

MODERN HUMANITIES
SUCCESS/УСПЕХИ
ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

№4, 2020 год

Главный редактор журнала:

*доктор педагогических наук,
профессор*

Солопанова Ольга Юрьевна

**«Modern Humanities Success /
Успехи гуманитарных наук»
включен в список ВАК с
8.07.2019г., (Elibrary.ru).**

Адрес редакции, издателя: 308036,
Белгородская обл., г. Белгород, Буль-
вар Юности, 45-411

**Свидетельство о регистрации
СМИ:** Эл № ФС77-75120 от 19 фев-
раля 2019г. Федеральной службой по
надзору в сфере связи, информаци-
онных технологий и массовых ком-
муникаций
(Роскомнадзор)

ISSN 2618-7175 (online)

E-mail: zhurnalnauka2015@yandex.ru

Сайт: <http://mhs-journal.ru>

Подписано к публикации

20 марта 2020 года

© Modern Humanities Success /
Успехи гуманитарных наук 2020

Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна (Узбекистан, г. Ташкент) – кандидат филологических наук, доцент
Ахмедов Герман Ибрагимович (Германия, г.Кемниц) – доктор филологических наук, профессор
Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна (Кыргызстан, г. Нарын) – кандидат педагогических наук, доцент

Богданова Ольга Владимировна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, профессор
Бурибаева Майнура Абильтевна (Казахстан, г. Астана) – кандидат филологических наук, доцент
Ваджибов Малик Джамалутдинович (РФ, Р. Дагестан) – кандидат филологических наук, доцент
Вегвари Валентина Васильевна (Венгрия, г. Печ) – кандидат педагогических наук, доцент
Вохрышева Евгения Валерьевна (РФ, Самара) – доктор филологических наук, профессор
Гребенникова Вероника Михайловна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор
Гуревич Любовь Степановна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, доцент
Дергачева Ирина Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор
Джафаров Тельман Гамзага оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор
Дулебова Ирина (Словакия, г. Братислава) – PhD

Захарова Виктория Трофимовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор филологических наук, профессор

Зумбулидзе Ия Гурамовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор
Каминская Елена Альбертовна (РФ, г. Москва) – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, доцент

Касымова Рашида Таукеловна (Казахстан, г. Алматы) – доктор педагогических наук, профессор
Киквидзе Инга Джимшеровна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор
Кротенко Ираида Абесаломовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор
Кудрявцева Екатерина Львовна (Германия, г. Гюстро) – кандидат педагогических наук, доцент
Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор
Маркова Елена Ивановна (РФ, г. Петрозаводск) – доктор филологических наук, старший научный сотрудник

Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор
Михальчук Тамара Григорьевна (Белорусия, г. Могилев) – кандидат филологических наук, доцент
Михеева Наталья Федоровна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор
Наджиева Флора Султан гызы (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Новрузолиева Севда Джаид гызы (Азербайджан, г. Баку) – кандидат филологических наук
Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент
Окорокова Варвара Борисовна (РФ, г. Якутск) – доктор филологических наук, профессор

Олджай Тюркан (Турция, г. Стамбул) – доктор филологических наук, профессор
Оляндэр Луиза Константиновна (Украина, г. Луцк) – доктор филологических наук, профессор
Панкратова Светлана Анатольевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент

Рзаев Фикрет Чингиз оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор
Сирота Елена Владимировна (Молдова, г. Бельцы) – кандидат филологических наук, доцент
Тимофеева Анастасия Анатольевна (Чехия, г. Брно) – кандидат филологических наук

Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор
Хван Людмила Борисовна (Узбекистан, г. Нукус) – кандидат педагогических наук, профессор
Цветова Наталья Сергеевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент
Червинская Ольга Вячеславовна (Украина, г. Черновцы) – доктор филологических наук, профессор
Шайденко Надежда Анатольевна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор
Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Деза Е.И., Ростовцев А.С., Эргешева А.В. ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА ПО ВЫБОРУ ТЕОРЕТИКО-ЧИСЛОВОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	7
Сивцева А.С. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	14
Баева Е.А. ТЕХНОЛОГИЯ «ИНФОРМАЦИОННОГО НЕРАВЕНСТВА» В СОЗДАНИИ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	20
Шаройко Е.А., Рыбакова Л.В. К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ СТАТУСА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	24
Сергеева М.Г., Дудушкина С.В. ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «СТРАТЕГИИ АВТОНОМИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	30
Скопа В.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ: ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУССИЙ НА ЗАНЯТИЯХ	35
Тихонов Д.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	39
Чжао Ялин ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В АСПЕКТЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	45
Шакарова И.С. НЕПРЕРЫВНОЕ МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АККРЕДИТАЦИЯ ВРАЧЕЙ	49
Андреева Н.В. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	53
Васёв Д.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	57
Гатальская Е.А., Скулимовская Д.А. СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ В XIX В.: СПЕЦИФИКА И ОПЫТ	63
Гордеева С.А., Уман А.И. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ – ЗАЛОГ ВНЕДРЕНИЯ ЕГО В ШКОЛЕ	68

Дугин М.А. ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ	72
Ефимова Т.О., Зимина И.В. ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОВ	77
Иванченко Е.С., Решетило В.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ	82
Соломченко М.А., Агибалов А.С., Еремин Р.В. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИРОВКИ СПОРТСМЕНОВ В СТУДЕНЧЕСКОМ СПОРТЕ	87
Алашеева С.А. СИСТЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗАХ ГЕРМАНИИ И РОССИИ	92
Даитова Л.И., Даитов В.В. БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ДИНАМИКИ ИНВАЛИДОВ	97
Колчанова Е.А., Корандей Е.С. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ДШИ НА ЗАНЯТИЯХ БУМАГОПЛАСТИКОЙ	103
Ноздрина Н.А. АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ	109
Кузьмин Д.Н., Ложкина А.Т. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ UX/UI-ДИЗАЙНА ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПРОДОЛЖЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫБРАННОЙ СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	114
Медведь И.В. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ	120
Карева Л.А., Баюкова С.Д. МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	129
Павлова Т.Л. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСТВА МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ	135

Редеев В.А. ИССЛЕДОВАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СИСТЕМАТИЧЕСКИ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ НА ФЕДЕРАЛЬНОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ	139
Скопа В.А. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	143
Стрельцова М.А., Реутова А.А. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ ДИСФУНКЦИИ	148
Гришкевич М.С., Шарипов М.Ф. АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОЛИМПИЙСКОЙ АКАДЕМИИ УРАЛА	152
Меженцева Г.Н. ПЕРВЫЙ ОТЧЕТ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ ОБ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ЗА 1948-1949 УЧЕБНЫЙ ГОД	157
Науменко В.Н., Богданова Г.А. «ТРИПТИХ ДЛЯ СМЕШАННОГО ХОРА НА СТИХИ В. НАБОКОВА» КИРИЛЛА ВОЛКОВА: МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА	164
Сюй Цянь СОВРЕМЕННОЕ ОПЕРНОЕ ИСКУССТВО КИТАЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ИСПОЛНИТЕЛЯ	169
ЯЗЫКОЗНАНИЕ	
Лемов А.В. ДЕРИВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ИМЕН ДЕЙСТВИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	172
Таджибова З.Т. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА ОСНОВЕ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВИДЕТЬ, СМОТРЕТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	175
Черкасова И.П. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ	179
Ереметова К.Ю. СЕМАНТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ <i>WIND</i>	184
Подгорбунская И.Г. ИЕРАРХИЧНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ПРОСТРАНСТВ	190
Байбурина Р.З., Петрова Е.А. СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛЕВОСТОРОННЕГО АКТАНТА АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ	196

Балуга А.А. ГЛАГОЛЬНЫЕ ИМЕНА-АДЪЕКТИВЫ В ИТАЛИЙСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ	200
Шубина Э.Л., Клиенкова И.Б. ВОПРОСЫ МАЛОГО СИНТАКСИСА В ШВЕЙЦАРСКОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	205
Лаврентьева А.С. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ И ТРАНСФОРМАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ КИНОФИЛЬМОВ 1990-1995 ГГ.)	210
Шерстяных И.В. ФРАЗЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СЛОВА «ДЕНЬГИ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	215
Льянова А.М. ПЕРЕДАЧА ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ, ЭКСПРЕССИВНОСТИ И ОЦЕНОЧНОСТИ ЧЕРЕЗ КОННОТАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ	220
Минасян З.Т. КОНЦЕПТ КАК ОСНОВНОЙ ОБЪЕКТ ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	224
Редкозубова К.Ю. КРИСТАЛЛИЗАЦИЯ БАЗОВОГО КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С. АХЕРН «P.S. I LOVE YOU...»)	228
Шелихова С.В., Шихалева И.А. РОЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ МЕТАФОРЫ HEART-SOUL В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	233
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	
Сунь Шэнцзы ХАРАКТЕРИСТИКИ СИМВОЛИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЭМЕ «ДВЕНАДЦАТЬ»	238
Курова М.М. ВОДЕВИЛЬ И.Ф. ГОРБУНОВА «ОХОТА ПУЩЕ НЕВОЛИ ИЛИ ХОЧУ БЫТЬ АКТЁРОМ»: ПОДРАЖАНИЕ ЖАНРУ	244
Петрова С.А. ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ РОМАНТИЗМА И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ В РОК-ПОЭЗИИ ВИКТОРА ЦОЯ	251
Самосюк Н.Л. ЭСТЕТИКА ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-ФЭНТЕЗИ НИКА ПЕРУМОВА «МОЛЛИ БЛЭКУОТЕР»	255

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА ПО ВЫБОРУ ТЕОРЕТИКО-ЧИСЛОВОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Деца Е.И., доктор педагогических наук, доцент,
Ростовцев А.С., аспирант,
Эргешова А.В.,*

Московский педагогический государственный университет

Аннотация: в статье проанализированы возможности использования современных дидактических средств при организации и проведении курса по выбору «Специальные числа» для учащихся 10-11 классов. Обоснована необходимость создания математических курсов, направленных на формирование творческих и креативных качеств современных школьников. Доказана методическая целесообразность использования в качестве содержательной основы таких курсов теории чисел в целом и теории специальных чисел натурального ряда, в частности. Выделены дидактические средства, необходимые для эффективной практической реализации курса «Специальные числа» для учащихся 10-11 классов, в частности, учебное пособие, электронный курс, сопровождающий данное пособие, пакеты 3D моделирования, язык программирования Python. Проанализировано содержание 15 предлагаемых модулей курса (2 вспомогательных, 3 базовых, 10 вариативных). Предложено несколько модульных траекторий обучения. Даны методические характеристики разработанного авторами учебного пособия «Специальные числа». Представлено подробное описание структуры пособия. Описаны возможности сопутствующих электронных курсов, построенных на платформах *Moodle* и *Stepik*. Предложены другие ИКТ-средства, полезные для организации самостоятельной работы школьников. Проанализирована эффективность практической реализации разработанных авторами материалов. Намечены пути дальнейших исследований.

Ключевые слова: школьное математическое образование. Креативность. Теория чисел. Специальные числа. Дидактические средства. Учебное пособие. Электронный курс

Введение

Современное общество находится в состоянии постоянного преобразования всех социальных институтов. Одним из приоритетных направлений является модернизация ведущих мировых образовательных систем. Стратегическая цель образования начала XXI века – формирование «...человека с личностным суверенитетом, творческого, способного непрерывно самоопределяться не столько в рамках профессиональной деятельности, сколько в рамках общечеловеческих ценностей...». [1] Наличие творческой, креативной составляющей личности стало сегодня необходимым и для профессиональной успешности, и для повседневной жизни каждого человека. Цифровые технологии, лежащие в основе глобальных изменений, обновляются чуть ли не быстрее, чем появляются, активно влияя на экономические и культурные условия, социальные традиции, профессиональные критерии. Проблемы, с которыми люди сталкиваются в обществе, на работе, дома, новы и разнообразны. Чтобы справиться с ними, нужно соответствовать уровню современных технологий, подходить к образованию творчески, «...думать креативно, чтобы преуспевать, а иногда, чтобы выживать...» [2].

Делая при постановке образовательных целей основной акцент на формировании творческих,

креативных качеств личности, нельзя забывать об адекватном декларируемым целям содержании. Человек, способный самостоятельно корректировать, адаптируя к непрерывно меняющимся условиям, свою профессиональную и личностную траекторию, должен обладать системой фундаментальных и прикладных знаний, на основе которых такая корректировка возможна. [3] Другими словами, нельзя снижать высокую «знаниевую» планку, присущую отечественной образовательной системе второй половины XX века. Собственно, этого и не требуется, по крайней мере, в области математики. Именно фундаментальные разделы математической науки способны предоставить учителю материалы, как нельзя лучше соответствующие современным образовательным задачам.

Одним из таких разделов является теория чисел. Уходящая корнями в глубины человеческой истории, опирающаяся на достижения великих ученых (Л. Эйлер, К.Ф. Гаусс, Ж. Лагранж, А. Лежандр, П. Дирихле, П.Л. Чебышев, Д. Гильберт и др.) «царица математики» и по сей день занимает существенное место в науке. А сфера применения полученных теорией чисел фактов постоянно (и иногда достаточно неожиданно) расширяется. Так, вопросы теории простых чисел оказались востребованы в практике защиты информации, которая в условиях информационного общества занимает

все более значительные позиции. Идея числа – одно из оснований и математической науки, и математического образования. Если речь идет о школьной математике, на первый план выступают так называемые специальные числа (фигурные числа, числа Фибоначчи, числа Мерсенна, числа Ферма и др.). Особенности, отличающие эти и другие числовые множества (долгая история, связанная с именами известных ученых, тесная связь с элементарной математикой, многослойность содержания, широта и многообразие практических приложений), позволяют с успехом использовать теорию специальных чисел как содержательную основу для новых математических курсов [3].

Настаивая на сохранении фундаментального ядра содержания математической подготовки современных школьников, мы отдаем себе отчет в том, что достичь поставленных целей возможно только при активном использовании современных средств обучения. Живя в условиях цифрового общества, мы должны соответствовать его стандартам. Поэтому модернизация классических образовательных ресурсов, переход на сознательное и активное использование новых возможностей не только методически целесообразно, но и совершенно необходимо [4, 5]. В рамках обсуждения проблем реализации курса «Специальные числа» для старшеклассников, мы рассмотрим вопросы создания соответствующего учебного пособия, отвечающего современным дидактическим требованиям, сопутствующих ему электронных курсов (на платформах Moodle и Stepik), использования других полезных ИКТ-средств.

Структура курса «Специальные числа»

Курс предназначен для школьников 10-11 классов. Его цель – систематизация и углубление математических знаний учащихся, формирование их математической креативности, повышение общей культуры [3]. При создании курса был использован модульный подход к формированию содержания. [3, 6] Именно, были выделены и разработаны 15 модулей, принадлежащие трем классам.

К первому классу мы отнесли *вспомогательные модули* «Предварительные сведения» и «Мои любимые числа». Первый модуль - информационный ресурс для организации самостоятельной работы учащихся. Второй модуль, содержащий широкий спектр сведений, связанных с числовой тематикой, можно использовать как вводную часть курса.

Ко второму классу относятся *базовые модули* «Числа Фибоначчи», «Фигурные числа», «Треугольник Паскаля». Они формируют инвариантную часть курса. Числа Фибоначчи связаны с наиболее известной и, видимо, самой древней рекуррентной формулой [7]. Фигурные числа – самый старый класс специальных чисел, с большим чис-

лом конкретных представителей (плоских, пространственных, многомерных), обладающих интересными свойствами [8]. Треугольник Паскаля (таблица биномиальных коэффициентов) «прячет» в себе множество комбинаторных проблем [9]. Большое число аналогов и обобщений делают три перечисленных числовых множества незаменимыми при организации индивидуальной исследовательской работы школьников.

Наконец, третий класс формируют *вариативные модули* «Числа Стирлинга», «Числа Белла», «Числа Каталана», «Простые числа», «Числа Мерсенна», «Числа Ферма», «Совершенные и дружественные числа», «Числа Пифагора», «Числа Бернулли», «Целые точки». Они предназначены для формирования тех или иных образовательных траекторий.

Так, «комбинаторный» курс подразумевает изучение вариативных модулей «Числа Стирлинга», «Числа Белла», «Числа Каталана». Центральным объектом становятся в этом случае задачи комбинаторного анализа. Для индивидуальных творческих проектов можно использовать и другие числа комбинаторной природы (числа Эйлера, числа Моцкина, числа Ли) [9]. «Криптографический» курс включает в себя вариативные модули «Простые числа», «Числа Мерсенна», «Числа Ферма». Он ориентирован на знакомство школьников с современными прикладными задачами теории чисел, прежде всего – с вопросами защиты информации, с решением практических проблем цифрового мира [10]. «Арифметический» курс имеет фундаментальную направленность и предназначен для демонстрации школьникам классических задач арифметики и теории чисел. Он включает в себя вариативные модули «Совершенные и дружественные числа», «Числа Пифагора» [11]. Их изучение позволяет познакомить учащихся с основными методами элементарной теории чисел (вопросы теории делимости элементы теории сравнений, использование символов Лежандра и Якоби, прикладные аспекты теории показателей и первообразных корней, применение цепных дробей и др.). Наконец, «аналитический» курс опирается на вариативные модули «Числа Бернулли» и «Целые точки». Числа Бернулли, несмотря на очевидные арифметические и комбинаторные «родственные связи», имеют прежде всего функциональную природу [9]. Модуль «Целые точки» посвящен задаче нахождения целых точек в некоторой замкнутой области. Проблемы асимптотического суммирования представляют собой центральную часть аналитической теории чисел и тесно связаны с классическими вопросами комплексного анализа. Подсчитывая количество точек с целочисленными координатами в областях, ог-

раниченных прямыми, параболой, гиперболой, окружностью, циклоидой и др., мы получаем числа, родственные фигурным, и можем использовать для их изучения аппарат дифференциального и интегрального исчисления [12]. Заметим, что каждый из двух последних модулей создавался как отдельный курс ([12, 13]), но опыт практической работы выявил методическую целесообразность частичного использования данных разделов для построения наших модульных маршрутов.

Структура пособия «Специальные числа»

На основании разработанного нами модульного курса было создано учебное пособие «Специальные числа». Оно обладает двумя существенными особенностями.

Первая особенность заключается в том, что все основные разделы книги (соответствующие базовым и вариативным модулям курса) изложены по одной схеме: «История возникновения числового множества – «практическое» определение – рекуррентная формула – производящая функция – явная формула – элементарные свойства – теоретико-числовые свойства – известные приложения». Каждому элементу схемы соответствует параграф раздела. «Жесткая» структура изложения дисциплинирует учащихся, помогает выделять закономерности, находить общее в различных математических моделях [4].

Вторая особенность пособия – использование в качестве системообразующего элемента содержания специально разработанной многоуровневой системы математических задач. Система задач, направленная на формирование математической креативности школьников, была разработана на основании четких *критериев отбора содержания*. В том числе, мы использовали *требования* наличия фундаментальной, занимательной и эстетической составляющих; максимизации вариативной составляющей при обязательной опоре на фундаментальное ядро содержания; обеспечения реализации общей схемы исследования числовых объектов; обеспечения свободного выбора уровня задания; наличия широкого спектра индивидуальных подходов к решению; направленности на выявление связей между объектами [3].

Предлагаемая система задач соответствует тематическим модулям курса и распадается на структурно почти идентичные друг другу подсистемы, представленные в каждом разделе пособия. Внутри каждого раздела подсистема делится на две части: задачи, рассматриваемые в ходе освоения параграфов, и задачи индивидуального творческого проекта.

Первая часть представлена задачами, решаемыми на занятии; задачами для самостоятельного решения; «полутворческими» и творческими зада-

ниями. Задачи, решаемые на занятии, и задачи для самостоятельного решения предлагаются к каждому занятию и представляют собой инвариантную составляющую системы. «Полутворческие» и творческие задания предлагаются ко всем параграфам раздела, начиная с третьего. «Полутворческие» задания обязательны для всех, но их вариативность обеспечивает возможность выбора школьником уровня сложности и конкретного направления работы. Творческие задания необязательны; это задачи исследовательского уровня для желающих углубить свои знания.

В конце каждого раздела пособия, соответствующего тематическому модулю курса, представлен список заданий индивидуального творческого проекта. Задания одинаковы для всех учащихся (и соответствуют общей схеме изложения материала пособия), но школьник имеет возможность выбрать уровень, на котором будет работать, и самостоятельно реализовать построение соответствующей теории. Первый уровень построен по *анalogии* с объектами, рассмотренными в основном тексте. Второй уровень соответствует *расширению* базового множества объектов. Остальные уровни реализуют последовательное *обобщение* изучаемых моделей.

Так, в рамках модуля «Треугольник Паскаля» предложены пять уровней. Первый уровень предлагает исследование «прямоугольных» треугольников Паскаля (вместо классического «равнобедренного»). Второй уровень – это работа с соответствующими прямоугольными таблицами. Третий уровень – изучение бесконечной таблицы, содержащей элементы треугольника с целыми (в том числе и отрицательными) номерами. Четвертый уровень – анализ треугольника Паскаля третьего порядка. Наконец, пятый уровень – работа с пирамидой Паскаля.

Среди предлагаемых заданий выделим основные: «Рассмотрите представленную рекуррентную конструкцию, продолжите построение»; «Дайте описание рекуррентного процесса, выпишите рекуррентную формулу»; «сформулируйте простейшие свойства исследуемой конструкции»; «Найдите в вашей конструкции фигурные числа, числа Фибоначчи, другие специальные числа»; «Найдите уже известные вам свойства и сформулируйте их в терминах вашей конструкции, найдите другие закономерности»; «Попробуйте найти производящую функцию элементов вашей конструкции»; «Выпишите явную формулу для произвольного элемента вашей конструкции, проверьте ее, докажите полученный результат»; «Постройте собственную рекуррентную арифметическую конструкцию и исследуйте ее по той же схеме».

В разделе «Числа Фибоначчи» мы используем числа Люка (первый уровень), числа Фибоначчи с целыми значениями индекса (второй уровень) и числа Трибоначчи (третий уровень). [7] В разделе «Фигурные числа» мы выносим на самостоятельное изучение центрированные многоугольные числа (первый уровень), многоугольные числа с целыми значениями индекса (второй уровень), трехмерные фигурные числа (третий уровень) и многомерные фигурные числа (четвертый уровень) [8]. В разделе «Числа Стирлинга» мы предлагаем для исследования равнобедренный треугольник чисел Стирлинга второго рода (первый уровень), числа Стирлинга второго рода с целыми значениями индекса (второй уровень), числа Стирлинга первого рода (третий уровень), числа Эйлера (четвертый уровень) [9].

В конце пособия представлены контрольные работы, направленные как на проверку качества усвоения материала, так и на диагностику уровня сформированности креативных качеств: *беглости* (количество решенных заданий), *гибкости* (количество различных стратегий, использованных при решении) и *оригинальности* (количество нестандартных стратегий).

Электронный курс «Специальные числа»

Для практической реализации курса по выбору «Специальные числа» наличие пособия, разработанного «под» данный курс, трудно переоценить. Однако сегодня этого явно недостаточно. Имея все необходимые «содержательные» материалы (файлы, рисунки, ссылки на информационные сайты и т.д.) и владея системами «технической» поддержки (например, возможностями платформы Moodle), мы неизбежно приходим к осознанию целесообразности построения сопровождающего наше пособие электронного курса [5].

Как показывает практика, современные возможности той или иной организации таких курсов (с точки зрения рядового преподавателя) почти безграничны. (Мы завершаем статью в условиях перехода на дистанционное обучение в рамках борьбы с опасностью распространения коронавируса. Полученный за короткий период опыт практического использования ИКТ-средств уникален и еще ждет своего осмысления.) Мы остановимся всего на двух, на наш взгляд, наиболее распространенных.

Прежде всего, несколько лет назад нами был разработан электронный курс «Специальные числа» в рамках образовательной системы Московского педагогического государственного университета ИнфоДа, использующей платформу Moodle [5]. Легко настраиваемый и разнообразный инструментальный позволил обеспечить полноценное электронное сопровождение традиционных заня-

тий и активизировать индивидуальную работу обучающихся в дистанционном режиме с первых дней работы. За три года курс «оброс» множеством интересных информационных, дидактических, технологических ресурсов (значительная часть которых была разработана самими обучающимися), и занял прочное место в образовательной практике.

Единственным, но серьезным недостатком данной схемы работы оказалась невозможность ее безболезненного переноса в произвольную общеобразовательную школу. Далеко не все школы практикуют централизованное использование системы Moodle, а без поддержки организации преподаватель немедленно отказывается перед лицом ряда проблем, сводящим к нулю все преимущества использования платформы.

После исследования возможностей создания массовых открытых онлайн курсов (МООК), предлагаемых сегодня в России, мы остановились на Stepik.org – проекте, предлагающим онлайн-конструктор и платформу для бесплатных курсов. Курсы на платформе Stepik доступны всем желающим. Разработчики курсов сохраняют авторские права, могут неограниченно использовать разработанные материалы, в том числе на других образовательных платформах. При этом Stepik обладает эффективным инструментарием, встроенным в платформу и доступным при построении курсов. Преподаватель имеет возможность эффективно следить за статистикой и прогрессом обучающихся. Доступно и соответствующее мобильное приложение [15].

На основе платформы Stepik одним из авторов статьи был создан онлайн курс «Целые точки». [14] Конечно, его объем значительно превышает границы соответствующего модуля. Однако опыт частичного использования разработанных материалов в ходе реализации курса «Специальные числа» позволяет судить об эффективности такого подхода. Сейчас идет активная работа по переносу на платформу Stepik имеющихся материалов электронного курса «Специальные числа», разрабатывается стратегия его расширения.

Другие ИКТ-средства реализации курса «Специальные числа»

В ходе разработки курса, создания пособия мы столкнулись с проблемой отсутствия доступного иллюстративного материала, связанного с изучаемыми объектами, в частности – с пространственными фигурными числами. Это привело к попытке создания требуемых иллюстраций на основе использования пакетов 3D моделирования. Проанализировав возможности пакетов Maya, 3DsMax и Blender 3D, мы остановились на последнем, оценив его достаточно простой и легко настраиваемой

мый интерфейс, репрезентативный для наших целей набор функций и свободное распространение.

Все построенные нами модели были созданы на основе использования «примитивных» сфер и оказались достаточно просты в разработке. Это позволило нам принять решение о привлечении к процессу построения новых моделей учащихся. Была разработана система индивидуальных и групповых заданий, создана подробная инструкция по установке и использованию пакета *Blender 3D*. В качестве альтернативы был предложен более простой в использовании пакет *GoogleSketchUp*.

При работе с модулем «Целые точки» попытка визуализации изучаемого материала привела к построению программы на языке Python 3. С ее помощью стал возможным непосредственный подсчет числа целых точек в круге (проблема Гаусса) и под гиперболой (проблема делителей Дирихле). [16] Программный код написан с использованием библиотеки *tkinter*, предназначенной для простой и быстрой реализации графического интерфейса пользователя. Помимо *tkinter*, при работе программы использованы библиотеки *messagebox* для вывода сообщений об ошибке (является частью *tkinter*, но требует явного импорта) и *math* для математических расчётов. Код программы состоит из двух классов (*MainWindow* и *PictureWindow*) и управляющей функции *main()*. Класс *MainWindow* реализует основное управляющее окно программы. Здесь пользователь выбирает, какую фигуру строить, и вводит параметры построения: радиус и масштаб. Если введенные пользователем данные успешно прошли проверку, создаётся объект класса *PictureWindow*, конструктору которого передаются проверенные параметры построения, в том числе размер картинки в пикселях, который рассчитывается автоматически. Функции *count_circle* и *count_hyperbola* производят подсчёт целых точек внутри и на границе окружностей $x^2 + y^2 = R^2$ и точек с натуральными координатами под и на гиперболы $xy=R$. Основными достоинствами разработанной программы являются простота интерфейса, «гибкая» проверка введенных данных, возможность строить неограниченное количество разных графиков в отдельных окнах без перезапуска программы, независимость окон с графиками друг от друга, наличие полос прокрутки в каждом окне.

Как и в случае с 3D моделированием, разработка преподавателем материалов, направленных на «технологическую» поддержку работы курса, привела к идее использовать указанный подход для организации самостоятельной работы учащихся. Начав с «тестирования» уже имеющейся програм-

мы и используя ее для создания последовательностей «круглых» и «гиперболических» чисел, школьники могут, пользуясь рекомендациями учителя, разработать собственные программы для подсчета числа целых точек в других замкнутых областях, создавая тем самым собственные «квази-фигурные» числовые множества. Работа в этом направлении уже ведется.

Заключение

Анализ опыта практической работы по реализации курса «Специальные числа» позволяет утверждать, что предложенные в статье дидактические средства соответствуют целям и содержанию курса, а их использование в образовательном процессе способствует повышению эффективности обучения, систематизации и углублению знаний учащихся, формированию их креативных качеств, повышению интереса к предмету.

Более того, пользуясь разработанными инструментами, можно построить в рамках той же тематики образовательный маршрут, ориентированный на информатику: «цифровой» курс, основанный на теории специальных чисел. В этом случае следует добавить к списку дополнительных модуль «Немного информатики», а к вариативным – модуль «Специальные числа: практические аспекты». Помимо уже упомянутых вопросов (3D моделирование, программирование на языке Python) полезно включить в рассмотрение связанные со специальными числами задачи теории графов, разработку сайтов соответствующей тематики, создание других дополнительных материалов для электронного курса «Специальные числа».

Литература

1. Секванов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. 279 с.
2. Мороз В.В. Развитие креативности студентов. Оренбург: Бибком, 2011. 109 с.
3. Деза Е.И., Ростовцев А.С. Модель формирования и развития математической креативности старшеклассников при обучении элементам теории специальных чисел // *Modern Humanities Success*. 2019. №4. С. 144 – 149.
4. Деза Е.И., Модель Д.Л. Особенности построения учебных пособий в условиях интегративно-модульного подхода к обучению дискретной математике // *Вестник МГПУ. Журнал Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. 2015. №4 (34). С. 84 – 89.

5. Деца Е.И., Котова Л.В., Модель Д.Л. Современные средства математической подготовки студентов педагогических вузов // Проблемы современного образования. 2018. №2. С. 147 – 155.

6. Деца Е.И., Ростовцев А.С. Особенности модульного подхода к построению курса «Специальные числа» для старшеклассников // Современные проблемы и перспективы обучения математике, физике, информатике в школе и вузе: межвузовский сборник научно-методических трудов. Вып. 3. Вологда: ВоГУ, 2020. С. 74 – 78.

7. Воробьев Н.Н. Числа Фибоначчи. М.: Наука, 1978. 144 с.

8. Деца Е.И., Деца М.М. Фигурные числа. М.: МЦНМО, 2015. 350 с.

9. Деца Е.И. Специальные комбинаторные числа. М.: ЛЕНАНД, 2018. 504 с.

10. Деца Е.И., Котова Л.В. Введение в криптографию: Теоретико-числовые основы защиты информации. М.: ЛЕНАНД, 2018. 376 с.

11. Деца Е.И. Специальные числа натурального ряда. М.: URSS, 2011. 240 с.

12. Эргешова А.В. Возможности применения информационных технологий при проведении курса по выбору «Целые точки» // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Таганрог, октябрь 2019. Ростов-на-Дону: РГЭУ, 2020. С. 243 – 245.

13. Ростовцев А.С. Элективный курс «Числа Бернулли» как средство повышения математической культуры старшеклассников // Сборник трудов VIII Международной научной конференции «Математика. Образование. Культура». Тольятти: ТГУ, 2017. С. 373 – 377.

References

1. Sekovanov B.C. Metodicheskaya sistema formirovaniya kreativnosti studenta universiteta v processe obuchenii fraktal'noj geometrii. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2005. 279 s.

2. Moroz V.V. Razvitie kreativnosti studentov. Orenburg: Bibkom, 2011. 109 s.

3. Deza E.I., Rostovcev A.S. Model' formirovaniya i razvitiya matematicheskoy kreativnosti

starsheklassnikov pri obuchenii elementam teorii special'nyh chisel // Modern Humanities Success. 2019. №4. S. 144 – 149.

4. Deza E.I., Model' D.L. Osobennosti postroeniya uchebnyh posobij v usloviyah integrativno-modul'nogo podhoda k obucheniyu diskretnoj matematike // Vestnik MGPU. Zhurnal Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2015. №4 (34). S. 84 – 89.

5. Deza E.I., Kotova L.V., Model' D.L. Sovremennye sredstva matematicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskikh vuzov // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2018. №2. S. 147 – 155.

6. Deza E.I., Rostovcev A.S. Osobennosti modul'nogo podhoda k postroeniyu kursa «Special'nye chisla» dlya starsheklassnikov // Sovremennye problemy i perspektivy obucheniya matematike, fizike, informatike v shkole i vuze: mezhvuzovskij sbornik nauchno-metodicheskikh trudov. Vyp. 3. Volgda: VoGU, 2020. S. 74 – 78.

7. Vorob'ev N.N. CHisla Fibonachchi. M.: Nauka, 1978. 144 s.

8. Deza E.I., Deza M.M. Figurnye chisla. M.: MCNMO, 2015. 350 s.

9. Deza E.I. Special'nye kombinatornye chisla. M.: LENAND, 2018. 504 s.

10. Deza E.I., Kotova L.V. Vvedenie v kriptografiyu: Teoretiko-chislovye osnovy zashchity informacii. M.: LENAND, 2018. 376 s.

11. Deza E.I. Special'nye chisla natural'nogo ryada. M.: URSS, 2011. 240 s.

12. Ergeshova A.V. Vozmozhnosti primeneniya informacionnyh tekhnologij pri provedenii kursa po vyboru «Celye točki» // Informacionnye i innovacionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Taganrog, oktyabr' 2019. Rostov-na-Donu: RGEU, 2020. S. 243 – 245.

13. Rostovcev A.S. Elektivnyj kurs «CHisla Bernulli» kak sredstvo povysheniya matematicheskoy kul'tury starsheklassnikov // Sbornik trudov VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Matematika. Obrazovanie. Kul'tura». Tol'yatti: TGU, 2017. S. 373 – 377.

**POSSIBILITIES OF MODERN TEACHING TOOLS FOR THE REALIZATION
OF AN ELECTIVE COURSE OF NUMBER-THEORETICAL
SUBJECT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

*Deza E.I., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Rostovtsev A.S., Postgraduate,
Ergeshova A.V.,
Moscow Pedagogical State University*

Abstract: in the article the possibilities of using of modern didactic means in the organization of the elective course «Special numbers» for high school students are analyzed. The necessity of creating mathematical courses aimed at formation of creative qualities of modern schoolchildren is justified. The methodical expediency of using the Number Theory, in general, and the Theory of Special Integer Numbers, in particular, as the substantive basis of such courses was proved. Didactic tools for the effective practical implementation of the course «Special Numbers» for high school students were allocated (in particular, a training manual, an electronic course accompanying the manual, 3D modelling packages, the Python programming language). The content of the 15 proposed modules (2 auxiliary modules, 3 basic modules, 10 variable modules) of the course was analyzed. The methodological characteristics of the manual «Special Numbers» developed by the authors are given, a detailed description of the structure of this manual is presented. The possibilities of accompanying electronic courses built on *Moodle* and *Stepik* platforms are described. Other IT-tools useful for organizing individual work of schoolchildren are proposed. The effectiveness of practical implementation of the materials developed by the authors was analyzed. Ways of further research are outlined.

Keywords: school mathematical education, creativity, Number Theory, special numbers, didactic means, manual, electronic course

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Сивцева А.С., старший преподаватель,
Институт иностранной филологии,
Крымский федеральный университет им. Вернадского*

Аннотация: в статье рассмотрена роль деятельностного подхода в образовательном процессе подготовки студентов к осуществлению профессиональной деятельности, в частности к воспитательной работе в образовательных организациях. Деятельностный подход в современных научных исследованиях по педагогике рассматривается в качестве методологического. В процессе реализации целей и задач деятельностный компонент обеспечивается совокупностью действий, способов, направленных на создание методической системы формирования воспитательной компетенции в общепрофессиональной подготовке будущих педагогов. Актуальность темы заключается в определении знаний и умений, направленных на формирование воспитательной компетенции будущего педагога, принципов отбора содержания высшего образования, форм и методов подготовки студентов к воспитательной работе с целью овладения ими профессиональными моделями воспитательной деятельности. Деятельностный подход в подготовке специалистов предполагает формирование способности к активной деятельности, творческой направленности их профессионального труда. Не только усвоение знаний, но и овладение процессом, средствами и орудиями деятельности является важным компонентом развития личности студента в процессе обучения.

Ключевые слова: деятельностный подход, общепрофессиональная компетенция, воспитательная компетенция, дидактические принципы, теория и методика воспитательной работы, готовностью к воспитательной работе

Постановка проблемы

В государственных образовательных документах (реализации ФГОС ВО, Национальная доктрина развития образования РФ), определяется потребность в подготовке педагогических работников со сформированными высокими нравственными качествами, основательными знаниями преподаваемой дисциплины, обладающих навыками применения педагогических технологий. Ожидается, что будущие педагоги выпускаются из вуза со сформированной способностью получать дополнительные знания, необходимые для практической деятельности, навыками достигать новых педагогических целей, с осознанием своей социальной ответственности, с постоянной потребностью в своем личностном и профессиональном росте. Приоритетным направлением ВО является подготовка педагога как воспитателя и организатора учебно-воспитательного процесса.

Анализ последних исследований и публикаций

Концепцию «обучение через деятельность» предложил американский ученый Д. Дьюи [2]. Главными составляющими этой системы обучения являются: согласование с интересами учащихся; реализация процесса обучения через формирование, в первую очередь, осмысленных действий; рассмотрение познания и знания как следствия преодоления трудностей; проявление творчества в работе и атмосфера сотрудничества [2].

Выводы и положения ведущих педагогических теорий отражают тенденции педагогического образования, профессионального становления педагога, подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности как составляющей педагогического мастерства, ведущие идеи основных

направлений реформирования деятельности общеобразовательной школы. Общепедагогические теории отражены в научных доработках С.Д. Алексеева, Н.А. Батчаевой, Л.Г. Вяткиным, Р.Х. Гильмеева, Н.В. Горбуновой, Н.А. Глузман, В.П. Краевского, Е.В. Лопанова, Л.А. Митакович, А.А. Приподаевой, М.В. Плеханова, И.И. Рыжиковой, Т.Ю. Рязанцевой и др. Учеными раскрываются общетеоретические основы подготовки будущего учителя, различные аспекты формирования его профессиональных умений, в том числе его готовности к воспитательной деятельности (Н.В. Анненкова, А.К. Дубасенюк, А.М. Кузьмин, Л.В. Пигалова, И.В. Романова, Е.Н. Фомичева, С.А. Хаустова и др.).

К сожалению, педагоги не полностью осознают ценность социально и личностно значимой деятельности воспитанников, недостаточно применяют методы аналитико-оценочной деятельности, недооценивают роль проектирования личностно развивающей среды, которая будет способствовать повышению творческого потенциала всех субъектов учебно-воспитательного процесса и обеспечивать условия для самореализации во всех сферах их жизнедеятельности (личностной, профессиональной, социальной). Поэтому, констатируется недостаточная способность преподавателей эффективно решать воспитательные задачи, вследствие функционирования когнитивно-ориентированного подхода к определению содержания, форм и методов подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении, что существенно влияет на успешность реализации ими всех функций педагогической деятельности, и воспитательной в частности.

В контрасте со знаниево-ориентированным подходом, который направлен на формирование у студентов прочных систематизированных знаний, деятельностный подход в подготовке специалистов предполагает формирование способности к активной деятельности, творческой направленности их профессионального труда. Не только усвоение знаний, но и овладение процессом, средствами и орудиями деятельности является важным компонентом развития личности студента в процессе обучения.

Целью статьи является обоснование сущности деятельностного подхода как практико-ориентированной тактики и содержания его реализации в процессе профессиональной подготовки будущих педагогических работников со сформированной готовностью к воспитательной работе.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

- проанализировать состояние исследуемой проблемы в научной психолого-педагогической литературе с целью исследования сущности, особенностей содержания деятельностного подхода;
- выяснить состояние сформированности воспитательной компетенции общепрофессиональной компетентности будущих педагогов в профильных учреждениях высшего образования.

Для решения поставленных задач и достижения цели исследования был использован методологический инструментарий, а именно анализ теоретической литературы и источников (анализ, синтез, сравнение, обобщение) для определения концептуальных основ исследования и проведения теоретико-методологического анализа.

Изложение основного материала

Деятельность, а тем более учебная деятельность, – это всегда активная реализация отношений. Преподавателю важно понимать, что деятельность выступает «полем» проектирования и развития межличностных отношений. При этом очень важно, чтобы субъектом деятельности в обучении выступал в первую очередь сам обучающийся, а не педагог. Становясь субъектом деятельности обучающийся гораздо больше склонен к достижению результатов этой деятельности.

Деятельность рассматривается нами как целостная цепочка «цель – мотив – средство – действие – результат». Деятельность личности – это всегда самодеятельность, в большей или меньшей степени в зависимости от возраста и уровня воспитанности обучающихся [1].

Деятельностный подход (А.Х. Всеволодова, И.В. Каспаров, А.А. Саламатов и др.) основывается на положении, что деятельность понимается как сознательная активность человека, проявляющаяся в процессе его взаимодействия с окружающей

средой и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, которые обуславливают существование и развитие индивида [4]. Согласно И.А. Разуменко, деятельностный подход лежит в основе ФГОС и обеспечивает «формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также активную учебно-познавательную деятельность обучающихся» [8, с. 100]. Характерной чертой деятельностного подхода к обучению является привлечение студентов к продуктивной деятельности, где необходимо самостоятельно добывать знания, решая учебную задачу. В этом случае студент осваивает вместе со знаниями способы деятельности с ними. В своей монографии исследователи А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова подчеркивают, что деятельностный компонент общепрофессиональной компетенции будущего педагога формируется «через предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентацию на социальную работу, ориентацию на интеграцию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивацию к достижению успеха» [7, с. 41]. Согласно вышеизложенным позициям суть деятельностного подхода состоит в том, что обучающийся активно и самостоятельно усваивает зна-

ния, а не получает их от преподавателя в готовом и неизменном виде, в виде «абсолютного знания», при этом обучающийся с пониманием относится к нормам образовательного процесса, у него есть возможность самому принимать участие в совершенствовании этих норм. В итоге это приводит к тому, что у обучающегося активно формируются общекультурные ценности и деятельностные компетенции.

Среди методологических подходов к исследованию проблемы педагогической подготовки будущих специалистов, на наш взгляд целесообразно выделять деятельностный подход как практико-ориентированную тактику. В рамках деятельностного подхода, мы присоединяемся к мысли многих ученых (Г.Н. Варковецкая, А.Н. Сергеев, С.В. Сидоров, И.А. Тальшева), что, кроме приведенных принципов, в основу деятельностного обучения входят следующие принципы:

- принцип соответствия содержания образования потребностям общественного развития;
- принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения;
- принцип структурного единства содержания образования на разных ее уровнях;
- принцип опережающего развития образования.

Поэтому в рамках деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов должны быть усвоены и практически апробированы система способов и приемов осуществления профессиональной деятельности, профессиональные умения и навыки педагогической деятельности, педагогически профессиональные методы работы, которые обеспечивают успешное становление будущего специалиста.

Деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и дает возможность учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося через включение их в деятельность, которая способствует самореализации и личностному росту. В ФГОС ВО определены задачи и обязанности педагогического работника образовательной организации, составляющие его воспитательную компетентность, в частности, следующие:

- реализация образовательного и воспитательного процесса в такой форме, которая бы учитывала физиологические и психологические элементы обучающихся в соотношении со спецификой изучаемого предмета;

- уделение внимания в рамках процесса обучения и аспектам социализации, способствующие становлению общей культуры целостной личности;

- координирование взаимодействия учащихся между собой на практических занятиях и во время внеклассных мероприятий;

- содействие формированию у обучающихся уважения к принципам общечеловеческой морали, родителей, культурных, национальных, духовных, исторических ценностей своей страны, бережного отношения к окружающей среде;

- соблюдение педагогической этики, уважение достоинства обучающихся, защита их от любых форм физического или психического насилия, предотвращения вредных привычек, пропаганда здорового образа жизни;

- требование соблюдения обучающимися устава образовательного учреждения;

- контроль обеспечения здоровых и безопасных условий обучения, воспитания, труда;

- организация внеаудиторных культурно-воспитательных мероприятий, содействие проведению диспутов, экскурсий, сборов и т.д.;

- оказание консультативной педагогической помощи обучающимся по вопросам образования, физического и психического развития.

Будущие педагоги должны обладать определенным объемом знаний нормативных и законодательных актов, учебных дисциплин, касающихся вопросов воспитания, других нормативно-правовых актов, регламентирующих образова-

тельную деятельность в образовательных организациях; педагогику, психологию, возрастную физиологию, методику воспитательной работы; нормативные документы по вопросам обучения и воспитания молодежи; современные педагогические технологии обучения.

Теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить определенные особенности педагогической подготовки обучающихся в вузе, которые характеризуются:

- практико-ориентированной направленностью содержания обучения;

- интегрированием и практической направленностью знаний, полученных в результате изучения других учебных дисциплин, для решения профессионально-педагогических задач.

- формированием нравственно-этического компонента профессиональной подготовки будущих педагогов как составной части их общепрофессиональной компетенции [10].

Одной из первоочередных проблем современного высшего образования является проблема отбора содержания, которое отображает все особенности профессиональной деятельности выпускника высшего учебного заведения в проекции на учебный процесс. Отбор содержания обучающего материала в практике высшего образования должен основываться на общедидактических принципах (научности, наглядности, доступности и т.д.), которые призваны регулировать как процесс отбора и конструирования профессионального образования, так и выбора форм и методов организации учебной деятельности.

Процесс подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности был фокусом исследований у различных ученых Ю.А. Диановой, Л.А. Диденко, С.И. Коптевой, В.В. Лущикова, Р.С. Наговицына, Т.В. Самодуровой, Т.М. Сорокиной и других. Подготовка будущих учителей к реализации воспитательной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях осуществляется в процессе изучения нормативных учебных дисциплин («Введение в специальность», «Педагогика», «Теория и методика воспитательной работы», «Основы научно-педагогических исследований», «Основы педагогического мастерства») через внедрение авторских курсов, в педагогической практике, научно-исследовательской подготовке, через самостоятельную образовательную деятельность.

Формирование воспитательной компетенции, по мнению А.А. Печеркиной, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умниковой, заключается в формировании устойчивых системных знаний по педагогике, психологии, умений применять полученные знания в нестандартных ситуациях и новых быстроме-

щихся информационных условиях труда, развития личностных качеств, постоянного саморазвития и совершенствования личности как профессионала будущей работы [7].

Основываясь на принципах деятельностного подхода, активное привлечение студентов к педагогическому процессу способствует осознанию ими проблемы и активному участию в поиске путей ее решения.

Для педагога в этих условиях в первую очередь важна практическая подготовленность, то есть способность и готовность разрешать конкретные ситуации, возникающие в ходе образовательного процесса, а для этого ему нужно владеть и правильно применять средства, приемы и методы воспитания.

Организационными формами, в которых студенты приобретают определенный практический опыт, есть аудиторные практические занятия. На занятиях усваиваются формы, методы, средства воспитательной деятельности, осуществляется анализ реальных ситуаций, выявленных во время практики, рассматриваются различные варианты и модели поведения в ситуациях взаимодействия с воспитанниками, родителями, педагогами, нарабатываются способы действий [3].

В процессе обучения воспитательной деятельности будущих педагогов в вузе можно выделить следующие этапы: содержательно-целевой, мотивационно-ориентированный, проектирующий, деятельностно-практический, а также рефлексивный. Разделение на этапы является условным, так как мотивация, моделирование, практическая деятельность студентов и рефлексия происходят на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении. Условием эффективной профессиональной подготовки является активная деятельность студентов в процессе овладения методологическим, теоретическим, практическим и социальным содержанием будущей профессиональной деятельности.

По словам С.И. Коптевой, С.Н. Малиновской, основными направлениями формирования воспитательной компетенции будущих педагогов с учетом деятельностного подхода является развитие «идеологического, гражданско-патриотического, идейно-нравственного, правового воспитания, физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа, развитие навыков здорового образа жизни, социально-педагогическое и психологическое сопровождение воспитательного процесса» [5, с. 29]. Все это формируется через активное и интерактивное групповое взаимодействие, проектную и самостоятельную деятельность обучающихся, способствующей созданию у будущих учителей информационного фонда, необходимого для

осуществления эффективного воспитательного процесса. Это, прежде всего, с практической точки зрения находит свое выражение в организации конкурсов проектов студентов, проведении социальных акций, квестов, круглых столов, дебатов, корпоративных мероприятий, волонтерских движений, творческие акции, целью которых является формирование воспитательной компетенции в структуре общепрофессиональной компетентности будущих педагогов [5, с. 31].

Заключение

Таким образом, воспитательная компетенция, основанная на принципах деятельностного подхода в обучении будущих педагогов, содержит в себе идею о том, что организация образовательного процесса в университете должна включать в себя различные виды деятельности, которые являются важными для студента, что определяет его включение в различные социальные отношения, которые создают общий фон для его личного, социального и профессионального развития. Целенаправленное осуществление принципов деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки обучающихся (изменчивость в организации содержания студенческой деятельности в вузе; разнообразие направлений включения в различные виды деятельности; внедрение практики в педагогический процесс; открытость содержания образовательного процесса) определяет оптимальное усвоение студентом инновационных знаний, универсальной и профессиональной культуры, развитие познавательных сил и творческого потенциала, усвоение моделей социально-ориентированного мышления в соответствии с требованиями современного постиндустриального общества.

Литература

1. Давыдов В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии // Деятельность: теории, методология, проблемы. 1990. С. 143 – 156.
2. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: «Педагогика-Пресс», 2000. 384 с.
3. Елизова Е.И. Реализация системно-деятельностного подхода к лингвокоммуникативной подготовке студента вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. №4. С. 45 – 52.
4. Коновалова Г.Н. Деятельностный подход к управлению адаптацией к учебному процессу студентов вузов физической культуры на основе рейтинговой оценки: автореферат дис. ... канд. пед. наук. 2006. Смоленск. 20 с.

5. Коптева С.И., Малиновская С.Н. Воспитательная работа в формировании профессиональных компетенций будущего педагога // Высшая школа: наукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2009. №5. С. 29 – 31.

6. Наговицын Р.С., Голубева И.А. Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе // Интеграция образования. 2019. Т. 23. №1. С. 66 – 84.

7. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2011. 233 с.

8. Разуменко И.А. Деятельностный подход при формировании профессиональных компетенций студентов художественных направлений // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. 2019. №2. С. 99 – 103.

9. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 20 – 23.

10. Федосеева О.Ю. Особенности подготовки студентов педагогического вуза к формированию действий нравственно-этического оценивания // Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Международной научной конференции (г. Казань, май 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 54 – 59.

References

1. Davydov V.V. O meste kategorii deyatelnosti v sovremennoj teoreticheskoj psihologii // Deyatelnost': teorii, metodologiya, problemy. 1990. S. 143 – 156.

2. D'yui D. Demokratiya i obrazovanie. M.: «Pedagogika-Press», 2000. 384 s.

3. Elizova E.I. Realizaciya sistemno-deyatelnostnogo podhoda k lingvokommunikativnoj podgotovke studenta vuza // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2011. №4. S. 45 – 52.

4. Konovalova G.N. Deyatel'nostnyj podhod k upravleniyu adaptaciej k uchebnomu processu studentov vuzov fizicheskoj kul'tury na osnove rejtingovoj ocenki: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. 2006. Smolensk. 20 s.

5. Kopteva S.I., Malinovskaya S.N. Vospitatel'naya rabota v formirovanii professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga // Vyshejschaya shkola: navukova-metadychny i publicystychny chasopis. 2009. №5. S. 29 – 31.

6. Nagovicyn R.S., Golubeva I.A. Formirovanie kommunikativnyh kompetencij u budushchego pedagoga v studencheskom nauchnom obshchestve // Integraciya obrazovaniya. 2019. Т. 23. №1. С. 66 – 84.

7. Pecherkina A.A., Symanyuk E.E., Umnikova E.L. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teoriya i praktika. Ekaterinburg: Ural'skij gos. ped. un-t, 2011. 233 s.

8. Razumenko I.A. Deyatel'nostnyj podhod pri formirovanii professional'nyh kompetencij studentov hudozhestvennyh napravlenij // Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativnogo prikladnogo iskusstv i dizajna. 2019. №2. S. 99 – 103.

9. Symanyuk E.E., Pecherkina A.A., Umnikova E.L. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelya v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. №1. S. 20 – 23.

10. Fedoseeva O.YU. Osobennosti podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k formirovaniyu dejstvuj npravstvenno-eticheskogo ocenivaniya // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Kazan', maj 2018 g.). Kazan': Molodoj uchenyj, 2018. S. 54 – 59.

**ACTIVITY-BASED APPROACH IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL
COMPETENCE AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*Sivtseva A.S., Senior Lecturer,
Institute of Foreign Philology
Vernadsky Crimean Federal University*

Abstract: the article considers the role of the activity approach in the educational process of preparing students for professional activities, in particular for educational work in educational organizations. The activity approach in modern scientific research on pedagogy is considered as a methodological approach. In the process of implementing goals and objectives, the activity component is provided by a set of actions and methods aimed at creating a methodological system for the formation of educational competence in the general professional training of future teachers. The relevance of the topic is to determine the knowledge and skills aimed at forming the educational competence of the future teacher, the principles of selecting the content of higher education, forms and methods of preparing students for educational work in order to master their professional models of educational activity. The activity approach in training specialists involves the formation of the ability to be active, the creative orientation of their professional work. Not only the acquisition of knowledge, but also the mastery of the process, means and tools of activity is an important component of the development of the student's personality in the learning process.

Keywords: activity approach, general professional competence, educational competence, didactic principles, theory and methodology of educational work, willingness for educational work

ТЕХНОЛОГИЯ «ИНФОРМАЦИОННОГО НЕРАВЕНСТВА» В СОЗДАНИИ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Баева Е.А., преподаватель,

Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации

Аннотация: в современных условиях работа по развитию и совершенствованию навыков устной речи приобретает особенное значение. Однако, как показывает практика, степень внедрения современных организационно-педагогических технологий в этой области весьма низка, по причине того, что занятия по иностранному языку характеризуются преобладанием тенденции к подмене истинно речевых упражнений заданиями, направленными на подготовку учащихся к выполнению тестов и написанию письменных работ установленного образца. Поэтому необходимо обратить внимание педагогов на аутентичность обучению устной речи, при которой имеет место создание речевых ситуаций, максимально приближенных к реальным ситуациям общения. В решении этой практической задачи успешный опыт показывает применение технологии «информационного неравенства», имеющей высокую методическую ценность. Настоящая статья посвящена рассмотрению сущности указанной технологии, ее связи с повышением учебной мотивации учащихся, а также возможностью применения в образовательном процессе по иностранному языку на занятиях различного типа. В статье рассматривается технология «информационного неравенства» как методический прием, раскрываются положительные стороны ее применения, а также приводятся примеры работы по данной технологии на занятиях по развитию речевых навыков.

Ключевые слова: «информационное неравенство», речевая ситуация, учебная задача, мотивация, коммуникативная компетенция, познавательный интерес

В практике преподавания иностранных языков уверенно закрепился коммуникативно ориентированный подход, то есть обучение речевому общению не через перевод и заучивание текстов, а через коммуникацию, приближенную к естественной. В современных условиях, когда возрастает внимание к устному общению на иностранном языке, возникает необходимость активного внедрения современных приемов и организационно-педагогических технологий эффективного обучения устной речи в образовательный процесс.

Несмотря на это, все чаще на занятиях можно видеть замещение обучения устной речи выполнением ряда лексико-грамматических упражнений и отработкой умения переводить текст. В это же время оказался на втором плане вопрос аутентичности обучения речи, то есть организации учебных занятий таким образом, чтобы на них прослеживалось использование устного языка как в реальных жизненных условиях.

В связи с этим правомерно рассматривать речевую ситуацию как ведущий метод обучения устной речи. Под речевой ситуацией следует понимать такую психологическую реальность, когда участники чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах [1]. Другими словами, речевая ситуация – это осознание необходимости оперативно вмешаться в происходящее и преобразовать обстоятельства, придав им нужный вектор с помощью речевых средств.

Речевое взаимодействие с партнерами помогает нам решить возникшую проблему, обменяться информацией и обогатить собственные знания, а это, в некотором смысле, дает возможность реализовать себя как личность. Человек говорит только

тогда, когда ситуация имеет значение лично для него. То есть, говорят те, кого сложившиеся обстоятельства не оставили равнодушным, затронули их внутренний мир и вовлекли в речевое взаимодействие. Личная причастность человека к обстоятельствам и составляет суть речевой ситуации, когда возникает необходимость высказать свое мнение.

Речевая ситуация в учебном процессе может быть создана на занятиях по иностранному языку при помощи организационно педагогической технологии «информационного неравенства». Для того, чтобы участники речевого общения активно общались, необходимо создать условия, при которых речевые каналы общения были бы содержательно наполнены разной информацией, различались по фактам, сведениям и отношениям, а учащиеся, пользуясь разными источниками, видели пробелы знаний друг у друга [2]. Процесс коммуникативного взаимодействия будет более близок к реальному, если его участники будут владеть различной информацией, относиться к обсуждаемым вопросам по-разному, смотреть на одни и те же события под лично-ориентированным углом зрения.

Таким образом, технология «информационного неравенства» – это метод обучения иностранному языку, при котором у обучающихся отсутствует информация, необходимая для выполнения поставленной на занятии задачи, для выполнения которой они должны общаться между собой, чтобы восполнить имеющийся пробел в знаниях. [3] Такая технология обучения говорению в общем смысле означает, что у каждого из участников имеется недостаточный объем информации для решения учебной задачи, в то время, как недос-

тающие сведения присутствуют у остальных участников коммуникации. Суть метода «информационного неравенства» состоит в том, чтобы активизировать устную коммуникацию между обучающимися, мотивируя их собрать все данные, которых им не хватает для решения поставленной учебной задачи.

В качестве примера реализации данной технологии на занятии приведем пример сценария занятия по теме «The State system of Great Britain». Обучающиеся заранее по заданию преподавателя готовят небольшие отрывки текста на заданную тему. Подготовленные тексты могут содержать как проверенные, так и недостоверные сведения по вопросу политического устройства Великобритании, имеющиеся в интернете или других источниках. Поисковая работа выстраивается так, чтобы учащиеся владели разными данными, и между их фрагментами информации появились некоторые противоречия. На занятии несколько учащихся, пользуясь имеющейся у них информацией, излагают найденные сведения группе. Затем учащимся озвучивается задание: сообщая определить насколько истинны сообщенные группе факты и мнения, для чего необходимо в ходе группового общения сопоставить факты, которыми владеют учащиеся, и которые проливают свет на обсуждаемую проблему. В ходе работы участникам разрешается задавать друг другу специальные вопросы типа: “Who is acquainted with..?” “Who has more information about ... ?”, “What do you know about ... ?”, “How do you think ... ?” и так далее. При этом тексты друг друга учащимся смотреть запрещено. Выяснив таким образом, какой участник какими данными владеет, партнеры по коммуникации начинают взаимодействовать, задавая друг другу уточняющие вопросы, что помогает им в конечном итоге понять степень истинности данных предлагаемых утверждений. Весь описанный процесс происходит только в устной форме, и учащиеся не подсматривают в текст партнера по общению.

Таким образом, будучи вовлечены в поисковый процесс, участники испытывают необходимость добыть знания и заполнить информационный пробел, имеющийся у них. Так как средством решения данной задачи является только устная коммуникация, участники «вынуждены» прибегнуть к речевому взаимодействию на иностранном языке.

Познавательный процесс неразрывно связан с устойчивой учебной мотивацией обучающихся, которая определяется определенным набором условий, позволяющих контролировать это переменчивое явление:

- личностная значимость выполняемого учебного задания;

- наличие у учащихся успешного опыта в выполнении подобных заданий ранее;

- выполнение посильной коммуникативной задачи;

- помощь педагога во владении эффективными стратегиями преодоления трудностей;

- комфортные условия работы и позитивный микроклимат в группе;

- адекватная самооценка учащихся и осознание значимости каждого в решении общей задачи;

При несоблюдении как минимум одного из этих условий, мотивация устного речевого взаимодействия на занятии значительно снижается.

При планировании образовательного процесса по иностранному языку часто приходится подбирать мероприятия для занятия, чтобы сделать его более интерактивным, а также, чтобы использование языка на занятии было более целевое. Деятельность с использованием технологии «информационного неравенства» является очень продуктивной, поскольку она заставляет учащихся задавать друг другу вопросы и отвечать на них. А эти действия помогают сделать языковой опыт значимым и аутентичным.

Особенность данной технологии состоит в том, что речевое взаимодействие происходит между самим учащимся, а не между учащимся и преподавателем. Хотя преподаватель, безусловно, играет важную роль в этом процессе, направляя ход дискуссии, демонстрируя определенные модели общения, и управляя дискуссией в целом.

Деятельность по преодолению «информационного неравенства» на занятии очень значима, так как все учащиеся вовлечены в процесс в разной степени, но все они движутся к определенной общей цели. Перед каждым учащимся стоит задача: найти определенную информацию, поэтому он должен найти речевой способ добыть эту информацию. Мотивация в этих видах деятельности достаточно высока, так как учащиеся переходят от работы в более структурированной среде к более коммуникативной среде. Учащиеся используют метод целевого поиска, и в процессе этого поиска обнаруживают, каких знаний им недостает.

Приведем пример работы в парах в рамках данной технологии. Учащиеся получают текст, основная информация в котором общая, но отдельные факты отсутствуют. При этом, версии текстов разные: то, что есть у одного учащегося, отсутствует в тексте у другого. Им предлагается таблица по содержанию текста для заполнения. Учащиеся должны задавать друг другу вопросы, чтобы выяснить те факты, которых не хватает в таблице.

Мы используем язык для передачи идей и информации, а также для того, чтобы задавать во-

просы и решать проблемы. Каждый раз, когда мы говорим, мы действуем как детективы, стремясь выяснить, что нам нужно знать о различных ситуациях повседневной жизни. Учащиеся должны чувствовать себя комфортно, получая и давая информацию в различных ситуациях. Применение технологии «информационного неравенства» дает учащимся возможность отточить свои навыки говорения в почти реальных жизненных ситуациях. Данный вид деятельности требует от учащихся уметь общаться на иностранном языке в парах и в командной работе, чтобы получить недостающую информацию. Данная технология также привлекательна тем, что она очень гибкая, ее можно применить практически к любой теме и к любому виду занятия.

Одним из способов передачи информации является работа в парах / малых группах. Студенты читают фрагменты текста и обмениваются их содержанием друг с другом. Процесс обмена информацией отличается тем, что вначале каждый студент / группа владеет лишь частью «информационного банка», а в результате речевого взаимодействия получает более полный объем сведений. Эта деятельность называется методом преодоления «информационного неравенства».

Приведем несколько примеров. Группа делится на подгруппы или пары (в зависимости от количества учащихся). Преподаватель выдает каждой подгруппе одинаковые газетные статьи о каком-либо интересном, шумевшем событии. Но в статье отсутствует окончание, то есть участникам неизвестно, чем завершилось описываемое событие. Задание: дописать статью. В качестве источника информации каждая подгруппа получает уже разные статьи по этой же теме (из других газет или журналов). И далее, каждая подгруппа начинает обмениваться имеющейся информацией и выяснять недостающую информацию, задавая разные типы вопросов, цитируя интересные факты, которые есть только в их статье, спрашивая мнение участников дискуссии об этих фактах. Конечным продуктом такой работы должна стать отсутствующая часть статьи. Другой пример – ролевая игра: группа журналистов получает задание написать биографическую статью об известном человеке. В качестве известного человека выбирается сильный ученик, способный на импровизацию на иностранном языке. Ему предлагается рассказать о себе в общих фразах, кратко (заранее готовится карточка). А группа (журналисты) получает план для будущей статьи и задает вопросы, также импровизируя, согласно плану, чтобы получить недостающие сведения.

В процессе обучения преподавателю необходимо создавать атмосферу активной, творческой и

эффективной деятельности студентов с упором на достижение учебных целей. Активность студентов проявляется и в процессе преодоления «информационного неравенства».

Таким образом, на занятиях по обучению устной речи необходимо как можно чаще вовлекать учащихся в ситуации «информационного неравенства», когда часть из них владеет некоторой информацией, а другая – нет, но должна ее раздобыть. Данная технология имеет высокую методическую ценность, и по сути является фундаментальной в области коммуникативного обучения. Информационные пробелы способствуют реальному общению и облегчают владение языком.

Часто имеет место проблема того, что на занятии упражнения по обучению устной речи имеют малую коммуникативную ценность и не способствуют импровизации. В то время как использование языка без предварительной подготовки является частью нормального процесса коммуникации. Имея хорошие знания грамматики, учащийся сможет составить правильное предложение письменно, но не уметь применить его в речевой практике. В процессе работы над внедрением технологии «информационного неравенства» в образовательный процесс преподаватель должен также обучить учащихся основным стратегиям запроса информации, уточнения информации, предоставления дополнительных сведений. Здесь необходимо задействовать речевые клише, разные типы вопросов и так далее. Данная технология дает возможность учащимся использовать язык в его «живом» виде, как на занятиях, так и за пределами учебного заведения. В отличие от инициированных учителем вопросов, не отражающих реальную жизнь, вопросы и ответы, сформулированные учащимися спонтанно, имеют подлинную коммуникативную ценность.

Деятельность в области информационного неравенства полезна по различным причинам. Она предоставляет возможность для расширенной речевой практики и представляет собой реальное общение. Учебная мотивация в такой деятельности может быть очень высокой, и она требует дополнительных навыков, таких как уточнение смысла и перефразирование.

Преподавание английского языка на всех ступенях обучения должно быть направлено на совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции, однако, способ достижения этой цели должен основываться на принципах обучения технологиям изучения иностранных языков.

Преодоление «информационного неравенства» – это характерная черта естественного речевого взаимодействия, при котором студенты, не владеющие необходимыми им для выполнения зада-

ния данными, испытывают потребность поговорить друг с другом, чтобы найти недостающую информацию [4] Для восполнения «информационного неравенства» обучающимся необходимо использовать английский язык, с тем, чтобы завершить поставленную задачу. Кроме того, они поддерживают обмен информацией для решения коммуникативных задач, что так необходимо при общении в реальной жизни.

Таким образом, применение метода преодоления «информационного неравенства» ведет к подлинной, осмысленной и успешной речевой деятельности, при этом участие обучающихся и их мотивация поддерживаются на высоком уровне. Кроме того, метод содействует развитию коммуникативных навыков, студенты активно работают вместе и делятся мнениями с партнерами, помогают друг другу в процессе общения, творчески подходят к составлению своих монологических высказываний.

Подводя итог, следует отметить, что формирование умений устной речи – это задача, которая неожиданно оказалась трудно решаемой в условиях подмены коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам подготовкой к языковым тестам бланкового типа. Помочь в преодолении возникшей трудности могут современные организационно-педагогические технологии. С их помощью активизируются процессы мышления и речи, формируются коммуникативные и социальные умения, расширяется кругозор, а также решается проблема аутентичного обучения говорению на иностранном языке в условиях выражения мысли, межличностного взаимодействия и утверждения себя как личности в общении.

Литература

1. Гезгиева Э. Педагогические технологии при формировании коммуникативной компетенции. «Просвещение. Иностранные языки». URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/04/communicative-competence-2/> (дата обращения: 06.03.2020)
2. Мильруд Р. Технологии обучения говорению в УМК «Starlight»: когнитивный диссонанс, информационное неравенство и логический тупик. «Просвещение. Иностранные языки». URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2015/02/speaking-teaching/> (дата обращения: 06.03.2020)
3. Wikipedia // URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Information_gap_task (дата обращения: 06.03.2020)
4. Xiau Qing Liao Information gap in communicative classrooms // The English Teaching Forum. 2001. №4. Washington DC USA. С 38 – 42.

References

1. Gezgieva E. Pedagogicheskie tekhnologii pri formirovanii kommunikativnoj kompetencii. «Prosveshchenie. Inostrannye yazyki». URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/04/communicative-competence-2/> (data obrashcheniya: 06.03.2020)
2. Mil'rud R. Tekhnologii obucheniya govoreniyu v UMK «Starlight»: kognitivnyj dissonans, informacionnoe neravenstvo i logicheskij tupik. «Prosveshchenie. Inostranye yazyki». URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2015/02/speaking-teaching/> (data obrashcheniya: 06.03.2020)
3. Wikipedia // URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Information_gap_task (data obrashcheniya: 06.03.2020)
4. Xiau Qing Liao Information gap in communicative classrooms // The English Teaching Forum. 2001. №4. Washington DC USA. S 38 – 42.

«INFORMATION GAP» TECHNOLOGY IN CREATING SPEECH SITUATIONS IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Baeva E.A., Lecturer,

East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

Abstract: in modern conditions, work on the development and improvement of oral speech skills is of particular importance. However, as practice shows, the degree of implementation of modern organizational and pedagogical technologies in this area is very low, due to the fact that in foreign language classes there is a tendency to replace true speech exercises with the tasks aimed at preparing students to perform tests and write written works of the established sample. Therefore, it is necessary to draw the attention of teachers to the authenticity of teaching oral speech, in which there is a creation of speech situations that are as close as possible to real situations of communication. In solving this practical problem, successful experience is shown by the use of "information gap" technology, which has a high methodological value. This article is devoted to the consideration of the essence of this technology, its connection with increasing the educational motivation of students, as well as the possibility of using it in the educational process in foreign language classes of different types. The article considers the technology of "information gap" as a methodological technique, reveals the positive aspects of its application, and also provides examples of work on this technology in the classroom for the development of oral speech skills.

Keywords: "information gap", speech situation, educational task, motivation, communicative competence, cognitive interest

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ СТАТУСА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Шаройко Е.А., старший преподаватель,
Рыбакова Л.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Московский авиационный институт (НИУ)*

Аннотация: в рамках данной работы, как основополагающую цель, авторы рассматривают каким образом повысить статус преподавателя профессионально-ориентированного иностранного языка в парадигме образования, концентрируясь к требованиям ФГОС++ и современным реалиям международного консалтинга. Подчеркнута актуальность задачи использования инструментария инновационных технологий, отраженную в федеральных документах и соответствующей социальному государственному заказу, указанную Президентом РФ.

Отмечается особый статус педагога, обладающий экономическими, этическими и социально-психологическими особенностями.

Приведены различные точки зрения на эффективность и неудобства сертифицирования российских и зарубежных ученых – педагогов; интересен международный и отечественный опыт.

Авторы анализируют материал, структурируя методы и приемы, проводят сравнения и сопоставления.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный, сертификация, модератор, коучер, ментор, статусно-позиционные особенности внешнеповеденческие показатели, междисциплинарность, мультиаспектность

В парадигме современного высшего образования индивидуализация, интеллект, личностный подход педагога занимает особое место. Основные и неукоснительные требования к современному педагогу сформированы ФГОС 3++, Федеральном «Законе об образовании» [3, 4]. Каким должен быть Мастер? Прежде всего, это профессионал своего дела, способный и должный учить, воспитывать, создавать условия, находить «способы включения» [3]. Появились новые иноязычные роли: тьютор, модератор, ментор, коучер... Педагог поддерживает и выполняет социальный государственный заказ, обозначенный Президентом РФ В. В. Путиным: «Необходимо не просто увеличивать цифры приёма. Нужно укреплять учебную, исследовательскую инфраструктуру вузов, чтобы студенты могли получать знания на малой родине» [2]. А это значит, что в образовательных реалиях должны быть созданы благоприятные условия для изучения профессионально-ориентированного иностранного языка: аудиовизуальные технологии, программно-методическое обеспечение, широкий спектр индивидуализированных образовательных возможностей, развита «педагогика сотрудничества» и многое другое. При этом руководителем и реализатором учебной деятельности студента является все тот же преподаватель, статус которого недостаточно определен. Кроме того, «за последние двадцать лет социальная привлекательность и престиж педагогической профессии достигли крайне низкого уровня, несмотря на то, что профессия учителя объявлена государством одной из самых уважаемых, почетных и ответственных профессий» [2]. Возникает детонация между значимостью статуса преподавателя (в том числе и профессионально-ориентированного, как значимой единицы пара-

дигмы высшего образования) и обоснованными современными реалиями.

Что есть статус?

Известно, что статус – это «1. Сложившееся состояние, положение. 2. Правовое положение» [17, с. 784]. Следуя К.И. Вайсеро «Статус (от лат. status – стояние, положение) – понятие, обозначающее положение человека в системе социальных и межличностных отношений, а также меру его влияния на других людей» [11, с. 127].

Что есть статус Учителя?

Издrevле учителей называли мастерами. Безусловно – это умение, мастерство воспитать личность, профессионала своего дела. Обращаясь к истории Отечества, заметим, например, при Александре! социальный статус педагога был довольно высок, что указано в соотнесении преподавания в классах гимназий и соответственными чинами в «Табеле о рангах». Вопрос о сложности материального и морального положения, фактор «профессионального выгорания» обсуждался в далеком 1912 году между Министерством народного образования и Государственной Думой. В законопроекте «Об улучшении материального положения служащих в средних общеобразовательных учебных заведениях и окружных инспекторов», в частности, отмечалось:

«Едва ли можно сомневаться в том, что учительский труд принадлежит, наряду с немногими другими профессиями, к числу наиболее утомительных, тяжелых и истощающих; поэтому и для привлечения к педагогической деятельности желательных лиц необходимо не только дать преподавателям вознаграждение, обеспечивающее им безбедное существование, но и вселить в них уверенность, что, по мере прохождения службы, матери-

альное благосостояние их будет увеличиваться..." [5].

Советская республика, несмотря на «классовую борьбу» и диктатуру пролетариата, также уделяла статусу педагога особое внимание. Вождь «мировой революции» Ульянов – Ленин В.И. подчеркивал: «Народный учитель у нас должен быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это – истина, не требующая доказательств» [12, с. 363].

К сожалению, постепенно (особенно в лихие 90-е) педагогическая профессия теряла свою истинную значимость и, на сегодняшний день преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка, наряду с другими направлениями, преподносится как исполнитель услуг. Обладая высоким образовательным, научным, творческим потенциалом педагогам высшей школы не оказывается должного внимания. Эта элитарная интеллигентная прослойка оказалась « в ситуации понижения своего социально-профессионального статуса, что выразилось в существенном ухудшении их материального положения, качества жизни по сравнению с другими профессиональными группами, падении профессиональной престижности, а следовательно, и значимости в глазах общества данной профессии» [9, с. 34], несмотря на то, что «государство признаёт особый статус педагогических работников в обществе и обязуется создать необходимые условия для осуществления ими профессиональной деятельности», отмечают А.П. Бердашкевич и С.С. Клепиков [9, с. 34].

Говоря о статусе, вниманию необходимо затронуть и правовую основу педагогического работника. Действительно, в том же « Законе об образовании» обозначено «Под правовым статусом педагогического работника понимается совокупность прав и свобод (в том числе академических прав и свобод), трудовых прав, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации». Налицо несоответствие: должен – обязан – имеет право, свободу. Здесь же находим информацию о признании особого статуса педагогических работников «В Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности. Педагогическим работникам в Российской Федерации предоставляются права и свободы, меры социальной поддержки, направленные на обеспечение их высокого профессионального уровня, условий для эффективного выполнения профессиональных задач, повыше-

ние социальной значимости, престижа педагогического труда» [4].

Но, в процессе преподавания в любом образовательном учреждении, «особый статус» включает в себя еще несколько стадий, а именно: частноправовой, профессионально-этический, экономический, интегративно-психологический. В контексте нашей темы определим:

Частноправовой статус.

Прежде всего необходимо помнить о том, что являясь непосредственно «исполнителем социального заказа государства» педагог находится в трудовых отношениях с определенной образовательной организацией, при этом «заклучая от своего имени гражданско-правовые соглашения, он тем самым создаёт для себя соответствующие гражданские права и обязанности, составляющие его частноправовой статус в системе высшего образования.», размышляет Макаров Т.Г. [13, с. 481].

Экономический.

Затрагивая «неэтичную» сторону медали, заметим, что, как правило, общеобразовательные учреждения, в том числе и высшая школа недостаточно снабжены техническими средствами обучения, учебными пособиями и т.д. Поэтому преподаватели иностранного языка, в частности, вынуждены приобретать магнитофоны, колонки, ноутбуки и прочее. Это требует немалых определенных затрат. Следуя ФГОС 3++, «зову души» достаточно много приходится делать проектов, участвовать и готовить юное поколение к олимпиадам, конкурсам. Это здорово, креативно. Это нужно. Но при этом дополнительно затраченное время не оплачивается.

О соотношении оплаты труда и значимости социального статуса учителя подробно излагает Меркулова Г. [14], более того, Нурғалиева Г.Ф. и Коржавина убеждены, что необходимо изменить социально-экономический статус отечественного педагога как важнейшее условие успешного развития Российского государства в будущем [16].

Этический статус – от слова этика – «1. философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе. 2. совокупность норм поведения» [17, с. 913]. Несомненно, в рамках конкретной трудовой деятельности, обусловленное спецификой данной профессии преподавателю, педагогу следует точно понимать, как государство закрепляет морально-этическую составляющую учебного процесса в законодательстве: «Профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих

вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [4, ст. 2]. С морально-этической профессиональной стороны обозначено, что государство через программу образования дает педагогам и студенчеству возможности для самореализации, самоопределения, развития, самосовершенствования, успешной карьеры. Обучая профессионально-ориентированному иностранному языку необходимо использовать инновационные подходы, педагогику сотрудничества, пропагандируемую Артюшиной Г.Г., Шейпак О.А., Неверовой Н.В., Рыбаковой Л.В., Журбенко Н.Л. и многими другими современными преподавателями – «иностранцами». В частности, Артюшина Г.Г. и Шейпак О.А. предлагают мобильное обучение (m-learning) [6] и Edutainment [7], успешно внедряют создание подкастингов; Неверова Н.В., Рыбакова Л.В., Еремеенкова Н.А. и соавторы выделяют интенсивность процесса обучения при подготовке непосредственно «современных инженерно-педагогических кадров профиля высокой квалификации ...» [15, с. 1625]. Интересно мнение самих студентов: «Как студентка 1 курса я сделала вывод, что для преподавателя помимо профессионализма и глубоких знаний предмета важны и личные качества: умение образно и доступно излагать свои мысли; высокая общая культура и эрудиция; способность понимать психологию студента, его достоинства и недостатки; быстрота мышления; чувство юмора; умение пользоваться выразительными (невербальными) средствами; строгость в сочетании со справедливостью; умение отстаивать и защищать свою собственную точку зрения и уважение к чужой точке зрения» [10, с. 25], делиться Васильцова Е.В.

Интегрально -психологический фактор также является краеугольным камнем, поскольку профессия педагога относится к категории «повышенного риска», Петухова А.Е. и Захарьева С.В. выделяют «выраженное нервно-эмоциональное напряжение. Трансформируется в психосоматическую патологию – гипертоническую болезнь, ишемическую болезнь сердца, язвенную болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, неврозы, бронхиальную астму и др.» [18].

Анализируя обучение профессионально-ориентированному иностранному языку, в частности, английскому, необходимо выявить специфику методологии. В связи с глобализацией экономического процесса, интеграцией международного сообщества преподавателю необходимо совершенствовать свои знания, учитывая интегральные тенденции в лингвистике и лингводидактике. В настоящее время существует современные подходы в когнитивии и коммуникации: кейсы, подкасты,

семантика, средства выражения вежливости, вики-сайты, проекты, внеурочная самостоятельная деятельность, арт-технологии, организация обучения на основе сервисов Google, коммуникативная роль жеста и многое другое. Инструментарий подходов разнообразен. Повышая профессиональные знания, совершенствуясь, преподаватель повышает свой статус. В существующей Комплексной программе повышения профессионального уровня обозначены проблемы и пути их решения: повышение квалификации педагогических кадров, переподготовка, подготовка. Предложены 4 подпрограммы, цели которых это – повышение социального статуса педагога, поднятие престижности профессии в обществе.

Данные проблемы имеют международное значение. Продуктивен и интересен международный опыт, с многочисленными решениями диалога языковых культур, междисциплинарности и мультиаспектности, организованных Европейской Комиссией, международной система (таких как Европейская Система Политики Педагогического Образования в Европейской Системе – ТЕРЕ), как и в профессиональных платформах (такие как Ассоциация Педагогического Образования в Европе – АТТЕ). Например, в Нидерландах процесс создания профессионального профиля не только для преподавателей, но и для методистов-тренеров, предполагающий ознакомление с доступными знаниями: в Великобритании существуют именно профессиональные ассоциации, такие как UCET (Университетский Совет педагогического образования). Говоря об оценке профессиональной компетенции, о статусе большое значение имеет сертификация, пришедшая в Россию из-за рубежа. В США, например, существуют две ведущие организации – Национальный совет по профессиональным стандартам педагога (NDPTS) и Межрегиональный консорциум оценки и поддержки начинающих учителей (INTAST), которые не являются заменой государственного, а имеют рекомендательный характер. В Австралии профессиональные стандарты педагога имеют 4 уровня квалификации: Graduate, Proficient, Highly Accomplished and Lead. (соответственно: выпускники вуза, специалисты, высококвалифицированные и ведущие педагоги).

Обусловлена ли сертификация? Повышает ли она статус профессионально-ориентированного педагога иностранного языка и преподавателя вообще? Существуют две противоположные позиции:

С одной стороны отмечается бюрократический, поверхностный подход. В отечественной педагогике на эту тему рассуждают Морова Н.С., Евту-

шенко И.В., Левченко И.Ю., Солин В.И., Хагуров Т.А. и многие другие.

С другой – отмечаются информирование, руководство, мониторинг, повышение собственного статуса. Ястребова Г.А., Цветкова Г.В., Казакова Л.С., Сокольникова Э.И., Д. Сэттер равнодушны к данному вопросу.

Вопрос открыт и ответ не односложен. В контексте нашей темы заметим, что зарубежный опыт широко используется в РФ. Следует отметить интересный опыт Центра добровольной сертификации педагогических кадров при Чувашской государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева, где в основе схемы используется международный стандарт сертификации педагогического персонала; подобные центры есть в Кемерово – Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования; в Москве, Санкт-Петербурге, даже в Ямало-Ненецком автономном округе...

Педагогическая профессия является одной из самых важных и востребованных в любом цивилизованном обществе. Рассматривая общественный статус обозначенной профессии, престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратификационного подхода Башманова Е.Л. [8] выявляет еще одно противоречие – между минимумом привилегий и максимумом ответственности. Поэтому отрадно, что проявлено внимание правительства к низкому статусу педагогов. В частности «разработать комплекс мер, направленных на повышение статуса учителя» [1], которое призвано вернуть педагогам заслуженное былое уважение и почет, но при этом необходимо само совершенствоваться, используя классический и инновационный инструментарий для обучения профессионально-ориентированного специалиста.

Литература

1. Перечень поручений по итогам заседания Совета по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей 17 октября 2019 г. URL: kremlin.ru/d/61841 (дата обращения: 11.03.20)

2. Послание Президента РФ Путина В.В. Федеральному Собранию 15.01.20. URL: kremlin.ru/d/62582 (дата обращения: 11.03.20)

3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+) от 12 апреля 2019 г. №434 // Портал федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Режим доступа: www.fgosvo.ru (дата обращения: 09.06.19)

4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 N273-ФЗ (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) // Портал федерального

государственного образовательного стандарта высшего образования. Режим доступа: www.fgosvo.ru (дата обращения: 09.06.190)

5. Закон от 10 мая 1912 года "Об улучшении материального положения служащих в средних общеобразовательных мужских учебных заведениях и окружных инспекторов" // Прил. к журн. «Домашнее и школьное обучение». 1912. №9. С. 24.

6. Artyushina G.G., Sheypak O.A., Golov R.S. Podcasting as a good way to learn second language in e-learning // ACM International Conference Proceeding Series. 2017. P. 51 – 55. 8th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, IC4E 2017; Kuala Lumpur; Malaysia; 5 January 2017 до 7 January 2017; Код 126595

7. Artyushina G., Sheypak O. Mobile Phones Help Develop Listening Skills Informatics journal-article DOI: 10.3390/informatics5030032, 2018 – 07-27

8. Башматова Е.Л. Общественный статус учителя и престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратификационного подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. №1-1. С. 227 – 232. URL ELIBRARY ID: 17737818

9. Бердашкевич А.П., Клепиков С.С. Основные направления модернизации правового статуса высшей школы // Высш. образование в России. 2012. №10. С. 30 – 39.

10. Васильцова Е.В. Статус педагога в взаимоотношениях педагогов вуза и студентов глазами обучающегося // Российский государственный университет правосудия: Ст. в сборнике трудов конференции. г. Москва, 2018. С. 25 – 28.

11. Вайсеров К.И. Статус преподавателя как фактор развития эффективного управленческого образования // Проблемы управления. 2011. №1. С. 127 – 128.

12. Ленин В.И. Странички из дневника // Полн. собр. соч. Т. 45. С. 363 – 368.

13. Макаров Т.Г. Частноправовой статус педагога в системе высшего образования // Ученые записки казанского университета. 2016. Т. 158. Кн. 2. С. 481 – 487.

14. Меркулова Г. Оплата труда и социальный статус педагога // Народное образование. 2007. №10 (1373). С. 62 – 67.

15. Studying The Innovative Methods Of Specialists Training In Aerospace Complex / N. Neverova, L. Rybakova, N. Ereemenkov, N. Galyuk et al. // International Journal of Scientific & Technology Research. December 2019. ISSN 2277-8616. №8 (12). P. 1624 – 1629.

16. Нургалиева Г.Ф., Коржавина Н.П. О необходимости изменения социально-экономического статуса российского педагога как условие успешного развития Российского государства в будущем // Ученые записки Казанского университета. 2016. Т. 158. Кн. 2. С. 481 – 487.

17. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2006.

18. Петухова А.Е., Захарова С.В. Педагог – профессия повышенного риска. URL: <https://www.sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/petuhova> (дата обращения: 10.03.20)

References

1. Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Soveta po realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere zashchity sem'i i detej 17 oktyabrya 2019 g. URL: kremlin.ru/d/61841 (data obrashcheniya: 11.03.20)

2. Poslanie Prezidenta RF Putina V.V. Federal'nomu Sobraniyu 15.01.20. URL: kremlin.ru/d/62582 (data obrashcheniya: 11.03.20)

3. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (FGOS VO; FGOS 3+) ot 12 aprelya 2019 g. №434 // Portal federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya. Rezhim dostupa: www.fgosvo.ru (data obrashcheniya: 09.06.19)

4. Federal'nyj zakon ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 N273-FZ (prinyat GD FS RF 21.12.2012) // Portal federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya. Rezhim dostupa: www.fgosvo.ru (data obrashcheniya: 09.06.19)

5. Zakon ot 10 maya 1912 goda "Ob uluchshenii material'nogo polozheniya sluzhashchih v srednih obshcheobrazovatel'nyh muzhskih uchebnyh zavedeniyah i okruzhnyh inspektorov" // Pril. k zhurn. «Domashnee i shkol'noe obuchenie». 1912. №9. S. 24.

6. Artyushina G.G., Sheypak O.A., Golov R.S. Podcasting as a good way to learn second language in e-learning // ACM International Conference Proceeding Series. 2017. P. 51 – 55. 8th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, IC4E 2017; Kuala Lumpur; Malaysia; 5 January 2017 do 7 January 2017; Kod 126595

7. Artyushina G., Sheypak O. Mobile Phones Help Develop Listening Skills Informatics journal-article DOI: 10.3390/informatics5030032, 2018 – 07-27

8. Bashmatova E.L. Obshchestvennyj status uchitelya i prestizh pedagogicheskoy deyatel'nosti skvoz' prizmu social'no-stratifikacionnogo podhoda // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2012. №1-1. S. 227 – 232. URL ELIBRARY ID: 17737818

9. Berdashkevich A.P., Klepikov S.S. Osnovnye napravleniya modernizacii pravovogo statusa vys-shej shkoly // Vyssh. obrazovanie v Rossii. 2012. №10. S. 30 – 39.

10. Vasil'cova E.V. Status pedagoga6 vzaimootnosheniya pedagogov vuza i studentov glazami obu-chayushchegosya // Rossijskij gosudarstvennyj universitet pravosudiya: St. v sbornike trudov konferen-cii. g. Moskva, 2018. S. 25 – 28.

11. Vajsero K.I. Status prepodavatelya kak faktor razvitiya effektivnogo upravlencheskogo obrazovaniya // Problemy upravleniya. 2011. №1. S. 127 – 128.

12. Lenin V.I. Stranichki iz dnevnika // Poln. sobr. soch. T. 45. S. 363 – 368.

13. Makarov T.G. CHastnopravovoj status pedagoga v sisteme vysshego obrazovaniya // Uchenye zapis-ki kazanskogo universiteta. 2016. T. 158. Kn. 2. S. 481 – 487.

14. Merkulova G. Oplata truda i social'nyj status pedagoga // Narodnoe obrazovanie. 2007. №10 (1373). S. 62 – 67.

15. Studying The Innovative Methods Of Specialists Training In Aerospace Complex / N. Neverova, L. Rybakova, N. Eremeenkov, N. Galyuk at al. // International Journal of Scientific & Technology Research. December 2019. ISSN 2277-8616. №8 (12). P. 1624 – 1629.

16. Nurgalieva G.F., Korzhavina N.P. O neobhodimosti izmeneniya social'no-ekonomicheskogo sta-tusa rossijskogo pedagoga kak uslovie uspehnogo razvitiya Rossijskogo gosudarstva v budushchem // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. 2016. T. 158. Kn. 2. S. 481 – 487.

17. Ozhegov S.I., SHvedov N.YU. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 2006.

18. Petuhova A.E., Zaharova S.V. Pedagog – professiya povyshennogo riska. URL: <https://www.sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/petuhova> (data obrashcheniya: 10.03.20)

**ON THE ISSUE OF IMPROVING THE STATUS OF A TEACHER OF
A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE**

*Sharoyko E.A., Senior Lecturer,
Rybakova L.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow Aviation Institute (NRU)*

Abstract: in the framework of this work, as a fundamental goal, the authors consider how to improve the status of a teacher of a professionally oriented foreign language in the educational paradigm, concentrating on the requirements of the FSES ++ and the modern realities of international consulting. The urgency of the task of using tools of innovative technologies, reflected in federal documents and the corresponding social state order, indicated by the President of the Russian Federation is emphasized.

A special status of the teacher is noted, which has economic, ethical and socio-psychological characteristics.

Various points of view on the effectiveness and inconvenience of certification of Russian and foreign scientists – teachers are given; international and domestic experience is interesting.

The authors analyze the material, structuring methods and techniques, make comparisons and juxtapositions.

Keywords: professionally oriented, certification, moderator, coach, mentor, status-positional features, external behavioral indicators, interdisciplinarity, multi-aspectuality

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «СТРАТЕГИИ АВТОНОМИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,
Дудушкина С.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет*

Аннотация: в статье говорится о целях и задачах элективных курсов (курсов по выбору) в современном профессиональном образовании. Проблема разработки действительно полезного курса является актуальной, т.к. приоритет профильных дисциплин поддерживается и преподавателем и обучающимся. С другой стороны, необходимость обеспечить качественную подготовку специалиста, способного к непрерывному самообразованию, диктует важность формирования и развития стратегий самообучения и саморазвития уже с первых курсов высшего образования в университете. Автор рассматривает элективный модуль «Стратегии развития своей индивидуальности» как пример курса, объединяющего подготовку по профессиональному направлению и развитию умений самообучения, а также формирования индивидуального стиля учебной деятельности. В данном модуле, включающем три курса, автор останавливается на дисциплине по формированию и развитию учебной автономии студентов, определяя основные темы и их содержание, а также формы работы над ними. Элективный курс, обучающий стратегиям автономии в учебной деятельности, предлагает студентам формирование собственных целей обучения, связанных с индивидуальным стилем учебы, профессиональным и личным интересом. Для достижения самостоятельно поставленных целей студентам необходимо установить для себя основные умения (действия), а по завершении работы провести анализ для определения успешности/ не успешности выполнения заданных целей и дальнейшего самосовершенствования. Данный элективный курс раскрывает необходимость автономного обучения в условиях непрерывности образовательного процесса в условиях современного информационного общества, а также ставит целью обучить студентов конкретным шагам в развитии автономной учебной деятельности.

Ключевые слова: элективный курс, учебная автономия, стратегии учебной автономии, индивидуальный стиль обучения

Подготовка профессионала в педагогической области остается насущной проблемой высшего образования. Педагог, отвечающий современным требованиям, ориентирован на информационное общество, где необходимо не только уметь применять полученные знания на практике, но и постоянно обновлять и совершенствовать их в процессе самообразования. Инновационный характер образования во многом держит курс именно на формирование практических умений и учебной автономии обучающегося, отсюда увеличение количества практик и введение в вариативную часть учебного плана вуза элективных курсов.

Говоря о разработке и преподавании элективных модулей как об «инновационном формате трансляции современного релевантного знания» [9], ученые определяют цели данного образовательного контента как:

– формирование метапредметных компетенций (О.А. Бакина, О.А. Попова);

– развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций (М.А. Гнездилов, О.А. Сулейманова);

– расширение и углубление знаний студентов по различным разделам образовательной программы (Т.В. Кормилицына);

– обеспечение индивидуализации обучения (Д.А. Васильева, В.П. Михин, В.В. Савельева, Н.В. Хохлова, М.А. Чернятина);

– развитие академической и социальной мобильности студента (З.А. Демченко, А.К. Орешкина, Е.В. Рябова);

– средство формирования дисциплинированности студента (Н.А. Синельникова, Шлюбуль Е.Ю.).

Проблема создания полезного курса по выбору, которая находит широкое обсуждение в научной среде, состоит в определении приоритета между развитием предметных, способствующих углублению профиля профессиональной подготовки (Ю.В. Бобылёв, Г.Д. Зимулина, Т.В. Кормилицына, В.А. Панин, О.А. Сулейманова и др.), или метапредметных, отвечающих за отношение к обучению и формированию личностных качеств профессионала (О.А. Бакина, О.А. Попова, Н.А. Синельникова, Е.Е. Чудина, Е.Ю. Шлюбуль и др.) компетенций.

Элективный курс не должен повторять содержание дисциплин основной части образовательной программы и представляет собой дисциплину по выбору. Данный выбор предоставляет возможность студентам участвовать в создании индивидуальной траектории в самом начале процесса обучения. В Московском городском педагогическом университете (МГПУ) элективные курсы предлагаются студентам первого и второго года обучения на бакалавриате. Самостоятельно выбирая элективный курс, обучающийся следует своим интересам и потребностям. Первокурсники выби-

рают из списка, содержащего более 30 элективных модулей, половина из которых относится к профильным предметам. Другая половина модулей имеет целью помочь будущему профессионалу в определении своих способностей и возможностей личностного становления, в определении успешных стратегий обучения и адаптации в современном обществе.

Новизна элективного модуля «Стратегии развития своей индивидуальности» состоит в одновременном развитии личностных качеств и профессиональных умений будущих специалистов, способности использовать внутренние резервы для преодоления трудностей, умений автономной деятельности, а также умений использования инструментальных средств и компьютерных технологий как научно-практической базы для осуществления учебной и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, находит решение проблема выбора между знаниями по предмету и развитием умений учиться.

Модуль «Стратегии развития своей индивидуальности» проводится во втором семестре первого курса и включает три дисциплины (три преподавателя): Стратегии автономии в учебной деятельности, ИКТ как средство развития индивидуальности, Курс-тренинг «Познай себя». Основные задачи данного модуля формулируются следующим образом:

- повышение мотивации путем развития интереса к формированию и совершенствованию индивидуального стиля обучения;
- развитие универсальных учебных умений и метапредметных компетенций;
- развитие способности к автономной учебной деятельности на основе собственных целевых установок и стратегий их достижения;
- развитие умений самостоятельной индивидуализации обучения с помощью ИКТ;
- формирование информационно-технологической компетентности как составляющей профессиональной подготовки педагога, освоение инструментальных средств и компьютерных технологий как научно-практической базы для осуществления профессиональной деятельности.

Каждая из трех дисциплин рассчитана на 72 часа, где по 36 часов отводится на лекции и семинары и такое же количество часов на самостоятельную работу студентов. 12 часов лекций проводятся в интерактивном режиме, определяя основную информацию по каждой из шести тем для работы на практических занятиях.

Организация и структура работы по каждой части модуля может быть схематично показана на

примере рабочей программы дисциплины «Стратегии автономии в учебной деятельности».

Основой данной дисциплины послужили научные труды отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих автономию как аспект учебной деятельности (Н.Д. Гальскова, С.В. Дудушкина, Н.Ф. Коряковцева, Е.Н. Соловова, Е.Г. Тарева, Л.В. Трофимова, G. Kan, S. Ljeto, S. Muaran, A. Olek, L. Porshe и др.). Базовыми характеристиками учебной автономии были названы:

- умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность (равная/разделенная ответственность между обучающимся и преподавателем) – Е.В. Апанович, Н.Д. Гальскова, А.А. Козлова, Н.Ф. Коряковцева, Г.И. Резницкая, Е.Н. Соловова, И.Д. Трофимова, Л.В. Трофимова, Т.К. Цветкова, Е.А. Цывкунова, Н. Holes, J. Trim;
- обладание высоким уровнем мотивации, положительное психологическое отношение к учебному процессу – Н.Ф. Коряковцева, К.В. Симонян, Л.В. Трофимова, Е.А. Цывкунова, М.-J. Barbot, D. Little;
- обладание индивидуальным стилем учебной деятельности – Е.Г. Тарева, М.-J. Barbot.

Базируясь на научных выкладках перечисленных выше трудов, дисциплина включает рассмотрение и работу по следующим темам:

- учебная автономия в современном профессиональном образовании
 - типология автономных стратегий
 - автономия овладения учебным предметом
 - автономия при разработке индивидуальных образовательных траекторий
 - технологии развития автономии в образовательном процессе
 - учебная автономия как основа автономной личности.

При подготовке к занятиям преподаватель должен учитывать разнообразие профессиональной подготовки обучающихся, т.к. данный модуль является общеуниверситетским и может быть выбран студентами всех институтов. Например, в учебном году 2019-2020 это студенты следующих институтов МГПУ:

- иностранных языков,
- права и управления,
- педагогики и психологии образования,
- гуманитарных наук,
- специального образования и комплексной реабилитации,
- обществознания и спортивных технологий,
- психологии, социологии и социальных отношений,
- культуры и искусств.

Таким образом, необходимо посвящать лекционные занятия обобщенному материалу по каждой из представленных тем, а практические занятия позволяют студентам конкретизировать и углублять знания и умения в соответствии с направлением подготовки. Следует отметить, что на каждую из тем отводится 2 часа лекционных и 4 часа практических занятий, а также 6 часов самостоятельной работы.

Тема «Учебная автономия в современном профессиональном образовании» ставит основной задачей раскрыть сущность понятия автономия в целом и автономии обучающегося в образовательном процессе. Одной из задач данной темы является также, принимая во внимание сущностные характеристики понятий автономии и самостоятельности, определить различие между ними. Учебно-познавательная активность обучающегося, объединяющая оба понятия, является базой, на основе которой студент выдвигает собственные цели при автономном изучении того или иного учебного материала, выдвигает стратегии достижения данной цели и анализирует успешность результата в целях дальнейшего самосовершенствования. Самостоятельная учебная деятельность полностью происходит по заданиям преподавателя с последующей корректировкой ошибок. Задание для самостоятельной работы студентов по этой теме предполагает обращение к теоретическим источникам и примерам из личного практического опыта с целью осознания роли учебной автономии при обучении в вузе.

Тема «Типология автономных стратегий» включает рассмотрение стратегий для определения цели автономного изучения того или иного раздела предмета, определенной темы и т.д. Роль данного этапа при автономном обучении трудно переоценить, т.к. именно в этот момент студент должен понять необходимость автономной работы на данном отрезке изучения предмета, оценить свои сильные и слабые стороны, а также собственные способности и возможности для выработки определенных стратегий выполнения данной работы. Этап разработки собственных стратегий для успешной реализации задуманного также является одной из важнейших стратегий автономии. Стратегии контроля качества полученного результата, а также оценивания успешности и эффективности проделанной автономной работы связаны с этапом рефлексии, в результате которого должны быть выработаны новые или усовершенствованы прежние стратегии учебной автономии. Для данной темы студенты должны пройти ряд тестов с целью определения своего стиля обучения, проанализировать учебный материал по профильным

предметам и определить возможные темы для автономного изучения.

Тема «Автономия овладения учебным предметом» предполагает рассмотрение учебной автономии в тесной взаимосвязи с учебной компетенцией. Понятия «учебной компетенции» и «учебной автономии» важно принимать как части единой системы, где «учебная автономия является показателем сформированности учебной компетенции» [5]. В качестве задания для самостоятельной работы по данной теме студентам предлагается составить список деятельностных умений по овладению разделами (аспектами) профильного предмета.

Тема «Автономия при разработке индивидуальных образовательных траекторий» ставит своей целью обозначить обучающимся связь между понятиями автономия и индивидуальность. В данной теме автономия рассматривается как фактор, определяющий эффективность индивидуального образовательного маршрута. Особое место отводится связи между творчеством и автономией в учебной деятельности одаренных студентов, а также определяется роль автономии в структуре деятельности слабых обучающихся. Необходимо в рамках данной темы рассмотреть и автономию в структуре деятельности обучающихся с ОВЗ. Как самостоятельное задание по данной теме студентам предлагается определить основные темы и векторы собственного индивидуального образовательного маршрута по выбранной ими дисциплине.

В теме «Технологии развития автономии в образовательном процессе» студентам предлагается рассмотреть возможные способы и приемы формирования и развития автономных стратегий, на основе собственного опыта обучения, а также на основе наблюдений за стратегиями своих товарищей по группе (факультету). Учебная автономия предполагает три уровня формирования. На первом уровне (начальном) обучающийся во многом ориентирует процесс обучения на задания со стороны преподавателя, ожидает его корректировок, оценок и советов по улучшению учебной деятельности. На втором (среднем) уровне обучающийся способен сам выдвигать цель (лишь советуясь с преподавателем), подбирать необходимые стратегии ее достижения, анализировать результат. При высоком уровне автономии студент, не прибегая к помощи и советам преподавателя, обозначает для себя цели обучения и эффективные стратегии их достижения, проводит контроль в целях самосовершенствования. В качестве самостоятельной работы студентам предлагается определить возможные способы контроля сформированности автономных умений.

Тема «Учебная автономия как основа автономной личности» обоснована необходимостью осоз-

нения непрерывности процесса образования в современном информационном обществе, что определяет важность самосовершенствования в профессиональной области. Взаимосвязь понятий «учебная компетенция», «учебная автономия» и «автономность личности» позволяет констатировать, что владение стратегиями автономной учебной деятельности дает возможность как профессионального, так и личностного роста индивидуума. Завершающее занятие по данному курсу предполагает защиту студентом проекта, демонстрирующего пути достижения самостоятельно поставленной цели в ходе процесса обучения.

Таким образом, элективный курс «Стратегии автономии в учебной деятельности» решает задачу не только теоретического обоснования важной роли учебной автономии для каждого обучающегося в современном вузе, но и формирует автономные стратегии для каждого из этапов автономного решения проблемы, а именно от постановки цели до анализа полученного результата.

Литература

1. Бакиева О.А., Попова О.А. Формирование метапредметных компетенций студентов педагогического вуза в условиях новой образовательной парадигмы // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2018. №5. С. 1 – 13.

2. Роль элективных курсов на международном факультете в условиях модернизации высшего профессионального образования / Д.А. Васильева, М.А. Черныгина, В.П. Михин, В.В. Савельева // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. №1-2. С. 111 – 113.

3. Гнездилов М.А. Роль элективных курсов по физической культуре в формировании социальной компетентности и адаптивности студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 31. С. 686 – 690. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970152.htm>

4. Демченко З.А., Орешкина А.К. Развитие академической и социальной мобильности студента современного вуза в процессе включения его в работу элективных курсов // Сибирский педагогический журнал, Новосибирский государственный педагогический университет. 2013. №6. С. 114 – 119.

5. Дудушкина С.В. Соотношение понятий учебная автономия и учебная компетенция в современном иноязычном образовании // Материалы XLIII Международной филологической конференции «Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков». Санкт-Петербург. СПб: Филологический факультет, 2014. С. 107 – 110.

6. Ионова Ю.В. Элективные курсы как способ реализации компетентного подхода в образовании // Современная высшая школа: инновационный аспект / Международный институт дизайнера и сервиса. Челябинск. 2015. №2. С. 51 – 64.

7. Кормилицына Т.В. Проблемы организации исследовательской деятельности студентов в рамках курсов по выбору // Учебный эксперимент в образовании / Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева (Саранск). 2014. №2 (70). С. 46 – 51.

8. Рябова Е.В. Развитие социальной мобильности студента современного вуза в процессе включения его в работу элективных курсов // Современные проблемы управления и регулирования: Теория, методология, практика: монография. Пенза: «Наука и просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.)». 2016. С. 206 – 216.

9. Сулейманова О.А., Водяницкая А.А. Элективный курс как инновационная образовательная среда // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2019. №2. С. 77 – 83. DOI: 10.25688/2076-913X.2019.34.2.08

10. Хохлова Н.В. Элективные курсы по информатике в создании индивидуальных образовательных траекторий студентов вуза // Теория и методика профессионального образования. Минск: Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования. 2015. Т. 1. №2-1. С. 178 – 187.

11. Чудина Е.Е. Возможности элективного курса в профессиональном саморазвитии студентов вуза // Вестник Волгоградской Академии МВД России, Волгоград. 2014. №1 (28). С. 142 – 147.

References

1. Bakieva O.A., Popova O.A. Formirovanie metapredmetnyh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyah novej obrazovatel'noj paradigmy // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept. 2018. №5. S. 1 – 13.

2. Rol' elektivnyh kursov na mezhdunarodnom fakul'tete v usloviyah modernizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya / D.A. Vasil'eva, M.A. Chernyatina, V.P. Mihin, V.V. Savel'eva // Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tekhnologij. 2016. №1-2. S. 111 – 113.

3. Gnezdilov M.A. Rol' elektivnyh kursov po fizicheskoj kul'ture v formirovanii social'noj kompetentnosti i adaptivnosti studentov vuza // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2017. T. 31. S. 686 – 690. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970152.htm>

4. Demchenko Z.A., Oreshkina A.K. Razvitie akademicheskoi i social'noj mobil'nosti studenta sovremennogo vuza v processe vklyucheniya ego v

rabotu elektivnyh kursov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2013. №6. S. 114 – 119.

5. Dudushkina S.V. Sootnoshenie ponyatij uchebnaya avtonomiya i uchebnaya kompetenciya v sovremennom inoyazychnom obrazovanii // Materialy XLIII Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii «Sovremennye problemy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov». Sankt-Peterburg. SPb: Filologicheskij fakul'tet, 2014. S. 107 – 110.

6. Ionova YU.V. Elektivnye kursy kak sposob realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt / Mezhdunarodnyj institut dizajna i servisa. CHelyabinsk. 2015. №2. S. 51 – 64.

7. Kormilicyna T.V. Problemy organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v ramkah kursov po vyboru // Uchebnyj eksperiment v obrazovanii / Mordovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. M.E. Evsev'eva (Saransk). 2014. №2 (70). S. 46 – 51.

8. Ryabova E.V. Razvitie social'noj mobil'nosti studenta sovremennogo vuza v processe vklucheniya ego v rabotu elektivnyh kursov // Sovremennye problemy upravleniya i regulirovaniya: Teoriya, metodologiya, praktika: monografiya. Penza: «Nauka i prosveshchenie (IP Gulyaev G.YU.)». 2016. S. 206 – 216.

9. Sulejmanova O.A., Vodyanickaya A.A. Elektivnyj kurs kak innovacionnaya obrazovatel'naya sreda // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. YAzykovoe obrazovanie. 2019. №2. S. 77 – 83. DOI: 10.25688/2076-913X.2019.34.2.08

10. Hohlova N.V. Elektivnye kursy po informatike v sozdanii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij studentov vuza // Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. Minsk: Uchrezhdenie obrazovaniya «Respublikanskij institut professional'nogo obrazovaniya. 2015. T. 1. №2-1. S. 178 – 187.

11. CHudina E.E. Vozmozhnosti elektivnogo kursa v professional'nom samorazvitii studentov vuza // Vestnik Volgogradskoj Akademii MVD Rossii, Volgograd. 2014. №1 (28). S. 142 – 147.

THE ELECTIVE COURSE «AUTONOMY STRATEGIES IN THE EDUCATION»

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),
Associate Professor, Chief Research Officer,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,
Dudushkina S.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University*

Abstract: the article discloses the goals and the problems of elective courses (optional courses) in contemporary professional education. The problem of development of the useful course is actual because of maintaining the priority of profile disciplines by the teacher and the students. At the same time, the necessity of providing the qualitative preparation of specialist capable for continuous self-education defines the importance of forming and developing the strategies of self-education during the first courses in the university. The author considers the elective module «Strategies of developing self-individuality» as an example of the course that combines the preparation at professional field and developing skills of self-education with forming the individual style of education. In this module comprising three courses, the author discloses the discipline of forming and developing the educational autonomy of students by defining the basic themes and forms of working on them. Elective course about autonomy strategies in educational process provides to students forming studying goals connected with individual studying style, professional and private interest. For self-achieving private goals, students should define skills and analyze the success of performance of defined goals and further self-improvement. This elective course discloses the necessity of autonomy studying in educational process in the context of contemporary society, this course has a goal - teaching students to do particular steps in developing autonomy educational process.

Keywords: elective course, educational autonomy, strategies of educational autonomy, individual style of education

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ: ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУССИЙ НА ЗАНЯТИЯХ

*Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой,
Алтайский государственный педагогический университет*

Аннотация: в статье рассматриваются разные видовые возможности дискуссий. Первый подход – административно-установочный, где главенствующая роль принадлежит педагогу. Здесь он является ключевой фигурой, задает тон коммуникации. Второй подход – не имеющий четко целевой установки: заявляется полная демократия высказываний, рамки диспута практически отсутствуют, мало кто из выступающих обращает внимание на собеседника, полное отсутствие такта и приличия в диспуте. Третий – «золотая середина», рационально-конструктивный подход, где педагог является арбитром обсуждаемой проблемы, умело парирует дискуссионные споры сторон и определяет истинность суждений. Здесь сторона учителя – выступить в паритете с учащимися и в тоже время задать вектор правильного рассуждения, тем самым возбудить интерес к проблеме.

Важным вопросом при рассмотрении проблемы дискуссионного подхода при изучении материала является актуализация факторов, влияющих на сам процесс дискуссии.

В рамках урока обсуждения могут проходить в различных формах. Итак, разница между дебатами заключается в следующем: это тип дискуссии, который посвящен однозначному ответу на поставленный вопрос - да или нет. Особое внимание как тип дискуссии привлекает круглый стол. Более целесообразно проводить его, когда участники заранее знают о проблеме для обсуждения, а также о вопросах, которые будут подняты. Спор позволяет его участникам применять имеющиеся знания и опыт в понимании и решении обсуждаемой проблемы. При групповом обсуждении желательно, чтобы были представлены разные точки зрения, а вопросы различались. Умение задавать вопросы и отвечать на них очень важно.

Ключевые слова: дискуссия, речевая коммуникативная культура, учащиеся, диспут, дебаты

Развитие коммуникативной культуры учащихся весьма сложная и актуальная проблема как с методической точки зрения, так и практико-ориентированной. В этой связи можно выделить несколько подходов включения этой формы работы (дискуссии) в занятие.

Первый подход – административно-установочный, где главенствующая роль принадлежит педагогу. Здесь он является ключевой фигурой, задает тон коммуникации. В этом случае показателем эффективности причастности обучающихся является положительная или отрицательная оценка со стороны учителя, а суждения самих учащихся жестко директивно делятся на правильные и не правильные. Стиль высказывания с таким подходом становится заискивающим или обвиняющим. Такой подход больше напоминает имитацию обсуждения, чем воплощение его сути.

Второй подход – не имеющий четко целевой установки: заявляется полная демократия высказываний, рамки диспута практически отсутствуют, мало кто из выступающих обращает внимание на собеседника. В данном формате прослеживается полное отсутствие такта поведения и приличия в диспуте. В части содержания обсуждение неэффективно, и акцент смещается в сторону самостоятельности обучающихся. К тому же в данном случае сложно видеть положительный опыт общения.

Третий подход – рационально-конструктивный, уместно назвать как «золотая середина» в органи-

зации и проведении дискуссии. Здесь педагог является арбитром обсуждаемой проблемы, умело парирует дискуссионные споры сторон и определяет истинность суждений. В данном случае сторона учителя – выступить в паритете с учащимися и в тоже время задать вектор правильного рассуждения, тем самым возбудить интерес к проблеме [1, с. 87]. При этом подходе разрабатываются правила, отдельное внимание обращено в сторону уважения сотоварища, и участники дискуссии тяготеют найти грани соприкосновения в спорных моментах. Исходя из этого можно утверждать, что только такой подход может дать положительный эффект в развитии коммуникативной культуры и научить участников диспута правильно и адекватно подходить к отстаиванию своей позиции. Только такой принцип может претендовать на педагогическую основу взаимоотношений и общения, а дискуссия раскрывается во всей своей сущности и может быть представлена в следующем:

- создание интегрированной работы;
- механизм, нацеленный на воздействие мнений, суждений, логических умозаключений, где дискуссия от лат. *discussion* – есть исследование, рассмотрение и коллективное обсуждение, муссирование проблем [4, с. 92].

Важным вопросом при рассмотрении проблемы дискуссионного подхода при изучении материала является актуализация факторов, влияющих на сам процесс обсуждения. Итак, исследователь Полонский В. М. среди факторов, которые помогают понять изучаемый материал, выделил следующие:

- необходимость в актуализации обучающихся с тем или иным материалом, который знаком другим участникам дискуссии;

- поддержка различных трактовок, взглядов к одному и тому же предмету или явлению;

- способность и умение критически подходить и оспаривать воззрения оппонентов;

- желание обучающихся к поиску компромисса в отношении того или иного вопроса.

Процесс организации дискуссии должен быть сосредоточен на следующих задачах:

- грамотное мышление или мышление, которое строится на основе знаниевого компонента;

- умение логично выстраивать аргументационную позицию;

- поиск компромиссов в отношении рассматриваемых проблемных вопросов;

- выяснение индивидуальных воззрений по конкретной проблеме (выявление различий);

- получение информации о максимальном количестве фактов;

- обмен имеющимся опытом;

- понимание обсуждаемых вопросов;

- определение различных путей в решении проблемных вопросов;

- воспитание толерантности и умения прислушиваться к другим воззренческим установкам;

- формирование компетенций аргументационного подхода [6].

В то же время следует обратить внимание на тот факт, что существуют различные причины, которые приводят к скованности студентов в процессе обсуждения: низкая самооценка, страх быть высмеянным, желание предотвратить конфликт, влияние комплекса неполноценности (в том числе из-за культурных, экономических, социальных, физических или других различий). Все это создает коммуникационные барьеры, которые также включают в себя следующие поведенческие аспекты участников: обвинение, увещивание, предупреждение, сарказм, мученический подход (подчинение), пророчество, насмешки, толкование, заверение и утешение, игнорирование содержания сообщения, приказы [3].

В рамках урока обсуждения могут проходить в различных формах. В связи с этим мы можем представить отдельные из них. Итак, разница между дебатами заключается в следующем, что это тип дискуссии, который ориентирован контурному ответу на вопрос – да или нет. Исходя из этого уместнее вычленим две группы, где одни выступают за правильный ответ, а другие неправильный. На уроке это можно развернуть в игровой форме. Представители «судейской коллегии» будут оценивать правильность ответов, их полноту и универсальность. В данном случае группы будут ус-

певать подготовить свои выступления и взвешенно и полноценно представлять аргументационную основу, как часть своего ответа. Члены группы могут занимать ролевую позицию или деловую роль. Данный прием способствует развитию индивидуализации в формулировании ответов [7]. Во время дебатов ученики должны быть настроены не только на победу, но и тяготить в сторону честного интеллектуального противостояния – они должны уважать своих противников и избегать оскорблений. Правильность формулировки заявленных проблем для дебатов крайне принципиально, поскольку от этого зависит и глубина подготовки. В данном случае большая ответственность ложится на педагога, который должен проработать критерии оценивания и грамотно их донести до учащихся. К тому же необходимо сформировать крайне открытое и объективное жюри. При организации данного приема нельзя выйти в диапазон спора и без аргументационных утверждений. Стоит отметить, что данный вид дискуссии способствует развитию эрудиции и учит оперативно аргументировать свой ответ.

Особое внимание как тип обсуждения заслуживает круглый стол. Его рекомендуется организовывать по проблемам, которые известны участникам дискуссии, поскольку для данного формата принципиальна подготовленность каждого участника, глубина знаний по конкретной проблеме и личные убеждения. В организационной части этого мероприятия арбитр определяет вопрос или совокупность вопросов для обсуждений, где в последствии предоставляется право каждому из участников высказаться. В формате данного общения должно высказаться максимальное количество учеников, где педагог не только контролирует техническую сторону взаимодействия, но и коррелирует логику выступлений. В заключительной части модератор подводит итог, где сущностной стороной резюмирования будет акцент на выделение «плюсов» и «минусов» каждого. Важно заметить, что диспут занимает ключевую позицию в части формирования умений аргументировать свою точку зрения отстаивая ее. Методической составляющей диспута является вводное выступление, что позволяет увидеть проблему, научно актуализировать ее, показать иные взгляды на ее сущность [6]. В процессе обучения спор может быть начат после аргументационных противостояний. Для более детального понимания, можно представить игровой формат взаимодействий участников дискуссии. Определяется две группы, информируем их о правилах и такте ведения дискуссии. В организации работы одна группа активно начинает обсуждать одну из тем или проблем, другая группа – наблюдает за дискуссией и ее со-

держанием. В последствии, по истечению времени отведенного на обсуждение проблем, те кто слушал начинают обсуждать критикуя аргументированно. Для всестороннего охвата заявленной проблемы логичнее менять темы дискуссии [7].

Отдельный самостоятельный интерес представляет панельная дискуссия. Важной составляющей в работе данного формата является приглашение специалистов извне, что придаст глубинность в проработке проблемы. Для работы в данной форме участникам необходимо подготовиться заранее, продумать тактически ответы и обоснованную аргументацию. При выборе гостей необходимо учитывать, что их позиции по поднятым проблемам могут отличаться, а это в свою очередь, поможет поддерживать напряженность в кругу обучающихся.

Не меньшего внимания заслуживает и мозговой штурм – как способ генерирования идейных воззрений. Данный подход берет свое начало с конца 1930-х годов. Его автором является Alex Osborne [2]. Методически он разделит мыслительную активность на креативно-рассудительную и критически-рассудительную. Первая часть содержит в себе генерацию нового суждения, при этом как ученый рассуждал, не нужно ограничиваться в четко установленных рамках, концепте общепринятого рассуждения. Критически-рассудительная часть – есть анализ и отбор идей, возникших с учетом реальных возможностей [5]. В данном контексте важно отметить некие постулаты мозгового штурма:

1. множественность идей и научных воззрений;
2. отсутствие обоснованных подходов;
3. недопущение критики;
4. неожиданность ответов, что позволяет увидеть новые горизонты в познании;
5. дальнейшее развитие идей и суждений.

Таким образом, отмеченное многообразие подходов в форме дискуссии указывает на ее многостороннюю значимость. Применение в той или иной форме проблемных сцен в обсуждении вопросов способствует пробуждению интереса у учащихся к изучению нового материала и актуализации изученного ранее. К тому же дискуссия

онное обсуждение проблем формирует у обучающихся навыки оперативного мышления и логического построения ответов. Умение отстаивать свою позицию в дискуссионном формате акцентированно закрепляет знаниевый компонент.

Литература

1. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. Минск-М., 2001.
2. Clayman S., Heritage J. The News Interview. Journalists and Public Figures on the War. Cambridge, 2002.
3. Поварнин С. Спор. О теории и практике спора. Вопросы философии. 1990. №3. С. 60 – 133.
4. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия М., 2007.
5. An Election Like No Other. Interview with Sophy Ridge, Sky News Political Correspondent // <http://www.politicsfirst.org.uk/2015/an-election-like-no-other>
6. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М., 2002.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. М., 2005.

References

1. Kry's'ko V.G. Social'naya psihologiya: slovar'-spravochnik. Minsk-M., 2001.
2. Clayman S., Heritage J. The News Interview. Journalists and Public Figures on the War. Cambridge, 2002.
3. Povarnin S. Spor. O teorii i praktike spora. Voprosy filosofii. 1990. №3. S. 60 – 133.
4. Moreva N.A. Sovremennaya tekhnologiya uchebnogo zanyatiya M., 2007.
5. An Election Like No Other. Interview with Sophy Ridge, Sky News Political Correspondent // <http://www.politicsfirst.org.uk/2015/an-election-like-no-other>
6. Zareckaya E.N. Ritorika: Teoriya i praktika rechevoj kommunikacii. M., 2002.
7. Klarin M.V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. Analiz zarubezhnogo opyta. M., 2005.

**DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE CULTURE:
TECHNIQUES FOR ORGANIZING CLASS DISCUSSIONS**

*Skopa V.A., Doctor of Historical Sciences (Advanced Doctor),
Associate Professor, Head of the Department,
Altai State Pedagogical University*

Abstract: the article discusses the various types of discussion opportunities. The first approach is authoritarian-directive, in which the teacher himself is the center of discussion and the main arbiter. The second approach is anarchisticly pointless, when absolute freedom of expression is proclaimed, there are no rules, participants do not listen and interrupt each other, showing disrespect and inability to communicate constructively. The third is balanced-constructive, when the teacher takes the position of leader and organizer of the discussion, supporting the expression of different views and the consideration of a wide range of opinions.

An important issue when considering the problem of the discussion approach when studying the material is the actualization of factors affecting the discussion process itself.

As part of the lesson, discussions can take place in various forms. So, the difference between the debate is this: this type of discussion, which is dedicated to the unequivocal answer to the question posed - yes or no. Special attention as a type of discussion attracts a round table. It is more appropriate to conduct it when the participants in the discussion know in advance about the problem for discussion, as well as about the issues that will be raised. The dispute enables its participants to apply existing knowledge and experience in understanding and resolving the problem under discussion. In the panel discussion, it is desirable that different points of view be presented, and the questions vary in variety. The ability to ask questions and answer them is important.

Keywords: discussion, speech communicative culture, students, dispute, debate

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СРЕДСТВАМИ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Тихонов Д.В., аспирант,
Московский педагогический государственный университет*

Аннотация: в условиях современной экономической ситуации как в мире, так и в Российской Федерации, в частности, возникает необходимость в совершенствовании образовательных программ и подготовки специалистов нового поколения, способных обеспечивать и поддерживать научно-технологический прорыв. При этом нужно учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося, что поможет обучающемуся в проектировании индивидуального образовательного пространства и в следовании своей образовательной траектории. Таким образом, требуется создание современных и инновационных инструментов, способных поддерживать образовательный процесс с учётом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Этому должна способствовать цифровизация образовательного процесса. Так, необходимо создать цифровую образовательную среду, насыщенную цифровыми образовательными ресурсами. В данной работе определяются и описываются основные этапы проектирования индивидуального информационно-образовательного пространства обучающегося на основе геоинформационной образовательной среды (ГИОС), которая может служить примером реализации современной цифровой образовательной среды. ГИОС является отечественной разработкой, в которой реализуются цели и концепции географического образования в Российской Федерации. ГИОС была разработана с целью учёта индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся на основе идей личностно-ориентированного обучения и деятельностного подхода в обучении, который предполагает активное участие и большую самостоятельность обучающихся в образовательном процессе. Обучающийся, а не педагогический работник должен определять развитие персонального геоинформационного образовательного пространства. Поэтому ГИОС ставит своей целью добиться более высоких результатов образовательной деятельности с помощью различных средств ГИОС (интеллектуальный помощник с персональными подсказками, редактирование профиля пользователя, разграничение заданий по отдельным обучающимся, группам обучающихся, ведение статистики образовательных результатов, картографическая составляющая, представленная 3D-глобусом и др.), которые позволяют обучающимся неодинаково расширять персональное геоинформационное образовательное пространство.

Ключевые слова: индивидуальное образовательное пространство, индивидуальная образовательная траектория, педагогическое проектирование, цифровизация, информационно-образовательное пространство, информационно-образовательная среда, геоинформационное образовательное пространство, система управления обучением (LMS), геоинформационная образовательная среда (ГИОС)

Глобальные изменения, рассмотренные на генеральной сессии ООН 25 сентября 2015 г., в области устойчивого развития на период до 2030 г., в ходе которой было разработано и принято 17 целей, в частности, в области образования (четвёртая цель) показывают важность в «обеспечении всеохватного и справедливого качественного образования и поощрения возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [6]. Образовательный процесс нуждается в цифровизации, как отметил в своём послании Федеральному собранию президент РФ В.В. Путин. Также необходимо совершенствовать образовательные программы и подготовку специалистов нового поколения, способных обеспечивать и поддерживать научно-технологический прорыв [3]. Для решения данной проблемы в Российской Федерации создаётся современная цифровая образовательная среда в рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», 25.10.2016 г. – 01.02.2021 г. [5]

Одной из задач создания цифровой образовательной среды является необходимость

включить в свой состав такие цифровые образовательные ресурсы, которые привлекали бы, отвечали возрастным особенностям и индивидуальным потребностям обучающихся и были бы основой для получения образования в последующие годы. Таким образом, наиболее актуальным является создание цифровой образовательной среды, насыщенной цифровыми образовательными ресурсами, которые формируют цифровую образовательную среду, чтобы подобная среда являлась предметом выбора обучающимися в процессе формирования индивидуального образовательного пространства. Геоинформационная образовательная среда (ГИОС) может расцениваться как современная цифровая образовательная среда, в которой реализуются цели и концепции географического образования в Российской Федерации [2, 4, 8].

ГИОС была разработана с целью учёта индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся на основе идей личностно-ориентированного обучения и деятельностного подхода в обучении, предполагающим активное участие и большую самостоятельность

обучающихся в образовательном процессе. Классно-урочная система, включающая обязательный репродуктивный уровень, направленный, в первую очередь, на изучение обязательного минимума, отражённого во ФГОС, и последующего оценивания изученного неспособна предоставить индивидуальный подход в обучении в отношении каждого обучающегося – всех обучают одинаково. ГИОС ставит своей целью добиться более высоких результатов образовательной деятельности с помощью различных средств ГИОС (интеллектуальный помощник с персональными подсказками, редактирование профиля пользователя, разграничение заданий по отдельным обучающимся, группам обучающихся, ведение статистики образовательных результатов и др.), которые позволяют обучающимся неодинаково расширять персональное геоинформационное образовательное пространство. Из этого следует, что не педагогический работник, а обучающийся определяет в каких направлениях должно расширяться его образовательное пространство. Таким образом, решается проблема эффективности использования этих средств. Выбирая какой-либо инструмент, ресурс, обучающийся мотивирован на это – у него возникает образовательный импульс и задача ГИОС не дать угаснуть этому импульсу, познавательной искорке.

Неограниченный и нередко хаотично организованный объём информации различного содержания, доступный в современном обществе, требует более детального и продуманного обращения с представленной информацией и её источниками. Необходимо уметь самостоятельно систематизировать и анализировать информацию, на основе чего делать соответствующие выводы, а также уметь создавать и предоставлять корректную информацию. Во всём этом может помочь умение работать с различными техническими устройствами и программным обеспечением, специально разработанная информационно-образовательная среда с функциями искусственного интеллекта.

Обучающийся, работая с различной информацией, должен научиться формировать собственное геоинформационное образовательное пространство, которое бы отвечало его индивидуальным потребностям. Поэтому важно обеспечить обучающегося специальными инструментами, способными помочь ему в получении и организации новых знаний, предоставить удобную для каждого обучающегося форму, место и время обучения, направленные на самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Важно не

предоставлять готовые знания, а научить обучающихся самостоятельно их приобретать путём персональной познавательной активности и доступных инструментов. Тогда у обучающегося появится возможность построения индивидуальной образовательной траектории с адаптированным набором персонально подобранных и необходимых знаний.

В цифровизации педагогического процесса современной системы образования должно помочь педагогическое проектирование, как одно из условий эффективной реализации этого процесса [1, с. 13]. Педагогическое проектирование является сложной многоступенчатой деятельностью и состоит из нескольких последовательных этапов, каждый из которых приближает, начиная от общей идеи разработки, к результату с точно описанными конкретными действиями. Таким образом, проектирование индивидуального образовательного пространства обучающегося с помощью геоинформационной образовательной среды можно соотнести с основными этапами педагогического проектирования:

1) Моделирование, состоящего из разработки целей, общей идеи создания индивидуального образовательного пространства обучающегося и определения основных путей достижения поставленных целей.

2) Проектирование, где происходит дальнейшая разработка созданной модели и приведения её к уровню практического использования.

3) Конструирование с дальнейшей детализацией созданного проекта, позволяющее использовать его в реальных условиях реализации учебной дисциплины.

Далее рассмотрим подробнее каждый из этапов проектирования индивидуального образовательного пространства обучающегося с помощью геоинформационной образовательной среды.

На первом этапе – моделирование, необходимо определить основную цель разработки геоинформационной образовательной среды, способствующей созданию индивидуального образовательного пространства обучающимся. Нужно определить основные возможности разрабатываемой геоинформационной образовательной среды, чему способствует анкетирование участников образовательного процесса. Так, в ходе опытно-экспериментальной работы по созданию геоинформационной образовательной среды на начальном этапе проводился анализ ответов респондентов, в частности, на такие вопросы как:

1. вопросы по применению педагогическими работниками информационно-коммуникационных технологий и частоты их использования на занятиях;

2. вопросы по наличию или отсутствию в образовательной организации соответствующего оборудования, программного обеспечения, возможности доступа к сети интернет;

3. предпочтения в выборе цифровых образовательных ресурсов, которые могли бы быть интегрированы в оболочку геоинформационной образовательной среды и др.

Геоинформационная образовательная среда должна обеспечить образовательные и индивидуальные потребности каждого обучающегося. Следовательно, модель индивидуального геоинформационного образовательного пространства, на основе которой создана ГИОС, состоит из различных модулей, что позволяет сформировать открытую систему геоинформационного образовательного пространства:

1) модуль технических и программно-аппаратных средств и устройств;

2) модуль образовательных ресурсов: информационных, обучающих, научно-исследовательских и др.;

3) обучающий модуль;

4) модуль проверки выполненных заданий и предоставления рекомендаций обучающемуся;

5) модуль коммуникаций;

6) организационный модуль;

7) интеллектуальный помощник.

В связи с этим можно выделить условия, способствующие индивидуализации геоинформационного образовательного пространства обучающегося, при выполнении которых будет происходить культурное и профессионально-личностное развитие обучающегося, в частности, характерное для системы высшего образования:

1. индивидуальное и профессиональное развитие личности обучающегося должны являться главными ценностями и целями образования;

2. образовательный процесс должен приводить в действие механизмы профессионально-личностного саморазвития обучающегося;

3. образовательное пространство должно быть максимально наполнено личностно-значимым содержанием для обучающегося;

4. жизнедеятельность обучающегося должна регулироваться принципами индивидуализации, субъектности, культуросообразности, непрерывности образования и компетентности;

5. включение обучающихся разными способами в ценностно-значимую для них деятельность (информационную, коммуникативную и т.д.);

6. открытость образовательного пространства, где обучающийся может предложить любой элемент и включить его в образовательную среду;

7. техническая и технологическая оснащённость образовательного пространства.

Второй этап – проектирование, направлен на то, чтобы на основе разработанной модели геоинформационного образовательного пространства, сформированной на первом этапе, создать геоинформационную образовательную среду, соответствующую требованиям, выявленным на этапе моделирования. Так как геоинформационная образовательная среда – это, в данном случае специально разработанная программа для ЭВМ, необходимо определить инструменты и технологии, с помощью которых будет создана такая среда.

Применяя информационные технологии при создании геоинформационной образовательной среды, можно сказать, что необходимы универсальные средства разработки. Это поможет в дальнейшем поддерживать работоспособность данной среды широким кругом специалистов, а также позволит своевременно модифицировать среду в соответствии с потребностями обучающихся как самими обучающимися, так и специалистами в области информационных технологий. Геоинформационная образовательная среда должна быть мобильна и доступна в любое время, в любом месте и с любого устройства. Поэтому в образовательной организации и в личном пользовании субъектов образовательной деятельности должны быть персональные стационарные и мобильные персональные компьютеры, непрерывный доступ в интернет и др. В соответствии с перечисленными требованиями, на наш взгляд, геоинформационная образовательная среда должна быть организована в виде веб-приложения.

После создания геоинформационной образовательной среды необходимо провести первичное тестирование на соответствие её функционала с разработанной моделью геоинформационного образовательного пространства. Первичное тестирование обязан выполнить сам разработчик, а также с помощью обучающихся на практических занятиях по выбранным учебным дисциплинам (например: география) в образовательной организации как по чётко заданному плану проверки, так и со свободной проверкой (без плана, для определения логики поведения обучающегося в среде и выявления дополнительных проблем при разработке).

Если разработчик при самостоятельной проверке выявляет какие-либо ошибки, то должен их устранить в кратчайшие сроки, чтобы обучающиеся, которые будут проверять со своей стороны разработанную геоинформационную образовательную среду смогли обратить внимание разработчика на другие более важные проблемы данной среды. При выявлении обучающимися

каких-либо ошибок, недоработок, несоответствий в геоинформационной образовательной среде они обращаются к разработчику, а разработчик устраняет эти несоответствия. Обучающиеся могут предложить расширить или изменить функционал среды, на что также разработчик должен обратить внимание.

Далее наступает третий этап – конструирование, на котором осуществляется дальнейшая доработка геоинформационной образовательной среды, изменение старого и добавление нового функционала. На этом этапе создаётся и модифицируется инструкция пользователя, разрабатываются методические рекомендации по применению геоинформационной образовательной среды в образовательном процессе. Также проводится апробация геоинформационной образовательной среды в образовательном процессе с целью оптимизации, которая может происходить непрерывно, и создание стабильной версии разработанной среды. Определяются критерии эффективности геоинформационной образовательной среды по созданию индивидуального геоинформационного образовательного пространства обучающегося, проводится итоговая диагностика с обработкой полученных результатов.

Критерии, по которым проверяется эффективность создания индивидуального геоинформационного образовательного пространства обучающегося на основе использования геоинформационной образовательной среды могут быть распределены по нескольким группам: технические, организационные и содержательные. Оценку работоспособности и удобства работы в геоинформационной образовательной среде нужно проводить с учётом направлений опытно-экспериментальной работы (технологическое и методическое), затем разрабатывается уровневая система определения эффективности, например, в процентном соотношении. И делается вывод достигнута ли поставленная цель и решены ли соответствующие задачи.

В результате поставленной цели и задач автором данного исследования была сформирована первая GeoLMS отечественной разработки (интерактивное веб-приложение) – «ГеоИнформационная Образовательная Среда» (ГИОС). ГИОС способна реализовать комплексное пространственное восприятие географических знаний и пространственных данных, главной задачей которой является ориентация на личность обучающегося. ГИОС предназначена для поддержки образовательного процесса, построения индивидуальной образовательной траектории подготовки обучающегося [7].

Главное отличие ГИОС от существующих систем управления обучением (LMS) состоит в том, что основой структурирования и представления информации в ГИОС является картографическая составляющая, что решает специфические задачи географического образования, а также даёт лучшее понимание информации в пространственном выражении. Применение подобного представления информации возможно и в смежных с географией учебных дисциплинах (история, биология) [7].

Итак, проектирование индивидуального образовательного пространства обучающегося с применением геоинформационной образовательной среды включает три этапа: моделирование, проектирование, конструирование. Примером геоинформационной образовательной среды служит ГИОС. В ходе реализации последовательных этапов проектирования индивидуализированного геоинформационного образовательного пространства обучающегося можно сделать вывод, что ГИОС можно применять в образовательном процессе, с её помощью обучающийся может создать индивидуальное геоинформационное образовательное пространство с применением разнообразных инструментов и ресурсов ГИОС, также включать в персональное геоинформационное образовательное пространство различные личностно-значимые и образовательные ресурсы.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (постановление правительство Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. №1642). Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 10.01.2020)
3. Президент наметил основные векторы развития образования и науки. Режим доступа: <https://www.5top100.ru/news/98064/> (дата обращения: 29.10.2019)
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. №816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». Режим доступа: <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (дата обращения: 10.01.2020)

5. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (Современная цифровая образовательная среда), 25.10.2016 г. – 01.02.2021 г. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 10.01.2020)

6. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 25 сентября 2015 года «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» содержит 17 глобальных целей. Режим доступа: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=R (дата обращения: 10.01.2020)

7. Тихонов Д.В. Геоинформационная образовательная среда как основа организации обучения будущего учителя географии // География в школе. 2019. №6. С. 24 – 28.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.01.2020)

References

1. Беспал'ко В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

2. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» (postanovlenie pravitel'stvo Rossijskoj Federacii ot 26 dekabrya 2017 g. №1642). Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/> (дата обращения: 10.01.2020)

3. Prezident nametil osnovnye vektory razvitiya obrazovaniya i nauki. Режим доступа:

<https://www.5top100.ru/news/98064/> (дата обращения: 29.10.2019)

4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 23.08.2017 g. №816 «Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizacijami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyu deyatel'nost', elektronnoho obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm». Режим доступа: <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (дата обращения: 10.01.2020)

5. Prioritetnyj proekt «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii» (Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda), 25.10.2016 g. – 01.02.2021 g. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 10.01.2020)

6. Rezolyuciya General'noj Assamblei OON 25 sentyabrya 2015 goda «Preobrazovanie nashego mira: Povestka dnya v oblasti ustojchivogo razvitiya na period do 2030 goda» soderzhit 17 global'nyh celej. Режим доступа: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=R (дата обращения: 10.01.2020)

7. Tihonov D.V. Geoinformacionnaya obrazovatel'naya sreda kak osnova organizacii obucheniya budushchego uchitelya geografii // Geografiya v shkole. 2019. №6. С. 24 – 28.

8. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.01.2020)

**DESIGNING OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL SPACE OF STUDENT
BY MEANS OF THE GEOINFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Tihonov D.V., Postgraduate,
Moscow Pedagogical State University*

Abstract: in the current economic situation both in the world and in the Russian Federation, in particular, there is a need to improve educational programs and training of a new generation of specialists who can provide and support scientific and technological breakthroughs. At the same time, it is necessary to take into account the individual characteristics and needs of each student, which will help the student in designing an individual educational space and in following their educational trajectory. Thus, it is necessary to create modern and innovative tools that can support the educational process, taking into account the individual characteristics of each student. This should be facilitated by digitalization of the educational process. Thus, it is necessary to create a digital educational environment rich in digital educational resources. This paper defines and describes the main stages of designing an individual information and educational space for students based on the geoinformation educational environment (GIES), which can serve as an example of the implementation of a modern digital educational environment. GIES is a domestic development that implements the goals and concepts of geographical education in the Russian Federation. GIES was developed to take into account the individual characteristics and needs of students based on the ideas of personality-oriented learning and an activity-based approach to learning, which involves active participation and greater independence of students in the educational process. The student, not the teacher, should determine the development of personal geoinformation educational space. Therefore, the GIES aims to achieve higher educational results using various GIES tools (an intelligent assistant with personal prompts, editing the user profile, differentiating tasks by individual students, groups of students, maintaining statistics of educational results, the cartographic component represented by a 3D globe, etc.), which allow students to expand their personal geoinformation educational space differently.

Keywords: individual educational space, individual educational trajectory, pedagogical design, digitalization, information and educational space, information and educational environment, geoinformation educational space, learning management system (LMS), geoinformation educational environment (GIES)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В АСПЕКТЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

*Чжао Ялин, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме изучения русской фразеологии в аспекте межъязыковой эквивалентности на занятиях по русскому языку как иностранному. По степени эквивалентности фразеологизм классифицируется на: полные и частичные эквиваленты, безэквивалентные фразеологизмы. В статье представлены примеры эквивалентных и безэквивалентных фразеологизмов в русском и китайском языках, выявлены причины возникновения эквивалентов. Автор акцентирует внимание на фразеологическом минимуме, представленном в «Учебной программе по изучению русского языка в вузах Китая». Анализ результатов исследования показал, что фразеологические единицы русского и китайского языков в значительной степени представляют собой безэквивалентные единицы. В сравнении с эквивалентными единицами безэквивалентные представляют большую трудность для понимания и усвоения, поэтому при обучении китайских студентов-филологов нужно обращать внимание на происхождение фразеологизма, его внутреннюю форму, образность. Автор выявил, что обучение русской фразеологии в аспекте межъязыковой эквивалентности в китайской аудитории помогает студентам-филологам понять и воспринять русские ФЕ, позволяет увидеть своеобразие обоих народов и способствует правильному употреблению ФЕ в речи. Материал статьи может быть использован для обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории.

Ключевые слова: фразеологическая единица, межъязыковая эквивалентность, национально-культурная специфика, фразеологический минимум, китайский студент-филолог, русский язык как иностранный

В последние десятилетия большое внимание уделяется исследованиям фразеологии. Интенсивное развитие фразеологии выдвинуло множество различных направлений, изучающих фразеологические единицы (далее – ФЕ). Все большее значение приобретает сопоставительное изучение фразеологических систем как близкородственных, так и разнотипных языков. Одним из основных направлений сопоставительного языкознания является выявление и изучение типов межъязыковых соответствий ФЕ.

Наиболее значительными работами в изучении межъязыковых фразеологических эквивалентов являются исследования А.В. Кунина, Ю.П. Солодуб, Э.М. Солодухо, Ю.А. Долгополова, Е.Ф. Арсентьевой и др.

Для изучения русской фразеологии в китайской аудитории необходимо выявить межъязыковые фразеологические эквиваленты двух языков. Важно отметить, что изучение этой проблематики требует определения объема понятия «фразеология» в российской и китайской лингвистике. В русском языке существует узкое и широкое понимание границ фразеологии. С точки зрения узкого понимания, фразеология рассматривает собственно идиомы и другие устойчивые выражения. В широком понимании фразеология включает в себя: «идиомы, фразеологические сочетания, пословицы, поговорки, крылатые слова и речевые штампы» [3, с. 440]. В китайском языке в узком смысле фразеологизм обозначает «чэньюй» (成语) (букв. «готовое выражение»), а в широком под фразеологизмом понимается не только собственно чэньюй, но и всевозможные устойчивые выражения: «яньюй» (谚语) – пословица, суюй(俗语) – поговорка,

гуаньюньюй (惯用语) – фразеологическое сочетание, сехоуяй (歇后语) – недоговорка-иносказание» [5, с. 51]. В данной работе мы придерживаемся широкого подхода к определению понятия фразеологии в обоих языках.

Следует заметить, что термин «межъязыковые фразеологические эквиваленты» впервые был введен Ю.А. Долгополовым. В своей диссертационной работе ученый дает следующее определение понятия: «межъязыковые фразеологические эквиваленты – это фразеологизмы, совпадающие по своей семантике, образу, стилистической окраске» [2, с. 207]. В русском и китайском языках существуют фразеологические эквиваленты, которые имеют одинаковый или похожий смысл и употребляются в аналогичных ситуациях.

Объектом данного исследования является фразеологический минимум, представленный в «Учебной программе по изучению русского языка в вузах Китая» (2012 г.) [8, с. 367-373]. Выбор объекта изучения не является случайным. Во-первых, список фразеологического минимума включает ФЕ, которые должны усвоить студенты на продвинутом этапе; во-вторых, владение данными ФЕ обогащает словарный запас студентов и способствует формированию фразеологической компетенции.

Целью исследования является выявление фразеологических соответствий в китайском фразеологическом минимуме русского языка. Стоит отметить, что выявление степени фразеологической эквивалентности облегчает адекватное восприятие и понимание фразеологических единиц учащимися и способствует их правильному употреблению в речи.

Как известно, по степени эквивалентности фразеологические единицы подразделяются на 3 группы: полные эквиваленты, частичные эквиваленты и безэквивалентные фразеологизмы.

«Вопрос определения основных критериев отнесения тех или иных ФЕ к классу полных или частичных эквивалентов является одной из наиболее важных проблем современной фразеологии» [1, с. 93]. Многие исследователи по-разному определяют понятие «полный фразеологический эквивалент». Так, Ю.П. Солодуб считает полными эквивалентами «фразеологизмы разных языков, полностью совпадающие на лексическом и грамматическом уровнях» [6, с. 9]. А.В. Кунин относит к полным эквивалентам те единицы, которые совпадают по смыслу, и по образной основе [4, с. 10]. Э.М. Солодухо понимает под полными эквивалентами фразеологизмы, совпадающие по значению и стилистической направленности [7]. Е.Ф. Арсентьева считает, что к полным эквивалентам относятся ФЕ, «имеющие одинаковые сигнификативно-денотативное значение, субъективно-оценочную, функционально-стилистическую и эмоционально-экспрессивную коннотацию, структурно-грамматическую организацию и компонентный состав» [1, с. 97-98].

Таким образом, к данной группе относятся ФЕ, которые не только совпадают с фразеологизмами исходного языка по значению и оформлению на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях, но и отражают полное соответствие образной организации ФЕ.

Полными эквивалентами являются выражения, которые имеют один источник. Например, устойчивое сочетание *крокодиловы слезы* присутствует и в русском, и в китайском языке *鳄鱼眼泪* (e yu yan lei) и означает 'лицемерное сочувствие или сожаление'. Выражение исходит из древнего поверья, что крокодилы якобы плачут во время поедания добычи. Так, русский фразеологизм литературного происхождения *человек в футляре* имеет полный эквивалент в китайском языке *套中人* (tao zhong ren). В этих оборотах наблюдается полная эквивалентность на всех уровнях, объясняемая заимствованием.

Помимо этого, в категории полных эквивалентов также есть немало выражений, которые возникают независимо в разных языках на основе жизненного опыта и наблюдений. Так, и русский оборот *ловить рыбу в мутной воде*, и китайское выражение *浑水摸鱼* (hun shui mo yu) имеют значение 'извлекать для себя пользу из чьих-либо затруднений, корыстно пользоваться какими-либо неурядицами, беспорядками, неясностью обстановки' и носят иронический оттенок. Русская пословица

Куй железо, пока горячо соответствует китайской пословице *趁热打铁* (chen re da tie) букв. «пока горячо, куй железо» – 'не терять времени, используя благоприятные обстоятельства'. Яркими примерами таких эквивалентов являются русский фразеологизм *как гром среди ясного неба* и китайский фразеологизм *晴天霹雳* (qing tian pi li) букв. «как гром среди ясного неба»; русская пословица *Сытый голодного не разумеет* и китайская пословица *饱汉不知饿汉饥* (bao han bu zhi e han ji) букв. «Сытый голодного не разумеет» и др.

Таким образом, в силу заимствований, общности источника происхождения и общности человеческого опыта и наблюдений в русском и китайском языках встречаются полные фразеологические эквиваленты.

К частичным фразеологическим эквивалентам относятся разноязычные «фразеологизмы, которые при тождестве семантики имеют незначительные расхождения в плане выражения» [1, с. 97]. Главное, что такие фразеологические единицы имеют одинаковое значение, но различаются составом лексических компонентов, стилистической характеристикой и внутренней образностью.

Так, если что-то появляется (растет) быстро и в большом количестве, в русском языке говорят: *как грибы после дождя*, а в китайском языке: *雨后春笋* (yu hou chun sun) букв. «как весенний бамбук после дождя». Смысл 'у всего есть свои причины' выражается в русском языке пословицей *Нет дыма без огня*, а в китайском языке *无风不起浪* (wu feng bu qi lang) букв.: «Без ветра не бывает волны». Из данных примеров видно, что ФЕ русского и китайского языков основываются на разных метафорических образах. К этой группе относятся и такие фразеологизмы, как русский фразеологизм *откладывать в долгий ящик* и китайский фразеологизм *束之高阁* (shu zhi gao ge) букв.: «положить на верхнюю полку», русская пословица *Шила в мешке не утаишь* и китайская пословица *纸包不住火* (zhi bao bu zhu huo) букв.: «Огня в бумагу не завернёшь» и др.

Частичная фразеологическая эквивалентность предполагает совпадение семантики русских и китайских фразеологизмов разной структурной организации и разной образности. Это объясняется как разноструктурностью русского и китайского языков, так и разными социальными условиями жизни, традициями и природной средой.

Безэквивалентными ФЕ являются единицы, не имеющие фразеологических эквивалентов или близких соответствий в другом языке. Несомненно, что многие русские ФЕ являются безэквивалентными для китайского языка. Разноструктурность русского и китайского языков является од-

ной из важных причин возникновения безэквивалентных ФЕ. Нередко русские фразеологизмы дословно совпадают с китайскими свободными словосочетаниями. Например, русский фразеологизм *брать быка за рога* лишено статуса ФЕ в китайском языке 抓住要害 (zhu zhu yao hai).

Другой причиной безэквивалентности становятся национально-культурные особенности, в том числе национальные традиции, бытовые реалии, обычаи, легенды и другие культурно-исторические ценности. Русское выражение *не ударить в грязь лицом* со значением 'не опозориться, не оплошать' восходит к народным игровым состязаниям борцов, в которых побежденного или более слабого противника клали ничком на землю. По своему происхождению оборот *сор из избы выносить*, употребляющийся как призыв не

разглашать подробности домашних проблем, связан с древним обычаем не выносить мусор из избы, а сжигать его в печи. Происхождение выражений *засучив рукава* 'работать энергично, усердно, старательно' и *спустя рукава* 'работать лениво, неохотно, не стараясь' связано с древней русской одеждой с длинными рукавами.

Все приведенные примеры отражают народные традиции и широко известные русские предметы и явления. Понимание и усвоение данных фразеологизмов требует не только языковых, но и лингвокультурных знаний.

Проанализируем фразеологический минимум (всего 282 единицы), представленный в «Учебной программе по изучению русского языка в вузах Китая» в аспекте межъязыковой эквивалентности ФЕ (см. табл. 1).

Таблица 1

Межъязыковые фразеологические эквиваленты в русском и китайском языках

Межъязыковые фразеологические эквиваленты	Количество	Доля
Полные фразеологические эквиваленты	21	7,5%
Частичные фразеологические эквиваленты	38	13,4%
Безэквивалентные фразеологизмы	223	79,1%

Как видим, количество фразеологизмов, являющихся полными эквивалентами в русском и китайском языках, невелико (21 ФЕ). Несколько больше случаев частичной эквивалентности (38 ФЕ). Почти 80% ФЕ, входящих в китайский фразеологический минимум по русскому языку, являются безэквивалентными единицами.

Важно указать, что полные и частичные эквивалентные фразеологизмы не вызывают особых трудностей при обучении русской фразеологии. Безэквивалентные русские фразеологические обороты мало понятны носителям китайского языка, поэтому при обучении китайских студентов-филологов особое внимание нужно обратить на происхождение фразеологизма, его внутреннюю форму, образность.

Обучение русской фразеологии в аспекте межъязыковой эквивалентности помогает китайским студентам-филологам понять и воспринять русские ФЕ, позволяет им увидеть своеобразие обоих народов и способствует правильному употреблению ФЕ в речи.

Литература

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ ФЕ (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). Казань, 1989. 123 с.
2. Долгополов Ю.А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков): дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1973. 263 с.

3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.

4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд. М.: Рус. язык, 1984. С. 10.

5. Ма Гофань. Очерки по фразеологии. Ляонин: Изд-во «Ляонин», 1959. С. 51.

6. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица): Методические разработки к спецкурсу для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М., 1985. С. 9.

7. Солодухо Э.М. Вопросы сопоставительного изучения заимствованной фразеологии. Казань: Изд-во КГУ, 1977.

8. Учебная программа по изучению русского языка в вузах Китая. Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2012. 380 с.

References

1. Arsent'eva E.F. Sopotavitel'nyj analiz FE (na materiale frazeologicheskikh edinic, seman-ticheski orientirovannyh na cheloveka v anglijskom i russkom yazykah). Kazan', 1989. 123 s.
2. Dolgopolov YU.A. Sopotavitel'nyj analiz somaticheskoy frazeologii (na materiale russkogo, anglijskogo i nemeckogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 1973. 263 s.
3. ZHerebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Nazran': Piligrim, 2010. 486 s.

4. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. 4-e izd. M.: Rus. yazyk, 1984. S. 10.

5. Ma Gofan'. Ocherki po frazeologii. Lyaonin: Izd-vo «Lyaonin», 1959. S. 51.

6. Solodub YU.P. Russkaya frazeologiya kak ob"ekt sopostavitel'no-tipologicheskogo issledovaniya (na materiale frazeologizmov so znacheniem kachestvennoj ocenki lica): Metodicheskie razrabotki

k speckursu dlya studentov, izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj. M., 1985. S. 9.

7. Soloduh E.M. Voprosy sopostavitel'nogo izucheniya zaimstvovannoj frazeologii. Kazan': Izd-vo KGU, 1977.

8. Uchebnaya programma po izucheniyu russkogo yazyka v vuzah Kitaya. Pekin: Izdatel'stvo prepodavaniya i issledovaniya inostrannyh yazykov, 2012. 380 s.

TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY IN THE ASPECT OF INTERLINGUAL EQUIVALENCE OF CHINESE STUDENTS

*Zhao Yaling, Postgraduate,
Kazan (Volga region) Federal University*

Abstract: this article is devoted to the problem of studying Russian phraseology in the aspect of interlanguage equivalence in the classes on the Russian language as a foreign language. According to the degree of equivalence, phraseological unit is classified into: full and partial equivalents, nonequivalent phraseological units. The article presents examples of equivalent and nonequivalent phraseological units in Russian and Chinese, identifies the causes of the emergence of equivalents. The author focuses on the phraseological minimum presented in the "Curriculum for the study of the Russian language in Chinese universities." An analysis of the results of the study showed that the phraseological units of the Russian and Chinese languages are largely equivalent units. Compared to equivalent units, nonequivalent ones present a great difficulty for understanding and assimilation, therefore, when teaching Chinese philology students, one needs to pay attention to the origin of phraseology, its internal form, and figurativeness. The author revealed that teaching Russian phraseology in the aspect of interlanguage equivalence in Chinese audience helps philological students understand and perceive Russian phraseological units, allows you to see the identity of both peoples, and contributes to the correct use of phraseological units in speech. The material in the article can be used to teach Russian as a foreign language in Chinese audience.

Keywords: phraseological unit, interlanguage equivalence, national-cultural specificity, phraseological minimum, Chinese student philologist, Russian as a foreign language

НЕПРЕРЫВНОЕ МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И АККРЕДИТАЦИЯ ВРАЧЕЙ

*Шакарова И.С., соискатель,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина*

Аннотация: в настоящее время существующая значительная потребность в квалифицированных медицинских кадрах в обеспечении качественного уровня здравоохранения и высокий уровень ответственности медицинских работников как перед отдельным гражданином, так и обществом в целом, требуют непрерывного совершенствования профессиональных навыков и знаний. Особое значение осуществления непрерывного медицинского образования возникает как следствие происходящих изменений государственного регулирования права в отношении осуществления медицинской деятельности. Даже систематическое обучение по программам повышения квалификации, в условиях постоянного и быстрого развития медицинских технологий, подходов к диагностике, лечению, мониторингу и профилактике заболеваний, может оказаться недостаточным для поддержания необходимого профессионального уровня. Для решения проблемы была разработана Концепция развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года, утвержденная приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 21 ноября 2017 года №926. Согласно Концепции непрерывное медицинское образование выполняется за счет: освоения образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, обучение в рамках деятельности профессиональных некоммерческих организаций, а также занимаясь самообразованием. В статье рассматриваются вопросы, связанные с регламентацией непрерывного медицинского образования, итогом которого (в контексте периодичности) являются аккредитационные процедуры. Также приведен один из важных этапов государственной политики в области медицины, которым является разработка модели непрерывного медицинского образования. Автором рассматриваются основные стратегические направления совершенствования системы непрерывного медицинского образования для успешной аккредитации и профессионального совершенствования медицинских работников.

Ключевые слова: непрерывное медицинское образование, модель, аккредитация врачей, стратегические направления совершенствования

Увеличение потоков профессиональной информации, обусловленное разработкой и реализацией инноваций, приводит к тому, что во многих областях огромный потенциал (в основном, технологический, операциональный и т.п.), казалось бы, актуальных знаний становится устаревшим пластом, не отвечающим запросам современных профессиональных требований [3].

Данная тенденция касается сегодня практически всех профессиональных областей. Однако, особенно остро встают такие вопросы в тех сферах, технологические инновационные решения в которых являются радикальными (так, например, профессиональная деятельность художника и профессиональная деятельность врача в рамках отставания от требований времени продуцируют неравнозначные социальные риски).

Инновации в сфере практической медицины, требующие от современного врача способности быть постоянно включенным в новое синтезируемое знание и компетентным в прикладном аспекте данного знания, обусловили сегодня необходимость организации такой системы медицинского образования, которое бы удовлетворяло политике государства в развитии медицины как основы инновационной системы общества. Основные аспекты этой политики отражены сегодня в следующих радикальных инновационных направлениях:

-государственные задания и заказ на исследования научного характера и непрерывную разработку данных исследований, в рамках которых будет предусмотрена проверка инновационных

идей, создание прототипа, а также осуществление доклинических исследований, получение доказательности безопасности и эффективности метода;

-государственное задание на практическое оказание медицинской помощи в контексте клинической апробации новых методов; в рамках данного задания планируется практическое применение зарегистрированных медицинских услуг и средств, доказательство эффективности инновационных методов;

-оказание медицинской помощи населению; использование инноваций (средств, методов, услуг и пр.) на основе разработанных клинических рекомендаций [4].

Таким образом, государственная политика «проникает» в предмет и цель системы медицинского образования, которые выступают исходным звеном совершенствования прикладной медицинской области, практической медицины: обновляясь и увеличиваясь практически каждые 3-5 лет [3], медицинская информация диктует соблюдение императивов высокого уровня компетентности врача, и, соответственно, эффективности системы непрерывного медицинского образования (далее НМО).

В связи с этим, следующим этапом государственной политики в области медицины становится этап разработки модели НМО для обеспечения практических целей здравоохранения и здоровья населения граждан, целью чего, как правило, выступает разработка, создание и обеспечение функционирования программ медицинского образования и процедур определения соответствия квалификации (рис. 1).



Рис. 1. Модель функционирования НМО, где \times – мероприятия, $C+-$ – сумма потребностей в медицинском обслуживании

Стартовавший во второй половине 2013-го года пилотный проект Минздрава России, направленный на создание эффективной системы медицинского образования, обозначил важные задачи данной системы: гибкость, удобство для совершенствования специалистов в области медицины, соответствие запросам практического здравоохранения [3].

План, предусматриваемый контекстом модели НМО, учитывал потребности аккредитуемых в тех мероприятиях, которые получают коды и кредиты, а также те аспекты, на основании которых устанавливаются требования для оценки соответствия (причем требования международного уровня) [2, 5, 6].

В данном контексте непрерывное медицинское образование совершенствуется по отношению к основным запросам медицинских работников, которые заинтересованы в систематическом (каждые 5 лет) повышении квалификации:

- соотношение аудиторных и дистанционных часов, анализируемое с целью обеспечения непрерывного образования практических без отрыва от выполнения профессиональной деятельности;

- соотношение теоретических и практических занятий, что обеспечивает реализацию принципа прикладности непрерывного образования, позволяющего работать на основе внедрения в практическую медицину инновационных технологий;

- междисциплинарные вопросы, освещаемые в программах НМО и позволяющие «аккумулировать кредиты» по таким новым медицинским модулям как «Медицина катастроф», «Медицинская информатика» и т.д.;

- создание единого портала НМО с целью обеспечение удобства процесса профессионального совершенствования врачей, включая разработку

образовательных модулей по всем медицинским специальностям.

В связи с этим, понятие непрерывного медицинского образования вошло в сферу медицинских профессий достаточно прочно, что повлекло за собой разработку программ медицинского образования в соответствии с новыми требованиями и стандартами, разработку программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, в которых была значительно усилена их практическая (прикладная) часть, включающая вопросы технологии, материаловедения, освоения новых методов диагностики и т.п.

НМО как стратегический процесс образования в течение всей жизни предопределяет не только взаимосвязь медицинского образования на всех ступенях профессиональной самореализации, но и расширение спектра профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющих медицинскому работнику быть постоянно востребованным в профессиональном поле деятельности, включая и его международный масштаб.

Говоря о непрерывном медицинском образовании, необходимо отметить, что разработка типовых программ повышения квалификации осуществляется под руководством Министерства здравоохранения России, что говорит об обязательности процедуры обучения по программам повышения квалификации медицинских работников. Однако, тем не менее, в разработке указанных программ (включая также программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки медицинских кадров) профессиональные сообщества также могут принимать участие, что обеспечивает своевременный учет современных требований профессии к уровню компетентности врача.

Таким образом, в научной литературе прочно укоренилось понятие «НМО» как обязательное для фармацевтических и медицинских работников, продолжающееся (на основе специального) в рамках программ переподготовки и повышения квалификации с заданной периодичностью [2, 5].

Результатом успешной апробации и реализации НМО являются аккредитационные процедуры, проводимые, таким образом, с той же периодичностью. Аккредитационные процедуры направлены на оценку соответствия врача занимаемой им должности в условиях осуществления профессиональной деятельности [1].

В рамках НМО аккредитация является новой формой государственного допуска медицинского работника к реализации своих профессиональных обязанностей (согласно занимаемой должности).

В этом аспекте процесс сертификации по программам дополнительного профессионального образования, который предшествовал становлению новой системы непрерывного медицинского образования, пролонгирован до 2020-го года включительно. Сертификационные циклы уступают место 108-ми часам вузовского обучения и 36-ти часам по участию в аккредитованных мероприятиях (мероприятиях, «дающих» кредиты (в которые также могут быть включены конференции, симпозиумы)): 75% программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации и 25% аккредитованных мероприятий (от образовательного времени).

В рамках Приказа Минздрава России от 02 июня 2016 №334н «Об утверждении Положения об аккредитации специалистов» (п.4) приняты следующие виды аккредитации:

-первичная аккредитация, которая применяется к выпускникам высших образовательных учреждений, реализующих основные образовательные программы по медицинским специальностям; сюда также необходимо относить фармацевтическое образование, а также образование, полученное на базе учреждений СПО в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами;

-первичная специализированная аккредитация, которая применяется в отношении медицинских работников, которые завершили освоение программ повышения квалификации или профессиональной переподготовки; необходимо также отметить, что данный вид аккредитации имеет силу и для лиц, которые получили соответствующее образование на территории иностранных государств (так как требования для оценки соответствия ориентированы в контексте системы НМО на требования международного уровня);

-периодическая аккредитация, осуществляемая в отношении медицинских работников, имеющих базовое медицинское или фармацевтическое образование и осваивающих программы НМО.

Таким образом, принято считать, что аккредитация врачей становится стартовой площадкой развития и совершенствования системы НМО, обеспечивая взаимосвязь и регулирование на основе привлечения к аккредитационным процедурам независимых комиссий.

Литература

1. От сертификации к аккредитации: история развития отечественного медицинского образования и перспективы перехода к системе НМО / О.В. Кузнецова, А.С. Самойлов, С.В. Романов, О.П. Абаева // Медицина экстремальных ситуаций. 2018. №4. С. 551 – 558.

2. Морозов В.Г., Левченкова Н.С. Непрерывное медицинское образование (НМО) как обязательное постоянное обучение по программам повышения квалификации // Смоленский медицинский альманах. 2017. №2. С. 14 – 18.

3. Свистунов А.А., Улумбекова Г.Э., Балкизов 3.3. Непрерывное медицинское образование для улучшения качества медицинской помощи // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2014. №1 (15). С. 21 – 31.

4. Титов Л.П. Современные тенденции развития медицинской науки и факторы, способствующие профессиональному росту молодых исследователей // Медицинские новости. 2013. №11 (230). С. 21 – 27.

5. Улумбекова Г.Э., Балкизов 3.3. Непрерывное медицинское образование в России: что уже сделано и пути развития // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2016. №3-4 (5-6). С. 37 – 49.

6. Усольцева В.Р. Непрерывное медицинское образование в России [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/zdravookhranenie/library/2016/01/08/neprreryvnoe-meditsinskoe-obrazovanie-v-rossii>

References

1. Ot sertifikacii k akkreditacii: istoriya razvitiya otechestvennogo medicinskogo obrazovaniya i perspektivy perekhoda k sisteme NMO / O.V. Kuznecova, A.S. Samojlov, S.V. Romanov, O.P. Abaeva // Medicina ekstremal'nyh situacij. 2018. №4. S. 551 – 558.

2. Morozov V.G., Levchenkova N.S. Npreryvnoe medicinskoe obrazovanie (NMO) kak obyazatel'noe postoyannoe obuchenie po programmam povysheniya kvalifikacii // Smolenskij medicinskij al'manah. 2017. №2. S. 14 – 18.

3. Svistunov A.A., Ulumbekova G.E., Balkizov Z.Z. Nepreryvnoe medicinskoe obrazovanie dlya uluchsheniya kachestva medicinskoj pomoshchi // Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2014. №1 (15). S. 21 – 31.

4. Titov L.P. Sovremennye tendencii razvitiya medicinskoj nauki i faktory, sposobstvuyushchie professional'nomu rostu molodyh issledovatelej // Medicinskie novosti. 2013. №11 (230). S. 21 – 27.

5. Ulumbekova G.E., Balkizov Z.Z. Nepreryvnoe medicinskoe obrazovanie v Rossii: chto uzhe sdelano i puti razvitiya // ORGZDRAV: Novosti. Mneniya. Obuchenie. Vestnik VSHOUZ. 2016. №3-4 (5-6). S. 37 – 49.

6. Usol'ceva V.R. Nepreryvnoe medicinskoe obrazovanie v Rossii [Elektronnyj resurs]. 2016. Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/npo-spo/zdravookhranenie/library/2016/01/08/nepreryvnoe-meditsinskoe-obrazovanie-v-rossii>

CONTINUOUS MEDICAL EDUCATION AND ACCREDITATION OF DOCTORS

*Shakarova I.S., Applicant,
Russian State University named after A.N. Kosygin*

Abstract: currently, the existing significant need for qualified medical personnel to ensure a high-quality level of health care and a high level of responsibility of medical workers to both an individual citizen and society as a whole require continuous improvement of professional skills and knowledge. The special importance of continuing medical education arises as a result of ongoing changes in state regulation of law in relation to the implementation of medical activities. Even systematic training in continuing education programs, in the context of the constant and rapid development of medical technologies, approaches to the diagnosis, treatment, monitoring and prevention of diseases, may be insufficient to maintain the necessary professional level. To solve the problem, a Concept was developed for the development of continuing medical and pharmaceutical education in the Russian Federation for the period until 2021, approved by Order of the Ministry of Health of the Russian Federation of November 21, 2017 No. 926. According to the Concept, continuing medical education is carried out due to: mastering educational programs in organizations engaged in educational activities, training in the framework of the activities of professional non-profit organizations, as well as self-education. The article discusses issues related to the regulation of continuing medical education, the result of which (in the context of frequency) are accreditation procedures. Also one of the important stages of state policy in the field of medicine is given, which is the development of a model of continuing medical education. The author considers the main strategic directions for improving the system of continuing medical education for successful accreditation and professional development of medical workers.

Keywords: continuing medical education, model, accreditation of doctors, strategic areas of improvement

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Андреева Н.В., аспирант, учитель,
Томский государственный педагогический университет,
Школа №66, г. Томск*

Аннотация: статья посвящена вопросу моделирования процесса формирования краеведческой грамотности учащихся средствами исследовательской деятельности.

Актуальность данной работы состоит в том, что формирование краеведческой грамотности школьников обусловлено современными требованиями к духовно-нравственному, гражданско-патриотическому и историко-краеведческому воспитанию личности в едином образовательном процессе. С целью формирования краеведческой грамотности автором разработана соответствующая модель. Основываясь на использовании технологии исследовательской деятельности, автор определяет ей ведущую роль в процессе формирования краеведческой грамотности. Данная работа выполнена с использованием метода теоретического анализа, обобщения практического опыта и педагогического эксперимента. Целью статьи автор ставит раскрытие особенностей построения модели формирования краеведческой грамотности учащихся используя средства исследовательской деятельности. Описывает структурные элементы модели и их характеристики. Автором анализируются результаты проведенного педагогического эксперимента по апробации предлагаемой модели.

Теоретическая значимость исследования дополняет теоретическое пространство актуальной педагогической проблемы, даёт возможность рассматривать итоги работы в практическом аспекте.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предлагаемая модель может быть использована педагогами, специалистами, занимающимся вопросами образовательных технологий, при разработке и изучению курсов краеведческой направленности, организации внеклассной работы, в работе школьных научных сообществ.

Ключевые слова: модель, краеведческая грамотность, учащиеся, исследовательская деятельность

Введение

В современном обществе можно наблюдать дефолт традиционной системы ценностей. Всё больше обучающихся не знающих своих «корней», безразличных к национальному достоянию, культуре, традициям, истории предков. Важным вопросом современного образования является формирование краеведческой грамотности школьников. Содержание предметных областей не подразумевает всестороннее изучение малой родины. Следовательно, возникает потребность в восполнении дефицита краеведческих знаний школьников. Вопросу краеведческого образования и получения краеведческих знаний посвящены работы В.И. Смирнова, П.В. Рубанова, П.В. Иванова, М.Д. Янко, М.М. Кракова, С.Т. Родовского, Н.С. Вылгиной; Ахметизянова, Р.С. Иткиной, В.А. Котовой, О.Ю. Бабайцева, Н.В. Гусакова, Г.Н. Ищук, П.В. Станкевич, О.Н. Шитикова и др. О важности использования краеведческого материала в обучении и воспитании личности писали ещё Я.А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

Также в области образовательных траекторий необходимым становится усиление значения исследовательской деятельности. Опираясь на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), школа закладывает исследовательские умения для будущих самостоятельных открытий. Развитие творческих и познавательных

способностей обучающихся возможно через организацию исследовательской деятельности, это отмечают в своих работах П.В. Иванов, И.Д. Янко, Э.Г. Беккер, В.И. Андреев, И.А. Зимняя, Н.Б. Шумакова и др.

Основная часть

Учитывая вышесказанное и проанализировав научно педагогическую литературу нами предложена модель формирования краеведческой грамотности школьников средствами исследовательской деятельности.

Целью такой модели является построение процесса, направленного на формирование краеведческой грамотности школьников.

Проектируемая нами модель по своей структуре выстроена в логике содержания каждого из блоков. Некоторые из блоков можно рассматривать как самостоятельные элементы формирования краеведческой грамотности, так и в совокупности их воздействия на школьника (рис. 1).

Краеведческая грамотность является целью и результатом проектируемой модели. Краеведческая грамотность формируется средствами исследовательской деятельности, которая в свою очередь представлена урочной и внеурочной деятельностью. Исследования, проводимые школьниками, предполагают в своей основе использование краеведческого материала, с опорой на который ученик составляет модели и схемы, участвует в экспериментах, выступает с докладом.

К урочной деятельности следует отнести:

- исследовательские проекты по предметам;
- учебные дискуссии;
- упражнения, направленные на развитие мыслительной активности;
- мини-исследования (в рамках одного урока);

К внеурочной деятельности следует отнести:

- исследовательскую деятельность в рамках научного общества учащихся;
- экскурсии;
- участие в конкурсах, олимпиадах;
- участие в городских программах и волонтерских акциях;

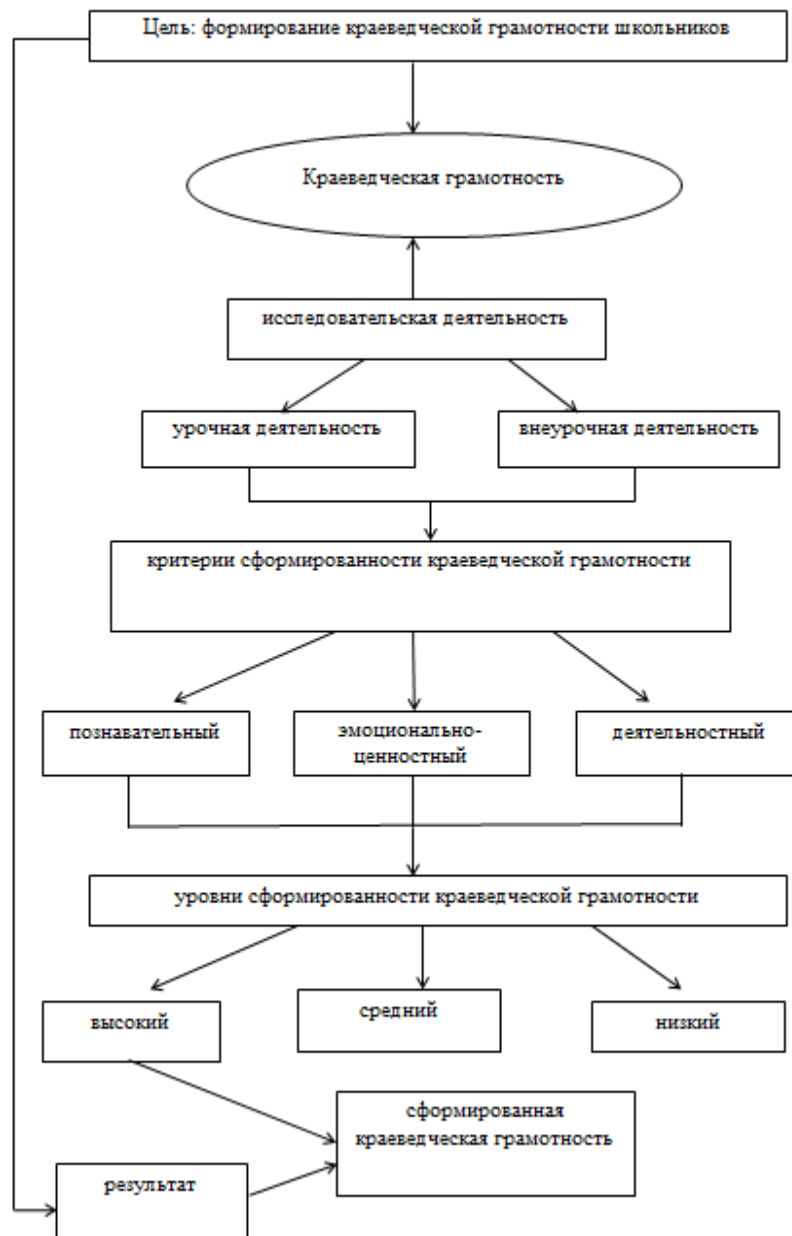


Рис. 1. Модель формирования краеведческой грамотности учащихся средствами исследовательской деятельности

Эффективность средств исследовательской деятельности, используемых при формировании краеведческой грамотности обучающихся можно оценить по критериям сформированности этой грамотности. В нашей модели этот блок включает в себя следующие критерии: познавательные, эмоционально-ценностные и деятельностные.

Обозначенный познавательный критерий представлен осведомленностью ученика о родном крае. У ребенка имеются знания о прошлом и настоящем своей земли в области истории, культуры, искусства, экологии, географии, языка, литературы, экономики.

Эмоционально-ценностный критерий представлен взаимосвязью ценностных ориентаций ученика, эмоционально чувственной сферой и волевыми качествами личности, которые проявляются в оценочном отношении к людям, поступкам, окружающему миру.

Деятельностный критерий можно охарактеризовать как совокупность интеллектуальных, исследовательских и креативных умений.

Корреляция выделенных критериев позволяет дифференцировать уровни сформированности краеведческой грамотности. В представленной модели мы различаем три уровня: низкий, средний и высокий. Очевидно, что именно высокий уровень сформированности краеведческой грамотности свидетельствует о достижении планируемого результата.

В процессе реализации данной модели определены следующие педагогические условия:

- возможность школы эффективно использовать исследовательскую деятельность в образовательном пространстве школьников;
- организация доступа школьников к необходимым информационным ресурсам;
- уровень общего развития школьников;
- педагогическая заинтересованность в творческом поиске ребенка.

Апробация модели проходила в школах города Томска, в экспериментном исследовании приняли участие 539 человек.

Перед началом педагогического эксперимента нами была проведена диагностика учащихся, результаты которой в соответствии с уровнем сформированности краеведческой грамотности представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень сформированности краеведческой грамотности учащихся.	% обучающихся, имеющих краеведческую грамотность
Высокий	37
Средний	40
Низкий	23

Эксперимент по реализации модели проводился в течение 8 месяцев. Для реализации модели мы разработали комплекс уроков, внеурочных занятий, а также были проведены различные конкурсы, праздники, организовано посещение выставок и музеев. Исследовательская деятельность – основной элемент всех занятий, обращение ученика к самостоятельному поиску знаний. Стоит отметить, что доминирующим критерием при ре-

ализации модели педагогами был отмечен эмоционально-ценностный критерий. Именно «живое» участие ребенка вызывает в нем отклик, желание исследовать ранее неизвестное ему.

На заключительном этапе эксперимента при повторной диагностике оценивался уровень сформированности краеведческой грамотности учащихся, результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень сформированности краеведческой грамотности учащихся	% обучающихся, имеющих краеведческую грамотность
Высокий	41
Средний	51
Низкий	8

По итогам повторной диагностики мы видим увеличение показателей по каждому уровню сформированности краеведческой грамотности. Анализ результатов эксперимента показал следующее: так, на начальном этапе эксперимента % учащихся с низким уровнем краеведческой грамотности составлял 23, а на завершающем этапе 8, показатель увеличился на 15%. Доля учащихся со средним уровнем краеведческой грамотности увеличилась на 11%, на начальном этапе эксперимента этот показатель составлял 40%, на завершающем 51%. Для обучающихся с высоким уровнем краеведческой грамотности увеличилась на 4%,

данный показатель на начальном этапе эксперимента зафиксирован 37%, на завершающем – 41%.

Выводы

В ходе проведенного педагогического эксперимента, доказано, что модель формирования краеведческой грамотности школьников обеспечивает достоверные положительные изменения показателей формирующих ее. Таким образом, модель формирования краеведческой грамотности обучающихся может быть рекомендована в практике работы общеобразовательных учреждений.

Литература

1. Ахметшина Г.Х. О формировании гражданской идентичности учащейся молодежи // Образование и саморазвитие. 2014. №3 (41). С. 83 – 85.
2. Потанина Л.Т., Склярова Т.В. Развитие ценностно-нравственных представлений у учащихся в системе школьного образования // Перспективы науки и образования. 2019. №3 (39). С. 255 – 265. DOI: 10.32744/pse.2019.3.19
3. Щекудова С.С. Модель развивающей образовательной среды // Инновационные образовательные технологии. 2016. №1 (45). С. 14 – 18.

References

1. Ahmetshina G.H. O formirovaniy grazhdanskoj identichnosti uchashchejsya molodezhi // Obrazovanie i samorazvitie. 2014. №3 (41). S. 83 – 85.
2. Potanina L.T., Sklyarova T.V. Razvitie cennostno-nravstvennyh predstavlenij u uchashchihsya v sisteme shkol'nogo obrazovaniya // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. №3 (39). S. 255 – 265. DOI: 10.32744/pse.2019.3.19
3. SHCHekudova S.S. Model' razvivayushchej obrazovatel'noj sredy // Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii. 2016. №1 (45). S. 14 – 18.

DEVELOPMENT AND TESTING OF A MODEL FOR THE FORMATION OF LOCAL HISTORY LITERACY OF STUDENTS BY MEANS OF RESEARCH ACTIVITIES

*Andreeva N.V., Postgraduate, Teacher,
Tomsk State Pedagogical University,
School No. 66, Tomsk*

Abstract: the article is devoted to the issue of modeling the process of formation of local history literacy of students by means of research activities.

The relevance of this work is that the formation of local history literacy of schoolchildren is conditioned by modern requirements for spiritual and moral, civil and Patriotic, and historical and local history education of the individual in a single educational process. In order to form local history literacy, the author developed a corresponding model. Based on the use of research activity technology, the author defines its leading role in the process of forming local history literacy. This work is performed using the method of theoretical analysis, generalization of practical experience and pedagogical experiment. The purpose of the article is to reveal the features of building a model for the formation of local history literacy of students using the means of research. The structural elements of the model and their characteristics are described. The author analyzes the results of a pedagogical experiment to test the proposed model.

The theoretical significance of the research complements the theoretical space of the actual pedagogical problem, makes it possible to consider the results of the work in a practical aspect.

The practical significance of the research is that the proposed model can be used by teachers, specialists involved in educational technologies, in the development and study of local history courses, the organization of extracurricular activities, in the work of school scientific communities.

Keywords: model, local history literacy, students, research activities

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*Васёв Д.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный институт культуры*

Аннотация: достижение профессиональных и жизненных целей всецело связано с выбором профессии. Профессиональное самоопределение – длительный, многоплановый процесс самореализации личности в профессии, включающий в себя: выбор профессии, психологическую готовность к овладению профессией; профессиональное обучение и воспитание в культурно-образовательной среде учреждения высшего образования; наличие перспектив профессионального и личностного роста. Трудности в выборе высшего учебного заведения молодёжью объясняются недостатком социального опыта, слабой ориентацией в современных профессиях, специальностях, востребованных на рынке труда. Стимулируют выбор профессиональной деятельности побуждения: общественного характера; материального плана; социальной полноты бытия. Образовательный процесс в высшем учебном заведении выстраивается так, чтобы выполнить задание заказчиков-работодателей по подготовке специалистов, обладающих определёнными профессиональными, социальными и личностными качествами, соответствующими действующим профессиональным стандартам. В высшем учебном заведении происходит первичная профессионализация: студенты получают знания, навыки, умения, компетенции, необходимые для успешного осуществления конкретного типа профессиональной деятельности. Качество подготовки специалистов обеспечивают материально-техническая база высшего учебного заведения, сложившийся микроклимат, традиции, профессорско-преподавательский коллектив кафедр, факультетов, административных служб ВУЗа, характеризующийся общей и профессиональной культурой, широкой образованностью, психологической грамотностью, методической подготовленностью, индивидуальностью педагогической деятельности. Кооперация специалистов кафедр и факультетов высшего учебного заведения, привлечение будущих работодателей к совместной деятельности обеспечат выпуск высококвалифицированных специалистов. Выбор профессии – решение только на ближайшую жизненную перспективу; психолого-педагогическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, превращение специалиста в профессионала, продолжается в течение всего трудового пути.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда ВУЗа, мотивация, профессиональное образование и самоопределение, личностные качества выпускника, специалиста

Интеллектуальное, техническое, культурное будущее страны закладывается в высших учебных заведениях. Студенческое сообщество складывается из выпускников общеобразовательных школ города, края, области, региона, граждан других государств, между которыми устанавливаются межкультурные и бытовые отношения. Основной проблемой самоопределения молодёжи является выбор профессии, который с одной стороны детерминирован социальными требованиями общества, а с другой – поиском общественно значимой деятельности, смысла своего существования. Доктор психологических наук Ф.И. Иващенко отмечает выбор профессии школьниками как парадоксальный, подчёркивая, что «важнейший в жизни выбор надо сделать раньше, чем у человека сложились способности» [3, с. 133]. Трудности в выборе высшего учебного заведения объясняются тем, что:

– у абитуриентов отсутствует адекватное представление о своей пригодности к выбранной профессии;

– уровень владения базовыми и профильными знаниями, полученными в школе недостаточен;

– абитуриенты слабо ориентируются в современных профессиях, специальностях, востребованных на рынке труда;

– выпускники школ, не отдавая себе отчёта, стремятся переложить решение о выборе профес-

сии на других лиц: родителей, учителей, друзей, родных и т.д.;

– сложилось мнение о предрасположенности каждого человека к любому виду деятельности.

Помимо перечисленных сложностей, выбор профессии усугубляется специфичными социально-психологическими особенностями молодёжи:

– потребностью в общении, коллективных формах жизни и деятельности;

– ограниченностью социального опыта, неопределённостью социальных установок, влиянием неформальных групп на принятие решения.

Социокультурное развитие современного общества неразрывно связано с процессом становления будущих специалистов в период получения профессионального образования, складывающегося в зависимости от организации культурно-образовательной среды высшего учебного заведения, обеспечивающей максимальную эффективность в осуществлении жизненных притязаний молодого поколения – от поступления в ВУЗ до получения диплома, предоставляя возможности перспективного развития, подкрепляя их средствами достижения. Движущей силой образовательного процесса является противоречие между возникающими требованиями к студенту и уровнем его развития, реальными возможностями. Основной мотив, заставляющий молодёжь учиться и работать – достижение в ближайшей перспективе

успехов в трудовой деятельности, материального благополучия, обретение относительно высокого положения в системе социальной иерархии. При выборе будущей профессии молодёжь руководствуется относительной лёгкостью поступления в ВУЗ, доступностью образования, его престижностью, надеясь в будущей профессиональной деятельности найти применение своим интересам, склонностям. Выбор профессии требует от молодого человека чёткой мотивации, адекватного оценивания своего потенциала, представления о той деятельности, которой ему предстоит заниматься по окончании высшего учебного заведения – иногда в течение всей жизни.

В середине XX века почетный магистр Гарвардского университета Энн Роу, исследуя аспекты профессионального выбора, классифицировала профессии с психологической точки зрения. Её теория профессионального выбора и удовлетворенности трудом учитывает социоэкономический статус, этническую принадлежность, интеллект, специальные способности, семью, представляющую собой модель определённого образа жизни, источник формирования жизненных ценностей и побуждений.

В России вопросами внешней и внутренней мотивации выбора профессии, самоопределения, профессиональной ориентации молодёжи занимались Ф.И. Иващенко, Е.И. Климов, Д.А. Леонтьев, А.М. Кухарчук. Внешние мотивы профессионального выбора формируются под воздействием общественной системы в целом и социального окружения личности; они связаны с потребностями человека в самоидентификации и обусловлены желанием обрести своё место в социально-профессиональной структуре общества. Внутренние мотивы основываются на представлениях личности о жизни, её устремлениях и убеждениях, интересе к получению профессии. Социальные факторы, влияющие на формирование мотивов выбора профессии многообразны, находятся в сложной взаимосвязи, их определяют:

- история индивидуума, его собственный опыт предыдущей жизни;

- тенденции общественного развития и состояние общества в настоящем времени, объективная действительность и условия деятельности;

- личные цели, уровень притязаний, престиж профессии, содержание труда, возможность профессионального роста – всё то, что ожидается в будущем. Определяющими мотивами выбора профессиональной деятельности выступают

потребности, желания, интересы, намерения и склонности, которые затем находят выражение в пассивных или активных действиях, приводящих к соответствующим отрицательным или положи-

тельным результатам. Возможности студента, жизненные перспективы основная движущая сила в образовательной и профессиональной деятельности, реализации личностного потенциала в будущем. Основные мотивы профессионального выбора:

- социальные: в соответствии с увлечениями и возможностями занять престижное место в социуме;

- духовные: работать по профессии, специальности, принося пользу обществу;

- познавательные: владеть специальными знаниями, умениями, навыками, компетенциями;

- творческие: выполнять работу креативно, оригинально, неповторяемо;

- материальные: иметь хорошо оплачиваемую работу;

- утилитарные: работать в благоприятных условиях, в коллективе с позитивным психологическим климатом, желательно близко к дому.

Обобщил мотивы, побуждающие к активной эффективной трудовой деятельности доктор психологических наук Е.П. Ильин, выделив следующие, стимулирующие деятельность, побуждения:

- общественного характера – осознание значимости профессиональной деятельности и необходимости её осуществления для пользы общества;

- материального плана – удовлетворение материальных и духовных потребностей для себя и своей семьи;

- социальной полноты бытия – в процессе созидательной деятельности осуществление саморазвития, самореализации, самовыражения.

В культурно-образовательной среде учреждения высшего образования происходит профессиональное самоопределение личности, её приобщение к общечеловеческим ценностям, включение их в свой внутренний мир, подготовка к будущей деятельности. Обучение в высшем учебном заведении предоставляет широкие перспективы для личностного и интеллектуального роста, для установления длительных дружеских отношений и профессиональных контактов. В культурно-образовательной среде ВУЗа создаются социально-экономические условия обеспечивающие:

- единство культурного и образовательного пространства; отвечающее целям государства, работодателей, обучающихся;

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей жизни, свободного развития личности;

- научно-техническое состояние образовательного процесса, позволяющее качественно обучать, развивать потенциальные способности студентов;

- устранение противоречий, возникающих между стремлениями и возможностями студентов;

– интеграцию российского образования в международные образовательные организации.

Профессиональное самоопределение индивидуума в культурно-образовательной среде высшего учебного заведения, взаимодействие деятельности преподавателей и субъектного преобразования будущих специалистов в логике образовательного процесса и динамике развития психофизиологических, профессиональных и социальных качеств личности можно условно разделить на ряд этапов. Каждый этап образовательного процесса диалектически связан с предыдущим и одновременно в соответствии с очередными целями и задачами направлен на дальнейшее субъектное преобразование студента в культурно-образовательной среде ВУЗа.

Адаптивно-социальный этап. Для студентов это период стартовой психической напряжённости, неуверенности в правильности выбора; приспособления к новым условиям и требованиям устава организации высшего образования; освоения прав и обязанностей. В этот период деятельность преподавателей направлена на создание учебного коллектива группы с благоприятным психологическим климатом, устойчивой мотивацией к обучению. На первом курсе происходит личностное самоопределение студента: что от него нужно обществу и кем он хочет стать, что он уже может и что надо ещё достигать; идёт активный процесс социализации.

Мотивационно-ценностный этап. Преподаватели изучают индивидуальные особенности студентов, диагностируют уровень общего развития, формируют базовые навыки и умения профессиональной деятельности; создают условия, для развития личности обучающегося; убеждают студентов в правильности их выбора, пригодности к выбранной специальности.

Операционно-деятельностный этап нацелен на подготовку студентов к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности. Специфика его в том, что профессиональная подготовка включает в себя освоение компетенций, максимально приближенных к реальной практической деятельности; происходит личностно - профессиональное развитие студентов: усиливаются мотивация, уровень профессиональных притязаний, актуализируются потенциальные возможности, происходит переоценка отношения студента к себе как к личности. Личностное и профессиональное развитие студентов, достижение гармоничного сочетания социально-профессионального и индивидуально-ценностного обеспечивает профессорско-преподавательский коллектив высшего учебного заведения, используя инновационные методы и формы воздействия.

Рефлексивный этап предполагает анализ и корректирование студентами персональных учебных действий, повышение культурного уровня, развитие нравственных, волевых качеств; саморазвитие, самосовершенствование.

Высшее учебное заведение получает от заказчиков-работодателей конкретное задание на подготовку специалистов обладающих определёнными профессиональными, социальными и личностными качествами. Образовательный процесс построен так, что квалификация, полученная в ходе обучения в учебном заведении, будет соответствовать действующим профессиональным стандартам. Для образовательного процесса характерны постоянное противоречие между мотивационной, содержательной, операциональной и рефлексивной сторонами обучения; общность функционирования и взаимодействия его структурных элементов.

Культурно-образовательная среда учреждения высшего образования формируется, учитывая взаимосвязанные глобальные, региональные, локальные требования развития. Глобальный уровень представляет собой развитие культуры, экономики, политики, образования, СМИ на планете. Образовательную политику, культуру, образ жизни, соответствующий национальным и социальным нормам, ценностям, традициям выражает региональный уровень. Локальный уровень – приобщение студентов к культуре и искусству внутри высшего учебного заведения и вне его, формирование интереса к культурной жизни альма-матер, города, региона, страны.

Культурно-образовательная среда ВУЗа – пространство теоретической и практической подготовки специалистов, освоения и присвоения ценностей профессиональной и общей культуры, становления жизненной позиции будущего специалиста. Структура ВУЗа складывается из факультетов, кафедр, профессорско-преподавательского и обслуживающего персонала, студенчества. Подготовка специалиста на факультете не ограничивается только учебной и исследовательской деятельностью, студенты активно участвуют в создании и регулировании культурно-образовательной среды факультета через студенческое самоуправление. Студенческое самоуправление даёт возможность студентам проявлять и развивать личностные качества, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Педагогика высшей школы нацелена не только на профессиональное обучение студентов, но и на их воспитание и развитие. «Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных ор-

ганизаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ» [7, ст.7.2]. Профессиональная направленность воспитательной среды студенчества рассматривается в аспектах:

– воздействия существующей формации общества на личность в целом;

– педагогическое воздействие на формирование у студентов определённых качеств, взглядов, убеждений.

Относительная самостоятельность, определённые права и обязанности делают студенческое самоуправление авторитетным, привлекательным, действенным, существенно влияющим на формирование будущего специалиста. По отношению к учебной деятельности, профессиональному и личностному самоопределению студенты разделяют:

– на проявляющих активность во всех сферах жизни образовательного учреждения, ориентированных на разностороннюю профессиональную подготовку; познавательные интересы которых выходят за пределы знаний, очерченных учебным планом и программами дисциплин;

– на тех, чья познавательная деятельность выходит за пределы учебных программ, но активность ограничена рамками только профессиональных интересов, ориентированных на узкую специализацию;

– на проявляющих минимальный уровень активности; познавательная деятельность которых строго направлена на усвоение знаний и навыков в рамках учебной программы.

Проводимая преподавателями и студентами профориентационная работа в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования, средних профессиональных учебных заведениях, нацелена на осознанный выбор профессии в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями, обеспечивает возможность их реализации, предоставляемую обществом, конкретным учебным заведением. Личность человека часто можно определить по его профессии: общим профессиональным целям, похожим условиям труда и быта, одинаковым путям повышения материального благосостояния, профессионального и социального роста. У людей одной профессии складываются близкие ценностные ориентации, особенности общения, поведения, общие по содержанию интересы, установки, традиции – профессия накладывает отпечаток на человека. В высшие учебные заведения приходят абитуриенты с разными установками и стартовыми возможностями. Уже с первого курса происходит профессиональное самоопределение студентов ориентированных:

– на образование как на профессию; для которых самое главное получить знания и умения, овладеть компетенциями, дающими возможность успешно реализовать себя в будущей профессии;

– на создание в будущем собственного дела; для них образование инструмент, позволяющий изнутри изучить особенности профессии;

– на получение диплома, попавших в данный ВУЗ случайно, для которых профессия не представляет интереса.

Осознанный выбор специальности способны сделать единицы; у большинства молодых людей выбор профессии основывается на существующих в обществе стереотипах, что мешает им найти себя в мире профессий и создаёт психологические трудности.

В высшем учебном заведении происходит первичная профессионализация – приобщение к определённым профессиональным ценностям, формирование профессионального сознания и культуры. Особенность первичной профессионализации в том, что личность становится субъектом профессиональной деятельности, получает возможность активного участия в профессиональных и социальных процессах, обретает профессиональный статус. Ядром первичной профессионализации является получение конкретной специальности в ВУЗе, приобретение определенных знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых для успешного осуществления конкретного типа профессиональной деятельности. В высшем учебном заведении закладывают фундамент профессионализма, целенаправленно формируя у будущих специалистов профессиональные и социальные качества, убеждения, мировоззренческие позиции. В ходе трудовой деятельности на основе накопления и использования профессионального опыта происходит вторичная профессионализация: совершенствуется профессиональное мастерство, вырабатывается активный творческий подход к решению профессиональных задач. Психолого-педагогическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, превращение специалиста в профессионала, продолжается в течение всей трудовой жизни человека.

Качество подготовки специалистов обеспечивают материально-техническая база высшего учебного заведения, сложившийся микроклимат, традиции. Для студентов олицетворением социальной среды высшего учебного заведения, определяющей их потенциал развития, примером будущего поведения является профессорско-преподавательский коллектив кафедр, факультетов, административных служб ВУЗа, характеризующийся общей и профессиональной культурой, широкой образованностью, психологической гра-

мотностью, методической подготовленностью, индивидуальностью педагогической деятельности. Кооперация специалистов разных факультетов и кафедр высшего учебного заведения, привлечение будущих работодателей к совместной деятельности обеспечат выпуск высококвалифицированных специалистов. Выбор профессии – решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу; профессиональное самоопределение продолжается в течение всего трудового пути.

Литература

1. Васёв Д.В. Культурно-образовательная среда организации высшего образования как фактор социализации и профессионального становления студентов // Сборник научных трудов конференции «Диалоги о культуре и искусстве». Пермь, ПГАИК, 2014. С. 304 – 311.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос. 2011. 288 с.
3. Ивашенко Ф.И. Труд и развитие личности школьника. Спб.: Нева. 2007. 163 с.
4. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Изд. Юнити-Дана, 2003. 416 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
6. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия. 2006. 368 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. М.: Собрание законодательства Российской Федерации, 2010. N21, ст. 2603; N26, ст. 3350.

References

1. Vasyov D.V. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda organizacii vysshego obrazovaniya kak faktor socializacii i professional'nogo stanovleniya studentov // Sbornik nauchnyh trudov konferencii «Dialogi o kul'ture i iskusstve». Perm', PГАИК, 2014. S. 304 – 311.
2. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: monografiya. M.: Logos. 2011. 288 s.
3. Ivashchenko F.I. Trud i razvitie lichnosti shkol'nika. Spb.: Neva. 2007. 163 s.
4. Gromkova M.T. Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatelnosti. M.: Izd. YUniti-Dana, 2003. 416 s.
5. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 304 s.
6. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya / pod red. V.A. Slastyonina. M.: Akademiya. 2006. 368 s.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. M.: Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii, 2010. N21, st. 2603; N26, st. 3350.

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF AN INDIVIDUAL IN
THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

*Vasev D.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Perm State Institute of Culture*

Abstract: achievement of professional and life goals is entirely connected with the choice of a profession. Professional self-determination is a long, multifaceted process of personal self-realization in a profession, including: choice of profession, psychological readiness to master the profession; vocational training and education in the cultural and educational environment of higher education institutions; the availability of prospects for professional and personal growth. Difficulties in choosing a higher education institution by young people are explained by a lack of social experience, a poor orientation in modern professions, specialties in demand on the labor market. The choice of professional activity motivation is stimulated with: social character; material plan; social fullness of being. The educational process in a higher educational institution is built in such a way as to fulfill the task of employers to prepare specialists with certain professional, social and personal qualities that meet current professional standards. Primary professionalization takes place in a higher educational institution: students receive the knowledge, skills, abilities, and competencies necessary for the successful implementation of a specific type of professional activity. The quality of training of specialists is ensured by the material and technical base of the higher educational institution, the prevailing microclimate, traditions, the teaching staff of departments, faculties, administrative services of the university, characterized by a general and professional culture, wide education, psychological literacy, methodological preparedness, and individual pedagogical activity. The cooperation of specialists from departments and faculties of a higher educational institution, the involvement of future employers in joint activities will ensure the release of highly qualified specialists. The choice of a profession is a decision only for the near future; psychological, pedagogical, social and ideological development of the individual, the transformation of a specialist into a professional, continues throughout the entire career.

Keywords: cultural and educational environment of the university, motivation, professional education and self-determination, personal qualities of a graduate, specialist

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ В XIX В.: СПЕЦИФИКА И ОПЫТ

*Гатальская Е.А., кандидат исторических наук, доцент,
Институт традиционного прикладного искусства –
Московский филиал Высшей школы народных искусств (академия),
Скулимовская Д.А., старший преподаватель,
Иркутский государственный университет*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования и организации взаимосвязи производственной школы и модернизации общества в Англии девятнадцатого века. Описывается история совершенствования профессиональной подготовки в связи с процессом индустриализации страны. Раскрываются условия влияния промышленного фактора на социально-экономический вектор развития страны в сравнении с другими ведущими странами изучаемого периода. Рассматриваются проблемы и особенности производственной школы, с которыми сталкивается руководство и педагогический состав при реализации образовательного процесса. Показано, что преобразования в данной системе предопределяют специфику требований к организации профессиональной подготовки высокого уровня. Во введении статьи обосновываются актуальность и значимость профессионального образования последних столетий и в современном мире. В основной части раскрываются связи между развитием принципов производственной школы и модернизацией общества; положительный опыт налаживания контакта образования и производства в контексте индустриализации стран и их экономических реалий. Совокупность новых подходов к процессу образования и привлечение производственного опыта обеспечивают актуализацию самореализации обучающихся в будущей профессии и развития профессиональной мобильности. Особое внимание уделено требованиям к выборке, адекватности используемых материалов в процессе подготовки статьи. Авторы уделяют особое внимание выработке стратегий для профессиональной подготовки, которая предоставляет ряд новых возможностей, в том числе и пользования современной технологией. В заключении делается вывод о том, что государство играет ведущую роль в процессе модернизации профессионального образования, без участия ведущих деятелей страны развитие профессионального образования было бы невозможно.

Ключевые слова: производственная школа, профессиональная подготовка, промышленные предприятия, модернизация, образовательный процесс, квалифицированные кадры

Профессиональная подготовка учащихся считается ключевым понятием современного экономически-технического развития, однако еще в XIX веке она являлась необходимым фактором международной конкурентоспособности. Поэтому, постоянно меняющиеся комплексные требования экономической и социальной политики в области профессионального образования вновь приводили к постепенному обновлению в этой области. Безусловно, мы и сейчас находимся в таком периоде перемен. Такие лозунги как «новые технологии», «глобализация экономики» отвечают основополагающим структурным импульсам преобразований в сфере работы и профессиональной подготовки XXI века. Исторический процесс преобразований в «профессиональной школе», который начался с промышленным переворотом в Англии (1760-1830 гг.), и продолжился во всем мире, вызвал новую волну развития [8, с. 24]. Модернизация при этом охватывала все сферы культурного, политического, экономического и социального развития. В XIX веке и в настоящее время проектировались, и составлялись новые методы обучения и дидактические модели, чтобы справиться с актуальными и будущими задачами. Производственным школам в периоды политически-экономических изменений отводилась особая роль; их задачами являлись:

- увеличение темпов промышленности (по сравнению с другими странами);
- подготовка необходимой технической элиты для производства;
- компенсирование негативных последствий, возникших устаревающих производственных и экономических отношений, которые в процессе модернизации проявляются (безработица и обнищание широких кругов населения).

Связь между развитием принципов производственной школы и модернизацией общества можно рассмотреть, как взаимозависимый динамический процесс; производственные школы должны были содействовать интенсификации производственных сил страны. Следовательно, европейская история производственных школ непосредственно связана с модернизацией общества и с выработыванием стратегий к преодолению социально-экономических кризисов. В странах Европейского Союза процесс реформирования систем образования идет непрерывно [9, с. 138].

В начале XIX века пять крупнейших держав – Россия, Великобритания, Франция, Австрия и Пруссия находились в относительно экономическом и политическом равновесии. С помощью временных союзов эти государства контролировали друг друга, чтобы предотвратить господство од-

ной страны. Данная система была относительно стабильной, потому что после 1815 г. в течение почти целого столетия в Европе не было больших коалиционных войн. Если до XIX века экономическая власть страны определялась, прежде всего, своим сельскохозяйственным производством и численным составом населения, то со временем таким определяющим фактором стала промышленная продукция [7, с. 1276].

После промышленного переворота в Англии все остальные страны стали «отстающими»; они должны были менять приоритеты, если они хотели в будущем играть серьезную роль в мировой политике. Поэтому для сохранения значимых позиций, основной акцент ставили на модернизацию общества, технологических перемен в продукции, развитии экономической силы и сохранности внутренней стабильности. Если смотреть очередность стран по степени промышленного и экономической развития, то в конце девятнадцатого века за Англией, держащей первенство, следовали Франция, Германия, Австрия и Россия. Как это повлияло на развитие производственных школ, прослеживается в том, что первая Франция стала последователем принципов английской производственной школы. Потом этот опыт был применен для подготовки элиты квалифицированных рабочих в России, Австрии и Германии. В данных государствах в девятнадцатом веке уже сложились крупные финансово-промышленные объединения, что привело к увеличению численности рабочего класса. В частности, в России была она тот момент острая нехватка квалифицированных кадров [5, с. 42].

Типичная для отстающих стран ситуация складывалась в несоответствии между фактической экономической активностью и потенциалом технических нововведений. Так некоторые отстающие быть актуальными государственные структуры затягивали развитие своей страны, тогда как требовались новые идеи и способы их воплощения, чтобы наладить процесс индустриализации. Одним из отрицательных моментов было то, что практически не было возможности опереться на широкий слой квалифицированных рабочих. Подготовка этих рабочих представляла бы крайне сложный и длительный процесс, поэтому многие страны стремились к развитию и введению современных целесообразных методов профессиональной подготовки и сосредотачивались при этом на обучении немногочисленной технической элиты.

В то время как в Англии на всех уровнях поощрялось участие в различных процессах модернизации, в других странах Европы только относительно маленькие группы заинтересованных лиц про-

являли интерес к обучению технического персонала. Интересы частных лиц и социальных задач государств не всегда совпадали. Этому иногда препятствовали противоречивые, сиюминутные, экономические интересы крупных производственных монополий, характерные для начального этапа промышленной революции [1, с. 27]. Кроме того, главным образом строились крупнопромышленные предприятия, которые концентрировались, прежде всего, на новых отраслях промышленности, обещающих самый быстрый прогресс (прежде всего производство стали и машиностроение). Ожидание самостоятельной подготовки рабочих развивающимися промышленными предприятиями было невозможным. Поэтому, процесс обучения основного состава инженеров, техников, квалифицированных мастеров, бригадиров и рабочих, фактически ни в одной от стран не произошло без помощи государства.

Своевременное построение школьного квалифицированного технического образования для техников и мастеров можно рассматривать как замена типичного промышленного обучения на предприятиях. В то время как в Англии можно было вернуться к «практике», прототипу технического персонала в раннем периоде индустриализации, в других странах надо было обучать технический персонал с помощью специальных образовательных мероприятий. В лексике того времени это называлось «содействие промышленности с помощью образования», чтобы с наличием технического персонала достигать политическую и экономическую независимость страны. Положительный опыт налаживания производства, анализируя профессиональное образование в Англии, учитывали в Германии при формировании несколькими годами позже, профессиональных учебных заведений для металлопромышленности, машиностроения и электротехники [2, с. 72]. В современной Англии уровень занятости выпускников учреждений профессионального образования составляет 50,9 % от общего количества выпускников, что является одним из самых высоких в мире [4, с. 58].

Профессиональная учеба в производственной школе должна происходить при аутентичных условиях, то есть следует создавать учебные ситуации максимально приближенные к условиям как на предприятии. Но необходимо учитывать, что теоретическое и практическое обучение проводится в разных организационных плоскостях. Теоретическая учеба подлежит государственным нормам, производственная учеба (с ориентацией на рынок труда) подлежит законам рынка и требует по возможности большей гибкости относительно адаптации производства к условиям рынка и покупателя. Однако реалии системы со своими це-

лями и структурами, направленными на сохранение и единство, не всегда способны к таким динамическим взаимоотношениям [3, с. 86].

Необходимо учитывать экономическую рациональность в процессе профессионального обучения. В учебной концепции производственных школ данный пункт выполняется в процессе работы над заказами покупателей и сбыта продукции с учетом покрытия расходов. Эти доходы являются вкладом в финансовое обеспечение производственной школы. Успешные школы, поэтому, стараются уже в своем планировании учитывать процентную долю от прибыли до покрытия расходов. Вследствие чего всем необходимо соблюдать основные ключевые экономические принципы, т.к. несоблюдение ставит под угрозу существование всей организации.

В производственных школах разнообразная практика преподавания. В зависимости от типа производственной школы, профессионально компетентный мастер, техник или инженер берет на себя задания, связанные с рынком, с клиентом обсуждает технические детали заказа и передает задание учащимся, руководит работой и контролирует ее. Наряду с практической частью обучения в каждой производственной школе есть и лекционная часть, и, следовательно, штатный персонал для передачи основ специальной технологии и общеобразовательных знаний. Так же надо учитывать нюансы рыночных отношений. Специфика обучения в производственной школе предъявляет к преподавательскому составу и руководящему персоналу жесткие требования, им необходимо мобильно реагировать на происходящие экономические и рыночные изменения в стране и постоянно, с учетом этого планировать работу организации: с одной стороны, они педагоги, а с другой – менеджеры. Другая внутренняя проблема в области управления – синхронизация работы над заказом, с которым на определенном этапе обучения встречается студент, и программы образования. В зависимости от задач руководства производственной школы к управлению, бывает перевес экономических или педагогических целей. Так, например, увлечение экономической целью (достижение доходов) снижает планку производственной школы до уровня фабрично-заводского обучения. В немецкой системе образования педагог, руководящий производственной школой, называется «системный консультант» и должен обладать одновременно профессиональными и персональными способностями, а также обладать знаниями в области инженерной экономики [6, с. 41].

Производственные школы являются превосходным инструментом в рамках политики модернизации образования государства. В процессе

обучения в производственных школах страны вырабатывают стратегию для профессиональной подготовки, которая предоставляет ряд новых возможностей, в том числе и пользования современной технологией.

Таким образом, мы можем проследить, что в процессе модернизации техническое образование и подготовка элиты приобретали особое значение, так как данная стратегия обещала большой успех в кратчайший срок и осуществлялась гораздо эффективнее, чем подготовка широкого круга рабочих; организация производственных школ со специальным направлением отодвигала социально-экономические кризисы и способствовала стабилизации традиционной промышленности страны. Отметим, неравномерность развития формирования производственных школ в ведущих государствах XIX века (Англия выигрывало выделялась на фоне остальных стран), а также тот факт, что государство и двести лет назад, и в современном мире играет ключевую роль в процессе модернизации профессионального образования, без его заинтересованности развитие приходило в стагнацию.

Литература

1. Авакян Д.А. Последствия промышленной революции и урбанизации в английской и французской политической мысли XIX – начала XX вв.: дис. канд.полит.наук МГУ имени М.В. Ломоносова. 2016. С. 149.
2. Гатальская Е.А. Становление немецкой производственной школы // Научно-практический журнал «ЭНИГМА». Вып. №16. Ч. 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://enigmasci.ru/domains_data/files/ROOT_DIRECTORY/Dekabr_2_vypusk_16_chast_2_2019.pdf, свободный – (27.01.2020)
3. Грайнерт В.Д. Профессионально-педагогическая теория производственной школы: социально-экономические проблемы как определяющий фактор принципа производственной школы // Сборник статей немецко-русского форума «Работа в будущем – профессиональное обучение в будущем: производственное обучение». Ганновер. 2000. С. 84 – 96.
4. Лощилова М.А. Актуальные проблемы профессиональной педагогики [Электронный ресурс]: Научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом». Вып. 2 (10) 13. Режим доступа: [http://www.profobr42.ru/Archives/2\(10\)2013.pdf](http://www.profobr42.ru/Archives/2(10)2013.pdf), свободный – (20.01.2020)
5. Лутошкин С.А. Место и роль финансово-промышленных групп в дореволюционной экономике России конца XIX – начале XX в. // Вестник

РУДН. серия История России. 2016. № 1. С. 39 – 45.

6. Майзер Й. Производственная школа как концепт профессиональной подготовки // Сборник статей немецко-русского форума «Работа в будущем – профессиональное обучение в будущем: производственное обучение». Ганновер. 2000. С. 38 – 66.

7. Муравьева Л.А. Экономическое развитие России во второй половине XIX – начале XX века // Международный бухгалтерский учет. 2017. Т. 20. №21. С. 1271 – 1286.

8. Пильченова Е.В. Научно-техническая революция как основной фактор развития производственных сил: исторический обзор // Вестник Бурятского государственного университета. БГУ. Улан-Удэ. 2014. №2. С. 22 – 28.

9. Паклина О.В., Паклин Д.Б. Модернизация профессионального образования в Европе и тенденции его развития в России // Вестник Костромского государственного университета им.Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. №3. С. 137 – 140.

References

1. Avakyan D.A. Posledstviya promyshlennoj revolyucii i urbanizacii v anglijskoj i francuzskoj politicheskoj mysli XIX – nachala XX vv.: dis. kand.polit.nauk MGU imeni M.V. Lomonosova. 2016. S. 149.

2. Gatal'skaya E.A. Stanovlenie nemeckoj proizvodstvennoj shkoly // Nauchno-prakticheskij zhurnal «ENIGMA». Vyp. №16. CH. 2. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://enigma-sci.ru/domains_data/files/ROOT_DIRECTORY/Dekabr_2_vypusk_16_chast_2_2019.pdf, svobodnyj – (27.01.2020)

3. Grajnert V.D. Professional'no-pedagogicheskaya teoriya proizvodstvennoj shkoly: socio-

ekonomicheskie problemy kak opredelyayushchij fvktor principa proizvodstvennoj shkoly // Sbornik statej nemecko-russkogo foruma «Rabota v budushchem – professional'noe obuchenie v budushchem: pro-izvodstvennoe obuchenie». Gannover. 2000. S. 84 – 96.

4. Loshchilova M.A. Aktual'nye problemy professional'noj pedagogiki [Elektronnyj resurs]: Nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal «Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom». Vyp. 2 (10) 13. Rezhim dostupa: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/2\(10\)2013.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/2(10)2013.pdf), svobodnyj – (20.01.2020)

5. Lutoshkin S.A. Mesto i rol' finansovo-promyshlennyh grupp v dorevolucionnoj ekonomike Rossii konca XIX – nachale HKH v. // Vestnik RUDN. seriya Istoriya Rossii. 2016. № 1. S. 39 – 45.

6. Majzer J. Proizvodstvennaya shkola kak koncept professional'noj podgotovki // Sbornik statej nemecko-russkogo foruma «Rabota v budushchem – professional'noe obuchenie v budushchem: proizvodstvennoe obuchenie». Gannover. 2000. S. 38 – 66.

7. Murav'eva L.A. Ekonomicheskoe razvitie Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale HKH veka // Mezhdunarodnyj buhgalterskij uchet. 2017. T. 20. №21. S. 1271 – 1286.

8. Pil'chenova E.V. Nauchno-tehnicheskaya revolyuciya kak osnovnoj faktor razvitiya proizvodstvennyh sil: istoricheskij obzor // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. BGU. Ulan-Ude. 2014. №2. S. 22 – 28.

9. Paklina O.V., Paklin D.B. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya v Evrope i tendencii ego razvitiya v Rossii // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im.N.A. Nekrasova. 2012. T. 18. №3. S. 137 – 140.

**THE FORMATION OF VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM IN ENGLAND
IN THE XIX CENTURY: SPECIFICITY AND EXPERIENCE**

*Gatal'skaya E.A., Candidate of Historical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Institute of Traditional Applied Arts and Crafts – Moscow branch,
Higher School of Folk Arts (Academy)
Skulimovskaya D.A., Senior Lecturer,
Irkutsk State University*

Abstract: the article discusses the formation and organization of the relationship of the trade school and the modernization of society in the nineteenth century in England. The process of the improvement of vocational training in connection with the process of industrialization of the country is described. It reveals the conditions of the influence of the industrial factor on the socio-economic vector of the country's development in comparison with other leading countries of the studied period. The paper considers the various problems and characteristics of the trade school that management and teaching staff encounter when implementing the educational process. It is shown that the transformations in this system predetermine the specific requirements for the organization of high-level professional training. The introduction of the article substantiates the relevance and importance of vocational education in recent centuries and in the modern world. The main part reveals the links between the development of the principles of the trade school and the modernization of society; positive experience in establishing contact between education and production in the context of the industrialization of countries and their economic realities. The combination of new approaches to the educational process and the attraction of production experience ensure the actualization of self-realization of students in a future profession and the development of professional mobility. Particular attention is paid to the requirements for sampling, the adequacy of the materials used in the preparation of the article. The authors pay special attention to the development of strategies for training, which provides a number of new opportunities, including the use of modern technology. In conclusion, the authors conclude that the state plays a leading role in the process of modernization of vocational education, the development of vocational education would be impossible without the participation of leading figures of the country.

Keywords: trade school, vocational training, industrial plants, modernization, learning process, skilled personnel

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ – ЗАЛОГ ВНЕДРЕНИЯ ЕГО В ШКОЛЕ

Гордеева С.А., аспирант,

*Уман А.И., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева*

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о необходимости применения практико-ориентированного подхода в обучении студентов направления педагогическое образование профиль изобразительное искусство. Дабы в последующем, будучи учителями, они с успехом могли применять практико-ориентированный подход в школах, и других образовательных учреждениях, необходимо учебный процесс для них организовывать так, чтобы в ходе решения формировались умения и опыт, происходило осознание важности получения профессиональных владений, и компетенций. Педагог предметной области Искусство, впрочем, как и любой другой, должен уметь организовать учеников, поддерживать их творческую активность, используя, в том числе современные цифровые технологии. Эффективно провести такую работу, можно лишь, самому владея информационно-коммуникационными технологиями в сфере создания современного контента, которые постоянно совершенствуются, следовательно, знания постоянно надо обновлять, добывая их самостоятельно из различных источников. И если у педагога будет сформировано убеждение в эффективности практико-ориентированного обучения, то и к учащимся он сможет оптимально применить соответствующую методику.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, предметная область искусство, компьютерные технологии

Сфера образования, пожалуй, одна из самых консервативных сред современного общества. И дело не столько в технологической составляющей образовательного процесса, сколько в способе передачи знаний в ходе обучения. На всех уровнях образования система занятий предполагает изложение теоретического материала с помощью различных форм и приемов (объяснение, доказательство, рассуждение, лекция, видео блок, презентация), а затем проработку практических умений. В таком подходе нет ничего плохого, многие поколения россиян стали известными учеными, успешными бизнесменами, крепкими производственниками, обучаясь по классической схеме в средних и высших учебных заведениях. Этому способствовала и обычная практика сотрудничества с научными организациями и производствами. Однако, на сегодняшний день, не все вузы располагают местами для проведения практики в соответствии с направлением подготовки. Кроме того, современное общество очень быстро перестраивается в сфере профессиональной востребованности, недавно престижные специальности теряют свою привлекательность на рынке труда. От следующих поколений будет требоваться умение постоянно подстраиваться под реалии жизни, соответственно технология получения знаний должна идти по пути приобретения познаний из опыта.

У многих народов есть пословицы и поговорки, связанные с ученьем, русская: «Не учи словом, учи делом», мордовская: «Учить может лишь тот, кто сам научился». Педагог учит не только тем, что он сказал, а как он это сказал, своим примером. Не может учитель информатики не интересоваться выходом новых гаджетов, а учитель физ-

культуры должен уметь выполнить упражнения предлагаемые школьникам. Тоже касается и используемых форм и методов обучения, как бы хорошо они не были изучены в теории, если они не опробованы студентом педагогического направления, не зависимо от профиля, на практике придя на урок, он будет брать на вооружение, в основном, те методики, которые «применяли» к нему. Для того, что бы педагоги нового поколения плодотворно могли использовать различные методы и формы обучения, в том числе и практико-ориентированного, необходимо в вузе использовать все многообразие классических, фундаментальных исследований и современных, частных методик преподавания отдельных дисциплин. Отметим, что, с точки зрения студентов «практики – это возможность проверить теоретические знания в ходе практической деятельности, окончательно определиться с правильностью выбранной сферой профессиональной деятельности» [9].

Ряд научных работ последних лет рассматривают вопрос об использовании практико-ориентированного подхода в подготовке учителей, например, монография Егуповой М.В. посвящена «исследованию теоретико-методологических основ подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе» [1], изучению «вопроса о понятии и путях организации практико-ориентированного обучения математике в общем образовании. Исследование этого вопроса позволит заложить основы методической подготовки студентов в данном направлении.»[1]. Огородник В. Э. отмечает что, «одной из ведущих тенденций развития высшего образования в Республике Беларусь является усиление

практико-ориентированной направленности подготовки специалистов, обеспечивающей не только практическое использование ими полученных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности, но и овладение опытом такой деятельности» [7]. Многолетний опыт использования практико-ориентированного подхода в подготовке британских учителей проанализирован в диссертации Новиковой Ю.Б. [5]. Из этих примеров видно, что такая форма обучения считается перспективной в образовательных системах стран ближнего и дальнего зарубежья. Обе работы опираются на идею необходимости отказа от знаниевой модели обучения, в пользу формирования «привычки» обучения на протяжении всей жизни.

Сформировалось несколько подходов к внедрению практико-ориентированного образования в вузе:

- прохождение практик по направлению обучения в условиях производства, компании, учреждения;

- использование практико-ориентированных технологий и методик обучения, формирующих профессиональные компетентности, умение качественно выполнять обязанности в соответствии с профилем подготовки;

- организация мастерских, кружков, бизнес-инкубаторов, опытных делянок с целью получения опыта в процессе профильного обучения;

- при изучении отдельных дисциплин проектирование учебных заданий и формулирование задач, таким образом, чтобы в ходе решения формировались умения и опыт, происходило осознание важности получения профессиональных владений, и компетенций.

Практики для студентов направления педагогическое образование, разумеется, организованы, и учителя передают свое мастерство, живое общение со школьниками позволяет получить бесценный опыт, однако «заказать» всем учителям и руководителям практики, проведения занятий по той или иной методике невозможно, поэтому сами методические приемы можно и нужно отработать на занятиях по различным дисциплинам. В своей статье [3] автор уже рассматривал вопрос о разнообразии использования практико-ориентированных элементов обучения на различных уроках.

Рассмотрим такие возможности при обучении студентов по направлению педагогическое образование профиль изобразительное искусство. Как показывает анализ публикаций, основной проблемой предметной области Искусство, является отношение к Изобразительному искусству и Музыке как к предметам второстепенным, более того предлагается рассмотреть возможность оценки в аттестат по дихотомической системе «зачет» «не-

зачет», так как творческие способности есть не у всех. В концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, подвергнуто рассмотрению множество задач этой предметной области. В частности, указывается что, необходимо «совершенствование системы высшего образования по педагогическому профилю ... направленное на модернизацию педагогической и методической составляющих содержания образовательных программ ... практико-ориентированный характер обучения» [2].

Одной из профессиональных задач, которые должен решать выпускник – это способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности. В настоящее время в России существует много востребованных профессий связанных с творческой деятельностью, с умением создавать композиции, изображения (графический дизайнер, иллюстратор, фотограф, флорист, дизайнер интерьера, игровой художник, визажист, ландшафтный дизайнер, ювелир). Кроме того, масса молодых людей занимается творчеством на уровне любителей, пытаются быть блогерами, мастерами маникюра, модельерами, стилистами. Создать изображение техническими средствами современным школьникам порой гораздо легче, чем традиционными, и этот факт невозможно не учитывать, планируя занятия в предметной области искусство.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования напрямую указывает, что учащиеся должны «приобретать опыт работы различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация)» [10]. Чтобы деятельность школьников была направлена в творческое, созидательное, безопасное русло, а не на съемку нелепых «хайповых видосов», учитель изобразительного искусства может организовать цикл тематических уроков или блогерскую минутку, учитель музыки так же может быть привлечен к созданию контента. Тем более что бакалавр педагогического образования должен иметь «способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся» [6].

Планируя введения элементов практико-ориентированного обучения, примем следующие установки:

– преподаватель должен создает условия для моделирования профессиональной деятельности (кейс задания, игры учитель – ученик);

– вследствие потребности решения практического задания, должна быть сформирована мотивации изучения дополнительного теоретического материала;

– по итогу применения практико-ориентированных заданий, студент должен не только, знать возможные пути решения, но и сам уметь выполнять их.

В качестве заданий можно предложить создание видео-урока по обучению технике создания какого-либо изделия (рисунка, батика, окрашенной особым образом ткани, создания рисунка на ногтевой пластине), такие уроки можно использовать в дальнейшем в школе, не зависимо от выбранных форм и методов обучения. Видео-уроки довольно популярны в сетевом сообществе, их демонстрируют, в том числе известные художники, например, С.Н. Андрияка. Однако преподаватель, должен добиться от студентов личной съемки технологического процесса создания своего творческого продукта, с обязательными комментариями, и демонстрацией на занятии полученного результата. Остальные члены учебной группы должны принять на себя роль учеников и активно участвовать в обсуждении. Можно выбрать лучший урок или уроки, а затем продемонстрировать в целевой аудитории: студентам младших курсов, детям, занимающимся во дворцах творчества и т.д.

– Темы для творчества и используемые технические средства могут быть самыми различными:

– Фото-галерея оптических иллюзий (парк автомобилей, лужа-озеро);

– работа нейронных сетей, в частности программы «Призма»

– «мультипликационные» фильмы, действующие лица которых могут быть созданы из различных подручных средств;

– дополненные фото, когда частью композиции является цветок, листок, овощ, печенье, скрепка или какой-то другой предмет, а часть дорисована;

– галерея лиц, преобразованных программой «Снапчат»;

– меняющиеся логотипы известных брендов;

– видео-галерея оптических иллюзий.

Использовать элементы практико-ориентированного подхода, можно на различных дисциплинах, обновив их содержание и усилив практическую направленность, в частности, методика обучения и воспитания, компьютерная графика, компьютерный дизайн, художественное оформление в школе, композиция в изобразительном искусстве и др. Следующим шагом может стать формирование межфакультетских площадок,

предоставляющих возможность выполнения реальных задач студентами в соответствии с профилем обучения.

Для того, чтобы практико-ориентированный курс не свелся к разъяснению студентам того, как тот или иной вопрос решается на практике, преподавателям необходимо преодолевать стереотип мышления и переходить от технологии передачи знаний, к технологии добывания знаний. Таким образом, преобладающей целью становится усиление практической подготовки студентов к педагогической деятельности, выработка умений решать различные учебные педагогические задачи используя инновационный подход и современный цифровые технологии.

Литература

1. Егупова М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе как предмет методической подготовки учителя: монография. М.: МПГУ, 2014. 284 с.

2. Концепция преподавания учебного предмета «Искусство» <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/> (дата обращения: 16.02.2020)

3. Кузнецова С.А. Некоторые проблемы формирования практико-ориентированной деятельности // Человеческий капитал как фактор инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 июня 2018 г, г. Челябинск). Уфа: Аэтерна. 2018. 236 с

4. Мокшина Н.Г. Практико-ориентированный подход к преподаванию педагогических дисциплин // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). М.: Буки-Веди, 2017. С. 154 – 157. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13162/> (дата обращения: 21.02.2020)

5. Новикова Ю.Б. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя (конец XX – начало XXI вв.): дис. ... канд. педагог. наук. Москва, 2015. 208 с.

6. Образовательная программа высшего профессионального образования http://oreluniver.ru/public/file/edu/44.03.01/89/2018/_44.03.01_89_2018_prog.pdf?1571826340 (дата обращения: 13.02.2020)

7. Огородник В.Э. Методическая подготовка будущего учителя химии на основе использования практико-ориентированных ситуационных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Витебск. гос. университет. Витебск, 2019. 32 с.

8. Патрушева И.В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. №4. <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf> (дата обращения: 19.02.2020)

9. Фахрутдинова Р.А. Практико-ориентированная модель подготовки будущего учителя в системе высшего педагогического образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году учителя в Российской Федерации «Инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного психолого-педагогического образования» (Казань, 8-10 декабря 2010 г.). Казань: ТГГПУ, 2011. С. 355 – 358.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.02.2020)

References

1. Egupova M.V. Praktiko-orientirovannoe obuchenie matematike v shkole kak predmet metodicheskoj podgotovki uchitelya: monografiya. M.: MPGU, 2014. 284 s.

2. Konceptiya prepodavaniya uchebnogo predmeta «Iskusstvo» <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/> (data obrashcheniya: 16.02.2020)

3. Kuznecova S.A. Nekotorye problemy formirovaniya praktiko-orientirovannoj deyatel'nosti // SHeLovecheskij kapital kak faktor innovacionnogo razvitiya obshchestva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (25 iyunya 2018 g, g. SHeLyabinsk). Ufa: Aeterna. 2018. 236 s

4. Mokshina N.G. Praktiko-orientirovannyj podhod k prepodavaniyu pedagogicheskikh disciplin // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy VIII

Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, noyabr' 2017 g.). M.: Buki-Vedi, 2017. S. 154 – 157. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13162/> (data obrashcheniya: 21.02.2020)

5. Novikova YU.B. Praktiko-orientirovannyj podhod k professional'noj podgotovke britanskogo uchitelya (konec HKH – nachalo HKHI vv.): dis. ... kand. pedagog. nauk. Moskva, 2015. 208 s.

6. Obrazovatel'naya programma vysshego professional'nogo obrazovaniya http://oreluniver.ru/public/file/edu/44.03.01/89/2018/_44.03.01_89_2018_prog.pdf?1571826340 (data obrashcheniya: 13.02.2020)

7. Ogorodnik V.E. Metodicheskaya podgotovka budushchego uchitelya himii na osnove ispol'zovaniya praktiko-orientirovannykh situacionnykh zadach: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Vitebsk. gos. universitet. Vitebsk, 2019. 32 s.

8. Patrusheva I.V. Praktiko-orientirovannyj podhod k organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pedagogicheskogo vuza // Internet-zhurnal «Naukovедение». 2015. Т. 7. №4. <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf> (data obrashcheniya: 19.02.2020)

9. Fahrutdinova R.A. Praktiko-orientirovannaya model' podgotovki budushchego uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj Godu uchitelya v Rossijskoj Federacii «Innovacionnaya model' podgotovki uchite-lya v sisteme nepreryvnogo psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya» (Kazan', 8-10 dekabrya 2010 g.). Kazan': TGGPU, 2011. S. 355 – 358.

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 10.02.2020)

PRACTICE-ORIENTED EDUCATION OF A TEACHER IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION – A PLEDGE FOR HIS IMPLEMENTATION AT SCHOOL

Gordeeva S.A., Postgraduate,

Uman A.I., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor, Head of the Department, Oryol State University named after I.S. Turgenev

Abstract: the article discusses the need for a practice-oriented approach in teaching students the direction of teacher education profile fine arts. So that in the future, as teachers, they can successfully apply a practice-oriented approach in schools and other educational institutions, it is necessary to organize the educational process for them so that in the course the decision skills and experience are formed, there is a realization of the importance of obtaining professional knowledge and competencies. The teacher of the subject area Art, should be able to organize students, support their creative activity, using, including modern digital technologies. To carry out such work effectively, one can only master the information and communication technologies in the field of creating modern content, which are constantly being improved, therefore, knowledge must be constantly updated, obtaining it independently from various sources. And if the teacher will be convinced of the effectiveness of practice-oriented training, then he will be able to apply the appropriate methodology to the students optimally.

Keywords: practice-oriented training, subject area art, computer technology

ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

*Дугин М.А., аспирант,
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования (СПб АППО)*

Аннотация: в поисках эффективных подходов воспитания ответственной, патриотически ориентированной молодежи многие исследователи все чаще приходят к выводу о необходимости возрождения начальной военной подготовки (НВП). В данной статье проведено исследование научных работ, посвященных основным характеристикам развития НВП, структурированное по временным периодам. Для того чтобы определить, каким образом происходила содержательная трансформация НВП, выделены специфические особенности, свойственные рассматриваемым временным промежуткам. Определено, что введение НВП в современных школах важно и необходимо, поскольку век центениалов имеет личностные характеристики далеко отстоящие от патриотизма и приверженности Отечеству. В результате исследования определено, что лишь в последние годы усиливается роль НВП как основы для воспитания личности школьника, имеющего высокую сопричастность к жизни своей страны.

Ключевые слова: современная молодежь, воспитание, патриотизм, ответственность, начальная военная подготовка, школа

Многообразные, разнонаправленные изменения во всех сферах жизни общества обуславливают трансформацию подходов к системе обучения и воспитания подрастающего поколения. Поколение Y сменилось Z и теперь молодежь характеризуется как люди-трудоголики, обладающие большей свободой, гибкостью в общении, повышенным чувством самосохранения, предпочтительным личным контактом, а также отсутствием приверженности одной географической границе. Принимая во внимание факт того, что новое поколение центениалов имеет набор характеристик, максимально подходящих для эффективной адаптации к существующей реальности, с точки зрения возрождения и поддержания исконно русских традиций большинство из них следует рассматривать как негативные. Действительно, трудно представить, что «человек-мира», имеющий максимальный уровень самосохранения, окруженный последними версиями гаджетов даже при условии, что личный контакт является для него приоритетным, будет иметь высокий уровень патриотизма и встанет на защиту Отечества, представляется сомнительным. В этой связи, следует говорить не только об актуальности, но и крайней необходимости (в условиях высоко напряженной геополитической и военной обстановки) как можно более ранней подготовки подрастающего поколения основам военной подготовки.

Согласно утвержденной Президентом РФ в 2015 году Стратегии национальной безопасности страны, «конкуренция между государствами все в большей степени охватывает ценности и модели общественного развития, человеческий, научный и технологический потенциалы... В международных отношениях не снижается роль фактора силы» [2]. Наряду с этим Россия сохраняет приоритетность в использовании механизмов дипломатии и миро-

творчества для обеспечения безопасности страны в международном масштабе. Укрепление обороны страны является ключевым национальным интересом, а его реализация на долгосрочную перспективу, среди прочего, предполагает «совершенствование военной организации государства... на основе сбалансированного развития компонентов военной организации...» [2]. К сожалению, в Стратегии напрямую не говорится о таком важном аспекте как военное образование, хотя с нашей точки зрения именно его грамотная организация и высокий уровень качества – залог эффективной реализации обозначенных в документе инструментов осуществления национальных интересов в части обороны страны. Однако о необходимости создания учреждений военного образования и подготовки кадров указано в Военной доктрине Российской Федерации [4]. Исследование текста Доктрины позволило резюмировать, что развитие военного образования должно осуществляться в направлении повышения качества подготовки кадров и военного образования, а также наращивания военно-научного потенциала. Акцент делается не только на образовании, но и воспитании обучающихся.

Признанная на федеральном уровне значимость организации военного образования как ресурса нравственно-патриотического воспитания молодежи, отвечающего не только отечественным требованиям, но и мировым тенденциям, имеет достаточно неоднозначную позицию у современных ученых и специалистов. Спорными, в частности, являются такие вопросы, как характер организации системы военного образования (как отдельный, самостоятельный блок в системе образования в целом, либо как дополнительная составляющая военной службы), а также необходимость изучения отечественной и зарубежной военной истории.

В этом контексте необходимо проследить эволюцию исследований, посвященных начальной военной подготовке с точки зрения преобладающих в них аспектов.

До недавнего времени процесс поступления на военную службу имел более простые характеристики, а наличие военного образования не имело большого значения. Было и то время, когда военным не требовался аттестат даже о среднем образовании, чтобы вступить в ряды военных. Однако с течением времени изменились требования к военным со стороны государства, так и ожидания самих военнослужащих в отношении получаемого образования. Современная служба в армии представляет собой узко специализированную и высокоинтенсивную деятельность. Особенно следует принимать во внимание масштабное присутствие в военной деятельности информационно-коммуникационных технологий, что требует получения отдельного массивного пласта знаний. В этих условиях получить военное образование является важнее, чем когда-либо прежде. Тем не менее, возникает вопрос, являющийся предметом дискуссии ученых и специалистов: с какого возраста следует начинать обучение военному делу и какая тематика подлежит первостепенному изучению?

В настоящее время, мнения как специалистов системы образования, так и представителей военной сферы сходятся в том, что в школах вновь необходимо введение начальной военной подготовки (НВП), что обусловлено, во-первых, необходимостью воспитания высоко патриотичного гражданина, во-вторых, усиления дисциплинарной составляющей воспитания подрастающего поколения, в-третьих, раннего обучения основам военной службы, что повысить эффективность дальнейшей военной службы [14].

Согласно Федеральному закону «О воинской обязанности и военной службе» государственными образовательными стандартами, в частности, среднего (полного) общего образования предусматривается «получение гражданами начальных знаний об обороне государства, о воинской обязанности граждан, а также приобретение гражданами навыков в области гражданской обороны» [1]. Определено, что подготовка по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования предусматривается для граждан мужского пола в течение последних двух лет обучения. Что касается обучения девушек, то занятия могут заключаться в изучении основ медицинских знаний [3].

Отечественный опыт организации начальной военной подготовки имеет давние традиции, которые, однако, в своем развитии претерпевали значимые изменения. В связи с обозначенным в Зако-

не СССР «О всеобщей воинской обязанности» требованием о проведении НВП без отрыва от учебы и производства, внимание ученых и специалистов привлекали и все с большей силой привлекают разнообразные аспекты его осуществления, которые из года в год существенно менялись. Так, С.Н. Зуев в своем исследовании акцент сделал на изучении особенностей физической подготовки молодежи на учебных пунктах НВП [8], В.Н. Платонов сместил внимание на особенностях физической подготовки школьников теми студентами, которые прошли обучение по специальности «НВП» (отметим, что «физический компонент» в организации НВП преобладал вплоть до 2000-х гг.) [15]. К середине 2000-х внимание исследователей сместилось на психологические аспекты НВП, а также формирования полной готовности молодежи к службе в армии. В этом контексте М.В. Солодкова исследовала не только понятие и сущность готовности защищать Отечество, но и сформировала критерии и показатели уровня готовности [16]. После 2005 года начинает появляться все больше работ, посвященных изучению особенностей НВП в системе общего образования. О.С. Калядин, исследуя навыки у старшеклассников к службе в Российской Армии, сформировал систему факторов, способствующих эффективному формированию военно-прикладных навыков [9]. Большой вклад в исследование НВП сделал В.А. Кутепов, изучивший большой массив информации о становлении начальной военной подготовки школьников за несколько десятилетий, в том числе, в региональном разрезе [111].

После 2010 года в военном воспитании молодежи упор делается на патриотическую составляющую: это исследования, в частности, А.В. Тимофеева [17], Н.В. Мазькиной, А.Л. Монахова [13], А.В. Тимченко [18], М.Н. Ещанова [7] и др. Кроме того, в условиях снижения имиджа военной службы, появилось множество исследований, посвященных изучению причин уклонения учащихся от воинской службы. О.Н. Агишева, И.Л. Старых в рамках изучения причин уклонения учащихся от службы в армии рассматривают педагогические методы и формы повышения их информированности о соответствующей ответственности [5].

Среди современных исследований особняком стоят работы, в которых отражены подходы к повышению педагогической эффективности НВП. Е.А. Ланских эффективным путем совершенствования системы подготовки представляет развитие педагогического опыта развития теории и практики НВП [12]. Исследуя периоды развития системы подготовки молодежи к военной службе (всего выделяется 7 периодов от «исторических предпосылок» – зарождения моральных норм до «возро-

ждения» (современное время, когда военно-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи являются приоритетными), автор делает вывод о наиболее успешной деятельности учреждений военной подготовки открытого типа (проживание обучающихся в семье).

В последнее десятилетие все чаще ведутся дискуссии о целесообразности НВП в школе. Согласно исследованиям О.Н. Косенкова, в результате многочисленных опросов педагогического состава российских школ выявлено, что при несомненной важности обучения молодежи основам военной службы, во многих школах соответствующих преподавателей не было несколько лет. В такой ситуации Министерство образования приняло решение о целесообразности проведения занятий исходя из имеющегося опыта педагогов и возможностей учебного заведения [10].

Общей характеристикой исследований данного периода времени следует назвать малое количество работ, посвященных изучению современной ситуации и преобладание тех, которые обобщают исторические аспекты НВП. Только в последние годы стали появляться работы, в которых раскрывается значимое влияние НВП на усиление патриотизма молодежи [6]. С нашей точки зрения, большой пласт работы заключается в формировании целостной системы начальной военной подготовки, включающей все вышеперечисленные аспекты, но миссией которой явилось бы воспитание высоко нравственной и приверженной своему Отечеству личности. Это не говорит о том, что сложившиеся характеристики центениалов следует искоренять: их «положительные» стороны должны стать основой для формирования новой, сильной личности – защитника Отечества.

Литература

1. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» / Система ГАРАНТ: Режим доступа: <http://base.garant.ru/178405/#ixzz6DMSG82Ra> (дата обращения: 10.02.2020)
2. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. №683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»
3. Постановление Правительства РФ от 31 декабря 1999 г. №1441 «Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе» (с изменениями и дополнениями) / Система ГАРАНТ: Режим доступа: <http://base.garant.ru/181486/#ixzz6DMUKsYgo> (дата обращения: 09.02.2020)
4. Военная доктрина Российской Федерации (утв. Президентом РФ 25 декабря 2014 г. №Пр-2976)
5. Агишева О.Н., Старых И.Л. Причины и ответственность учащихся за уклонение от воинской службы // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2011. №4 (60). С. 63 – 68.
6. Горохов А.С., Бунышин И.В. Формирование готовности учителей начальной военной подготовки к осуществлению патриотического воспитания в условиях Казахской школы // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. Манаша Козыбаева. 2019. №3 (44). С. 159 – 163.
7. Ещанов М.Н. Военно-патриотическое воспитание на уроках НВП и во внеурочное время // Путь науки. 2015. №11 (21). С. 144 – 145.
8. Зуев С.Н. Система общей и военно-прикладной физической подготовки молодежи допризывного и призывного возрастов: дис...канд. пед. наук. Москва, 1979. 192 с.
9. Калядин О.С. Формирование военно-прикладных навыков у старшеклассников к службе в Российской Армии: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 180 с.
10. Косенков О.Н. К истории дискуссии о целесообразности начального военного обучения в общеобразовательной школе РФ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №4-2 (10). С. 85 – 89.
11. Кутепов В.А. Учебная работа по начальной военной подготовке школьников (1968-1972 гг.). Западная Сибирь // Омский научный вестник. 2010. №1 (85). С. 48 – 54.
12. Ланских Е.А. Обобщение педагогического опыта развития теории и практики начальной военной подготовки // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. №6. С. 106 – 108.
13. Мазыкина Н.В., Монахов А.Л. Юный гражданин: воспитание патриотизма, мужества, здоровья нравственного и физического // Образование личности. 2012. №3. С. 78 – 105.
14. Названа главная причина введения начальной военной подготовки в школы России [Электронный ресурс]. Рамблер.news. Режим доступа: <https://news.rambler.ru/education/41888487-nazvanaglavnaya-prichina-vvedeniya-nachalnoy-voennoy-podgotovki-v-shkoly-rossii/> (дата обращения: 01.02.2020)
15. Платонов В.Н. Особенности подготовки студентов специальности «Начальная военная подготовка и физическая культура» к работе по физическому воспитанию в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1990. 22 с.

16. Солодкова М.В. Формирование готовности учащейся молодежи к службе в Вооруженных силах России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. 25 с.

17. Тимофеев А.В. Основные направления развития военно-патриотического воспитания молодежи в 1922-1941 гг. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. №3-3. С. 131.

18. Тимченко А.В. У истоков патриотического воспитания допризывной молодежи // Клио. 2013. №2 (74). С. 93 – 94.

References

1. Federal'nyj zakon «O voinskoj obyazannosti i voennoj sluzhbe» / Sistema GARANT: Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/178405/#ixzz6DMSG82Ra> (data obrashcheniya: 10.02.2020)

2. Ukaz Prezidenta RF ot 31 dekabrya 2015 g. №683 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii»

3. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 31 dekabrya 1999 g. №1441 «Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke grazhdan Rossijskoj Federacii k voennoj sluzhbe» (s izmeneniyami i dopolneniyami) / Si-stema GARANT: Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/181486/#ixzz6DMUKsYgo> (data obrashcheniya: 09.02.2020)

4. Voennaya doktrina Rossijskoj Federacii (utv. Prezidentom RF 25 dekabrya 2014 g. №Pr-2976)

5. Agisheva O.N., Staryh I.L. Prichiny i otvetstvennost' uchashchihsya za ukлонenie ot voinskoj sluzhby // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. №4 (60). S. 63 – 68.

6. Gorohov A.S., Bunyashin I.V. Formirovanie gotovnosti uchitelej nachal'noj voennoj podgotovki k osushchestvleniyu patrioticheskogo vospitaniya v usloviyah Kazahstanskoj shkoly // Vestnik Seve-ro-Kazahstanskogo gosudarstvennogo universiteta im. Manasha Kozybaeva. 2019. №3 (44). S. 159 – 163.

7. Eshchanov M.N. Voенно-patrioticheskoe vospitanie na urokah NVP i vo vneurochnoe vremya // Put' nauki. 2015. №11 (21). S. 144 – 145.

8. Zuev S.N. Sistema obshchej i voенно-prikladnoj fizicheskoy podgotovki molodezhi doprizyvnogo i prizyvnogo vozrastov: dis...kand. ped. nauk. Moskva, 1979. 192 s.

9. Kalyadin O.S. Formirovanie voенно-prikladnyh navykov u starsheklassnikov k sluzhbe v Ros-sijskoj Armii: dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2006. 180 s.

10. Kosenkov O.N. K istorii diskussii o celesoobraznosti nachal'nogo voennogo obucheniya v ob-shcheobrazovatel'noj shkole RF // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2011. №4-2 (10). S. 85 – 89.

11. Kutepov V.A. Uchebnaya rabota po nachal'noj voennoj podgotovke shkol'nikov (1968-1972 gg.). Zapadnaya Sibir' // Omskij nauchnyj vestnik. 2010. №1 (85). S. 48 – 54.

12. Lanskih E.A. Obobshchenie pedagogicheskogo opyta razvitiya teorii i praktiki nachal'noj voennoj podgotovki // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2012. №6. S. 106 – 108.

13. Mazykina N.V., Monahov A.L. YUnyj grazhdanin: vospitanie patriotizma, muzhestva, zdorov'ya nравstvennogo i fizicheskogo // Obrazovanie lichnosti. 2012. №3. S. 78 – 105.

14. Nazvana glavnaya prichina vvedeniya nachal'noj voennoj podgotovki v shkoly Rossii [Elektron-nyj resurs]. Rambler.news. Rezhim dostupa: <https://news.rambler.ru/education/41888487-nazvana-glavnaya-prichina-vvedeniya-nachalnoy-voennoj-podgotovki-v-shkoly-rossii/> (data obrashcheniya: 01.02.2020)

15. Platonov V.N. Osobennosti podgotovki studentov special'nosti «Nachal'naya voennaya podgotovka i fizicheskaya kul'tura» k rabote po fizicheskomu vospitaniyu v shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 1990. 22 s.

16. Solodkova M.V. Formirovanie gotovnosti uchashchejsya molodezhi k sluzhbe v Vooruzhennyh silah Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2004. 25 s.

17. Timofeev A.V. Osnovnye napravleniya razvitiya voенно-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v 1922-1941 gg. // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2011. №3-3. S. 131.

18. Timchenko A.V. U istokov patrioticheskogo vospitaniya doprizyvnoj molodezhi // Klio. 2013. №2 (74). S. 93 – 94.

EDUCATION OF YOUTH ON THE BASIS OF INITIAL MILITARY TRAINING

*Dugin M.A., Postgraduate,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*

Abstract: in the search for effective approaches to nurturing responsible, patriotically oriented youth, many researchers increasingly come to the conclusion that it is necessary to revive the initial military training (IMT). This article conducted a study of scientific papers on the main characteristics of the development of non-profit organization, structured by time periods. In order to determine how the meaningful transformation of IMT occurred, specific features peculiar to the considered time intervals are highlighted. It is determined that the introduction of IMT in modern schools is important and necessary, as the Centennial Age has personal characteristics far from patriotism and adherence to the Fatherland. As a result of the study, it was determined that only in recent years the role of IMT has been strengthened as the basis for educating the personality of a schoolchild who has a high involvement in the life of his country.

Keywords: modern youth, education, patriotism, responsibility, primary military training, school

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОВ

*Ефимова Т.О., кандидат педагогических наук,
Зими́на И.В., кандидат филологических наук,
Краснодарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации*

Аннотация: цель исследования обусловлена противоречием между высокими требованиями, предъявляемыми к уровню иноязычной коммуникативной компетентности выпускников вузов и слабыми навыками практического владения языком, не позволяющими выпускникам использовать иностранный язык в качестве инструмента общения не только в профессиональной сфере, но и на уровне повседневного взаимодействия. В значительной степени одной из причин слабого владения иностранным языком как инструментом общения является низкая мотивация к его изучению. Цель определила постановку следующих задач: выявить сущность и природу понятия "мотивация"; определить степень воздействия англоязычных художественных фильмов на формирование интереса, как центрального компонента мотивационной сферы личности; предложить проектную деятельность с использованием англоязычного кино. В статье определяется сущность понятия мотивация и подчеркивается необходимость развития, в первую очередь, внутренней мотивации, которая обусловлена не внешними факторами, а потребностями и интересами самой личности. Выявлены педагогические условия, нацеленные на повышение мотивации студентов, обоснована необходимость включения в учебный процесс регулярного просмотра эпизодов из англоязычных художественных фильмов, предложена проектная методика на основе использования аутентичного кино. Практическая значимость исследования состоит в использовании англоязычных видеоматериалов в качестве уникального полигона для разработки и использования игровых технологий, для проектирования образовательной среды, для активизации познавательного интереса в процессе исследовательской и проектной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, мотивация, потребности и интересы, англоязычные фильмы, метод проектов, исследовательская деятельность

В результате интеграции России в мировое пространство и расширения взаимодействия с другими странами в экономической, социальной и культурной сферах, роль иностранного языка значительно возрастает. В связи с этим к выпускникам высшей школы предъявляются новые требования, одним из которых является высокий уровень владения иностранным языком, необходимый специалистам для осуществления успешной профессиональной деятельности.

Несмотря на внедрение инновационных технологий и использование активных методов обучения, иноязычная коммуникативная компетентность большинства студентов остается довольно низкой, что не позволяет им использовать иностранный язык в качестве инструмента общения не только в профессиональной сфере, но и на уровне повседневного взаимодействия. Это не соответствует требованиям Государственного Стандарта нового поколения, следовательно, проблема остается нерешенной.

Одной из причин слабого владения иностранным языком является низкая мотивация к его изучению. Несмотря на активные преобразования в жизни общества, в сознании большинства людей сохраняется традиционное отношение к иностранному языку, как к второстепенной дисциплине. Перед преподавателем стоит сложная задача – разбудить интерес к предмету, а точнее, создать

условия, которые бы стимулировали мотивацию к изучению иностранного языка.

Цель исследования – обосновать необходимость включения в учебный процесс регулярного просмотра эпизодов из англоязычных художественных фильмов с целью повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, а, следовательно, и повышения уровня владения языком как инструментом общения.

Задачи:

- выявить сущность и природу понятия "мотивация";

- определить степень воздействия англоязычных художественных фильмов на формирование положительной мотивации студентов к изучению иностранного языка;

- предложить проектную деятельность с использованием англоязычного кино.

Данное исследование направлено на устранение противоречий между требованиями, предъявляемыми к выпускникам вузов, и заключающимися в овладении высоким уровнем коммуникативной иноязычной компетенции, предполагающем свободное владение иностранным языком как средством общения, и реальным положением вещей. Практика показывает, что даже при успешном обучении, студенты в результате знают о языке все, а использовать его в общении не могут. Связано это с особенностью иностранного языка,

который, в отличие от других дисциплин, включает в себя, с одной стороны, «языковую систему», представляющую собой определенный объем теоретических знаний в виде правил и закономерностей, а, с другой стороны, «языковую способность», заключающуюся в умении применять эти знания на практике. Наиболее важными и сложными являются навыки аудирования и говорения. Учитывая то, что усвоение иностранного языка происходит в отрыве от естественной иноязычной среды, преподавателю необходимо создать педагогические условия, обеспечивающие погружение студентов в искусственно созданную языковую среду, важным элементом которой может служить англоязычное кино.

Исходя из этого, гипотезу исследования можно сформулировать так: Мотивация студентов к изучению иностранного языка, а, следовательно, и уровень владения иностранным языком как инструментом общения, повысится при соблюдении определенных педагогических условий:

- включение в учебный процесс регулярный просмотр эпизодов из англоязычных художественных фильмов;

- привлечение студентов к выбору фильмов, соответствующих не только изучаемым темам, но и их интересам;

- привлечение студентов к проектной деятельности с использованием лингвистического и страноведческого материала из англоязычных фильмов.

Мотивация деятельности является предметом научного интереса многих отечественных и зарубежных ученых, и существует множество подходов к пониманию ее сущности, природы и структуры, (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.).

В самом общем виде мотивация к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий [8]. Выделяют внешние мотивы, обусловленные социальными потребностями личности и внутренние, которые связаны с содержанием деятельности и процессом её выполнения. В ходе экспериментов исследователи установили, что внутренняя мотивация оказывает доминирующее влияние на учебную деятельность и способствует более эффективному овладению учебным материалом. По мнению Марковой Центральное место в структуре мотивационной сферы личности занимает интерес [5].

В процессе учебной деятельности интерес может представлять само содержание учебного материала при условии, что оно соответствует личным

потребностям и запросам студентов. Однако практика показывает, что познавательные интересы в большей степени зависят от способа подачи и раскрытия учебного предмета.

Не секрет, что у студентов всегда вызывает интерес нетрадиционная форма построения урока, отличная от стандартного академического занятия. Существует целый арсенал способов организации учебной деятельности, направленных на повышение интереса к предмету, на вовлечение студентов в активную познавательную деятельность, на раскрытие их творческого и личностного потенциала. К ним можно отнести игровые технологии, проектную деятельность, мозговой штурм, кейс-стади, дискуссии, работу с видеосюжетами и многие другие [2, 4].

При обучении иностранному языку необходимо, в первую очередь, развивать внутреннюю мотивацию, главной разновидностью которой является коммуникативная мотивация, т.к. овладение умением общаться – это первая и естественная потребность каждого, кто изучает язык. Однако именно этот тип мотивации труднее всего сохранить, так как при овладении английским языком в русскоговорящем окружении первый превращается в искусственное средство общения. И даже коммуникативные задания в речевых упражнениях, которые приглашают студентов к общению, носят, по сути, искусственный характер. Создать языковую среду и реальные ситуации для общения помогают художественные фильмы, используемые в процессе обучения английскому языку.

Аутентичным фильмам и проблемам мотивации учебной деятельности посвящены исследования таких ученых, как И.Я. Смирнов, Н.С. Савицкая, Р.М. Даниленко, Т.М. Дамм, Е.У. Ковалева, О.С. Бобрикова и др. В трудах указанных исследователей аутентичные фильмы рассматриваются как эффективные инструменты формирования навыков говорения на занятиях по английскому языку (Н.С. Савицкая, Р.М. Даниленко), о технологии формирования социолингвистической компетенции студентов на материале аутентичных видеофильмов (О.С. Бобрикова), о развитии устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма (И.Я. Смирнов), а также о других преимуществах работы с аутентичными видеоматериалами на занятиях по английскому языку.

Работа с видеоматериалами аутентичных фильмов создают уникальные возможности для реализации коммуникативного и лингвострановедческого подхода в обучении языку. Во-первых, аутентичные фильмы, сами по себе, представляют художественную ценность, так как содержат обилие лингвострановедческого материала, который, при умелом подборе фильмов, можно использо-

вать в качестве эффективного средства мотивации, поддерживая интерес студентов к истории, традициям, нравам, увлечениям сверстников из стран изучаемого языка, и, тем самым, реализовать главное требование коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как процесс постижения живой иноязычной культуры [1, 6, 9, 12].

Во-вторых, фильмы воспроизводят реальные жизненные ситуации, создавая параллельную реальность и, тем самым, условия для погружения в естественную языковую среду [11]. Но наиболее значимым в процессе формирования и поддержания мотивации является эмоциональная вовлеченность студентов за счет личностного сопереживания героям. Эмоции всегда порождают потребность в оценочных суждениях и желание выказаться, обменяться впечатлениями. Умелый подбор фильмов с учетом интересов и личностной значимости дает широкие возможности для осуществления реальной мотивированной коммуникации, в процессе которой студенты с большим интересом высказывают свою точку зрения, критикуют, одобряют, либо анализируют особенности поведения людей в различных ситуациях, сопоставляя межкультурные реалии с собственным опытом [10].

Учитывая то, что работа с аутентичными фильмами не только стимулирует учащихся к общению на иностранном языке, но и предоставляет возможности для учебно-поисковой и творческой деятельности, мы сделали вывод о целесообразности использования в процессе обучения иностранному языку проектной методики на основе англоязычного кино.

Метод проектов возник еще в прошлом веке в США, но настоящую популярность приобрел в российском образовании только сейчас, когда умение адаптироваться в стремительно изменяющихся условиях стало ключевым. Весомый вклад в возрождение этого метода внесли такие исследователи как Е.С. Полат, Т.А. Воронина, И.Е. Брусникина, А.И. Савенков. Основной вклад в разработку теоретических основ метода проектов в России был внесен профессором Е.С. Полат.

Метод проектов относится к проблемным методам обучения, но существенно отличается от других методов проблемного обучения тем, что его завершение предполагает создание реального конечного продукта, который является результатом исследовательской, поисковой и творческой деятельности, направленной на решение определенной проблемы.

Метод проектов это модель обучения, которая вовлекает ученика в процесс решения сложных

проблем, обеспечивая условия для реализации личностного и творческого потенциала [7].

Этот метод позволяет сосредоточиться на проблеме, переместить акцент на содержание, исследовать и обсуждать проблему на английском языке. От участников проекта требуется высокий уровень коммуникативной компетентности, позволяющий высказывать свою точку зрения, аргументированно отстаивать ее, приходиться к компромиссным решениям. Если к этому добавить знание речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, становится очевидным продуктивный характер данного метода, отвечающего особенностям современного понимания методики обучения английскому языку [3].

Тема учебного исследования, а точнее, проекта, может быть сформулирована так: "Повышение мотивации изучения иностранного языка средствами англоязычного кино". В составлении плана исследовательской деятельности и распределении ролевых обязанностей должны участвовать все студенты, так как каждый должен чувствовать не только сопричастность к данному проекту, но и обрести в процессе работы над ним заинтересованность и личностные смыслы. Тот факт, что студенты будут сами формировать подборку фильмов, соответствующих их интересам, будет положительно влиять на их мотивацию и стимулировать их познавательную активность. Контролировать проект можно путем отслеживания выполнения задач проекта, принимая отчеты о конкретных результатах.

Проект может быть долгосрочным, рассчитанным на год, или, как минимум, на один семестр. С учетом того, что в ходе проектной деятельности придется решать и исследовательские и прикладные задачи, студентов, в соответствии с их наклонностями и интересами, можно условно разделить на две проектные подгруппы – научную и творческую. Научная группа будет заниматься исследовательской работой: выявлять сущность и природу понятия "мотивация"; определять причины низкой мотивации студентов к изучению иностранного языка; выявлять воздействие англоязычных художественных фильмов на формирование положительной мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Творческая группа будет решать прикладные задачи: готовить подборку эпизодов из известных англоязычных фильмов, содержащих диалоги, тематически соответствующих содержанию изучаемого материала; разрабатывать игровые задания на основе просмотренных эпизодов; составлять частотный словарь лексики повседневного общения. В каждой группе должен быть лидер, (к при-

меру, Начальник научной лаборатории и Арт-директор) отвечающий за общую координацию деятельности и сроки исполнения задач, в соответствии с намеченным планом. Кроме того, студенты могут сами распределить роли в группе, в зависимости от того, что именно они будут делать. Например, Книгоман занимается аналитической обработкой литературных источников, Статистическая группа составляет вопросы и проводит анкетирование и интервью, и т.п. Обзор информации по теме проекта должен базироваться на литературных источниках, аудио/видео-источниках, на беседах со специалистами. Самые богатые возможности для поиска информации, дает использование глобальной сети Интернет. На одном из установочных занятий можно разработать циклограмму проекта и распределить по времени этапы деятельности.

В целом, план может быть представлен следующим образом:

1. Обсуждение проблемы, постановка задач, выдвижение гипотез методом "мозгового штурма".
2. Определение направлений деятельности по проекту, распределение студентов по проектным подгруппам.
3. Разработка требований к результатам проекта.
4. Планирование деятельности по проектным подгруппам.
5. Установление сроков выполнения задач по проектным подгруппам.
6. Поиск и сбор научной информации и видеоматериала.
7. Аналитическая обработка и структурирование материала в соответствии с задачами проектных подгрупп.
8. Подготовка готового продукта: подборка эпизодов из англоязычных фильмов; игровые задания по данным эпизодам; частотный словарь лексики бытового общения.
9. Оформление готового продукта совместными усилиями обеих подгрупп.
10. Защита проекта.

Наиболее эффектно будет представить результаты исследовательской деятельности в виде электронной презентации, так как она дает огромные возможности для представления демонстрационного материала, включая не только текстовую часть со слайдами, но и графики, диаграммы и пр. В качестве критериев оценки проектной деятельности целесообразно выбрать следующие: актуальность и значимость темы проекта; глубина исследования проблемы; оригинальность решения проблемы; как раскрыто содержание проекта в презентации; артистизм и выразительность выступления; ответы на вопросы.

Практическая значимость исследования состоит в использовании англоязычных видеоматериалов в качестве уникального полигона для разработки и использования игровых технологий, для проектирования образовательной среды, для активизации познавательного интереса, в частности, в

процессе исследовательской и проектной деятельности. В ее основе лежит системно-деятельностный подход, направленный на саморазвитие студентов, на активизацию учебно-познавательной деятельности, на самостоятельность в проектировании собственной образовательной среды. Прежде всего, проектная деятельность направлена на развитие творческого потенциала студентов, причем особо значима не конкретная цель творческой деятельности, а мотивация или система личностных целей, так как для творчества характерным критерием является развитие человека как личности.

Литература

1. Антонова И.В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка // Молодой ученый. 2011. Т. 2. №6. С. 119 – 122.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат М.: Академия, 2006. 230 с.
3. Дворецкий С., Пучков Н. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. 2003. №4. С. 15 – 22.
4. Кашлеев С.С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие. М.: Тетра-Системс, 2011. 224 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М.: Просвещение, 2008. 192 с.
6. Новиков М.Ю. Художественный фильм как продукт культуры страны изучаемого языка // Дидактика языков и культур: межвузовский сборник научных статей. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2006. С. 81 – 94.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2. С. 3 – 9.
8. Пономаренко А.А., Ченобытов В. Теоретические основы исследования учебной мотивации студентов // Молодой ученый. 2013. №1. С. 356 – 358.
9. Терехов И.В. Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011. 24 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 146 с.
11. Allan M. Teaching English with video. London: Longman, 1985.

12. Das B. Communicative language teaching. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. С. 59 – 71.

References

1. Antonova I.V. Prosmotr autentichnyh hudozhestvennyh fil'mov, kak sposob sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetencii v oblasti anglijskogo yazyka // Molodoj uchenyj. 2011. T. 2. №6. С. 119 – 122.

2. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / M.YU. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov, E.S. Polat M.: Akademiya, 2006. 230 s.

3. Dvoreckij S., Puchkov N. Formirovanie proektnoj kul'tury // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. №4. С. 15 – 22.

4. Kashleev S.S. Interaktivnye metody obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Tetra-Sistems, 2011. 224 s.

5. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya: kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 2008. 192 s.

6. Novikov M.YU. Hudozhestvennyj fil'm kak produkt kul'tury strany izuchaemogo yazyka // Didaktika yazykov i kul'tur: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej. Pyatigorsk: izd-vo PGLU, 2006. С. 81 – 94.

7. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2000. №2. С. 3 – 9.

8. Ponomarenko A.A., CHenobytov V. Teoreticheskie osnovy issledovaniya uchebnoj motivacii studentov // Molodoj uchenyj. 2013. №1. С. 356 – 358.

9. Terekhov I.V. Izuchenie rechevogo povedeniya nositelej yazyka na materiale sovremennogo britanskogo kino: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2011. 24 c.

10. Ter-Minasova S.G. YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M.: Slovo, 2008. 146 s.

11. Allan M. Teaching English with video. London: Longman, 1985.

12. Das B. Communicative language teaching. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. С. 59 – 71.

INCREASING STUDENTS MOTIVATION BY MEANS OF PROJECT METHODOLOGY WITH ENGLISH-LANGUAGE FILMS USAGE

Efimova T.O., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),

Zimina I.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),

Krasnodar Cooperative Institute (branch)

Russian University of Cooperation

Abstract: the purpose of the study is determined by the contradiction between the high requirements for the level of foreign language communicative competence of university graduates and weak skills of practical language proficiency, which do not allow graduates to use a foreign language as a communication tool not only in the professional sphere, but also at the level of everyday interaction. To a large extent, one of the reasons for poor command of a foreign language as a communication tool is low motivation to study it. The goal defined the following tasks: to identify the essence and nature of the concept of "motivation"; to determine the degree of influence of English-language feature films on the formation of interest, as a central component of the motivational sphere of the individual; to offer project activities using authentic English-language movies. The article defines the essence of the concept of motivation and emphasizes the need to develop, first of all, internal motivation, which is determined not by external factors, but by the needs and interests of the individual. Pedagogical conditions aimed at increasing students' motivation are identified, the need to include regular watching English-language films in the educational process is justified, and a project method based on the use of authentic movies is proposed. The practical significance of the research is the use of English-language video materials as a unique polygon for the development and use of role play technologies, for the creation of the educational environment, for the encouraging of cognitive interest in the process of research and project activities.

Keywords: foreign language communicative competence, motivation, needs and interests, English-language movies, project method, research activity

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ

*Иванченко Е.С., преподаватель,
Решетило В.В.,
Восточно-Сибирский институт МВД России*

Аннотация: в статье отражена проблема отсутствия в поведении и качествах личности курсанта экзистенциальных начал. Исследуется причина блокировки экзистенциально значимых качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России. Особое внимание уделяется вопросу создания объективных условий, способствующих становлению экзистенциально значимых качеств личности курсанта. Авторским коллективом разработан и предлагается к внедрению в образовательной деятельности методический подход по раскрытию и становлению экзистенциально значимых качеств личности курсантов, обучающихся в ведомственных образовательных организациях, который сочетает в себе пути выхода за обозначенные в рамках положений теорий развития экзистенциально-гуманитарных систем Л. Заде, Э.Н. Гусинского и когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Авторы приходят к выводу, что обеспечение педагогических условий, связанных с применением интерактивных методов обучения, эффективно влияет на развитие самоактуализации личности, формирование нравственно-ценностных ориентиров, стремление к самореализации, толерантности, спонтанности, осознанию человеческих качеств выше карьерного роста.

Ключевые слова: актуализация, процесс становления, экзистенциально значимые качества личности, курсанты, образовательные организации МВД России, методический подход

Введение

Рассматривая вопрос о педагогических условиях, которые способствуют становлению экзистенциально значимых качеств личности курсанта, следует, в первую очередь, определить, как смотрят сами обучающиеся на свой образовательный процесс, какие качества личности он в них формирует, и нужны ли им ситуации, способствующие выходу внутренних экзистенций во внешний мир. Наряду с этим, следует также учитывать тенденцию избегания экзистенциальных качеств, их «сбрасывания» [10]. Учет этих двух факторов должен привести к созданию объективных условий, способствующих становлению экзистенциально значимых качеств личности курсанта.

В первую очередь, хотелось бы сказать о блокировке чувств, которые в состоянии помочь курсанту познать себя, осознать внутренним миром, что ты что-то значишь во внешнем мире и способен хоть что-нибудь изменить. С их блокированием прекрасно справляется жесткая «система» (правил и законов), направленная на выработку определенных рабочих качеств будущих сотрудников, не способных самостоятельно принимать осознанные и правильные решения в трудных жизненных ситуациях. Но, с другой стороны, чересчур дисциплинированных лентяев, готовых действовать лишь в рамках, предусмотренных в своем должностном регламенте, опасаясь сделать лишнее телодвижение, так как можно получить наказание. Интересная система, использующая

принцип «кнута и пряника», в ряде случаев совсем забывает о «сладостях».

В связи с этим, блокировка экзистенциально значимых качеств личности – это ситуация, когда отправной точкой для самовосприятия личности курсанта становится осмысление и установление факта невозможности изменить мир [3]. Экзистенциальная психология так же, как и философия акцентирует свое внимание на уникальности каждой жизни. Мир понимается именно как мир человека, сам же человек в этом мире находится в состоянии формирования и планирования. Одновременно существуют три части мира человека, три «под мира». Первый – «мир вокруг», второй – «мир существ одного вида» и третий – «свой мир». Реальность бытия возможна, только при существовании во всех частях мира одновременно. Блокирование одной из частей мира личности курсанта осуществляет препятствие для реализации себя в бытие. Он готов принимать, но не готов к свободному выбору и самостоятельной трансляции знания, его добыванию через опыт [7].

Основная часть

В процессе обучения, безусловно, мы получаем огромное множество информации, которая, по своей сути, должна помочь нам определиться в этом мире, и на её «переваривание» необходимо время. Но мы получили жесткий распорядок, который в свою очередь, хоть и делает нас организованными, отнимает самое простое и важное в жизни – свободное время. Время, которое, казалось, предоставляет человеку возможность подумать и самим что-нибудь

решить, протекает мимо нас, когда организовываются очередные построения с доведением «особо важной информации», с освещением коллективных планов на, а также что нам необходимо сделать, где помыть, где подмести, где перенести, а если плохо сделаешь поставленную задачу, то укажут на место, где ты можешь совершенствовать приобретённый навык, который заключается в стирании подошвы об асфальт.

Процесс формирования и приобретения коллективом на всех идентичных ценностях стирает индивидуальность личности, поэтому какие-либо попытки высказать свое мнение или точку зрения моментально воспринимаются как саботаж или бойкот. Такое настроение наблюдаются не только со стороны напрочь деформированных и даже профессионально выгоревших сотрудников, но и со стороны общей массы сотрудников, только-только пришедших на систему как раз для получения знаний.

Исходя из вышеизложенного, а также анализа ситуации можно сделать следующий вывод. Основная масса курсантов не развивает свои личностные экзистенциальные качества по следующим причинам: отсутствие сил сопротивления системе (чувство безысходности), собственная лень, неумение и незнание того, как начать изменять себя, можно добавить такое явление, как давление авторитета преподавателей в процессе обучения на обучающихся и отсутствие индивидуального подхода [1].

Нельзя упускать из внимания и такой факт, как на сегодняшний день большинство относится к изменениям ситуации вокруг себя. Неокрепшее сознание формирующихся личностей путают чувство квазикомфорта, сложившееся благодаря усердной работе. Всем выгоден «путь наименьшего сопротивления», так как зачем что-то изобретать, если всё для нормальной жизни уже есть? В процессе обучения курсант становится идеальным исполнителем не задающим лишних вопросов, без своей точки зрения, но получается, что он обречен на бессознательное или бессмысленное существование. А ведь экзистенция никому не дана от рождения, к ней нужно идти, необходимо стремиться для её приобретения. Необходимо понимать, что только человек научился выходить за пределы своей данности, только он сам может выбирать, кем ему становиться и быть, поэтому никто, кроме человека, не может обрести, выразить и раскрыть в себе экзистенцию. При этом не стоит забывать, что экзистенцию нельзя приобрести на всю жизнь, она появляется только в определенные моменты существования и постоянно ускользает.

В свою очередь, мы считаем правильным то, что курсант не должен находиться в состоянии ожидания, ему необходимо искать ответы на вопросы, возникающие у его личности, касающиеся его нахождения во внешнем мире, в определенном коллективе, окруженном соответствующими вещами и предметами, идти путем нахождения себя в различных ситуациях. Ставить перед собой вопросы: Чем я могу помочь товарищу? Чем я могу помочь преподавателю? Чем я могу помочь другим людям? Чем я могу помочь сам себе? [6].

Становление экзистенциально значимых качеств личности необходима в ведомственном вузе по ряду причин, среди которых можно выделить основные: сохранение здорового сознания личности, полноценного существования личности во внешнем мире и для гармонии во внутреннем.

Исходя из вышеизложенных проблем предлагается следующее решение – наблюдая за обществом преподавателей, их нужно разделить на 3 группы: авторитары, манипуляторы и фасилитаторы [14]. Следует сразу отметить, что последних меньше всех.

Почему абсолютно все преподаватели не могут помочь курсантскому сообществу? Неужели они ещё сами не сформировались и не самоутвердились, иначе как можно объяснить их поведение, когда к обучающимся относятся как к «самым низшим представителям» в учебном заведении. Может быть это их защитный механизм? На наш взгляд имеет место быть следующее предложение для решения описанных ситуаций.

Педагогу не следует манипулировать и давить авторитетом и «погонами» на обучающихся. Необходимо «играть с ними в игры по ролям», где каждый должен побывать на месте преподавателя, своего товарища и себя самого. Преподаватель должен быть «мудрецом» в глазах обучающихся [3]. Ему не следует преждевременно, да и вообще, вешать ярлыки на зреющие личности, так как это сделают другие, в том числе коллектив. Задача педагога заключается в помощи личности курсанта в приобретении в себе уверенности, умения сделать выбор самостоятельно, осознании что его личность уникальна. Но и самому курсанту необходимо принимать меры по самовоспитанию и саморазвитию – изначально идти на контакт с преподавателем, чтобы он понимал, что его действия не напрасны и оправданы. Такое первоначальное проявление себя будет придавать курсанту уверенность для реализации дальнейших действий [8]. Смысл бытия через педагогическое насилие к курсанту не приходит, а лишь сеет зерно

сомнения в его осознании относительно себя как самостоятельной личности [4].

Поэтому первым, наиболее важным условием, которое должно быть принято за основу, на наш взгляд, заключается в том, чтобы констатация факта ситуации экзистенциального отсутствия и ограниченности практик самоактуализации личности была воспринята в качестве объективной парадигмы направленности педагогического процесса в образовательной организации МВД России.

Можно сказать, что первым условием становления экзистенциально значимых качеств личности курсантов должно выступать раскрытие этапа первичной компетентности в рамках привычной схемы педагогического общения. Это вполне приемлемо для курсанта, но неприемлемо для педагога, нацеленного на становление его экзистенциальных качеств. Однако, без осмысления всего ролевого набора личности курсанта, создание второго этапа «кризиса компетентности» будет весьма малопродуктивным. Первичность внешних стимулов над внутренней мотивацией часто обедняет ролевой набор личности, закрывая ее внутренний мир и выключая его из процесса образования.

Немаловажным аспектом этого этапа является и самоанализ первичной компетентности самого педагога. Это необходимое условие для фасилитации. Если педагог считает себя гуманитарной системой, не пережившей или защищенной от экзистенциальных кризисов, то он не в состоянии будет обеспечить полное раскрытие процесса фасилитации, да и его личность не будет вызывать доверия. Вторым немаловажным условием становления экзистенциально значимых качеств является определение характера взаимодействия между курсантом и педагогом. Здесь можно увидеть три схемы взаимодействия или три методических подхода: пассивный, активный и интерактивный [9]. Остановимся подробно на последних двух. Активный методический подход нацелен на интеллектуальный и творческий рост личности курсанта, но в нем есть большая вероятность того, что экзистенциальные качества тоже будут не обозначены. Однако, без него не может быть вообще никакого личностного роста. При данном подходе важно не знание курсанта, а его незнание. Он должен видеть, что незнание – это состояние необходимое и наиболее важное. Именно незнание порождает ситуацию креативного отношения к изучаемому предмету. Именно на противоречии между незнанием и знанием можно создать интуицию кризиса компетентности. Эта ситуация также выступает необходимым педагогическим условием для актуализации экзистенциальных

качеств. «Кризис» незнания должен стать тем искомым началом для пробуждения экзистенциальных качеств. При этом немаловажным условием является обозначение преподавателем того факта, что кризис незнания или «компетентности» является не только кризисом личности курсанта, но и его кризисом тоже. Убедить курсанта в том, что кризис компетентности это нормальное явление есть важная педагогическая задача, решаемая в рамках создания педагогических условий для становления экзистенциально значимых качеств [5]. Наряду с этими характеристиками возможностей этапа «кризиса компетентности» не следует забывать, что курсант на этом этапе находится перед выбором путей выхода. Эти пути выхода обозначены в рамках положений теорий развития экзистенциально-гуманитарных систем (Л. Заде, Э.Н. Гусинский) и когнитивного диссонанса (Л. Фестингер).

Всего этих путей три и они выглядят следующим образом:

- путь полного отвержения диссонансной реальности или уход из нее;

- путь компромиссного принятия;

- путь конгруэнтного принятия диссонансной реальности.

Если первые два пути фактически не приводят к актуализации экзистенциальных качеств, то третий путь и есть искомая составляющая педагогического общения, направленная на актуализацию последних. Хотя второй путь и может обозначить некоторые экзистенциальные качества, но не в полном объеме и угроза их «сбрасывания» будет высокой. Можно обозначить эти три пути как осознание ограничений личностного роста. Например, одним из таких ограничений, по мнению, Л. Блинсвенгера будет являться состояние «заброшенности». Это основание существования, в котором «заброшен» человек. Здесь идет выбор между аутентичностью или самоактуализацией или неаутентичностью или «бегством» и приспособлением к диссонансной реальности. Либо «Я» – уникален (аутентичен), либо «Я» как все (неаутентичен). С неаутентичностью легче адаптироваться, она требует минимальных усилий, но она, же приводит к низкой мыслительной культуре и авторитарно-манипулятивным практикам. Несмотря на «успешность» неаутентичного выбора в курсантской среде, педагог должен заранее предупредить курсантов в том, что «наказание за неаутентичность – чувство вины». «Аутентичное существование определяется распознаванием основы своего существования; неаутентичное проистекает из самоизоляции от

своей основы» [2]. Эта самоизоляция приводит к тому, что не только личностный рост становится невозможным, но и начинается духовная деградация. «Чем упорнее человек сопротивляется своей заброшенности в свое существование, тем больше влияние обретает заброшенность». Такая ситуация может быть определена как состояние «экзистенциальной слабости». Он не опирается на мужество быть, он все время стремится казаться. Его поведение чаще уходит в сторону «выученной беспомощности». Он не хочет играть в автономные личности, тянущие одеяло на себя и свергающие общепринятых звезд в коллективе. В социодраме он всегда выбирает роль подчиненного, ибо эта роль в вузе силового профиля наиболее бесконфликтна. Поэтому необходимо постоянно убеждать личность курсанта в том, что состояние экзистенциальной слабости является результатом его собственного выбора в сторону неавтономности человека.

Заключение

Экзистенциальная неразвитость курсанта нужна системе, но не нужна ему, ибо он не знает, что она означает, что человек, признавший свою неаутентичность (неавтономность) «отгораживается от основы своего существования; что он не принимает существование на себя, а доверяется чуждым системам, делая их, а не себя, ответственным за свою судьбу». В вузе силового профиля механизм социализации хоть и декларирует роль «самопожертвования», но, однако эта роль замещается ролью жертвы. Такое замещение позволяет утверждать, что гуманизация образовательной среды ведомственного вуза должна начинаться с того условия, что привычный стереотип социализации носит ярко выраженный авторитарный характер. Здесь также весьма важно то, что в самой юридической науке содержатся такие стандартные, как «интересы общества», «равноправие граждан», «уважение прав и свобод личности» и так далее. Всё это делает процесс гуманизации образовательного пространства просто необходимым.

Литература

1. Алпатова О.Б., Маркелов Н.Н. Профессионально-личностные качества курсантов образовательных организаций МВД России и особенности их формирования // Проблемы современной науки и образования. 2016. №31 (73). С. 83 – 85.

2. Бобков А.И., Иванченко Е.С. Экзистенциальная философия как методологическая основа осмысления состояния подавления педагогических условий становления экзистенциальной направ-

ленности личности студента вуза // Гуманитарные и социальные науки. 2019. №4. С. 195 – 206.

3. Братченко С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласий // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. СПб.: Проект «Гражданская инициатива», 1997. С. 19 – 27.

4. Бюджентал Д.В. В поисках свободного Бога // Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. СПб., 1995. С. 106 – 110.

5. Завьялов А.Н. Педагогические условия экзистенциальной направленности курсантов в вузе МВД: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 167 с.

6. Иванченко Е.С., Подлиняев О.Л. Специфика экзистенциальных качеств личности курсантов в образовательной организации Министерства Внутренних дел Российской Федерации // Научный журнал «Дискурс». 2019. №4 (30). С. 87 – 93.

7. Молоствов А.Н., Валиев А.Н., Пугачева Н.Б. Педагогические условия психолого-педагогического сопровождения формирования толерантного поведения курсантов вузов МВД России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. №5. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22457>

8. Подлиняев О.Л. Современное образование в контексте экзистенциального подхода: методологические аспекты // В сборнике: Профессиональное развитие педагога: Материалы Второй Международной научно-практической конференции. 2017. С. 14 – 17.

9. Подлиняев О.Л. Стили педагогического взаимодействия и их психологические основания. Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 19. С. 87 – 95.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла // Сборник: пер. с англ. и нем. / Общ.ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

References

1. Alpatova O.B., Markelov N.N. Professional'no-lichnostnye kachestva kursantov obrazovatel'nykh organizacij MVD Rossii i osobennosti ih formirovaniya // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. №31 (73). S. 83 – 85.

2. Bobkov A.I., Ivanchenko E.S. Ekzistencial'naya filozofiya kak metodologicheskaya osnova osmysleniya sostoyaniya podavleniya pedagogicheskikh uslovij stanovleniya ekzistencial'noj napravlenosti lichnosti studenta vuza // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019. №4. S. 195 – 206.

3. Bratchenko S.L. Gumanisticheski orientirovannyj i tradicionnyj podhody v obrazovanii: sushchnost' raznoglasij // Al'ternativnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge. Spb.: Proekt «Grazhdanskaya iniciativa», 1997. S. 19 – 27.

4. Byudzhental D.V. poiskah svobodnogo Boga // Badhen A., Kagan V. Novaya psihologiya i duhovnoe izmerenie. Spb., 1995. S. 106 – 110.

5. Zav'yalov A.N. Pedagogicheskie usloviya ekzistencial'noj napravlenosti kursantov v vuze MVD: dis. ... kand. ped. nauk. Irkutsk, 2005. 167 s.

6. Ivanchenko E.S., Podlinyaev O.L. Specifika ekzistencial'nyh kachestv lichnosti kursantov v obrazovatel'noj organizacii Ministerstva Vnutrennih del Rossijskoj Federacii // Nauchnyj zhurnal «Diskurs». 2019. №4 (30). S. 87 – 93.

7. Molostvov A.N., Valiev A.N., Pugacheva N.B. Pedagogicheskie usloviya psihologo-pedagogiches-

kogo soprovozhdeniya formirovaniya tolerantnogo povedeniya kursantov vuzov MVD Rossii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. №5. Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/ru/article/view?Id=22457>

8. Podlinyaev O.L. Sovremennoe obrazovanie v kontekste ekzistencial'nogo podhoda: metodologicheskie aspekt // V sbornike: Professional'noe razvitie pedagoga: Materialy Vtoroj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017. S. 14 – 17.

9. Podlinyaev O.L. Stili pedagogicheskogo vzaimodejstviya i ih psihologicheskie osnovaniya. Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya. 2017. T. 19. S. 87 – 95.

10. Frankl V. CHElovek v poiskah smysla // Sbornik: per. s angl. i nem. / Obshch.red. L.YA. Gozmana i D.A. Leont'eva; vst. st. D.A. Leont'eva. M.: Progress, 1990. 368 s.

**ACTUALIZATION OF THE EXISTENTIALLY SIGNIFICANT QUALITIES
OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE ANALYSIS
OF THE PEDAGOGICAL SITUATION IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

*Ivanchenko E.S., Lecturer,
Reshetilo V.V.,*

East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract: the article reflects the problem of the absence in the behavior and personality traits of the cadet's existential principles. The reason for the blocking of existentially significant personality traits of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is investigated. Particular attention is paid to the creation of objective conditions that contribute to the formation of existentially significant qualities of the personality of the cadet. The team of authors developed and proposed to introduce in educational activities a methodological approach to disclosing and restoring the existentially significant personality traits of cadets studying in departmental educational organizations, which combines the ways of going beyond the theories of existential-humanitarian systems development theories L. Zade, E.N. Gusinsky and cognitive dissonance of L. Festinger. The authors conclude that the provision of pedagogical conditions associated with the use of interactive teaching methods affects effectively the development of personal self-actualization, the formation of moral and value guidelines, the desire for self-realization, tolerance, spontaneity, awareness of human qualities above career growth.

Keywords: actualization, the process of formation, existentially significant personality traits, cadets, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, a methodological approach

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИРОВКИ СПОРТСМЕНОВ В СТУДЕНЧЕСКОМ СПОРТЕ

*Соломченко М.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Агибалов А.С., аспирант,
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева,
Еремин Р.В., преподаватель,
Орловский юридический институт МВД России им. В.В. Лукьянова*

Аннотация: в предложенной статье показано, как с помощью интерактивных средств можно воссоздать реальную спортивную обстановку, ускорить усвоение теоретического материала. Благодаря компьютерным технологиям предоставляется возможность координировать, направлять и совершенствовать тренировку, моделировать последовательность движений, корректировать полученные теоретические знания, решать проблемные ситуации. Применение интерактивных технологий позволяет осуществлять индивидуальный подход, повышать объективность оценок действий, фиксировать детальную картину успехов и ошибок. С помощью мультимедийных средств обеспечивается принцип наглядности, текстовые материалы можно удачно сочетать с графическими иллюстрациями и аудиоматериалами, что особенно важно в студенческом спорте.

Ключевые слова: компьютерные технологии, методы, мультимедийные средства, соревнования, спортсмены, студенты, техническая подготовка, тренировка, физические упражнения

Компьютерные технологии в настоящее время прочно вошли в нашу жизнь, охватывая все сферы деятельности человека, включая физическую культуру и спорт. Приведем пример, с новыми компьютерными технологиями прямым образом связано судейство в спорте. Подсчет очков, определение победителей и решение спорных моментов сегодня не обходится без компьютера. Интерактивные технологии находят свое место в процессе подготовки спортсменов. Актуальность применения компьютерных технологий в процессе тренировки в студенческом спорте обусловлена необходимостью быстро оценить уровень теоретической и практической подготовленности спортсмена, подобрать комплекс упражнений, рассчитать нагрузку, провести контроль знаний, умений и навыков. Такое положение обязывает педагогов и тренеров перестроить старые формы подготовки спортсменов на новые, связанные с использованием интерактивных технологий, что особенно важно в студенческом спорте.

Использование компьютерных технологий в учебно-тренировочном процессе является достаточно актуальным, однако, сегодня эти инновации носят еще частный характер и не имеют широкого распространения в практике [1, 3, 6]. В наше время компьютерные технологии служат в основном для текстового редактирования литературы, статистического анализа и обработки данных, графического изображения цифрового материала, интерактивного обучения и контроля освоения полученных знаний, обработки результатов соревнований, мониторинга физического развития, подготовленности и функционального состояния, разработки компьютеризированных тренажерных комплексов. В орловских вузах уже

применяются компьютерные технологии в спортивной деятельности.

Разработка и внедрение новых программных продуктов в процесс подготовки спортсменов сегодня позволяет во многом облегчить работу тренеров. Новизна таких разработок заключается в том, что с помощью компьютера можно быстро решить несколько задач. Это определить уровень функционального состояния и физической подготовленности спортсмена, просчитать величину допустимой нагрузки, прирост результатов за определенный период времени, подобрать персональный комплекс упражнений и предсказать возможность выигрыша на соревнованиях.

Несмотря на очевидную целесообразность использования компьютерных технологий, отмечается противоречия между огромными возможностями компьютеров и отставанием практики их применения. В этой связи возникает проблема, которая заключается в необходимости применения компьютерных технологий в учебно-тренировочном процессе с целью достижения спортсменами более высоких результатов.

Из поставленной проблемы закономерно вытекают задачи исследования: изучение частоты использования интерактивных технологий в процессе подготовки спортсменов в студенческом спорте; разработка компьютерной программы, позволяющей оценить функциональное состояние организма, уровень физической подготовленности, прирост результатов, и на основании этих данных подбор индивидуальных комплексов упражнений, а также прогнозирование успешности выступления на соревнованиях; экспериментальная проверка и оценка полученных результатов.

Современные компьютеры имеют огромные возможности, которые опережают практику их использования. В наши дни уже созданы и внедрены в учебно-тренировочный процесс различные технологии, но компьютер в большинстве случаев используется специалистами только для получения каких-либо сведений или данных. При этом сегодня существует огромное количество обучающих программ по видам спорта; программы для изучения мониторинга психофизического и функционального состояния, физического развития; технологии, моделирующие срочные и долговременные адаптационные процессы. С помощью компьютерных программ спортсмен может сегодня создавать графический образ или модель, позволяющую детально изучать технику выполнения определенных движений, также с помощью видеозаписи и компьютерной обработки корректировать собственные двигательные действия, осваивать теоретический материал и осуществлять самоконтроль за их усвоением. С помощью моделирования звука, цвета, мультипликации и пр. можно создавать атмосферу, приближенную к реальной [2, 4, 8]. Таким образом, можно погрузиться в виртуальный мир спортивных соревнований или тренировки, судейства или предсоревновательной деятельности. Ускоренное усвоение теоретического материала можно осуществить сегодня с помощью современного компьютера. Такими же ускоренными темпами можно освоить и практическое обучение спортсмена двигательным действиям. Интерактивные технологии позволят сегодня спланировать тренировочный процесс так, чтобы использовать в нем наиболее эффективные для данного человека приемы и средства. К тому же можно значительно расширить диапазон двигательных действий, подобрать специальные элементы занятия, где развиваются не только физические качества, но и познавательная активность, психические параметры, улучшаются физиологические показатели.

Огромное значение в учебно-тренировочном процессе интерактивные средства приобретают в плане демонстрации или показа техники двигательного действия. Например, различные двигательные действия, которые в реальности выполняются на огромной скорости, невозможно продемонстрировать в замедленном действии на занятии. С помощью компьютера различные виды беговых упражнений, метания, акробатические и гимнастические трюки можно показать в замедленном действии. Эти же движения можно показать с разных ракурсов, а также разложить их по частям. Таким образом, у спортсмена

формируется правильное представление о технике движений, а у тренера решается проблема нехватки методического обеспечения и наглядных пособий.

При использовании в процессе тренировок компьютерных технологий происходит одновременное освоение как спортивных, так и компьютерных навыков. С помощью компьютера происходит просмотр визуализация двигательных действий. Формируется двигательный образ действия, который сохраняется и откладывается в зрительной памяти. Из отдельных элементов складывается одно целое, единое техническое действие. Затем, на практике, этот зрительный образ реализуется в действии. Зрительный образ действия переносится в практически реализуемый, и у спортсмена сохраняется в памяти еще и мышечное ощущение выполняемого действия.

На этапе совершенствования техники движений, можно использовать видеосъемку. Обработав отснятый материал с помощью программы «Покадровое движение», спортсмен вместе с тренером получает возможность проанализировать, оценить и откорректировать собственные действия. Таки способом выявляются недостатки, фиксируются сильные стороны, изучаются отдельные моменты движения. К тому же спортсмены овладевают навыками работы с видео- и компьютерной техникой. Для студентов спортсменов это имеет важное значение.

Разработанная нами компьютерная программа включает в себя оценку физиологического состояния организма. Для этого в компьютер заносятся фазометрические параметры. Эти данные необходимы для того, чтобы оценить уровень здоровья. Таким же образом с помощью компьютерной программы обрабатываются результаты тестирования физических качеств, психологического состояния и физического развития. Программа обрабатывает результаты и на их основании выносит свой вердикт. Занося результаты исследований каждые два месяца, компьютер определяет прирост результатов и прогнозирует успешность на соревнованиях.

Благодаря компьютеризации учебно-тренировочного процесса спортсменам предоставляется возможность самостоятельно и адекватно оценивать самого себя. Используя различные виды тестирования, можно получить объективную оценку своего физического развития, психофизического состояния, моральной готовности к соревнованиям. Такая компьютерная оценка позволяет в дальнейшем анализировать ситуацию, выбирать необходимые способы и методы действия, самостоятельно принимать решения на основе анализа данных. Таким образом, у

спортсменов в студенческом спорте формируется самостоятельная адекватная самооценка.

Полученные на начальном этапе подготовки спортивные навыки будут востребованы на протяжении всей дальнейшей спортивной деятельности. В этой связи большое значение приобретает создание правильного образа двигательного действия. В решении этой проблемы неоценимую помощь оказывают компьютерные технологии. С их помощью спортсмен может моделировать последовательность движений, корректировать полученные теоретические знания, решать проблемные ситуации. Тренировочный процесс в вузе можно координировать, совершенствовать и направлять с помощью компьютера. С его помощью можно также осуществлять индивидуальный подход, повышать объективность оценок действий, фиксировать детальную картину успехов и ошибок. Мультимедиа средства помогут обеспечить принцип наглядности, сочетать текстовые материалы с графическими иллюстрациями и аудиоматериалами.

Стоит отметить, что человеку, владеющему компьютером на уровне пользователя, будет несложно применить интерактивные технологии в сфере спорта или физической культуры. Элементарные навыки работы с компьютером сегодня доступны всем.

Для более глубокого осмысления этой роли имеет смысл рассмотреть на конкретных примерах их применение в различных сферах. Для пробуждения интереса к занятиям спортом, а в дальнейшем поддержания спортивной мотивации у студентов стоит прибегнуть к средствам цифровых образовательных ресурсов. К таким средствам относятся интерактивные плакаты и таблицы, схемы, слайды, видеоролики, клипы и т.п. В них содержится демонстрационные материалы, представленные на высоком уровне. Таким образом, с помощью интерактивных технологий в процессе обучения реализуется принцип наглядности. При отсутствии или не нахождении нужного материала, его можно создать самим с помощью графического редактора или текстового процессора.

Используя образовательные ресурсы сети Интернет, в образовательный процесс можно включить демонстрацию или показ, составляющие средства наглядности. Демонстрация или показ всегда являлись залогом успешного усвоения нового материала. Используя компьютер, этот процесс можно еще более оптимизировать. Например, приостановка видео позволит зафиксировать отдельные моменты, а замедленная съемка поможет детально разобраться в технике

выполняемых действий. Анимация позволяет более четко сформировать зрительный образ действия, а затем закрепить его. Еще одним плюсом демонстрации является её краткосрочность [7]. Стоит отметить и тот факт, что модель объекта или презентацию можно создать самому, используя один из графических редакторов (Paint, Photoshop, CorelDraw). С помощью таких программных продуктов, как MS Word, MS Publisher можно создать и выделить отдельные, особо важные моменты изучения.

Использование компьютера широко практикуется сегодня как в плане теоретической, так и в плане практической подготовки спортсменов в студенческом спорте. Информационные технологии и обучающие программы в наши дни представляют собой программные продукты на лазерных дисках. Это различные графические изображения, анимация, системы программирования. С их помощью формируется образованная и интеллектуальная личность спортсмена. Широкое использование новейших информационных технологий позволяет создавать новые методические формы тренировочного процесса. Это стимулирует к работе все сферы восприятия человека.

С помощью компьютерных технологий включаются одновременно визуальный, кинестетический и аудиальный каналы восприятия. Такая активизация сфер восприятия позволяет более эффективно усваивать материал, расширять объем изучаемого материала, экономить время на его изучение. К тому же это позволяет расширить возможности дифференцированного подхода и меж предметных связей. Еще одной положительной чертой информационно-коммуникативных технологий является её воздействие на мотивационную сферу студента-спортсмена. Благодаря специальным рекламным и агитационным роликам, демонстрационным материалам формируется положительный эмоциональный настрой на тренировку, активизируется самостоятельная подготовка.

Учебно-тренировочный процесс необходимо строить из работы тренера и методических компьютерных средств обучения. Такое сочетание в процессе тренировки повышает его эффективность и способствует росту познавательной активности спортсменов. Использовать технику на каждом занятии не имеет смысла, а любой компьютер не заменит тренера. Необходимо рационально планировать работу тренера и применение компьютерных технологий, чтобы сделать тренировочный процесс в студенческом спорте более продуктивным.

В студенческом спорте применение компьютерных технологий поможет на различных этапах подготовки, начиная от простой секции заканчивая участием на Всероссийских соревнованиях. Применение информационных технологий поможет как в тренерской деятельности повысить эффективность тренировочного процесса, так и в спортивной деятельности – достичь хороших результатов на студенческих соревнованиях [5]. Особое место в этом занимает спортивный клуб высшего учебного заведения.

У студентов спортсменов формируются также навыки исследовательской деятельности, определенный поход в работе с информационными ресурсами и творческие способности.

Сделав анализ научно-методической литературы, ведущие разработки педагогов и тренеров, можно подвести следующие итоги:

- благодаря компьютерным и интернет-технологиям открывается широкий доступ к информации в студенческом спорте (новейшим учебным пособиям; методическим разработкам и рекомендациям; базам данных о спортсменах, соревнованиях и видах спорта; системам оценки и контроля знаний);

- информационно-коммуникативные технологии способствуют формированию навыков самостоятельного принятия различных решений в зависимости от ситуаций во время спортивных соревнований;

- можно предлагать студентам спортсменам индивидуальные задания при помощи компьютера, разбирая тренировочные и соревновательные моменты в избранном виде спорта;

- благодаря информационно-коммуникативным технологиям уровень усвоения студентами необходимого материала в своем спорте оценивается более качественно и индивидуализировано;

- информационно-коммуникативные технологии способствуют активизации познавательного интереса к занятиям спортом и достижению результатов.

Литература

1. Богданов В.М., Понамарева В.С., Соловьев А.В. Информационные технологии обучения в преподавании физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2001. №8. С. 55 – 59.
2. Васильков А.А. Теория и методика спорта. М.: Феникс, 2008. 379 с.
3. Велихов Е.П. Новая информационная техно-

логия в школе // Информатика и образование. 1986. №1. С. 18 – 22.

4. Иванов Д.В. Виртуализация общества. СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2000. 96 с.

5. Информатизация общего среднего образования: научно-методическое пособие под ред. Д.Ш. Матроса. М.: Педагогическое общество России, 2004. 208 с.

6. Лубышева Л.И., Филимонова С.И. Современный подход к исследованию пространства физической культуры и спорта // Теория и практика физич. культуры. 2004. №2. С. 2 – 6.

7. Неверкович С.Д., Баймурзин А.Р., Аронова Т.В. Педагогика физической культуры и спорта. М.: Academia, 2010. 336 с.

8. Старков Е.А. Информационные технологии в спорте // Молодежный научный форум: Технические и математические науки: электр. сб. ст. по мат. XIX междунар. студ. науч.-практ. конф. №12 (19). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/12\(19\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/12(19).pdf) (дата обращения: 12.12.2019)

References

1. Bogdanov V.M., Ponomarev V.S., Solov'ev A.V. Informacionnye tekhnologii obucheniya v prepodavanii fizicheskoy kul'tury // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2001. №8. S. 55 – 59.

2. Vasil'kov A.A. Teoriya i metodika sporta. M.: Feniks, 2008. 379 s.

3. Velihov E.P. Novaya informacionnaya tekhnologiya v shkole // Informatika i obrazovanie. 1986. №1. S. 18 – 22.

4. Ivanov D.V. Virtualizaciya obshchestva. SPb.: «Peterburgskoe Vostokovedenie», 2000. 96 s.

5. Informatizaciya obshchego srednego obrazovaniya: nauchno-metodicheskoe posobie pod red. D.SH. Matrosa. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. 208 s.

6. Lubysheva L.I., Filimonova S.I. Sovremennyy podhod k issledovaniyu prostranstva fizicheskoy kul'tury i sporta // Teoriya i praktika fizich. kul'tury. 2004. №2. S. 2 – 6.

7. Neverkovich S.D., Bajmurzin A.R., Aronova T.V. Pedagogika fizicheskoy kul'tury i sporta. M.: Academia, 2010. 336 s.

8. Starkov E.A. Informacionnye tekhnologii v sporte // Molodezhnyj nauchnyj forum: Tekhnicheskie i matematicheskie nauki: elektr. sb. st. po mat. XIX mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. №12 (19). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/12\(19\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/12(19).pdf) (data obrashcheniya: 12.12.2019)

**FEATURES OF APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES
IN THE PROCESS OF TRAINING ATHLETES IN STUDENT SPORTS**

*Solomchenko M.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Agibalov A.S., Postgraduate,
Orel State University named after I.S. Turgenev,
Eremin R.V., Lecturer,
Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia named after V.V. Lukyanov*

Abstract: the proposed article shows how to use interactive tools to recreate a real sports environment, speed up the assimilation of theoretical material. Due to computer technologies, it is possible to coordinate, direct and improve training, simulate the sequence of movements, correct the theoretical knowledge obtained, and solve problem situations. The use of interactive technologies allows you to implement an individual approach, improve the objectivity of assessments of actions, and record a detailed picture of success and mistakes. Using multimedia tools, the principle of clarity is provided, text materials can be successfully combined with graphic illustrations and audio materials, which is especially important in student sports.

Keywords: computer technologies, methods, multimedia tools, competitions, athletes, students, technical training, training, physical exercises

СИСТЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗАХ ГЕРМАНИИ И РОССИИ

*Алашеева С.А., кандидат педагогических наук,
Самарский государственный институт культуры*

Аннотация: статья посвящена современным проблемам реформирования систем образования в условиях реализации Болонской декларации. Актуальность и значимость исследования подчеркивается социально-экономическими и культурологическими изменениями в современном обществе и важностью развития непрерывного профессионального образования. Делается акцент на процессе создания единого информационного образовательного пространства как закономерного процесса при интеграции в европейское образование, основные механизмы оценки качества образования в процессе становления и развития системы государственной аккредитации образовательных программ высшего образования России и Германии. Повышение требований к образованию и профессиональной подготовке кадров явились основанием для разработки в Германии национальной программы «Образование на протяжении всей жизни». В связи с этим рассмотрен опыт Московского государственного института культуры по реализации системы непрерывного развития библиотечно-информационного специалиста, включающую в себя 5 уровней. Анализируются особенности аккредитации образовательных программ в России и Германии. Особое внимание уделяется системе профессиональной подготовки библиотекарей и содержательному наполнению образовательных программ. Автором описываются существующие формы аккредитации высших учебных заведений, действующие в России: государственная, общественная, профессионально-общественная и независимая оценка качества образования. Опыт реализации Болонского процесса в высших учебных заведениях Германии может быть использован в российских вузах.

Ключевые слова: государственная аккредитация, библиотечно-информационная деятельность, образовательные стандарты, высшее образование, вузы культуры

Создание единого информационного образовательного пространства в современном вузе является одной из актуальных задач, нацеленной на перспективное развитие систем образования разных стран мира. Оно позволяет сделать обучение прозрачным и открывает возможность проведения независимой экспертизы учебных материалов, свободы всех участников учебного процесса. Первым шагом на пути к созданию единого информационного пространства стало Болонское соглашение между европейскими странами, которое стимулировало международное сотрудничество в сфере образования, включая трехуровневую систему профессионального образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), академическую мобильность, вариативность образовательных программ с возможностью формирования индивидуальных траекторий обучения и признание периодов обучения и дипломов.

Вузы России и Германии в последние два десятилетия находятся в процессе постоянной трансформации своих образовательных программ, подстраивая их под единые европейские стандарты. Содержание программ подготовки библиотекарей в Германии все меньше ориентируется на библиотеки различного типа (публичные, научные и специальные). Стирается исторически сложившийся разрыв при подготовке кадров для публичных и научных библиотек. В России отмечается похожая тенденция – многие вузы культуры переходят на один универсальный профиль при подготовке по программам бакалавриата. Программы магистра-

туры, как правило, имеют ориентацию на менеджмент библиотеки, аналитическую деятельность и медиаинформацию.

Московский государственный институт культуры, один из ведущих вузов культуры, реализует более сложную систему непрерывного развития библиотечно-информационного специалиста, включающую в себя 5 уровней: предпрофильная подготовка в системе общего и дополнительного образования – бакалавриат – магистратура – подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура и докторантура) – дополнительное профессиональное образование [3]. Содержательное наполнение данных образовательных программ становится предметом научных дискуссий на страницах профессиональной печати и профессиональных форумов. Однако несмотря на существующее различие в мнениях разных специалистов многие соглашаются с увеличивающейся значимостью владения информационными технологиями и современными формами работы с читателями (в том числе и онлайн). Проектируя содержательное наполнение образовательных программ вузы в первую очередь опираются на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, используя возможность добавления вариативных дисциплин для отражения региональной специфики [5].

Отличительной чертой современного высшего образования является применение компетентного подхода при проектировании образовательных программ. Среди важных компетенций отме-

чается также и исследовательская. Анализ литературы показал, что в ряду рассматриваемых исследовательские компетенции занимают 4,2%. Для сравнения — самый высокий показатель у профессиональных компетенций (9%) [6, 7]. Следует отметить, что в образовательных программах бакалавриата сохраняется психолого-педагогическая составляющая [1, 2]. Необходимость формирования научно-исследовательских компетенций студентов отмечают также в работах В.П. Шестак, Н.В. Шестак [8].

Немецкие вузы наделены большей самостоятельностью в формировании образовательных программ в зависимости от региональных потребностей федеральных земель: государство регулирует только общие вопросы образовательной политики, отсутствуют единые образовательные стандарты, финансирование и содержание программ находятся в ведении федеральных земель. Основные положения изложены в Основном законе ФРГ и конкретизируются в законах об образовании, директивах и нормативных документах федеральных земель, учитывающих региональную специфику. Образовательные программы каждого вуза, в том числе учебные дисциплины, объем часов, формы контроля решаются исключительно на уровне вуза, с привлечением к обсуждению не только преподавателей, но и студентов.

Конкурентоспособность немецких вузов и соответствие «мировому стандарту» регулируется системой экспертной оценки на уровне общей академической подготовки, профессионального состава преподавателей, объема финансирования учебного заведения, что в дальнейшем влияет на объем финансирования и бюджетных дотаций, аккредитацию и лицензирование специалистов, проводимых на федеральном и земельном уровне.

Система образования Германии до реформирования описалась на модель Гумбольдта, в основе которой было положено образование личности и развитие ее полного потенциала. Получая высшее образование, студент учился отличать вероятное от невероятного, мыслить критически и самостоятельно расширять свои знания. Фундаментом развития личности была научно-исследовательская деятельность, умение мыслить критически и применять научные методы. Болонская система в начале своей реализации в значительной степени изменила содержание образования на более примитивные практические задания.

В ФРГ «в настоящее время происходят грандиозные перемены, когда фабрики, машины, здания и ресурсы отходят на второй план, а место основного капитала все чаще занимает капитал интеллектуальный». Штраубхаар Т. в своей работе особо подчёркивает, что основным капиталом в лю-

бой организации становится человеческий капитал (интеллектуальный потенциал сотрудников), а материальные ресурсы отходят на второй план. Деловая репутация строится на уровне знаний и творческой активности людей. Также автор отмечает, что новая экономика будет стирать границы между базовым образованием и повышением квалификации, а государство должно поддерживать обучающихся независимо от возраста [10]. Ленден Д., стоявший в руководстве Свободного университета (Берлин) в течении нескольких лет, считает, что приоритетными направлениями в государственной политике должны стать открытость, социальная направленность и практикоориентированность обучения. Обучение должно строиться на решении нестандартных и творческих задач, развитии коммуникативных и личностных характеристик [9].

В образовательных программах высшего профессионального образования подготовки специалиста библиотечно-информационной сферы акцент смещается на использование медиатехнологий, изменяя не только содержание, но и название образовательных программ в следствие этого наблюдается большое разнообразие специальностей: Университет Гумбольда г. Берлин – управление информацией и информационные технологии (бакалавриат), библиотека и информация (бакалавр); Институт техники, экономики и культуры г. Лейпциг – библиотека и информатика (бакалавр, магистр); Университет г.Хильдесхайм – информационный менеджмент и информационные технологии (бакалавр); Медиаинститут г. Штутгарт – Информатика в области медиа (бакалавр) и др. Как видим, из названия уходит слово «библиотека», замещаясь таким понятиями как «информация» и «управление информацией». Такое многообразие учебных программ свидетельствует о быстром развитии отрасли (расширяется информационный и технологический потенциал библиотек, появляются новые электронные средства и системы библиотечного обеспечения пользователей информации и др.) и попытке вузов отразить многообразие направлений деятельности в учебном процессе. По завершении обучения в вузе студенту присваивается степень бакалавра или магистра в зависимости от выбранного курса. Учебные программы бакалавров и магистров (в отличие от дипломированных специалистов) должны обязательно иметь аккредитацию, что служило бы гарантом качества и признания дипломов в других странах.

В конце 90-х годов по инициативе Совета ректоров немецких вузов развивается система внешней оценки качества, функционирующая по сложной многоступенчатой схеме. Она состоит из двух этапов: самообследование вуза и внешняя оценка.

Сначала готовится предварительный отчет на основе данных по самообследованию, включающий в себя информацию об интеллектуальном и кадровом потенциале, материально-технической базе, научно-исследовательских, проектных и грантовых работах и других аспектах образовательной деятельности. Этот этап требует компетентности и ответственности со стороны администрации вуза, так как полученные данные предоставляются для принятия решения об аккредитации образовательной программы. Затем под контролем Совета ректоров вузов формируются специальные аттестационные комиссии по разным направлениям, которые проверяют одну и ту же образовательную программу, реализуемой всеми вузами конкретного региона, что происходит практически одновременно. Такая процедура, позволяющая осуществлять сравнительный анализ качества подготовки в различных вузах, считается наиболее объективной и экономически наименее затратной.

Следует отметить, что процедура аккредитации образовательных программ немецких вузов вошла в традиционную практику высшего образования в начале 2000-х годов и для этих целей был создан Национальный аккредитационный совет, в задачу которого входит: координация процедур оценки образовательных программ; аккредитация региональных и межрегиональных агентств, уполномоченных проводить оценку; обеспечение объективности и прозрачности правил оценки. Государственные вузы ранее имели приоритет перед частными и получали аккредитацию автоматически, а для аккредитации частных вузов проходила в соответствии с региональным законодательством об аккредитации каждой федеральной земли при контроле министерства образования. Стимулом для становления института аккредитации послужил Болонский процесс и введение новых квалификаций бакалавра и магистра.

В высшей школе России основным инструментом контроля качества деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования являются государственная аккредитация и государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки и специальностям.

Сегодня в законодательных нормах в отношении государственной аккредитации закреплено, что вузы обязаны ее проходить не реже одного раза в пять лет. Это обусловлено необходимостью реализации образовательных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами и оценкой такого соответствия посредством аккредитационной экспертизы [4].

Государственная аккредитация проводится по образовательным программам вуза, анализируется

результат его деятельности. Целью аккредитации является установление соответствия содержания и качества подготовки студентов требованиям федеральных государственных образовательных стандартов [4]. Государственные образовательные стандарты третьего поколения содержат основные требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, а также организации практической подготовки и государственной итоговой аттестации.

В ст. 96 федерального закона «Об образовании» установлен принцип добровольности в отношении общественной аккредитации: образовательные организации могут получать такую аккредитацию в российских, иностранных и международных организациях. При этом даже в отношении профессионально-общественной аккредитации и независимой оценки качества образования принцип добровольности понимается неоднозначно. Эти виды аккредитации только получают свое осмысление на практике и возможно в ближайшем времени будут существовать наравне с государственной аккредитацией. Планируемые преобразования, как ожидается, будут способствовать повышению эффективности управления российской системой образования, укреплению и развитию единого образовательного пространства страны.

Таким образом, система аккредитации для оценки качества образовательных программ в России и Германии направлена на повышение качества образовательных услуг. Большая роль отводится общественной и профессионально-общественной аккредитации. Опыт реализации Болонского процесса в высших учебных заведениях Германии и подходы к построению учебного процесса могут быть использованы в российских вузах.

Литература

1. Ключев В.К. Профессиональная педагогическая подготовка студентов, обучающихся по направлению «Библиотечно-информационная деятельность»: компетентностей подход к профилизации // Вестник МГУКИ. 2017. №1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-podgotovka-studentov-obuchayuschih-sya-po-napravleniyu-bibliotечно-informatsionnaya-deyatelnost>
2. Ключев В.К., Ивина К.В. Организационно-содержательные аспекты развития магистратуры по направлению «Библиотечно-информационная деятельность» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. №3 (71). С. 174 – 182.

3. Лопатина Н.В., Ивина К.В. Подготовка библиотечных кадров вузе культуры: реалии, перспективы, преимущества // Вестник МГУКИ. 2017. №4 (78). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-bibliotечnyh-kadrov-vuze-kul'tury-realii-perspektivy-preimuschestva>

4. Мотова Г.Н. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России // Высшее образование в России. 2017. №10. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-akkreditatsii-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-rossii>

5. Олефир С.В. Профессиональные стандарты и профессиональное развитие библиотечного специалиста // Научные и технические библиотеки. 2016. №1. С. 51 – 58.

6. Сбитнева Г.И. Цитирование литературы по теме «Компетентностный подход в образовании» // Десятые Макушенские чтения : материалы науч. конф. (Томск, 12-14 мая 2015 г.). Новосибирск, 2015. С. 390 – 395.

7. Сбитнева Г.И., Дворовенко О.В. Формирование исследовательских компетенций у студентов направления подготовки "Библиотечно-информационная деятельность" // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skih-kompetentsiy-u-studentov-napravleniya-podgotovki-bibliotечно-informatsionnaya-deyatelnost>

8. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. 2011. №12. С. 115 – 119.

9. Lenzen D. Wissen – Handeln – Koennen: Diese drei! Was sich an der deutschen Universitaet aendern muss. // Universitas. Stuttgart, 2001. Jg.56. H.7. P. 721 – 730.

10. Straubhaar T. Neue oekonomie – neue bildungssysteme // wirtschaftsdienst. Hamburg, 2001. JG. 81. N2. P. 66 – 68.

References

1. Klyuev V.K. Professional'naya pedagogicheskaya podgotovka studentov, obuchayushchihsya po napravleniyu «Bibliotечно-informatsionnaya deyatel'nost'»: kompetentnostej podhod k profilizacii // Vestnik MGUKI. 2017. №1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-podgotovka-studentov-obuchayushchihsya-po-napravleniyu-bibliotечно-informatsionnaya-deyatelnost>

2. Klyuev V.K., Ivina K.V. Organizacionno-soderzhatel'nye aspekty razvitiya magistratury po napravleniyu «Bibliotечно-informatsionnaya deyatel'nost'» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvenno-go universiteta kul'tury i iskusstv. 2016. №3 (71). S. 174 – 182.

3. Lopatina N.V., Ivina K.V. Podgotovka bibliotечnyh kadrov vuze kul'tury: realii, perspektivy, preimuschestva // Vestnik MGUKI. 2017. №4 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-bibliotечnyh-kadrov-vuze-kul'tury-realii-perspektivy-preimuschestva>

4. Motova G.N. Evolyuciya sistemy akkreditacii v sfere vysshego obrazovaniya Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-akkreditatsii-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-rossii>

5. Olefir S.V. Professional'nye standarty i professional'noe razvitie bibliotечного специалиста // Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki. 2016. №1. S. 51 – 58.

6. Sbitneva G.I. Citirovanie literatury po teme «Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii» // Desyatye Makushenskie chteniya : materialy nauch. konf. (Toms, 12-14 maya 2015 g.). Novosibirsk, 2015. S. 390 – 395.

7. Sbitneva G.I., Dvorovento O.V. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij u studentov napravleniya podgotovki "Bibliotечно-informatsionnaya deyatel'nost'" // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2018. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skih-kompetentsiy-u-studentov-napravleniya-podgotovki-bibliotечно-informatsionnaya-deyatelnost>

8. SHestak V.P., SHestak N.V. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti i «akademicheskoe pis'mo» // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. №12. С. 115 – 119.

9. Lenzen D. Wissen – Handeln – Koennen: Diese drei! Was sich an der deutschen Universitaet aendern muss. // Universitas. Stuttgart, 2001. Jg.56. H.7. P. 721 – 730.

10. Straubhaar T. Neue oekonomie – neue bildungssysteme // wirtschaftsdienst. Hamburg, 2001. JG. 81. N2. P. 66 – 68.

**QUALITY SYSTEM OF EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF A SINGLE
INFORMATION EDUCATIONAL SPACE IN UNIVERSITIES
IN GERMANY AND RUSSIA**

*Alasheeva S.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Samara State Institute of Culture*

Abstract: the article is devoted to modern problems of reforming education systems in the context of the implementation of the Bologna Declaration. The relevance and significance of the study is emphasized by socio-economic and cultural changes in modern society and the importance of developing continuing professional education. Emphasis is placed on the process of creating a unified information educational space as a natural process for integration into European education, the main mechanisms for assessing the quality of education in the process of formation and development of the system of state accreditation of higher education programs in Russia and Germany. Increasing requirements for education and professional training were the basis for the development of the national program "Education throughout life" in Germany. In this regard, the experience of the Moscow State Institute of Culture on the implementation of the system of continuous development of library and information specialist, which includes 5 levels, is considered. The features of accreditation of educational programs in Russia and Germany are analyzed. Special attention is paid to the system of professional training of librarians and the content of educational programs. The author describes the existing forms of accreditation of higher education institutions operating in Russia: state, public, professional and public, and independent assessment of the quality of education. The experience of implementing the Bologna process in higher education institutions in Germany can be used in Russian universities.

Keywords: state accreditation, library and information work, educational standards, higher education, universities of culture

БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ДИНАМИКИ ИНВАЛИДОВ

*Даитова Л.И., кандидат экономических наук, доцент,
Дагестанский государственный аграрный университет им. М.М. Джамбулатова,*

*Даитов В.В., доцент,
Российский государственный университет туризма и сервиса, филиал в г. Махачкале*

Аннотация: динамика численности лиц с ограниченными возможностями здоровья, получающих среднее профессиональное и высшее образование в Российской Федерации, актуализирует необходимость исследований процессов, связанных с инклюзией в образовании. В Российской Федерации софрмирована эффективная нормативно-правовая база, гарантирующая права инвалидов, однако темпы формирования доступной среды в образовании зачастую отстают от уровня востребованности тех или иных специальных условий. Мировая практика показывает, что существуют объективные причины для роста количества лиц с ограниченными возможностями, а это значит, что разрыв между потребностями в условиях для инвалидов и существующей образовательной базы для них будет увеличиваться. Адаптация инвалидов в процессе обучения сталкивается с разнофакторными барьерами – недостаточной материально-технической базой, нехваткой кадров, слабой методической обеспеченностью образовательного процесса, которые зачастую суммируются с традиционными в нашем обществе стереотипами отношения к лицам с инвалидностью. Исследование показателей численности инвалидов в динамике позволяет прогнозировать и конкретизировать необходимость расширения условий для инклюзии в образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, доступная среда, высшее образование, среднее профессиональное образование

Введение

Современное цивилизованное общество предъявляет особые требования к обеспечению прав инвалидов. Любая сфера жизни, в которой человек с ограниченными возможностями здоровья способен себя реализовать, должна отвечать специальным условиям. Возможность получения образования – важнейший аспект социализации инвалида и его интеграции в жизнь общества. Поэтому решение проблем развития инклюзии на уровне среднего профессионального и высшего образования является актуальной задачей государственной политики.

Статистические показатели инклюзивного образования

По данным Минтруда России в 2019 году общая численность детей с инвалидностью в РФ увеличилась на 19 тыс., до 670 тыс. человек по отношению к 2018 году, при этом за этот же период общая людей с инвалидностью инвалидов старше 18 лет снизилась на 200 тыс., до 11,3 млн человек. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, численность детей-инвалидов в Российской Федерации увеличивается. Так, если в 2016 году она составляла 617 тыс. человек, в 2017 году она равнялась 636 тыс. детей, в 2018 году – 651 тыс. детей, а к 1 января 2019 года – 670 тыс. детей.

В табл. 1 приведены количественные характеристики и группировка инвалидов в РФ.

Таблица 1

Количество инвалидов по группам инвалидности в РФ (на 01.01 соответствующего года)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Количество инвалидов, всего, тыс. человек	12946	12924	12751	12261	12111	11947
в том числе:						
I группы	1451	1355	1283	1309	1466	1433
II группы	6595	6472	6250	5921	5552	5356
III группы	4320	4492	4601	4395	4442	4488
дети-инвалиды	580	605	617	636	651	670

Источник: Росстат

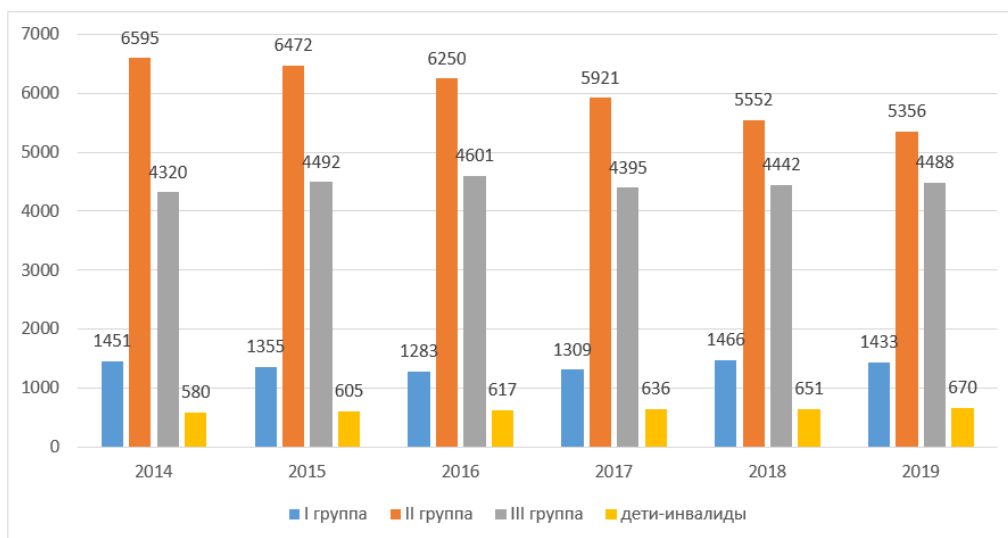


Рис. 1. Численность инвалидов в России по группам инвалидности, тыс. чел.

Подобный рост заставляет задуматься о том, каким образом обеспечивать поддержку инвалидов, и в частности обеспечить право на получение образования.

Одной из актуальных проблем современности является возрастающее число инвалидов как в абсолютных величинах, так и в относительных, то есть в доле от общего числа населения. Это общемировая тенденция, которую связывают с объективными причинами увеличения численности населения планеты, увеличения продолжительности жизни людей, улучшения медицинского обслуживания (раньше больше людей умирало, а теперь усилиями врачей им сохраняется жизнь, но порой уже в статусе инвалида), а также увеличения скорости передвижения транспорта, числа техногенных катастроф и т.д. ВОЗ указывает на приблизительный процент людей с ограничениями в возможностях жизнедеятельности – 23% от всего населения планеты, что составляет примерно один

миллиард людей [5, с. 67].

Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН принята Конвенция о правах инвалидов. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни [3, с. 63].

Образовательная методология, применительно к лицам с ограниченными возможностями здоровья, утверждает, что основными ограничениями для них являются коммуникация и доступ к информации. При обучении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательные технологии должны предусматривать возможность приема-передачи информации в доступных для них формах [1, с. 28].

В табл. 2 приведены количественные характеристики лиц с инвалидностью, обучающихся по программам СПО.

Таблица 2

Количество лиц с инвалидностью, обучающихся по образовательным программам СПО (на начало соответствующего учебного года, чел.)

	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
Принято студентов	4456	4308	5268	8244	8287	8913	9759
Численность студентов	12359	12369	14788	21482	22935	25004	27122
Выпуск специалистов	2533	2475	2895	4711	4791	4968	5087

Источник: Росстат

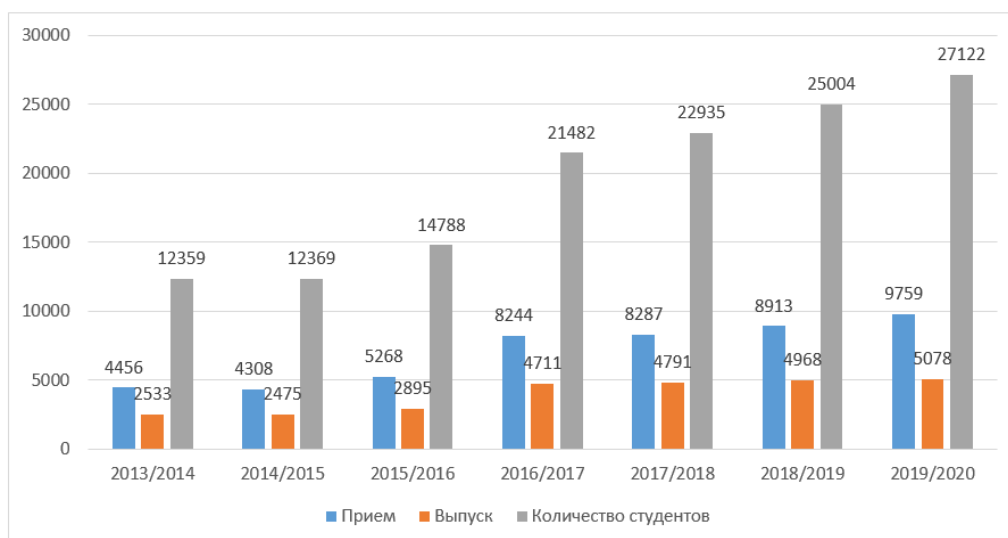


Рис. 2. Количество инвалидов, обучающихся по программам СПО, чел.

Значительный рост (рис. 2) (в 2,19 раза по сравнению с 2013/2014 учебным годом) обусловлен расширением доступности среднего профессионального образования и формированием соответствующей среды образовательных учреждений.

Соизмеримое количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов и детей-инвалидов представлено в системе высшего образования Российской Федерации (табл. 3).

Таблица 3

Количество обучающихся по образовательным программам высшего образования, включая лиц с ОВЗ, инвалидов и детей-инвалидов (на начало 1 октября соответствующего года, чел.)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Численность студентов, человек, всего	5209019	4766479	4399487	4245885	4161672	4068327
из них лица с ОВЗ, инвалиды, дети-инвалиды	20820	23773	18560	23251	24323	25252
очная	2575041	2379588	2402989	2380454	2369787	2386578
из них лица с ОВЗ, инвалиды, дети-инвалиды	17714	20297	16520	19579	20197	20854
очно-заочная (вечерняя)	158503	149102	124198	135014	155588	181477
из них лица с ОВЗ, инвалиды, дети-инвалиды	249	263	184	323	393	501
заочная	2475475	2237789	1872300	1730417	1636297	1500272
из них лица с ОВЗ, инвалиды, дети-инвалиды	2857	3213	1856	3349	3733	3897

Источник: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

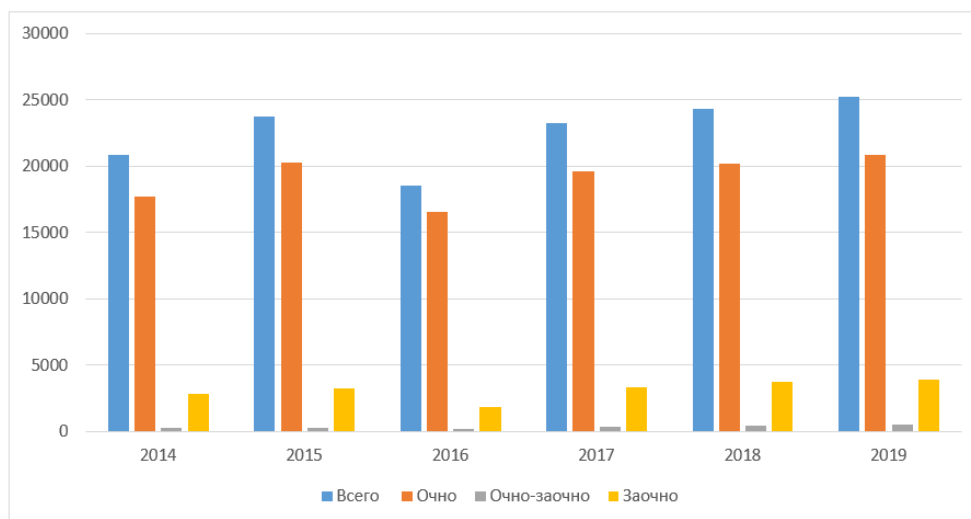


Рис. 3. Динамика численности лиц с ОВЗ, инвалидов и детей-инвалидов, обучающихся по образовательным программам высшего образования, чел.

Проблемы развития инклюзии в образовании

Создание особой системы обучения и социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, определяют развитие каждого студента, коррекцию психофизических недостатков в процессе обучения и сопровождения. Своевременно оказанное социально-психологическое сопровождение является одним из необходимых условий для их успешной реабилитации.

Студенты, имеющие инвалидность, и студенты общего потока обучаются по одним и тем же образовательным стандартам, соответственно, для успешного процесса обучения и дальнейшей профессиональной реализации возникает необходимость сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях среды высшего и среднего профессионального образования [4, с. 149].

Сегодня идея инклюзии в российском образовании акцентируется в основном на социальной интеграции инвалида. Следует отметить, что это не совсем соответствует концепции инклюзивности, лежащей в основе Конвенции о правах инвалидов. Последняя в числе ключевых целей ставит полное развитие человеческого потенциала и личности инвалидов, эффективное участие в жизни общества, что невозможно без полноценной включенности обучающихся с инвалидностью не только в социальные, но и в образовательные и воспитательные процессы. Упомянутый вид адаптации в образовательную среду является одним из подвидов мейнстриминга. Так принято называть особую форму специального образования, означающую, что обучающиеся с инвалидностью частично включаются в образовательный процесс в «основном потоке»: они общаются со сверстниками в образовательном учреждении, на внеаудиторных мероприятиях, в рамках дополнительного образо-

вания для того, чтобы повысить возможности социальных контактов. Образовательные цели могут не являться ключевыми [2, с. 56].

Основными проблемами, стоящими перед образовательными учреждениями в процессе формирования полноценной доступной среды, являются – недостаточная материально-техническая база обеспечения образовательного процесса, нехватка квалифицированных кадров, способных вести работу с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, недостаточная методическая и дидактическая обеспеченность.

Традиционными направлениями формирования соответствующей материально-технической базы образовательных учреждений является подготовка аудиторного фонда, входных групп, коридоров, столовых, санузлов и иных помещений к приему обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В учебных аудиториях необходимо предусмотреть доступность для инвалидов по зрению, инвалидов по слуху, инвалидов, использующих инвалидные коляски. Перечень оборудования включает в себя: индукционные системы; доступные доски; специальную мебель; системы доступного входа; световые маяки; визуально-акустические табло; контрастную маркировку; поручни; тактильную разметку; тактильные таблички и пиктограммы; опорные поручни; специальные сантехнические устройства и т.д. Расходы на комплектование доступной среды являются существенной, но необходимой статьей бюджета учреждений среднего профессионального и высшего образования.

Выводы

Первоочередной задачей развития инклюзивного образования в Российской Федерации является устранение ресурсных и социальных барьеров. И если решение задач преодоления ресурсных барьеров

еров достаточно успешно проводится в рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», например, значительно улучшилась физическая доступность образовательных учреждений, создана и функционирует сеть из 21 ресурсного учебно-методического центра, поддерживающая вузы и колледжи во всех регионах, то преодоление социальных барьеров еще является актуальной задачей.

Социальные барьеры на макроуровне в части формирования и реализации государственной политики успешно преодолеваются, но наличие культурных стереотипов к людям с ограниченными возможностями здоровья, нетерпимость со стороны отдельных граждан, а также это уровень психологического принятия преподавателями возможности совместного обучения детей с разными образовательными потребностями, а также позиция родительского сообщества, зачастую становятся серьезным ограничением. В связи с этим необходимо более широкое применение методов воздействия на общественное мнение, в том числе посредством популярных социальных сетей, интернет-технологий и иных мероприятий, ориентированных на устранение социальных барьеров развития инклюзии, как в образовательной, так и в остальных сферах общественной жизни.

Литература

1. Басанова Д.В. Формы и методы обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями как условие качества инклюзивного образования // В сб. «Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Калмыкия». Элиста, 2018. С. 28 – 32.
2. Волкова Н.С., Пуляева Е.В. Конвенция ООН о правах инвалидов и развитие инклюзивного образования в Российской Федерации // Журнал Российского права. 2017. №9. М.: Норма, 2017. С. 55 – 56.
3. Гладков Д.В. Правовые гарантии в области образования детей-инвалидов // Вестник науки и образования. г. Иваново: Олимп, 2017. №12. С. 63 – 66.
4. Заржецкая Ю.М., Почепкина Е.В. Необходимость социально-психологического сопровожде-

ния студентов-инвалидов в инклюзивном образовании // В сб. «Организация инклюзивного образовательного пространства: состояние и перспективы»: материалы международной научно-практической конференции. г. Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный институт культуры. 2017. С. 149 – 155.

5. Пчелкина Е.П. Роль высшего профессионального образования в реабилитации инвалидов с нарушениями состояния здоровья во взрослом возрасте // В сб. «Образование. наука. Карьера»: материалы Международной научно-методической конференции. Курск, 2019. С. 67 – 69.

References

1. Basanova D.V. Formy i metody obucheniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami kak uslovie kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya // V sb. «Sostoyanie i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kalmykiya». Elista, 2018. S. 28 – 32.
2. Volkova N.S., Pulyaeva E.V. Konvenciya OON o pravah invalidov i razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // ZHurnal Rossijskogo prava. 2017. №9. M.: Norma, 2017. S. 55 – 56.
3. Gladkov D.V. Pravovye garantii v oblasti obrazovaniya detej-invalidov // Vestnik nauki i obrazovaniya. g. Ivanovo: Olimp, 2017. №12. S. 63 – 66.
4. Zarzheckaya YU.M., Pochepkina E.V. Neobhodimost' social'no-psihologicheskogo soprovozhdeniya studentov-invalidov v inklyuzivnom obrazovanii // V sb. «Organizaciya inklyuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva: sostoyanie i perspektivy»: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. g. Ulan-Ude: Vostochno-Sibirskij gosudarstvennyj institut kul'tury. 2017. S. 149 – 155.
5. Pchelkina E.P. Rol' vysshego professional'nogo obrazovaniya v rehabilitacii invalidov s narusheniyami sostoyaniya zdorov'ya vo vzrosлом vozraste // V sb. «Obrazovanie. nauka. Kar'era»: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Kursk, 2019. S. 67 – 69.

**BARRIERS TO THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA
IN THE CONTEXT OF POSITIVE DYNAMICS OF DISABLED PEOPLE**

*Daitova L.I., Candidate of Economic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Dagestan State Agrarian University named after M.M. Dzhambulatov,
Daitov V.V., Associate Professor,
Russian State University of Tourism and Service in Makhachkala*

Abstract: the dynamics of the number of people with disabilities receiving secondary vocational and higher education in the Russian Federation highlights the need to research the processes associated with inclusion in education. The Russian Federation has developed an effective legal framework that guarantees the rights of persons with disabilities, but the pace of creating an accessible environment in education often lags behind the level of demand for certain special conditions. World practice shows that there are objective reasons for the growth of the number of people with disabilities, which means that the gap between the needs of the disabled and the existing educational base for them will increase. Adaptation of disabled people in the learning process faces various barriers – insufficient material and technical base, lack of personnel, poor methodological provision of the educational process, which are often combined with traditional stereotypes in our society regarding people with disabilities. The study of indicators of the number of disabled people in dynamics allows us to predict and specify the need to expand the conditions for inclusion in education.

Keywords: inclusive education, accessible environment, higher education, secondary vocational education

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ДШИ НА ЗАНЯТИЯХ БУМАГОПЛАСТИКОЙ

*Колчанова Е.А., кандидат философских наук, доцент,
Корандей Е.С.,
Тюменский государственный университет*

Аннотация: статья посвящена проблемам введения в цикл дисциплин художественных школ курса «Художественное конструирование». Этот курс значительно расширяет художественные компетенции учащихся старших классов, а также определяет их профессиональное самоопределение. Дается сравнение художественного конструирования и технического конструирования. Выделяются основные цели и задачи художественного конструирования в художественном образовании. Основное содержание исследования составляет анализ такого вида художественного конструирования как бумагопластика. Автором проанализированы различные приемы работы в бумагопластике. В статье исследуются вопросы по использованию бумагопластики на занятиях в детской школе искусств как средства развития навыков художественного конструирования. На основе анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых авторы дают обобщенную характеристику понятию художественное конструирование, как эффективному средству развития художественного мышления подростков. В статье прослеживается история развития художественного конструирования из бумаги. Рассмотрены различные виды и направления художественного конструирования из бумаги и специфика обучения художественному конструированию на занятиях бумагопластикой. В данной статье предпринята попытка раскрыть эффективность различных приемов художественного конструирования из бумаги в развитии художественно-пространственного мышления подростков. Художественное конструирование как дисциплина в современной художественной школе имеет междисциплинарный характер, находится на стыке искусства и дизайна и расширяет возможности выбора в дальнейшем профессии как дизайнера, так и художника или педагога художника.

Ключевые слова: бумагопластика, художественное конструирование, техническое конструирование, художественное образование, декоративно-прикладное искусство

На сегодняшний день система современного художественного образования нацелена не только на развитие эстетических качеств личности, но и на подготовку выпускников школы искусств к практической деятельности в области изобразительного искусства и дизайна. В художественном образовании происходят серьезные изменения: обновляются учебные планы, реформируются теоретические и методические основы преподавания. Наряду с традиционными дисциплинами художественной школы все чаще появляются новые, такие как конструирование, макетирование, дизайн, что значительно расширяют возможности выпускников и зачастую определяет их профессиональные самоопределения.

Одним из инновационных явлений в художественном образовании может стать курс художественного конструирования для учащихся старших классов художественных школ.

Под детским художественным конструированием принято подразумевать создание различных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление изделий из бумаги, картона и различного природного (мох, ветки, шишки, камни и т.д.) или бросового материалов (картонные коробки, старые металлические детали и т.д.) [12, с. 230].

Конструирование как вид деятельности принято разделять на техническое и художественное. Техническое конструирование известно в России давно. Еще в 50-е годы 20 века в каждом городе были

центры юных техников, в которых создавались макеты кораблей, самолетов, всевозможных механизмов. В 80-годы 20 века появляются различные конструкторы с набором деталей для сборки различных объектов. Эти конструкторы выполнялись из различных материалов (железо, дерево, пластмасса) имеющих разные способы креплений. Такие конструкторы есть и сейчас. Одним из самых популярных является ЛЕГО-конструктор. Целью такого конструирования ставится передать реальную форму проектируемого изделия.

В художественном конструировании цель иная: главное создать некий образ, используя нестандартную форму, цвет, фактуру, передать эмоциональное отношение к создаваемому объекту, передать характер, решить задачу по созданию художественного образа.

К художественному типу конструирования относятся конструирование из бумаги и конструирование из природного материала [12, с. 230].

Конструирование, как часть декоративно-прикладного искусства имеет свою специфику – огромное разнообразие применяемых техник и материалов. Наиболее популярна и доступна для преподавания художественного конструирования такая техника как бумажная пластика.

Бумагопластика – это один из видов конструктивно-пластического творчества, в основе которого лежит работа с различными видами бумаги, связанная с созданием пластических образов путем изменения плоскости листа с помощью разно-

образных приемов (сгибания, скручивания, надрезания, обрывания и т.д.) [3].

Можно конкретизировать следующие три направления в обучении навыкам конструирования из бумаги:

1. Формирование познавательных и творческих способностей. Предполагает экспериментирование с различными материалами (картон, бумага, природные материалы). Заданий по художественному конструированию в этом направлении могут быть следующие: выбор материала для конструирования по определенному признаку (величина, форма, цвет); замена одних геометрических фигур другими (в этом случае происходит творческое преобразование объекта конструирования); различные композиционные приемы (создание из геометрических фигур натюрморта, пейзажа, сюжетных композиций).

2. Формирование художественных способностей средствами художественного конструирования происходит на основе понимание языка изобразительного искусства, основных приемов композиции (симметрия, асимметрия, статика, динамика), и средств стилизации и средств художественной выразительности.

3. Формирование конструктивных способностей и технических умений, предполагает обучению учеников навыкам проектирования объекта, гибкого анализа формы с возможностью его трансформирования по изменению размера, цвета, формы, фактуры, конструктивных особенностей сборки, размещению в пространстве.

Таким образом, эти три направления конструирования из бумаги развивают и конструкторские и художественные способности у учащихся художественных школ.

Кроме того, в подростковом возрасте художественное конструирование дает возможность закрепить, углубить и синтезировать знания, полученные ранее на уроках геометрии, черчения и рисования в общеобразовательной школе и уроках рисунка, композиции и декоративно прикладного искусства в художественной школе. Оно также развивает эстетический вкус и способность находить средства для выражения создаваемого образа. В процессе занятий интенсивнее развивается пространственное мышление, вырабатывается способность заранее планировать ход своей работы и ее конечный результат.

Художественное конструирование способствует развитию мышления подростков. На особенности развития мышления в подростковом возрасте обращал психолог Л.С. Выготский. Он полагал что, происходящие в период полового созревания изменения – развитие мозга и дальнейшее структурное формирование нервных клеток и ассоциа-

тивных волокон – создают предпосылки для совершенствования познавательной деятельности подростков [10, с. 66].

Важными проблемами в подросткового возраста можно назвать трудности в профессиональном самоопределении. Часто, у учащихся художественных школ в этом возрасте, происходит срыв, потеря интереса к традиционным занятиям по рисунку, живописи, композиции. Ребята начинают активно конструировать, им интересны различные эксперименты с материалами, техниками. Художественное конструирование и бумагопластика, в этом отношении, вполне отвечает запросам подростков.

О необходимости развития конструктивных навыков у детей неоднократно говорили многие исследователи.

В психологии и художественном образовании (А.С. Макаренко, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия, Е.И. Игнатьев).

Так, А.С. Макаренко отмечал, что игры ребенка с игрушками – материалами, из которых он конструирует, «ближе всего стоят к нормальной человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру» [4].

Педагог В.П.Зинченко рассматривал конструирование как вид игровой деятельности ребенка и отмечал, что дети, недоигравшие в детстве, получают «игровую дистрофию» и сохраняют ее на всю жизнь. Такая социально-психологическая «ущербность» позднее практически не поддается коррекции [9].

По мнению А.Р. Лурии, постановка конструкторских задач перед учениками является достаточно эффективным способом активизации их мышления. В процессе решения этих задач у них формируется умение мысленно разбирать модель на составляющие ее элементы, для того что бы воспроизвести ее в своей конструкции, умело подобрал те или другие детали [1].

Вместе с тем Е. И. Игнатьев считает, что нужно рассматривать пути развития изобразительных способностей детей на разных возрастных ступенях [8]. Необходимо, по мнению автора, конструктивные навыки развивать на протяжении всего дошкольного и школьного периода, усложняя задачи и используя различные материалы, техники и способы конструирования.

Понятие художественное конструирование ряд авторов использует для описания строительно-конструктивной игры детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Так, З.В. Лиштван и В.Г. Нечаева, считают, что строительно-конструктивные игры способствуют развитию таких качеств личности ребенка, как наблюдательность, умений воссоздать образ предме-

та в его пространственном выражении. В процессе объемного конструирования из бумаги элементов архитектуры развивается пространственное мышление, активизируется интерес к конструкторской деятельности. Авторы отмечают, что в процессе конструкторской деятельности у учащихся формируются обобщенные представления, которые в свою очередь оказывают существенное влияние на развитие когнитивных способностей. Вышеуказанные психические процессы – речь и мышление – находятся в тесной взаимосвязи [11].

Художественное конструирование многие исследователи рассматривают в контексте дизайнерской деятельности (М.С. Каган, В.В. Корешков). Так, М.С. Каган рассматривал понятие «художественного конструирования» в соотношении с понятием «дизайн» и считал их важной частью процесса эстетизации предметной среды. Так же он подчеркивал важность воспитания в человеке эстетической культуры посредством этих двух понятий [5].

В статье В.В. Корешкова говорится что изучение основ дизайна формирует разносторонне развитую личность, способную заниматься проектной, художественно – конструкторской и графической деятельностью. Успешная дизайнерская деятельность возможна в результате освоения универсальных принципов и единства таких предметов, как рисунок, живопись, композиция, черчение и техническая графика, лепка, эргономика, история искусств и др. Автор использует понятие художественно-конструкторская деятельность как проектная деятельность, направленная на совершенствование предметной среды человека [7, с. 28 с].

Т.Я. Шпикалкова, автор современных учебников по изобразительному искусству и художественному труду, считает важной задачей формировать навыки и умения художественного конструирования с опорой алгоритм проектирования объекта (замысел творческой работы, определение композиции, формы, цвета, фактуры; определение способов выполнения; эскизирование; представление проекта; обсуждение всех представленных вариантов с целью выявления наилучшей композиции; устранение недостатков; выполнение в материале проекта художественного конструирования). В учебниках широко представлены задания по моделированию и конструированию из различных подручных и природных материалов, ткани и бумаги [13].

Однако, художественное конструирование в этих исследованиях практически не рассматривается. Если и есть работы по художественному конструированию, то в большей степени они направлены на дошкольный и младший школьный воз-

раст, это говорит о том, что таким занятиям как художественное конструирование, а также его роли в подростковом возрасте уделяется недостаточное внимание.

Более углубленное изучение данной темы может положительно повлиять на общее эстетическое и художественное развитие учеников школ искусств, так как формирование навыков художественного конструирования расширяет и обогащает художественную деятельность подростков.

Учитывая вышеизложенное, следует подчеркнуть необходимость решения данной проблемы. В этот период перед педагогами и родителями стоит важная задача, помочь подростку не только, в развитии профессиональных интересов, навыков, но и поддержать интерес, мотивировать будущего взрослого, в этом случае художественное конструирование может помочь подростку в поиске будущей профессии.

Несмотря на то, что бумагопластика, как художественная деятельность, обладает высоким потенциалом в развитии художественных способностей подростков, педагоги редко используют ее возможности, считая бумагопластику довольно сложной и трудоемкой. Однако, она как вид творчества позволяет педагогу объяснять такие сложные темы как перспектива, объем, композиция и т.д.

Материал, используемый в бумагопластике (собственно бумага или картон) является очень доступным и недорогим материалом. Еще в детском саду и начальной школе ребенок конструирует различные поделки из бумаги: аппликации из цветной бумаги, оригами, изделия из полосок, различные геометрические объемные или плоские фигуры, макеты домов и т.д.

Для таких занятий нет необходимости приобретать специальный инвентарь и оборудование, как например, мольберты для занятий живописью и рисунком или станок для линогравюры. Материалы для занятий доступны всем и демократичны по цене: ножницы, листы бумаги, картон, резак, линейка карандаш и клей. Тем не менее, необходимо учитывать некоторые требования к выбору материала. Так, в зависимости от замысла и особенностей техники есть определенные требования к толщине, цвету, фактуре и текстуре бумаги. Так, например, для оригами используют тонкую писчую или цветную бумагу, а для изготовления макетов и сложных конструкций – картон и полукартон.

Подростки, обучаясь бумагопластике учатся читать чертежи, схемы, создавать или пользоваться шаблонами. Продуктом художественного конструирования из бумаги являются различные иг-

рушки, плоскостные и объемные композиции, различные упаковки, сувениры, панно.

В художественном конструировании из бумаги выделяется несколько основных видов бумажной пластики которые больше всего подходят для художественного конструирования:

Бумажное конструирование – конструирование, при котором пластические композиции создаются на основе конструкции, которые представляют собой систему ребер жесткости, получаемых в результате сгиба листа бумаги [2, с. 5].

Макетирование – процесс композиционного размещения соотносящихся друг с другом элементов. Конечный результат макет. Предполагает выполнения объемно пространственных композиций [2, с. 5].

Вытынанка – вырезание из бумаги узоров и создание ажурных контуров. Издавна эта техника использовалась для украшения дома. Узорчатыми полосками украшали окна, стены, столы, полочки, иконы [6].

Бумажный туннель – Оригинальное английское название этой техники tunnel book, что можно перевести как книжный или бумажный туннель или сквозное отверстие. Многослойность составляемых «книжек» (book) хорошо передает ощущение туннеля. В этой технике удачно сочетаются разные другие виды техник – это и аппликация, скрапбукинг, вырезание, создание объемных книг и макетов. Сама техника направлена на складывание бумаги определенным образом, и этим имеет схожие черты с оригами. Туннельные книги состоят из серии страниц, которые скреплены сложенными полосами бумаги с каждой стороны. Общий эффект туннельной книги - создать иллюзию глубины и перспективы. Туннельные книги «читаются» через отверстие в обложке. Каждая страница имеет отверстия, которые позволяют читателю видеть всю книгу до задней обложки. Изображения на каждой странице работают вместе, образуя трехмерную сцену внутри книги, которая помогает рассказать историю. Туннельные книги берут свое начало еще с середины 18-го века, когда их первоначально называли «Пип-шоу». Концепция туннельных книг была вдохновлена театральными декорациями. Название «туннельная книга», вероятно, произошло из-за того, что многие из этих типов книг были созданы, чтобы отпраздновать строительство туннеля под Темзой в Лондоне в середине 19-го века. На протяжении всей истории прием tunnel book часто использовался для создания открыток на определенные события. Они также часто продавались как сувениры изображающие различные достопримечательности [6].

Учитывая, что в старших классах много внимания уделяется профориентации учащихся, нельзя не обратить внимание на актуальность навыков и умений, которые появятся в процессе занятий бумажным конструированием. При поступлении в различные художественные профессиональные учебные учреждения весомым показателем для экзаменатора является уровень развития художественно-пространственного мышления абитуриента. Основные приемы работы с бумагой позволяют создавать и различную фактуру на поверхности листа, и множество простых объемов, из которых составляют сложные пространственные композиции. Что в свою очередь способствует развитию художественно-пространственного мышления и обучает необходимым навыкам [2].

Периодичность и системность проведения занятий по бумагопластике позволит лучше овладеть изобразительной грамотой вообще и прикладными средствами в частности. Конструирование позволяет учащимся ощутить целостность и единство восприятия композиции.

Для обучения конструированию средствами бумагопластики следует учитывать следующие рекомендации:

В начале каждого занятия необходимо четко и подробно проговаривать ученикам технику безопасности при работе с ножницами и канцелярским ножом.

Объяснение и изучение основ конструирования средствами бумагопластики предлагается вести при помощи наглядных пособий (презентации, макеты, схемы, плакаты, дидактические таблицы, аналоги).

В заключение каждого урока, а также темы, обсуждается проделанная работа, рассматривается уровень продвижения к цели и ее достижения, решение задач урока; организовывается выставка и обсуждение работ учащихся.

Выводы

Таким образом, в процессе работы в технике бумагопластика ученики старших классов художественной школы смогут применить прежние навыки, полученные на таких учебных дисциплинах как композиция, скульптура, рисунок. Это в свою очередь позволит быстрее развивать и совершенствовать художественно-пространственное мышление и поиск своей творческой индивидуальности.

В итоге можно заключить что художественное конструирование на занятиях бумагопластикой больше, чем другие виды деятельности, подготавливает почву для развития как творческих, так и технических способностей, что очень важно для всестороннего развития личности. На занятиях конструктивной деятельностью подростки могут

получить новые умения, а также применить прежние навыки, полученные на различных учебных дисциплинах. Что в свою очередь позволит быстрее развивать и совершенствовать художественно-пространственное мышление и поиск своей творческой индивидуальности.

Литература

1. Агеева О.М. Детское конструирование и формы его организации в свете специфики детского творчества. Выступление. Смоленск, 2018
2. Гордиенко Н.В., Яровая Л.В., Методика обучения бумагопластике в ДШИ: методические рекомендации для педагогов ВХШ и ДШИ. МБОУ ДОД ДХШ г. Нов. Уренгой, 2013. 12 с.
3. Донцова М.А. Формирование творческих способностей в конструировании и моделировании из бумаги у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2019. №9.1. С. 62 – 66. URL <https://moluch.ru/archive/247/56816/> (дата обращения: 22.10.2019)
4. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Вагнер, В.П. Зинченко и др. М.: Просвещение, 1967.
5. Кagan M.C. Эстетика как философская наука. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 544 с
6. Калмыкова Н.В., Максимова И.А. Макетирование из бумаги и картона: учебное пособие. М.: КДУ, 2010. 80 с.
7. Корешков В.В., Новикова Л.В. Декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Вестник НВГУ. 2017.
8. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б. Косминская, Е.И. Васильева и др. М.: Просвещение, 1977. 253 с.
9. Кудашов Г.Н. Игровое конструирование и моделирование: методика проведения игр с подростками. М.: Владос, 2001. 330 с.
10. Обухова А.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
11. Парамонова Л.А., Урадовских Г.А. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей: старший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. 1985. №7. С. 46 – 49.
12. Чайкова Л.Д., Чернышова О.Н., Конча Л.И., Эргодизайн промышленных изделий и предметно-пространственной среды: учебное пособие. М.: Владос, 2009. 311 с.
13. Шпикалова Т.Я. Ершова Л.В., Изобразительное искусство и художественный труд: учебное пособие (1-4 классы). М.: Просвещение, 2008. 160 с.

References

1. Ageeva O.M. Detskoe konstruirovaniye i formy ego organizatsii v svete specifiky detskogo tvorchestva. Vystupleniye. Smolensk, 2018
2. Gordienko N.V., Yarovaya L.V., Metodika obucheniya bumagoplastike v DSHI: metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov VHSH i DSHI. MBOU DOD DSHH g. Nov. Urengoj, 2013. 12 s.
3. Doncova M.A. Formirovaniye tvorcheskikh sposobnostej v konstruirovanii i modelirovaniy iz bumagi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Molodoj uchenyj. 2019. №9.1. S. 62 – 66. URL <https://moluch.ru/archive/247/56816/> (data obrashcheniya: 22.10.2019)
4. Vospriyatye i dejstviye / A.V. Zaporozhec, L.A. Vagner, V.P. Zinchenko i dr. M.: Prosveshcheniye, 1967.
5. Kagan M.S. Estetika kak filosofskaya nauka. SPb.: TOO TK «Petropolis», 1997. 544 s
6. Kalmykova N.V., Maksimova I.A. Maketirovaniye iz bumagi i kartona: uchebnoye posobie. M.: KDU, 2010. 80 s.
7. Koreshkov V.V., Novikova L.V. Dekorativno-prikladnoye iskusstvo i dizajn v sisteme profesional'noj podgotovki budushchih uchitelej // Vestnik NVGU. 2017.
8. Teoriya i metodika izobrazitel'noj deyatel'nosti v detskom sadu: ucheb. posobie dlya studentov ped. intov / V.B. Kosminskaya, E.I. Vasil'eva i dr. M.: Prosveshcheniye, 1977. 253 s.
9. Kudashov G.N. Igrovoye konstruirovaniye i modelirovaniye: metodika provedeniya igr s podrostkami. M.: Vlados, 2001. 330 s.
10. Obuhova A.F. Detskaya psihologiya: Teorii, fakty, problemy. M.: Trivola, 1995. 360 s.
11. Paramonova L.A., Uradovskih G.A. Rol' konstruktivnykh zadach v formirovaniy umstvennoj aktivnosti detej: starshij doshkol'nyj vozrast // Doshkol'noe vospitanie. 1985. №7. S. 46 – 49.
12. SHajkova L.D., SHernyshova O.N., Koncha L.I., Ergodizajn promyshlennykh izdelij i predmetno-prostranstvennoj sredy: uchebnoye posobie. M.: Vlados, 2009. 311 s.
13. SHpikalova T.YA. Ershova L.V., Izobrazitel'noye iskusstvo i hudozhestvennyj trud: uchebnoye po-sobie (1-4 klassy). M.: Prosveshcheniye, 2008. 160 s.

**THE DEVELOPMENT OF ART DESIGN SKILLS IN STUDENTS
OF ART SCHOOLS AT THE PAPER ART CLASSES**

*Kolchanova E.A., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Korandey E.S.,
Tyumen State University*

Abstract: the article is devoted to the problems of introducing the course “Artistic construction” into the cycle of disciplines of art schools. This course significantly expands the artistic competence of high school students, as well as determines their professional self-determination. A comparison of artistic design and technical design is given. The main goals and objectives of artistic construction in art education are highlighted. The main content of the research is the analysis of this type of artistic construction as paper art. The author analyzes various methods of work in paper art. The article examines the use of paper art in classes at children’s art school as a means of developing skills of artistic design. Based on the analysis of scientific works of domestic and foreign scientists, the authors give a generalized description of the concept of artistic construction as an effective means of developing the artistic thinking of teenagers. The article traces the history of the development of artistic construction from paper. Various types and directions of artistic construction made of paper and the specifics of teaching artistic design in paper-plastic classes are considered. This article attempts to reveal the effectiveness of various techniques of artistic construction from paper in the development of artistic and spatial thinking of teenagers. Art design as a discipline in a modern art school has an interdisciplinary character, is at the intersection of art and design and expands the possibilities of choosing a profession in the future as a designer, as an artist or an teacher-artist.

Keywords: paper art, art design, technical design, art education, arts and crafts

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

*Ноздрина Н.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Брянский государственный технический университет (БГТУ)*

Аннотация: в данной работе автором был проведен обзор системы среднего профессионального образования в странах Европы. Помимо обзора современной ситуации, был разобран путь становления данной системы, возникновения ее специфических особенностей, разобраны причины их появления. Также дан анализ возможных путей дальнейшего развития системы СПО Великобритании, способы разрешения текущих проблем в данной системе.

Европейская система квалификаций (ЕСС) в настоящее время представляет собой целостную совокупность интегрированных квалификаций образования на всех уровнях, сопоставимых с системами образовательных квалификаций стран-участниц проекта. Процесс разработки и внедрения данной программы представляется незавершенным и имеющим обширные перспективы развития.

Разработка Европейской системы квалификаций в современных условиях имеет объективные предпосылки, которые связаны, прежде всего, с трансформациями, протекающими в демографической, информационной, экономической сфере жизни общества. Углубление европейской интеграции выступает как еще один значимый фактор разработки и внедрения Европейской системы квалификаций.

Как итог, используя чужой опыт, мы можем не допустить повторения подобных проблем в российском образовании, а также более эффективно проводить соответствующие преобразования в пределах России, адаптируя иностранный опыт, согласно собственным национальным особенностям.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, Европа, компетенции, профессиональная квалификация, аттестат, система образования

Чтобы провести компетентную оценку систем квалификации, необходимо изучить наиболее успешные системы, которые уже сформированы. Несомненно, наиболее развита система профессиональных квалификаций в Европе.

Хотя интересным представляется опыт самых разных стран, в том числе Англии, США, Германии, стран восточной Европы, опыт Франции имеет несколько уникальных черт, которые было бы интересно рассмотреть. К примеру, Франция в свое время прошла через кризис экономической системы, приведший к упадку в том числе и системы образования. Тем не менее, страна прошла через данные события, не только восстановила свои позиции в экономике и образовании, но также и значительно их усилила, став на сегодня одним из лидеров в плане качества подготовки специалистов технического профиля.

Итак, при исследовании системы дидактического управления в колледжах технического профиля во Франции особый интерес представляет соответствующая система. Этот момент раскрывается в работе «Homo academicus» («Человек академический») [1], опубликованной в 1984 году за авторством Пьера Бурдьё (Bourdieu Pierre). Данная работа содержит авторские предложения эмпирических методов исследования внутрисистемных изменений образовательного мира Франции, спровоцировавших системный кризис. Наивысшая точка кризиса в системе образования Франции была зафиксирована в мае 1968 г. При этом автор указывает на скрытые правила, определяющие позицию ученого в мире образования, меру его при-

знания и власти. Им также было установлено, какие группы являлись наиболее активными участниками противостояния за утверждение новых критериев успеваемости, как меняются имплицитные предписания в данной сфере и т.п.

В своей работе Бурдьё также ссылаясь на следующие исследования: С.С. Gillispic, «Science and Policy in France at the End of the Old Regime» («Наука и политика во Франции в конце старой Рeginy »); J. Bouveresse, «Le pphilosophe chez les autophages» («Философия автофагов»); A.W. Gouldner «Cosmopolitan and Locals: toward and Analysis of Latent Social Rules» («Космополит и местные жители: изучение и анализ латентных социальных правил »); B. Clark «Faculty Organization and Authonomy» («Организация и автономия факультета »); J.W. Gustad «Community Consensus and Conflict» («Консенсус и конфликт в сообществе »); Cf.R Boudon «L'intellectuel et ses public» («Интеллигент и его публика »); P. Bourdieu «Le marshe des biens symboliques» («Марши символических товаров»); I.Wittgenstein «Philosophische Bemerkungen» («Философские Замечания»); L. Spitzer «Linqistic Perspectivism in the Don Quijote» («Лингвистические перспективы Дон Кихота»). В них рассмотрены различные аспекты образования на Западе, обозначена зависимость состояния системы дидактического управления в колледжах технического профиля от качества выпускаемых специалистов, мотивации работы персонала, качества преподавания и усвоения специальных знаний, а также приобретения профессиональных квалификаций.

Итак, работа Бурдьё являет собой ценный источник информации, иллюстрирующий критические ошибки в построении образовательной системы, описывающей их последствия и приводящая конкретный пример выхода из данного кризиса.

Таким образом, мы имеем важный зарубежный опыт: во-первых, принятия неверных решений, приведших к острому кризису в системе образования Франции и, как следствие, кризису всей экономической, политической, и социальной системы; во-вторых – соответствующий выход из кризисного состояния. Как итог, используя чужой опыт, мы можем не допустить повторения подобных проблем в российском образовании.

В целом, принимая во внимание опыт, полученный в результате этих работ, можно установить, что во Франции в настоящее время функционирует специфическая образовательная система, включающая в себя классификацию дипломов профессионального образования, состоящую из шести уровней. Важная тенденция современного этапа развития образовательной системы Франции заключается, в частности, в признании неформального обучения. Эта тенденция проявляется в том, что стандарты квалификации дипломов и квалификации, начиная с 1992 г., применяются для подтверждения опыта работы на предшествующих местах занятости.

В системе образования Франции сертификаты имеют следующую характерную черту: данные документы определяются по следующим параметрам: образовательная квалификация и специализация обучения. Объем квалификаций непосредственно взаимосвязан со спецификой определенного сертификата или диплома. При этом ряд квалификаций взаимосвязан с реализующей обучающую программу организацией.

Современное состояние исследуемого вопроса таково, что необходимо отметить процесс подготовки единой унифицированной системы квалификаций. Данная тенденция вполне отвечает запросам времени, так как способствует всемерной интеграции всех функционирующих в настоящее время подсистем. Важнейшим требованием при этом является достижение соответствия данной системы установленному Министерством образования уровню.

Также интересен опыт Ирландии – одной из наиболее обеспеченных и развитых стран в мире. Тем не менее, у нее отсутствует передовой опыт в создании системы дидактического управления колледжей технического профиля, она находится в процессе разработки. Страна в своих изысканиях по данному вопросу опирается на опыт более успешных в плане подготовки специалистов технического профиля соседей. Тем не менее, страна

вполне успешно адаптирует иностранные новации для своей системы образования. Учет подобного опыта может быть полезен и для России, показывая пример адаптации иностранных новаций для модификации национальной системы дидактического управления в колледжах технического профиля.

В настоящее время Ирландская система образования характеризуется становлением системы квалификаций. При этом Ирландия активно распространяет на собственную образовательную систему передовой опыт западноевропейских стран. Накопленный образовательный опыт, в частности, применяется для развития стратегии преемственного образования на протяжении всей жизни специалиста. Опыт других государств в Ирландии заимствуется рационально и подлежит переработке с учетом национальных особенностей. В связи с этим достижения Ирландии в сфере образования являются признанными европейским сообществом успешными и эффективными.

При этом в Ирландии не ставится в качестве стратегической цели формирование системы квалификаций. Эта задача трактуется в качестве механизма обеспечения ведущих образовательных целей государственной политики. Национальную систему программ обучения и квалификаций предполагается реформировать на основании принципов и стандартов, позволяющих гарантировать возможности поступления в учебные заведения на бюджетной основе. Кроме того, предполагается реформирование системы программ обучения и квалификаций таким образом, чтобы гарантировать достижение всемерной реализации способностей и потребностей всех членов общества, способствовать повышению социальной мобильности и карьерному росту.

Система квалификации, существующая в настоящее время в Ирландской системе образования, базируется на следующих основополагающих принципах:

- соблюдение принципов и стандартов единых для всех категорий граждан прав на получение образования, закрепленных в Законе «О равных правах на трудоустройство» (1998 г.), Законе «О равном статусе» (2000 г.);

- вариативность, адаптивность и гибкость стандартов приема на различные образовательные программы для всех членов общества;

- эквивалентность и равнозначность сертификатов одного уровня;

- преемственность сертификатов, позволяющая в последующем получить сертификат более высокого уровня.

В настоящее время в ирландской системе образования предусмотрено развитие обширной про-

граммы информационной поддержки, доступной для различных категорий граждан. Внедрение подобной системы, по мнению представителей системы образования Ирландии, открывает обширные возможности в деле планирования и прогнозирования обучающимися гражданами перспектив образования для получения сертификатов. На основе данной системы позволяет организовать продвижение по карьерной лестнице, разнообразие условий обучения на основании новой системы квалификаций.

В современных условиях развития ирландской системы образования активно разрабатываются и внедряются стандарты программ обучения и квалификаций для обеспечения взаимных интересов всех основных субъектов образовательного процесса.

Испания также предпринимает целый комплекс мероприятий, направленных на формирования современной и отвечающей запросам времени системы квалификаций. Система квалификаций, которая в настоящее время внедрена в Испании, включает в себя восемь уровней квалификаций и заменяет традиционную модель.

В настоящее время Испанская система образования пребывает на стадии внедрения восьмилетней системы квалификаций. При этом в системе образования Испании функционирует три специфические подсистемы. Первые две подсистемы представлены начальным профессиональным обучением, тогда как третья подсистема связана с высшим образованием, получаемых в высших учебных заведениях. Следовательно, существующее на текущий момент положение испанской системы квалификаций может быть охарактеризовано как переходное, предполагающее трансформации в различных сферах исследуемого вопроса. Целью происходящих изменений выступает формирование и перспективной развитие интегрированной системы, объединяющей в себе квалификации и стандарты всех уровней и форм обучения.

Подобный опыт может считаться прогрессивным для настоящего времени. Его целесообразно рассматривать как отвечающий и Российским реалиям, а, следовательно, данный опыт может стать основой и для формирования эффективной и рациональной системы профессиональных квалификаций в нашей стране.

Профессиональная подготовка и профессиональное образование в Испании базируются на расширенной концепции профессиональной компетентности. Испанские стандарты профессионального обучения демонстрируют, что различные категории граждан могут соответствовать предъявляемым на рабочем месте требованиям. Первоначально устанавливаются цели, выдвигаемые пе-

ред единицами компетенции, а на последующих этапах определяются профили профессий, которые подлежат группировке в соответствии с профессиональными уровнями, согласно положениям Закона 1990 г.

При формировании новой системы квалификаций возникает целый комплекс дискуссионных вопросов, в числе которых, в частности, объем профилей и ряд других.

В современных условиях в общей структуре образования Испании функционируют четыре квалификационные системы:

- система квалификаций на базе школ и колледжей как начального уровня профессионального обучения;

- система квалификаций образовательных курсов, функционирующих в результате деятельности Министерства занятости;

- система квалификаций автономных округов;

- система классификаций областей профессиональной карьеры.

Предполагается, что вследствие внедрения в образовательную систему Испании обновленной структуры квалификаций, откроются широкие возможности по развитию тесных взаимосвязей между рынком труда и системой подготовки специалистов. Такой подход повышает гибкость и адаптивность существующей в Испании системы подготовки кадров для различных областей.

В образовательной системе Нидерландов система квалификации отличается существенным своеобразием, однако при этом она сочетает в себе характерные особенности немецкой и английской систем. В связи с этим в системе квалификаций Нидерландов функционирует две системы квалификации.

Первая из этих систем, базирующаяся на положениях закона 1997 г., предполагает в качестве основы квалификаций несколько достаточно обширных профессиональных профилей. Для каждого сектора экономики устанавливаются профили такого рода. Участниками данного процесса выступают социальные партнеры образовательных программ. Данные принципы обнаруживают тесную взаимосвязь с традициями системы квалификаций, принятой в Германии, где также высока роль социальных партнеров в данном процессе.

С другой стороны, система квалификаций среднего образования функционирует на четырех основных уровнях и служит целям аккредитации предыдущего опыта работы, полученного ранее, и обучения. В данном случае наблюдается воздействие английских традиций системы квалификаций. В рамках данной квалификационной системе не существует выраженной связи между программа-

ми профессионального образования и квалификацией.

В Финляндии основные принципы национальной квалификационной системы разрабатываются и внедряются в практическую образовательную деятельность силами Министерства образования. Требования к оценке компетенций утверждаются Национальным департаментом образования.

Система квалификаций в Финляндии динамично развивается и постоянно обновляется. За счет этого обеспечивается ее гибкость и адаптивность.

Квалификационный аттестат, получаемый закончившим обучение лицом, является официальным документом, содержание которого соответствует требованиям основанной на компетенции квалификации.

Итак, теоретические данные, а также результаты исследований и выводы, сделанные авторами указанных работ позволили нам систематизировать данные о влиянии системы дидактического управления в колледжах технического профиля на качество выпускаемых учреждениями специалистов.

Используя результаты исследований в данных работах, авторы также делают вывод о важности правильного и грамотного построения системы дидактического управления в колледжах технического профиля при обучении специалистов в их непосредственной профессиональной деятельности.

При исследовании системы дидактического управления в колледжах технического профиля важно также учесть восточноевропейский опыт образовательного пространства, так как там, в конце XX – начале XXI вв. проходили процессы, схожие с нашими. Так, страной с наиболее изученной тематикой в этой сфере является Польша.

Общее описание системы образования дает Мареш Тереза (Teresa Maresz) в статье «Education System In Modern Poland» («Система образования в современной Польше») [2]. Данная работа содержит глубокий и детальный анализ законодательства, а также позицию автора по поводу перспектив развития системы дидактического управления в технических колледжах Польши.

В настоящее время активно проводится работа по формированию интегрированной европейской системы квалификаций. Данный процесс непосредственно взаимосвязан с необходимостью реализации стратегии преемственного обучения на протяжении профессиональной деятельности специалиста. Современные реалии информационного общества обуславливают выдвижение новых требований к методам и формам целевого обучения, реализуемого на систематической основе. Без реализации подобных принципов не представляется

возможным обеспечение профессионального, общекультурного и личностного роста современного специалиста. Образование XXI в. в значительной степени базируется именно на подобных принципах и стандартах.

Европейская система квалификаций (ЕСС) в настоящее время представляет собой целостную совокупность интегрированных квалификаций образования на всех уровнях, сопоставимых с системами образовательных квалификаций стран-участниц проекта. Процесс разработки и внедрения данной программы представляется незавершенным и имеющим обширные перспективы развития.

Разработка Европейской системы квалификаций в современных условиях имеет объективные предпосылки, которые связаны, прежде всего, с трансформациями, протекающими в демографической, информационной, экономической сфере жизни общества. Углубление европейской интеграции выступает как еще один значимый фактор разработки и внедрения Европейской системы квалификаций.

Национальная система квалификаций в государствах Европейского Союза представляет собой совокупность признанных на международном и национальном уровнях описаний квалификаций, служащая, прежде всего, для измерения и оценочного анализа итогов образовательной деятельности.

Ключевая задача Национальной системы квалификаций заключается в обеспечении формирования нескольких путей обучения, которые ведут к повышению уровня квалификации и служат целям обеспечения качества.

Цели национальных систем квалификации:

- всемерная демократизация обучения, отвечающая тенденциям современного образования;
- установление государственных стандартов компетенций специалистов в странах-участницах проекта;
- повышение качества профессионального обучения.

Выводы по состоянию системы дидактического управления в колледжах технического профиля Беларуси можно сделать, используя данные национального статистического комитета Республики Беларусь, конкретно, статистического сборника «Образование в Республике Беларусь» [3], в котором приведены статистические данные по всем отраслям образования, собраны данные о качестве выпускаемых специалистов по отраслям, о текущей успеваемости обучающихся, о состоянии дидактической системы управления в образовательной системе. Это весьма важный источник данных, позволяющий получить представление об

основных составляющих образовательной системы РБ.

Литература

1. Bourdieu P. Horno Academicus / 1a ed.. Buenus Ain": Siglo XXI Editores Argentilla, 2008. 320 p. 23x16 cm. (Bihlioteca Clásica).
2. Мареш Т. Система образования в современной Польше // Проблемы современного образования. 2011 г. С. 38 – 45.
3. Образование в Республике Беларусь // Статистический сборник. Минск, 2019. 187 с.

References

1. Bourdieu P. Horno Academicus / 1a ed.. Buenus Ain": Siglo XXI Editores Argentilla, 2008. 320 p. 23x16 cm. (Bihlioteca Clásica).
2. Maresh T. Sistema obrazovaniya v sovremennoj Pol'she // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2011 g. S. 38 – 45.
3. Obrazovanie v Respublike Belarus' // Statisticheskij sbornik. Minsk, 2019. 187 s.

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALIFICATION SYSTEMS IN EUROPE

Nozdrina N.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Bryansk State Technical University (BSTU)

Abstract: in this paper, the author reviewed the system of secondary vocational education in Europe. In addition to the review of the current situation, the way of formation of this system, the emergence of its specific features, and the reasons for their appearance were analyzed. The analysis of possible ways of further development of the UK SVE system and ways to resolve current problems in this system is also given.

The European qualifications system (EQS) is currently a complete set of integrated educational qualifications at all levels, comparable to the educational qualification systems of the project member countries. The process of developing and implementing this program seems incomplete and has extensive prospects for development.

The development of the European qualifications system in modern conditions has objective prerequisites, which are primarily related to the transformations taking place in the demographic, information, and economic spheres of society. The deepening of European integration is another significant factor in the development and implementation of the European qualifications system.

As a result, using other people's experience, we can prevent the recurrence of such problems in Russian education, as well as more effectively carry out appropriate transformations within Russia, adapting foreign experience, according to their own national characteristics.

Keywords: secondary vocational education, Europe, competence, professional qualification, certificate, education system

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ UX/UI-ДИЗАЙНА ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПРОДОЛЖЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫБРАННОЙ СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузьмин Д.Н., кандидат педагогических наук, доцент,

Ложкина А.Т.,

Институт педагогики, психологии и социологии,

Сибирский федеральный университет

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования необходимых компетенций у старших школьников для продолжения образования в сфере UX/UI-дизайна посредством элективного курса. В современном российском образовании элективные курсы играют важную роль в системе профильного обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы связаны, прежде всего, с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого школьника. Именно они, по существу, и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его последующих жизненных планов. В условиях всеобщей дифференциации образования необходимо учитывать такой фактор, как введение и господство современных стандартов образования, которые определяют необходимые компетентности, для продолжения образования в выбранной сфере профессионального образования.

Авторы статьи предлагают рассмотреть процесс возможного внедрения элективного курса в рамках формирования необходимых компетенций у старших школьников для продолжения образования в сфере UX/UI-дизайна, предусмотренных ФГОС СОО.

Ключевые слова: UX/UI-дизайн, UX, UI, элективный курс, пользовательский интерфейс, пользовательский опыт, проектирование, компетенции, Федеральный государственный образовательный стандарт

Важнейшей проблемой современной российской образовательной системы определяется проблема профильного обучения. В 2002 году была принята Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, с согласия Министерства образования Российской Федерации, где и появилось впервые понятие профилизация обучения. Произошло это потому как возможности в школах предметов базового уровня не в полной мере реализованы для формирования необходимых компетенций у старших школьников в контексте обозначенного ими профессионального направления и обеспечения практической направленности обучения. Кроме этого, фактически полностью отсутствовала вероятность организации условий с целью профессионального самоопределения обучающихся.

Концепция профильного обучения определяет главные понятия в таком виде:

Профильное обучение – способ разграничения и индивидуализирования обучения, предоставляющий возможность за счет изменений в содержании, организации и структуре образовательного процесса наиболее полно принимать во внимание способности, склонности и интересы обучающихся, реализовывать среду для обучения старших школьников в связи с их намерениями и профессиональными интересами в отношении дальнейшего профессионального образования [1].

В ситуации всеобщей дифференциации российского образования необходимо принимать во внимание такой фактор, как введение и господство

современных федеральных государственных стандартов образования, действие которых определяет совокупность определенных условий, касающихся образования каждого уровня и контроль их выполнения, что необходимо учитывать при планировании конкретных компетенций, являющихся необходимыми для продолжения образования в выбранной сфере дальнейшего профессионального образования, на достижение которых и требуется сфокусировать направление внедренного профиля.

Примерная образовательная программа ООО включает в себя такие характеристики понятий компетенции/компетентности, как:

– «компетенция – система знаний, ценностей и умений (навыков), актуализованная в исследованных областях образования, способная максимально корректно использоваться в деятельности человека при разрешении возникающих трудностей» [2].

– «компетентность – качественная характеристика внедренных и сформированных в образовательном процессе суммарных способов деятельности, знаний, практических и познавательных умений, компетенций, поясняющих способность (готовность) творчески и активно применять полученное образование в контексте разрешения личностно и социально определенных практических и образовательных задач, более совершенного достижения поставленных жизненных целей» [2].

Представленные понятия дают возможность определить компетенцию как отсроченный обра-

зовательный эффект, а компетентность – как проявление этого эффекта в деятельности обучающегося.

Согласно ФГОС ООО, а также ФГОС СОО, ключевыми образовательными компетенциями являются: ценностно-смысловые, культурно-эстетические, личностно-развивающие, коммуникативные и социально-трудовые компетенции.

В нашем исследовании мы обращаем главное внимание на формирование таких ключевых образовательных компетенций в процессе профильного обучения, как личностно-развивающих компетенций, четко определенных для продолжения образования в конкретной области профессионального образования.

Для более наглядного представления таких ключевых образовательных компетенций, как личностно-развивающих компетенций, необходимых старшему школьнику для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования, мы определили их основные характеристики, в соответствии с ФГОС ООО и ФГОС СОО. Тем самым, личностно-развивающие компетенции включают в себя базовые знания в различных предметных областях и способность применять их для решения конкретных задач, аналитические способности, адаптивные способности, исследовательские навыки, гибкость мышления, способность распознавать и преодолевать учебные затруднения, владение информационными технологиями, стремление к творчеству, креативность.

Одним из механизмов формирования ключевых образовательных компетенций в рамках профильного обучения, согласно Концепции профильного обучения, являются элективные курсы.

Элективные курсы – сформированные с определенной целью кратковременные курсы, направленные на формирование представления обучающегося о необъятной группе социально-профессиональных ролей и получение им практического опыта в деятельности четко определенного вида, в рамках какой-либо профессии, предоставляющие возможность самоопределение обучающегося касательно профиля обучения в связи с дальнейшей деятельностью в рамках будущей профессии [7]. Элективные курсы, прежде всего, взаимосвязаны с удовлетворением образовательных потребностей, индивидуальных образовательных интересов и склонностей конкретного школьника [7].

При разработке элективного курса по UX/UI-дизайну важно учитывать индивидуальный запрос обучающихся, который может быть направлен на сферу проектирования пользовательских интерфейсов мобильных и десктопных приложений. На

данный момент UX/UI-дизайн является многогранной концепцией, включающей в себя множество дисциплин, таких, как интерактивный дизайн, информационная архитектура, визуальный дизайн, юзабилити и взаимодействие между человеком и компьютером. [9] Необходимо помнить о том, что современному UX/UI-дизайнеру важно владеть следующим набором умений: проводить исследования пользователей; создавать вайрфреймы и прототипы сайтов и приложений. Также необходимо владение такими навыками, как тестирование продукта и аналитика.

В нашей статье представлен обзор возможного внедрения элективного курса в рамках формирования необходимых компетенций у старших школьников для продолжения образования в сфере UX/UI-дизайна посредством элективного курса. Необходимыми компетенциями определяются личностно-развивающие компетенции, в которых относятся владение основными понятиями UX/UI-дизайна, аналитические навыки в контексте поставленной обучающемуся задачи, навыки прототипирования интерфейса – создание вайрфреймов, владение основами универсального дизайн-процесса.

Для более наглядного представления о деятельности в сфере UX/UI-дизайна обратимся к базовым понятиям курса.

Итак, согласно определению У. Лидвелла, дизайн – это деятельность по проектированию эстетических свойств промышленных изделий, а также результат этой деятельности [6].

Проанализируем отдельно слова, образующие общее понятие UX/UI-дизайн.

UX является сокращенным словом в переводе с английского, что в расширенном варианте означает User Experience – буквально, опыт взаимодействия. Опыт взаимодействия – это понимание и реакция пользователя, его действия, возникающие в результате использования и/или возможного использования продукции, системы или услуги [4]. В свою очередь, UI – является сокращением составного слова User Interface, что в переводе с английского означает пользовательский интерфейс или интерфейс пользователя, обеспечивающий передачу информации между пользователем-человеком и программно-аппаратными компонентами компьютерной системы [5]. UI-дизайн включает в себя комплекс действий, направленных на то, чтобы создать интерфейс, с которым люди могут взаимодействовать. Тем самым, UX/UI-дизайн – это проектирование любых пользовательских интерфейсов, в которых удобство в использовании и визуализация равноценны. На рис. 1 представлено сравнение областей UX и UI.

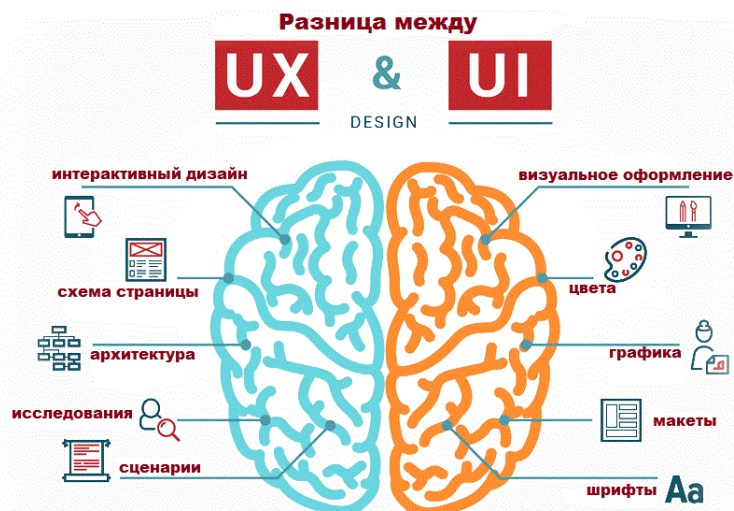


Рис. 1. Разница между UX- и UI-дизайном
Изображение взято с сайта quora.com

Элективный курс «UX/UI-дизайн» ориентирован на формирование представления обучающегося о роли UX/UI-дизайнера в контексте работы над проектом мобильного приложения на всех его этапах, что обеспечивает самоопределение обучающегося относительно профиля обучения во взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью и способствует освоению определенных курсом необходимых компетенций в рамках данной профессиональной деятельности.

Развитие необходимых компетенций обучающимися старшей школы определяется выполнением заданий, предусмотренных элективным курсом «UX/UI-дизайн». В рамках главного задания необходимо разработать UX/UI-дизайн проекта мобильного приложения на выбранную тему, после чего действия старших школьников оцениваются по качеству освоения конкретной компетенции в разработке каждой части проекта. Результатом работы старших школьников является спроектированный дизайн проекта мобильного приложения на основе UX и UI и полное, неполное или частичное освоение определенных курсом необходимых компетенций.

На первом этапе обучения обучающимся необходимо выполнить ряд заданий, осуществляющих подготовку к полноценному погружению к работе над проектом на втором этапе. Эти задания включают в себя создание простых страниц в выбранном инструменте прототипирования из таких, как Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe XD, Figma, Sketch, Axure; создание формы входа и регистрации в соответствии с указанными требованиями; работа с UI-паттернами; редизайн страницы в основные форматы адаптивного просмотра, такие, как страница с разрешением десктопа, планшета и смартфона; проектирование дашборда;

проектирование страницы лендинга. На этом этапе параллельно с выполнением практических заданий происходит изучение основных программ, позволяющих работать в рамках UX/UI-дизайна, определяется понятие UX/UI-дизайна, прототипирования, обучающимся формулируются цели прототипирования. Также, обучающийся знакомится с главными принципами визуального дизайна, этапами универсального дизайн-процесса и особенностями проектирования страниц лендинга.

Переходным этапом является контроль полученных знаний у обучающихся посредством метода индивидуального устного опроса и проблемно-поисковых заданий.

Метод индивидуального устного опроса подразумевает максимальное количество баллов, равное 5.

Комплекс проблемно-поисковых заданий подразумевает максимальное количество баллов, равное 15.

Примерами вопросов в рамках индивидуального устного опроса обучающихся могут служить следующие:

1. Понятие компьютерного дизайна, его назначение. Основные программы, позволяющие работать в рамках компьютерного дизайна. Связь компьютерного дизайна и UX/UI-дизайна.

2. Понятие UX/UI-дизайна. Прототипирование, цели прототипирования. Известные программы для UX/UI-прототипирования. Customer Journey Map.

3. Базовые навыки прототипирования интерфейсов. Процесс разработки программного обеспечения и дизайн-процесс.

4. Главные принципы визуального дизайна. Сценарии взаимодействия.

5. Навыки адаптивного дизайна. User Stories. Пользовательские сценарии/сценарии взаимодействия и story-telling.

6. Веб- и кроссплатформенные UI паттерны.

7. Элементы управления в веб-интерфейсах. Адаптивный веб-дизайн.

8. Визуализация данных. Модульные сетки. Особенности проектирования landing pages.

9. Система управления контентом. Примеры Систем управления контентом, их достоинства и недостатки.

Подробный ответ студента должен представлять собой связное, логичное сообщение на заданную тему, фиксировать его умение применять определения, алгоритмы действий в конкретных случаях.

Критерии оценивания:

- 1) полнота и корректность ответа;
- 2) степень понимания, владения изученным;
- 3) формулировка ответа.

Максимальное количество баллов выставляется обучающемуся, если он полно преподносит материал, дает правильное определение основным понятиям; проявляет владение материалом, в состоянии привести основание своим суждениям, подтвердить знания на практике, привести ключевые примеры не только из используемых на занятиях источниках, но и составленные самостоятельно; преподносит материал логично и корректно с точки зрения норм литературного языка.

Проблемно-поисковое задание №1 призвано оценить степень развития аналитических навыков обучающегося в контексте поставленной задачи.

Текст проблемно-поискового задания №1:

Откройте интерфейс рекламы ВКонтакте - создание объявлений, просмотр текущих объявлений (<http://vk.com/adscreate>, <http://vk.com/ads?act=office>). Какую оценку комплексу UI/UX вы могли бы представить? Что вы могли или хотели усовершенствовать?

Максимальное количество баллов выставляется обучающемуся, если он привел в целом 7-10 замечаний к визуальному интерфейсу и пользовательскому сценарию вместе с их обоснованием, возможностями улучшения.

Проблемно-поисковое задание №2 призвано оценить степень развития базовых навыков прототипирования интерфейса обучающегося в контексте поставленной задачи.

Текст проблемно-поискового задания №2:

Разработайте функцию организации визуальной части объявлений, которая бы позволила пользователям одновременно прикреплять несколько изображений, предопределять несколько рубрик, тел объявлений и ссылок одновременно. Необходимо определить для пользователя альтер-

нативы создания одного или несколько объявлений, варьируя изображения, рубрики, тела объявлений и ссылки. Любую другую конфигурацию объявлений можно опустить, важно сделать главный акцент на визуальной части объявления. Результатом выполнения задания является вайрфрейм с техническими рекомендациями по его использованию, проектирование самого интерфейса необязательно.

Максимальное количество баллов выставляется обучающемуся, если он разработал функцию организации визуальной части объявлений, которая позволяет пользователю одновременно прикреплять несколько изображений, предопределять несколько рубрик, тел объявлений и ссылок одновременно, создавать одно или несколько объявлений, варьируя изображения, рубрики, тела объявлений и ссылки.

Проблемно-поисковое задание №3 призвано оценить степень развития базовых навыков прототипирования интерфейса обучающегося в контексте поставленной задачи.

Текст проблемно-поискового задания №3:

Приведите в пример 2-4 наиболее великолепных интерфейса с вашей точки зрения. Поясните, что определяет сильные стороны этих интерфейсов.

Максимальное количество баллов выставляется обучающемуся, если он привел два и более самых замечательных интерфейса с его точки зрения и указал 7-10 сильных сторон этих интерфейсов.

Максимальное возможное количество баллов по итогам освоения первого этапа равно 20. Степень освоения профессиональных компетенций в рамках первого этапа определяется следующим образом: 18-20 баллов – полное освоение профессиональных компетенций; 15-17 баллов – неполное освоение профессиональных компетенций; 12-14 баллов – частичное освоение профессиональных компетенций.

На втором этапе обучения обучающимся предлагается разработать полноценный проект мобильного приложения на основе полученных на первом этапе знаний UX и UI и развития таких предпрофессиональных навыков, как пользовательское исследование и пользовательское тестирование. Данный этап включает в себя следующие направления:

- Исследование места мобильного приложения в сфере использования (описание проблемы, которую решает мобильное приложение, общее описание целевой аудитории (ЦА) и описание сегментов пользователей с их целями и потребностями). Основным результатом на этом этапе является презентация, отображающая итоги исследования.

- Пользовательское исследование (опрос представителей потенциальной аудитории, что включает в себя полное интервью, опрос, занятие по определению приоритетов). Основным результатом для этого этапа является отчет об исследовании.

- UX-дизайн и прототипирование (проектирование карты мобильного приложения, проработка сценариев, разработка чернового и интерактивного прототипов). Основным результатом для этого этапа является интерактивный прототип с основными пользовательскими сценариями.

- Тестирование пользователей и улучшение прототипов (постановка гипотезы о юзабельности будущего мобильного приложения, подбор респондентов для тестирования ими приложения, тестирование, анализ, составление списка приоритетных улучшений, обновление прототипа). Основным результатом для этого этапа является обновленный интерактивный прототип.

- Работа над визуальным дизайном (определение визуальной составляющей мобильного приложения, определение цветовой гаммы, изображений, анимаций, шрифтов, работа с макетами, сетками, библиотека шаблонов пользовательского интерфейса). Основным результатом для этого этапа является конечный дизайн мобильного приложения.

- Презентация разработанного дизайна мобильного приложения.

Завершающим этапом обучения в рамках элективного курса «UX/UI-дизайн» является контроль освоенных предпрофессиональных компетенций, что осуществляется посредством следующих форм:

- Открытое обсуждение результатов.

- Заполнение обучающимся листа самооценки по формированию необходимых компетенций, определяемых элективным курсом.

Таким образом, в процессе изучения UX и UI посредством элективного курса «UX/UI-дизайн», обучающиеся смогут создать мобильное приложение, которое более удобно в использовании по сравнению с браузерным приложением. Такие мобильные приложения могут быть так же удобны в использовании, как и любые другие мобильные приложения, доступные в App Store или Play Market.

Разработанное содержание элективного курса «UX/UI-дизайн» будет способно обеспечить достижение планируемых результатов и направлено на формирование необходимых компетенций для продолжения образования в сфере UX/UI-дизайна. Кроме того, стоит отметить, что содержание курса будет сфокусировано на освоении главных особенностей UX/UI-дизайна в

контексте проектирования интерфейса мобильного приложения и выделение каждым обучающимся наиболее оптимальных способов решения поставленных задач, что в полной мере отвечает требованиям, определенным ФГОС СОО для формирования конкретных компетенций у старших школьников.

Литература

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс]: приказ от 18.07.2002 г. №2783 // DOCPLAYER. Режим доступа: <http://docplayer.ru/41037162-Koncepciya-profilnogo-obucheniya-na-starshey-stupeni-obshchego-obrazovaniya.html>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ от 17.12.2010 г. №1897. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

3. Вроблевски Л. Сначала мобильные! Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 176 с.

4. Голуб Г.Б., Великанова А.В. Предпрофильная подготовка учащихся: рекомендации по организации и проведению / под ред. проф. Е.Я. Кога-на. Самара: Учебная литература, 2015. 160 с.

5. Интерфейс. Основы проектирования взаимодействия / А. Купер, Р.М. Рейманн, Д. Кронин, К. Носсел, Санкт-Петербург: Питер, 2018. 720 с.

6. Лидвелл У., Холден К., Батлер Д. Универсальные принципы дизайна: 125 способов улучшить юзабилити продукта, повлиять на его восприятие потребителем, выбрать верное дизайнерское решение и повысить эффективность. Москва: КоЛибри, 2019. 272 с.

7. Полещук В.А., Полещук А.С. Особенности элективных курсов и их влияние на профессионализацию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. №26. С. 46 – 50. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95294.html>

8. Mahesh S. Patil, ILeveraging Student Project through MOOC on UX: Case Study / 2016 IEEE 4th International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education. B V B College of Engineering and Technology, Hubballi, India.

9. Monteiro M. Design is a job. New York: A Book Apart, 2012. 149 p.

References

1. Konceptsiya profil'nogo obucheniya na starshej stupeni obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]: prikaz ot 18.07.2002 g. №2783 // DOCPLAYER. Rezhim dostupa: <http://docplayer.ru/41037162-Konceptsiya-profilnogo-obucheniya-na-starshej-stupeni-obshchego-obrazovaniya.html>

2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]: prikaz ot 17.12.2010 g. №1897. Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

3. Vroblevski L. Snachala mobil'nye! Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2012. 176 s.

4. Golub G.B., Velikanova A.V. Predprofil'naya podgotovka uchashchihsya: rekomendacii po organiza-cii i provedeniyu / pod red. prof. E.YA. Kogana. Samara: Uchebnaya literatura, 2015. 160 s.

5. Interfejs. Osnovy proektirovaniya vzaimodejstviya / A. Kuper, R.M. Rejmann, D.

Kronin, K. Nossel, Sankt-Peterburg: Piter, 2018. 720 s.

6. Lidvell U., Holden K., Batler D. Universal'nye principy dizajna: 125 sposobov uluchshit' yuzabiliti produkta, povliyat' na ego vospriyatie potrebitel'em, vybrat' vernoe dizajnerskoe reshe-nie i povysit' effektivnost'. Moskva: KoLibri, 2019. 272 s.

7. Poleshchuk V.A., Poleshchuk A.S. Osobennosti elektivnyh kursov i ih vliyanie na professionalizaciyu [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2015. №26. S. 46 – 50. Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2015/95294.html>

8. Mahesh S. Patil, ILeveraging Student Project through MOOC on UX: Case Study / 2016 IEEE 4th Inter-national Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education. B V B College of Engineering and Technology, Hubballi, India.

9. Monteiro M. Design is a job. New York: A Book Apart, 2012. 149 p.

FEATURES OF TEACHING UX / UI DESIGN THROUGH AN ELECTIVE COURSE FOR HIGH SCHOOL`S SENIORS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF NECESSARY COMPETENCIES FOR CONTINUING EDUCATION IN THE CHOSEN SPHERE OF PROFESSIONAL EDUCATION

*Kuzmin D.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Lozhkina A.T.,
Institute Pedagogy, Psychology and Sociology,
Siberian Federal University*

Abstract: the article is devoted to the issues of the formation of the necessary competencies for high school`s seniors for continuing education in the field of UX/UI-design through an elective course. In modern Russian education, elective courses have an important role in the system of specialized education at the senior level of the school. Elective courses are primarily associated with the satisfaction of individual educational interests, needs, and inclinations of each student. It is the most important means of constructing individual educational programs, as they are most closely related to the choice of the content of education by each student, depending on his subsequent life plans. In conditions of universal differentiation of education, it is necessary to take into account such a factor as the introduction and dominance of modern education standards, which determine the necessary competencies for continuing education in the chosen field of professional education.

The authors of the article propose to consider the process of the possible introduction of the elective course in the framework of the formation of the necessary competencies for senior schoolchildren to continue their education in the field of UX/UI design, provided for by the Federal State Educational Standard of Secondary General Education

Keywords: UX/UI-design, UX, UI, elective course, user interface, user experience, design, competencies, Federal State Educational Standard

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

*Медведь И.В., аспирант,
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*

Аннотация: в статье представлена модель формирования финансовой грамотности обучающихся, эффективность которой подтверждена экспериментальным путем. Представлены характеристики эффективной модели формирования финансовой грамотности, к которым отнесены: урочное преподавание; интеграция в предмет (обществознание, география, информатика, алгебра) на уровне образовательной программы; применение технологии модерации в обучении; применение командных и диалоговых методов обучения; программа обучения, выбранная педагогом. Описана взаимосвязь между формированием финансовой грамотности и навыками XXI века. Для развития в учениках навыков и компетенций XXI века предложено использование адаптированного варианта Сингапурской методики преподавания, которая построена на командных и диалоговых методах обучения и соответствует принципам и целям технологии модерации.

Сформулированы критерии оценки эффективности модели формирования финансовой грамотности на четырех уровнях: учебного процесса; усвоения знаний; развития личностных качеств; финансового поведения.

Обосновано утверждение о том, что ценность модели формирования финансовой грамотности в обучении состоит в ее способности влиять на финансовое поведение и финансовое развитие личности обучающихся в их реальной жизни. Уточнено определение «финансовое поведение» и «финансовое развитие личности». Предложен психодиагностический инструментальный для исследования динамики изменений финансового поведения и финансового развития личности в процессе обучения.

Выявлено влияние эффективной модели формирования финансовой грамотности на финансовое поведение, которое проявилось в виде увеличения количественных показателей обучающихся, имеющих финансовые цели и создающих накопления для их реализации; обучающихся, учитывающих свои доходы и расходы.

Выявлено влияние эффективной модели формирования финансовой грамотности на согласованность личностных характеристик: ответственность, целеустремленность и самостоятельность, в результате которого образуется непротиворечивая (гомогенная) структура личности.

Ключевые слова: финансовая грамотность, модель формирования финансовой грамотности, финансовое поведение, финансовое развитие личности

Актуальность темы статьи связана с существованием запроса со стороны общества и государства на формирования финансовой грамотности обучающихся в процессе получения ими основного общего образования. Педагог, разрабатывающий программу по финансовой грамотности, оказывается в ситуации выбора образовательных технологий, методов обучения, программ, существующих на сегодняшний день в коллективной «базе данных» системы образования. Предлагаемая к обсуждению модель формирования финансовой грамотности является эффективной, так как оказывает позитивное влияние на финансовое поведение и финансовое развитие личности обучающихся, прошедших обучение по модели.

Научная новизна состоит в оригинальности предлагаемого подхода к решению обозначенной проблемы: впервые прослеживается влияние обучения по модели формирования финансовой грамотности на развитие личностных качеств: самостоятельность, целеустремленность, ответственность, необходимых для реализации финансово грамотного поведения в жизни.

Целью статьи является описание параметров эффективной модели формирования финансовой грамотности, оказывающей позитивное влияние на

финансовое поведение и финансовое развитие личности обучающихся.

Задачи статьи:

1. Описать эффективную модель формирования финансовой грамотности.

2. Сформулировать критерии оценки эффективности модели формирования финансовой грамотности.

3. Описать характер влияния модели обучения на параметры финансового поведения и финансового развития личности.

Статья написана по материалам диссертационного исследования, состоявшегося в 2017-2020 гг. на базе Государственных бюджетных образовательных учреждений школы №655, школы №630, школы №246, а также гимназия №272 г. Санкт-Петербурга. Общее количество участников исследования составило 2411 обучающихся основной школы с 5 по 11 классы. Проведена апробация 4-х моделей формирования финансовой грамотности: было обучено 147 учеников 5-х классов. В настоящей статье обсуждаются только та модель формирования финансовой грамотности, эффективность которой подтверждена методами математической статистики.

Экспериментальные данные, обсуждаемые в статье, получены следующим образом:

- апробация модели формирования финансовой грамотности: проведена методом педагогического эксперимента,

- фиксация результатов апробации осуществлялась методом наблюдения и анализа результатов деятельности (наблюдения на уроке, домашних заданий, контрольных работ и т.д.),

- для описания финансового поведения, использовался разработанный автором «Опросник по финансовой грамотности» [5],

- для измерения уровня развития волевых качеств личности (целеустремленность и самостоятельность) использована Методика Н.Е. Стамбуловой в модификации С.М. Шингаева (далее ММС) [8],

- для измерения уровня ответственности личности использована методика «Уровень субъективного контроля» (далее УСК) [1].

Измерения производились «До» и «После» обучения. Для обработки полученных данных использованы методы математической статистики: непараметрический статистический критерий Манна-Уитни, непараметрический критерий Краскелла-Уоллеса, непараметрический критерий Вилкоксо-

на, корреляционный анализ на основе непараметрической ранговой корреляции по Спирмену.

Сформулированные в статье критерии оценки эффективности модели могут быть полезны педагогу при составлении обучающей программы для предварительного прогноза ожидаемых эффектов обучения.

Финансовая грамотность

На рис. 1 представлено графическое изображение процесса финансовой социализации с указанием способов формирования финансовой грамотности. Со ссылкой на ранее опубликованные работы, сформулируем определение финансовой грамотности как *совокупность компонентов, которые сформировались в процессе финансовой социализации «стихийно», а также в процессе семейного финансового воспитания, самообразования и обучения в образовательной организации с целью применения в финансовой сфере деятельности. Мы считаем, что «процесс формирования финансовой грамотности происходит внутри глобального социально-информационного поля финансовой социализации»* [6, 10].



Рис. 1. Модель процесса формирования финансовой грамотности внутри процесса финансовой социализации человека

Возможно условное разделение по способу формирования на «стихийную финансовую грамотность» и финансовую грамотность, сформированную в процессе обучения. Под термином «*стихийная финансовая грамотность*» можно объединить финансовую грамотность, сформированную под воздействием стихийных процессов финансовой социализации, семейного финансового воспитания и финансового самообразования [6, 10]. «Стихийная финансовая грамотность» включает в себя все аспекты финансового поведения и может быть выявлена в результате опроса обучающихся, не получивших никакого финансового образования. По нашим данным, обучающиеся 5-11 класса встроены в финансовую жизнь на бытовом уровне

и проявляют в ней активность: умеют считать деньги, экономить, создавать накопления и в совокупности демонстрируют весь спектр умений и навыков взрослых людей на среднем и низком уровне финансовой грамотности [10].

«Стихийного» багажа финансовых знаний и навыков хватало для адаптации в социуме целому поколению россиян. В настоящее время перед системой образования ставится задача организации финансового обучения с целью повышения уровня финансовой грамотности обучающихся. Возникает вопрос, что будет хорошим результатом финансового обучения в школе? От ответа на этот вопрос зависят требования к применяемым программам обучения и оценка их эффективности.

С позиции обучающихся, финансовое обучение можно считать полезным, если после обучения произойдут следующие изменения:

- финансовом поведении обучающихся
- в развитие навыков XXI века: креативность, критическое мышление, коммуникация и координация,
- в развитии личностных качеств: целеустремленности, самостоятельности и ответственности (эти личностные качества выделены нами исходя из здравого смысла и представления о финансово грамотном поведении).

О взаимосвязи «навыков XXI» и финансовой грамотности подробно написано коллективом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в работе «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования» [9].

Критерии оценки эффективности модели формирования финансовой грамотности

В качестве единицы формирования финансовой грамотности в учебном процессе предлагается “модель”, представляющая собой совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих, соответствующих друг другу равноценных частей, таких как:

- способ интеграции в учебный процесс
- технология обучения
- методы обучения
- обучающая программа

Оценка эффективности модели формирования финансовой грамотности целесообразно осуществлять комплексно на 4-х уровнях:

- уровень учебного процесса
- уровень усвоения знаний

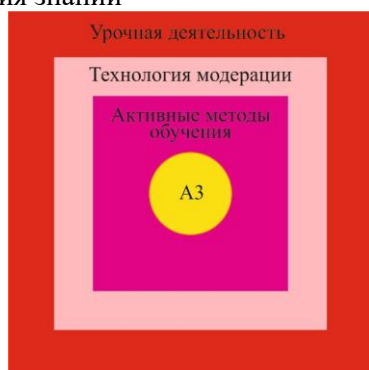


Рис. 2. Модель М3

На рис. 4 показано место модели формирования финансовой грамотности в учебном процессе, обеспечивающее ее эффективность. Необходимо уточнить, что учебный процесс понимается как

- уровень развития личностных качеств
- уровень финансового поведения

На уровне учебного процесса можно сформулировать следующие критерии эффективности:

- «легкость» внедрения в учебный процесс,
- вовлечение обучающихся в обучение,
- вовлечение родителей в процесс обучения,
- «емкость» модели для технологического обучения и применения активных методов обучения.

На уровне технологии и методов обучения в качестве критерия эффективности можно предложить способность влиять на развитие навыков XXI века: креативность, критическое мышление.

Программа обучения рассматривается как смысловое ядро модели формирования финансовой грамотности. Эффективность программы обеспечивается вышестоящими уровнями модели, поэтому она может быть любой по усмотрению педагога. Мы считаем, что грамотно составленная программа финансовой грамотности в составе эффективной модели обучения оказывает положительное влияние на финансовое поведение обучающихся. Далее в тексте будут приведены доказательства этого утверждения.

Модель формирования финансовой грамотности

На рис. 2 и 3 приведено графическое изображение моделей М3 и М4, эффективность которых подтверждена результатами апробации. Модели отличаются содержанием программ обучения: А3 и А2. В программе А2 сделан акцент на финансовое воспитание (усилен морально-этический компонент), а в программе А3 – на финансовое обучение (усилен знаниевый компонент). Программа разработана на основе материалов по финансовой грамотности И.В. Липсица и Е.А. Вигдорчик [4].

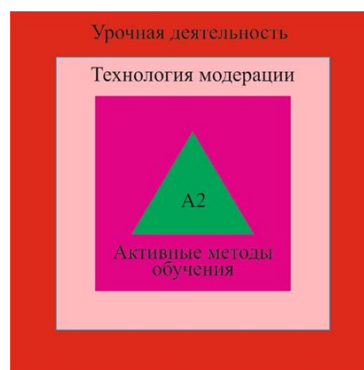


Рис. 3. Модель М4

организация обучения во взаимосвязи всех компонентов [1] и представлен в виде иерархии структурных компонентов, т.е. модельно.

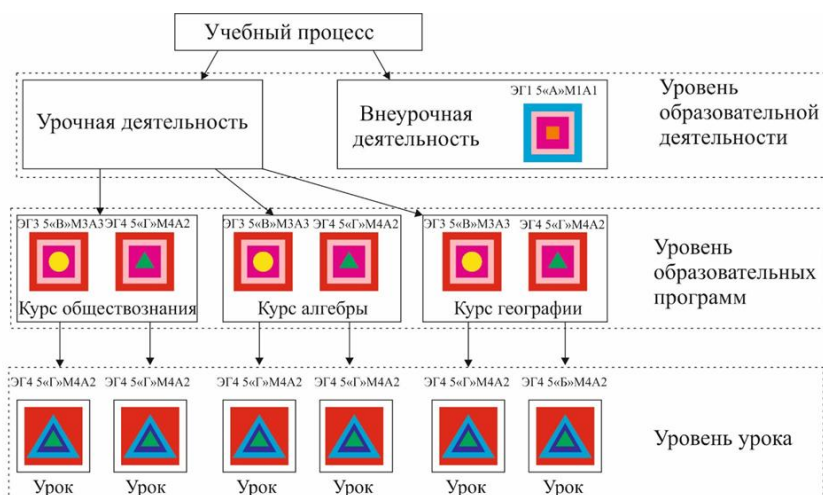


Рис. 4. Уровень внедрения модели обучения в иерархическую структуру учебного процесса

Характеристики эффективной модели формирования финансовой грамотности:

- урочное преподавание, не менее 9 целых уроков
- интеграция в предмет (обществознание, география, информатика, алгебра) на уровне образовательной программы
- технология модерации
- командные и диалоговые методы обучения.

Для развития в учениках навыков и компетенций XXI века целесообразно использование адаптированного варианта Сингапурской методики преподавания, которая построена на командных и диалоговых методах обучения и соответствует принципам и целям технологии модерации

- программа обучения, выбранная педагогом.

Необходимо уточнить причины, позволяющие совместное использование технологии модерации с Сингапурской методикой, они следующие:

- принципы и эффекты технологии направлены на развитие деятельностной (поведенческой) составляющей финансовой грамотности
- совместное применение технологии и методов позволяет получить синергический образовательный эффект [2]

- по нашим данным, происходит стимуляция развития так называемых “навыков XXI века” (креативность, критическое мышление, коммуникация, координация), которые являются условиями для формирования финансовой грамотности обучающихся.

Далее будет показано каким образом изменилось финансовое поведение обучающихся после обучения.

Финансовое поведение

Под **финансовым поведением** мы понимаем внешние проявления деятельности по использованию денег, ориентированной на достижение личных финансовых целей [3].

Н.Н.Зарубина выделяет 2 типа финансового поведения, к которым нами предлагается добавить третий тип – благотворительное поведение:

- рациональное (ценностно рациональное действие на основании строгого учета баланса доходов и расходов),
- ценностно-ориентированное (альтруизм, основанный на соблюдении моральных норм, солидарности и т.д.) [3]

- благотворительное поведение (осознанное, систематическое оказание финансовой помощи человеку или организации из личных средств).

Различается 4 модели финансового поведения:

- традиционное финансовое поведение (воспроизведение устойчивых стереотипов обращения с деньгами, усвоенных в процессе социализации - здравый смысл),
- аффективное финансовое поведение (необдуманные, подчиненные эмоциональным порывам траты или отказ от трат),
- сознательно-дисфункциональное (основанное на абсолютизации или сознательном игнорировании объективных функций денег и правил обращения с ними),
- устойчиво некомпетентные поведение (отсутствуют навыки обращения с деньгами, присущи детям и молодежи) [3].

Выделяется 4 стратегии финансового поведения:

- *потребительская* (траты на текущие нужды как повседневного, так и длительного пользования);
- *кредитно-заемная* (кредиты и долги);
- *сберегательная* (сохранение денег с определенными целями);
- *страховая* (разновидность сберегательной, предполагающую откладывание денег не для будущего потребления, а "на черный день");

- инвестиционная (рациональное вложение средств в хозяйственную деятельность с целью последующего извлечения прибыли) [3].

Финансовое поведение складывается в процессе финансовой социализации путем усложнения в зависимости от возраста, опыта, финансовых возможностей и многих других факторов. По результатам опроса 2411 обучающихся 5-11 классов школ г. Санкт-Петербурга составлен возрастной «социальный портрет» стихийной финансовой грамотности обучающихся 5-6, 7-8 и 9-11 классов [10]. Под воздействием факторов финансовой социализации, вне образования, формируется рациональный и благотворительный тип, традиционная и аффективная модель, закладываются основы

сберегательной, страховой и кредитно-заемной стратегий финансового поведения.

Научный интерес настоящей статьи вызывает вопрос: как изменилось финансовое поведение обучающихся в реальной жизни на уровне действий и поступков? Произошло ли расширение поведенческого репертуара в результате обучения?

Для ответа на поставленный вопрос проведен сравнительный анализ данных, полученных в качестве ответа на вопросы «Опросника по финансовой грамотности»: «Копишь ли ты деньги на свои нужды?» и «Из чего складываются твои накопления?»

Обучение по модели формирования финансовой грамотности М3 дало результаты, показанные на рис. 5.

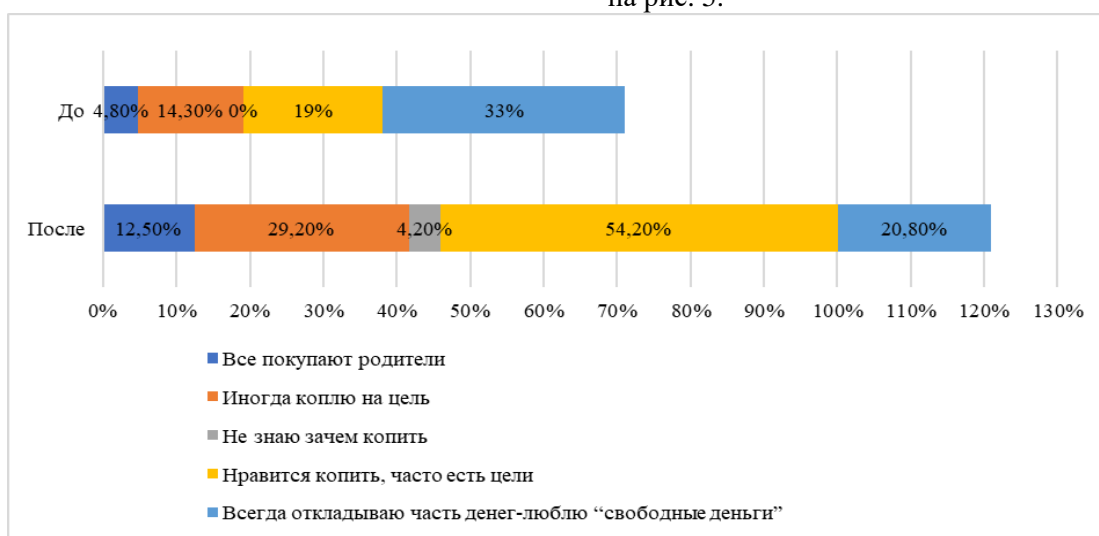


Рис. 5. Изменения финансового поведения обучающихся по модели М3

- в 2 раза (с 14,3% до 29,2%) увеличилось количество обучающихся, которые создают ситуативные накопления под конкретную личную финансовую цель;

- практически в 3 раза (с 19% до 54,2%) увеличилось количество обучающихся, у которых процесс создания накоплений на личную финансовую цель имеет положительное эмоциональное подкрепление. Таким образом, половина обучающихся в классе часто имеет личные финансовые цели и навыки для их реализации;

- количество обучающихся, которые добровольно, регулярно и самостоятельно реализуют на практике сберегательное поведение, сократилось (с 33% до 20,8%), что указывает на приоритет ситуативности в финансовом поведении.

Модель М3 положительно повлияла на рациональное финансовое поведение: ценностно-рациональное действие (реализация личной финансовой цели) невозможно осуществить без строго учета баланса доходов и расходов, а также

без финансовой дисциплины, предполагающей отказ от импульсивных покупок.

Ответ обучающихся на вопрос «Из чего складываются твои накопления» показывает динамику следующих позиций:

- регулярное получение гонораров за выступления (как участник детских коллективов спортивной, творческой направленности) увеличилось с 0% до 8,3%;

- родительские выплаты за хорошие оценки увеличились (с 9,5% до 20,8%);

Традиционные источники накопления, такие как «подарочные деньги», экономия на текущих расходах и мелкие подработки показали снижение, за которым прослеживается динамика изменений семейного финансового воспитания на фоне обучения детей. Этой теме будет посвящена наша следующая статья.

Обучение по модели формирования финансовой грамотности М4 дало результаты, показанные на рис. 6.

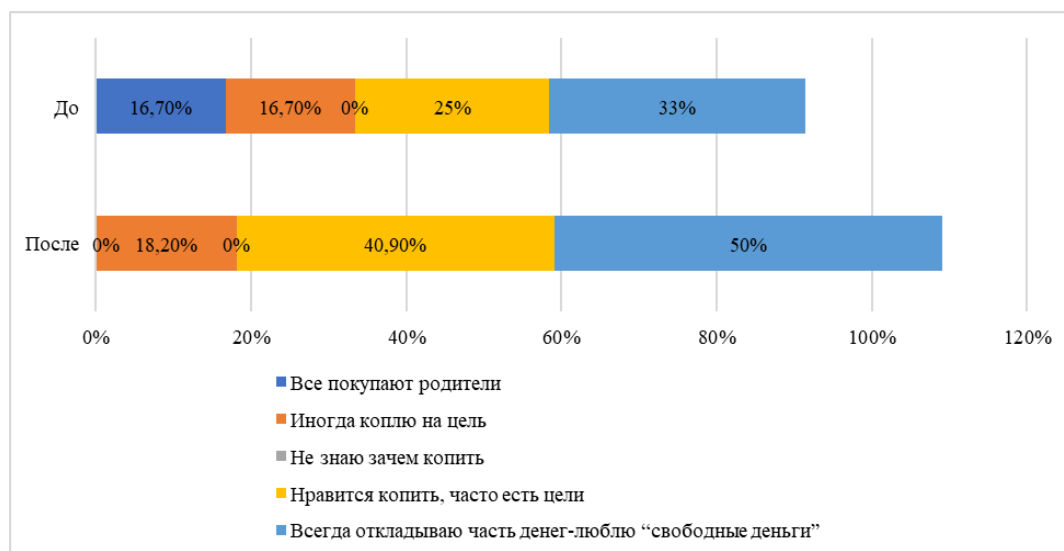


Рис. 6. Изменения финансового поведения обучающихся по модели М4

- количество обучающихся, делающие ситуативные накопления увеличилось незначительно (с 16,7% до 18,2%);

- количество обучающихся, которые часто имеют финансовые цели и положительно относятся к процессу накопления увеличилось в 1,6 раза (с 25% до 40,9%);

- количество обучающихся, которые добровольно, регулярно и самостоятельно реализуют на практике сберегательное поведение, т.е. копят, увеличилось в 1,5 раза (с 33% до 50%). В подобном финансовом поведении проявляет себя формирующееся страховое поведение – разновидность сберегательного поведения, предполагающего откладывание денег не для будущего потребления, а "на черный день";

- количество семей, перекрывающих своей активностью финансовое развитие своих детей, уменьшилось с 16,7% до 0%. Модель М4 вызвала противоположную модели М3 динамику изменений семейного финансового воспитания на фоне обучения детей и привела к увеличению возможности детей проявлять финансовую ответственность, самостоятельность и целеустремленность.

Ответ обучающихся на вопрос «Из чего складываются твои накопления» показывает динамику следующих позиций:

- «подарочные деньги» (с 66,7% до 81,8%);
- экономия на текущих расходах (с 41,6% до 50%);
- ситуативная подработка на мелких работах (с 8,3% до 18,2%)
- заработок в интернете (с 4% до 9,1%)

Подведем итоги: модели формирования финансовой грамотности М3 и М4 в целом оказали по-

ложительное воздействие на финансовое поведение обучающихся. Можно выделить следующие результаты обучения:

- увеличилось количество обучающихся, имеющих финансовые цели и создающих накопления для их реализации;
- увеличилось количество обучающихся, учитывающих свои доходы и расходы.

В такой ситуации о начале формирования представлений о краткосрочном и среднесрочном личном финансовом планировании, о тренировке соответствующих умений и навыков у обучающихся, вынужденных учитывать и распределять свои доходы-расходы, проявлять бережливость, финансовую дисциплину, отказываться от импульсивных покупок и т.д. Увеличение количества ситуативных подработок создает запрос на развитие «навыков XXI века». Можно утверждать, что обучение по моделям формирования финансовой грамотности создает благоприятные условия и направляет *финансовое развитие личности* обучающихся, под которым понимается согласованность личностных характеристик, образующих непротиворечивую личность, возникающая в процессе финансового обучения и воспитания между ответственностью, самостоятельностью и целеустремленностью.

В табл. 1 приведены результаты корреляционного анализа показателей Методики Н.Б. Стамбуловой в модификации С.М. Шингаева (ММС) и методикой «Уровень субъективного контроля» (УСК), полученные в результате объединения групп М3 и М4 в одну группу «Модель ¾».

Таблица 1

**Корреляционный анализ (коэффициенты корреляции Спирмена)
между показателями методик ММС и УСК по группе «Модель 3/4»**

	Целеустремленность вы- раженная	Целеустремленность гене- рализованная	Самостоя- тельность вы- раженная	Самостоя- тельность гене- рализованная
До				
Общая	0,34*	0,25	0,38*	0,18
В области достижений	0,13	0,07	0,44**	0,02
В области неудач	0,16	0,26	0,31*	0,14
В области семейных отношениях	0,24	0,42**	0,43**	0,29
В области производственных отношений	0,28	0,04	0,18	0,10
В области межличностных отношений	-0,05	-0,09	0,17	-0,04
В отношении здоровья и болезни	0,14	0,24	0,24	0,33*
После				
Общая	0,47**	0,45**	0,39**	0,41**
В области достижений	0,34*	0,19	0,18	0,31*
В области неудач	0,27	0,31*	0,35*	0,41**
В области семейных отношениях	0,39**	0,24	0,04	0,25
В области производственных отношений	0,27	0,17	0,31*	0,21
В области межличностных отношений	0,10	0,31*	0,17	0,18
В отношении здоровья и болезни	-0,06	0,06	-0,03	0,03

Примечания: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Для сравнения будет уместно привести результаты корреляционного анализа тех же показателей в группе «Контроль», не получившей никакого

финансового обучения, которые показаны в табл. 2.

Таблица 2

**Корреляционный анализ (коэффициенты корреляции Спирмена)
между показателями методик ММС и УСК по группе «Контроль»**

	Целеустремленность вы- раженная	Целеустремленность гене- рализованная	Самостоя- тельность вы- раженная	Самостоя- тельность гене- рализованная
До				
Общая	0,40*	0,51**	0,10	0,13
В области достижений	0,65**	0,48**	0,21	0,41*
В области неудач	0,39*	0,01	0,17	-0,02
В области семейных отношениях	-0,01	0,30	0,01	-0,08
В области производственных отношений	0,05	0,23	-0,18	-0,17
В области межличностных отношений	0,46**	0,29	0,31	0,35
В отношении здоровья и болезни	0,15	0,38*	-0,27	0,06
После				
Общая	0,39*	0,43*	-0,01	0,31
В области достижений	0,49**	0,53**	0,15	0,49**
В области неудач	0,31	0,32	-0,07	0,26

Продолжение таблицы 2

В области семейных отношений	0,23	0,23	-0,19	0,04
В области производственных отношений	0,21	0,21	0,08	0,29
В области межличностных отношений	0,23	0,28	0,26	0,32
В отношении здоровья и болезни	-0,18	-0,14	0,12	-0,12

Примечания: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Результаты корреляционного анализа, проведенного между личностными характеристиками, измеряемыми методиками УСК и ММС в периоды «До» и «После», показывают, что наибольшее количество связей обнаружено в группе «Модель ¾», причем их количество существенно увеличилось в период «После» (с 7 до 12), что свидетельствует о согласованности личностных характеристик, образующих непротиворечивую личность. В контрольной группе было примерно такое же количество значимых взаимосвязей, как в группе «модель ¾» (8 связей), но в период «после» их число сильно сократилось (осталось 5). Можно обоснованно предполагать, что увеличение количества предметных знаний без обучения по финансовой грамотности приводит к рассогласованности (гетерогенности) структуры личности. Таким образом, ценность модели формирования финансовой грамотности состоит в ее способности влиять на финансовое поведение и финансовое развитие личности обучающихся в их реальной жизни. Для этого сформулированы требования к модели, которые могут быть учтены педагогами на стадии разработки финансового обучения, что приведет к повышению его эффективности.

Литература

1. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. №3.
2. Бурнышева Л.А., Газгиреева Л.Х. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: методическое пособие. М: КНОРУС, 2016. 192 с.
3. Зарубина Н.Н. Финансовое поведение как объект социологического анализа // Экономическая социология: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2016. 378 с.; С. 154 – 159.
4. Липсиц И.В., Вигдорчик Е.А. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 5-7 классы. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2015. 208 с.
5. Медведь И.В. Опросник по финансовой грамотности школьников как инструмент педагогического исследования: требования к содержанию [Электронный ресурс] //

Современные проблемы науки и образования. 2018. №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27652> (дата обращения: 14.03.2019)

6. Медведь И.В. Формула финансовой грамотности – финансовое обучение и финансовое воспитание: соотношение понятий // Педагогическое образование и наука. 2019. №6.

7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под. ред. Г.С. Никифорова. СПб: Речь, 2001. 448 с.

9. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фруммин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. 300 экз. (Современная аналитика образования. №2 (19)).

10. Шингаев С.М., Медведь И.В. Психолого-педагогическое обеспечение финансового воспитания школьников: учебно-методическое пособие. СПб. 2019.

Reference

1. Bazhin E.F., Golynkina E.A., Etkind A.M. Metod issledovaniya urovnya sub"ektivnogo kontrolya // Psihologicheskij zhurnal. 1984. T. 5. №3.
2. Burnyasheva L.A., Gazgireeva L.H. Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly: metodicheskoe posobie. M: KNORUS, 2016. 192 s.
3. Zarubina N.N. Finansovoe povedenie kak ob"ekt sociologicheskogo analiza // Ekonomicheskaya sociologiya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. 3-e izd. M.: Izdatel'stvo YUrajt, 2016. 378 s.; S. 154 – 159.
4. Lipsic I.V., Vigdorichik E.A. Finansovaya gramotnost': materialy dlya uchashchihsya. 5-7 klassy. M.: VITA-PRESS, 2015. 208 s.

5. Medved' I.V. Oprosnik po finansovoj gramotnosti shkol'nikov kak instrument pedagogicheskogo issledovaniya: trebovaniya k sodержaniyu [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018. №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27652> (data obrashcheniya: 14.03.2019)

6. Medved' I.V. Formula finansovoj gramotnosti – finansovoe obuchenie i finansovoe vospitanie: sootnoshenie ponyatij // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2019. №6.

7. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika: ucheb. dlya stud. ped. vuzov / Pod red. V.A. Slastenina*. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. 200 s.

8. *Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj deyatel'nosti / pod. red. G.S. Nikiforova*. SPb: Rech', 2001. 448 s.

9. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya*. M.: NIU VSHE, 2018. 28 s. 300 ekz. (*Sovremennaya analitika obrazovaniya*. №2 (19)).

10. SHingaev S.M., Medved' I.V. *Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie finansovogo vospitaniya shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie*. SPb. 2019.

MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' FINANCIAL LITERACY: ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS

*Medved I.V., Postgraduate,
Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*

Abstract: the article presents a model for the formation of financial literacy of students, the effectiveness of which has been confirmed experimentally. The paper presents the characteristics of an effective model of financial literacy formation, which include: fixed-term teaching; integration into the subject (social science, geography, computer science, algebra) at the level of the educational program; the use of moderation technology in teaching; the use of team and dialogue methods of teaching; the training program chosen by the teacher. The article describes the relationship between the formation of financial literacy and skills of the XXI century. To develop students' skills and competencies of the XXI century, it is proposed to use an adapted version of the Singapore teaching methodology, which is based on team and dialogue teaching methods and corresponds to the principles and goals of moderation technology.

Criteria for evaluating the effectiveness of the model of financial literacy formation at four levels are formulated: educational process; knowledge acquisition; personal qualities development; financial behavior.

The author substantiates the claim that the value of the model of financial literacy formation in education consists in its ability to influence the financial behavior and financial development of the students' personality in their real life. The definition of "financial behavior" and "financial development of the individual" is clarified. A psychodiagnostic tool for studying the dynamics of changes in financial behavior and personal financial development in the learning process is proposed.

The influence of an effective model of financial literacy formation on financial behavior was revealed, which was manifested in the form of an increase in the quantitative indicators of students who have financial goals and create savings for their implementation; students who take into account their income and expenses.

The influence of an effective model of financial literacy formation on the consistency of personal characteristics: responsibility, purposefulness and independence, as a result of which a consistent (homogeneous) personality structure is formed.

Keywords: financial literacy, model of financial literacy formation, financial behavior, financial development of the individual

МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТЕНТ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Карева Л.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Баюкова С.Д.,
Северо-Восточный государственный университет*

Аннотация: в статье рассматриваются межнациональные различия в языковом уровне и в уровне организации содержания высказывания в аспекте межкультурной коммуникации. Основные трудности языкового барьера при контакте представителей русской и англоязычной культур возникают в процессе передачи безэквивалентной лексики и фразеологии; инокультурных сравнений; национальных вариантов иностранного языка. Авторы статьи анализируют национально-культурный образ адресата для успешной реализации межкультурного общения. Овладение языковыми средствами и способами общения требуют знаний этнопсихологических и лингвострановедческих аспектов адресата. Авторы провели сопоставительные исследования организации содержания русскоязычных и англоязычных высказываний и выступлений. В статье определены задачи, стоящие перед преподавателем, которые способствуют национально-культурной адаптации к речи иноязычного партнёра. Накопление конкретного языкового и фонового материала двух контактирующих культур; определение комплекса умений, необходимых для реализации межкультурной адаптации; умение критически воспринимать свою речь; умение анализировать несоответствия на всех уровнях коммуникации: языковом, содержательном, дискурсивном, паралингвистическом; устанавливать благоприятный режим общения с партнёром и аудиторией определяют эффективность общения. В статье описаны важные факторы, необходимые для реализации межкультурной адаптации: чужь культурно обусловленного речевого поведения, демонстрация живого интереса и эмпатии по отношению к культуре партнера, владение культурными коннотациями слов и словосочетаний.

Ключевые слова: межкультурный контент, межкультурная коммуникация, инокультурный адресат, интерференция, национальный образ

Успешность общения с носителями иного языка непосредственно связана с обязательным и по возможности полным учетом национально-культурных коммуникативных особенностей адресата. Межнациональные расхождения в общении, как известно, наблюдаются в основном на четырех уровнях: 1) чисто языковой (реалии, языковые стереотипы, речевой этикет и т.п.); 2) риторический (национальные риторические кодексы идеально говорящего, характерные формы изложения, типичные речевые жанры, риторические приемы и т.д.); 3) содержательный (учет различий в фоновых знаниях партнеров, особенности аргументации, учет специфики национального образа адресата речи и т.д.); 4) паралингвистический (особенности кинесики, проксемики, сигналов обратной связи и др.).

В настоящей статье рассматриваются элементы межнациональных расхождений двух первых уровней: языкового и уровня организации содержания высказывания.

Поскольку языковые аспекты учета инокультурного адресата исследованы в большей степени, чем другие (работы Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Г.В. Чернова, Б.Х. Бгажнокова и других), ограничимся обобщением основных трудностей языкового плана, возникающих при контакте представителей русской и англоязычной культур.

Ими, на наш взгляд, являются следующие:

1. Передача на иностранном языке безэквивалентной лексики, что сопряжено с опасностью

неверного калькирования. Практические рекомендации перевода реалий не всегда приемлемы; так, примерами неудачных англоязычных вариантов безэквивалентной лексики являются: *counterplan* – встречный план; *shockproject* – ударная стройка; *socialworker* – общественный работник.

Первые два примера являются семантически несочетаемыми парами слов. В сознании носителя английского языка слово «*shock*» ассоциируется с ударом, толчком, шоком, потрясением, и подобный перевод вряд ли можно признать приемлемым. Третий пример вводит слушателя в заблуждение, так как общественный работник или общественник – это «человек, который деятельно участвует в общественной жизни» (С.И. Ожегов «Словарь русского языка»), «*a socialworker*» в англоязычных странах – это сотрудник специальной службы социальной помощи престарелым, больным и немощным.

Кальки в языке адресата могут обозначать нечто, весьма далекое от значения, вкладываемого в них говорящим и ему неизвестное, что может приводить даже к анекдотичным случаям. Порой начинающие гиды – переводчики приглашают американских туристов в комнату отдыха или холл, употребляя при этом калькированное сочетание «*a restroom*», что для американца означает туалет.

2. Коннотативная лексика и фразеология, не совпадающая по своим ассоциативным обертонам с соответствующей лексикой другого языка.

Ценное наблюдение в отношении коннотаций сделал А.В. Садиков, заметив, что привычная и

нейтральная военная метафорика в русской общественно-политической речи (например, мобилизовать резервы, трудовой фронт, рапортовать, передовые рубежи и пр.), будучи передана в виде кальки, в некоторых случаях воспринимается иностранным реципиентом как нестертые метафоры и создает о говорящем крайне неблагоприятное впечатление как о представителе некоего военизированного общества [8].

3. «Ложные друзья переводчика». Так, на вопрос, как по-английски слово национальность, почти любой выпускник языкового вуза скажет «nationality». Для носителя же языка это слово связано прежде всего с представлением о гражданстве, а не только с понятием принадлежности к какой-либо этнической группе.

Другим примером может служить понятие «ideology» – идеология, которое в США исторически приобрело негативный смысл и чаще всего употребляется для обозначения враждебных форм идеологии [6].

Для культур социально различных, а не только национально генетически расходящихся (термин Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова), особую актуальность приобретает проблема так называемых «идеологических омонимов» (В.В. Кабакчи), т.е. слов с идеологической семой. В двуязычных словарях они, как правило, однозначно соответствуют друг другу, но носители соответствующих языков вкладывают в них разный социально-культурный смысл, (например equality – равенство, freedom – свобода, democracy – демократия и др.), что затрудняет взаимопонимание при межнациональном общении [5].

Положение с идеологическими омонимами осложняется еще и тем, что иногда в языках не совпадают и их социальные коннотаты: слова «социализм» и «капитализм» в русском употреблении имеют коннотации, прямо противоположные английским в словах «socialism» и «capitalism» [6]. Такие социальные коннотации, особенно общественно-политической лексики, важно знать всем, кто общается в данной сфере с носителями языка с тем, чтобы пользоваться ею с учетом объективных ассоциаций, которые она вызывает у адресата.

4. Инокультурные сравнения – эквиваленты свободных сочетаний, отличающихся от соответствующих явлений в родной речи своей внутренней формой, признаком, положенным в основу наименования, культурно-специфичной этимологией. Например: «asmadasahatter» – «безумный как шляпник»; наша страна и thiscountry, Карибский кризис и theCubancrisis; прямой путь к чему-либо и theRoyalroadto.... Коварство подобных словосочетаний заключается в том, что они (за исключением традиционных сравнений) «свободные», неидио-

матичные, что притупляет бдительность говорящего и способствует интерференции. Между тем, нарушение внутренней формы этих сочетаний придает речи иностранный акцент.

5. Национальные варианты иностранного языка. Источником опосредованного иностранного акцента становятся не по адресу употребленные межвариантные «идеографические и стилистические синонимы». Это проявляется, например, когда говорящий с британцем использует локально маркированный американизм (Л.Д. Швейцер), не входящий в общеанглийскую лексику, и, наоборот, когда говоря с американцем пользуются локально маркированными бритаизмами. Примерами таких промахов может быть употребление drugstore(аптека), closet(в значении шкаф) в общении с британцами; или hire-purchase(покупка в рассрочку), currentaccount (текущий счет в банке), nursinghome(в значении частная лечебница) в общении с американцами. Носители национальных вариантов во всех этих случаях пользуются различными наименованиями.

При обучении английскому языку в России за основу берется, как известно, британский вариант, что по-видимому целесообразно в языковом вузе, но может быть недостаточным на более продвинутых этапах овладения языком. Целенаправленный и функционально оправданный отбор языкового материала для обучения национальным вариантам, а также разработка методики такого обучения представляет собой отдельную проблему, требующую своего решения.

Учет всего того, что в иноязычном речевом обиходе является табу: тех лексико-семантических вариантов общеупотребительных слов или связанных с ними ассоциаций, которые имеют инвективный или неприличный характер. В качестве примеров можно привести сленговое значение в американском варианте слова «grass» (обычное значение – трава, в сленге – наркотик), а также особенности значения слова «gay», возникшие в британском варианте: обычное некогда значение – «веселый» под влиянием нового значения «гомосексуальный» сегодня оказалось практически вытесненным из употребления, и слово табуировано: вплоть до необходимости его замены и перефразировки даже в цитатах.

Следовательно, в методическом отношении важно выделять в отдельную группу подобный «отрицательный языковой материал» (т. е. многозначную лексику, одно из денотативных значений или коннотаций которой негативно маркированы). Это необходимо для овладения данным материалом в актах продуцирования «со знаком минус», иными словами надо учиться обходиться в речи без них.

Отмеченные выше и многие другие, менее важные языковые аспекты учета инокультурного адресата до сих пор изучались в основном филологами и в плане решения переводческих задач, а не с позиции продуцирования речи. Между тем, перевод с русского языка на иностранный является довольно узкой профессиональной задачей, тогда как общение на иностранном языке с носителями этого языка – проблема актуальная для многих специалистов.

Следует отметить, что, хотя перевод с родного языка на иностранный в какой-то степени имеет место и в говорении, особенно на ранних этапах, но по мере овладения языком эта трансформация происходит мгновенно во внутренней речи, в свернутом виде и, естественно, без внешней «подсказки», т.е. специфично.

По нашим наблюдениям, при переводе с одного языка на другой межкультурная интерференция больше затрагивает чисто языковые явления (например, неудачные кальки, ошибки коннотативного плана, нарушения внутренней формы словосочетаний или метафорического образа и т.п.).

При говорении же на иностранном языке существует большая вероятность проявления межкультурной интерференции на уровне организации самого высказывания.

Поэтому в случае обучения межкультурному общению учить приходится не просто адекватным средствам передачи мысли на иностранном языке, межъязыковым соответствиям и трансформациям, а идиоматичности иностранного языка, учету инокультурного менталитета, а также управлению общением в условиях интеркоммуникации. Таким образом, овладение оптимальными языковыми средствами и способами общения в подобных условиях на уровне инициативной речи представляется самостоятельной задачей.

В этой связи особую важность приобретают этнопсихолингвистические и лингвострановедческие аспекты учета адресата, в том числе и внеязыкового характера. Следует отметить, что в этих вопросах особый упор до сих пор делался, во-первых, на рецепцию фоновых знаний страноведческого характера, а не на их использование в продуктивной речи, и, во-вторых, хорошо исследовано лингвострановедение русского языка, и очень мало конкретных и более или менее систематизированных исследований в области других языков и культур, в особенности в сопоставительном плане с русским языком и культурой. Такого рода сопоставительные исследования были бы важны для соответствующей организации содержания высказывания на иностранном языке.

Каковы же аспекты учета инокультурного адресата в этом последнем случае?

Одной из форм приспособления к адресату на уровне организации содержания является использование привычных для него способов аргументации (предпочтение каких-либо конкретных форм доказательства, типов примеров, контраргументации, скрытой аргументации, соотношение между логическими и эмоциональными, абстрактными и конкретными доводами).

Так, по свидетельству Дж. Кондона и Ф. Юсефа, лучшими формами аргументации для американской аудитории являются не умозрительные рассуждения, а эмпирические сведения, такие как факты, цифры, личный опыт говорящего, а также юмор.

По рекомендации некоторых авторов из Великобритании, статистические данные в общении с англичанами следует использовать ограниченно и с обязательным толкованием их смысла.

Интересны сравнительные наблюдения над изложением своей точки зрения английским и русским говорящими, сделанные Э.С. Гленном. Э.С. Гленн проанализировал русские и английские варианты речей в Организации Объединенных Наций и пришел к выводу о том, что в русских текстах точка зрения оратора облекается в более объективно-безличную форму с использованием абстрактных понятий, в то время как в параллельном английском тексте сильнее звучит волевой момент, и делается упор на конкретику частных [1].

Некоторыми исследователями отмечается также несовпадение количественного выражения одного и того же понятия в английском и русском языках, что можно объяснить культурно обусловленными различиями в фокусировке внимания, в содержательных приоритетах двух этносов.

Затруднения в интеркоммуникации могут возникать и из-за когнитивных расхождений, в результате которых, по выражению А.Д. Райхштейна, появляются «ножницы» между объективным и прагматическим содержанием высказывания, т.е. той модификацией содержания, которая извлекается данной группой реципиентов. В идеале говорящий должен стремиться к тому, чтобы эти два варианта содержания совпадали. Это становится возможным, если он учитывает сумму знаний и ассоциаций, связанных с данным высказыванием в целом у слушателей конкретной национальности. Для успешной реализации этого в речи необходимо иметь представление о национальной психологии адресата, его мироощущении, обычаях, предубеждениях и стереотипах национального мышления, потребностях – одним словом, всего того что принято называть национальным образом адресата [7].

На основе анализа публикации по этнографии, социальной психологии и этнопсихологии нам удалось выделить ряд специфичных черт носителей англоязычной культуры (британцев, американцев), основные элементы которой следующие: система ценностей; расхожие мнения и представления, убеждения и предубеждения; вкусы; интересы; стереотипы поведения; черты национального характера; уровень знаний по конкретной тематике (в первую очередь о жизни в России).

Все эти сведения необходимы для оптимальной организации содержания высказывания при общении с англоязычным адресатом, создания атмосферы общения, облегчающей установления контакта, учета интересов и ценностных ориентаций партнера. Овладение вышеуказанными знаниями поможет расставить нужные акценты и опираться на существующие в сознании партнера позитивные стереотипы в целях облегчения восприятия своей речи. Конкретные сведения по упомянутым рубрикам дадут возможность схематично описать национально-культурный образ англоговорящего адресата (англичан, американцев). Кроме того, они облегчат создание модели любого национального образа.

Приведем лишь несколько примеров. Одним из результатов ознакомления с национально-культурным образом адресата является осознание того, к каким чувствам аудитории данной национальности можно обращаться, а к каким нет. По свидетельству некоторых исследователей, желательными в англо-американской аудитории являются апелляции к чувству личной свободы, стремление к материальному благосостоянию и физическому комфорту. Замечено также, что можно апеллировать к чувству безопасности американцев, но не к чувству страха.

Другая форма учета национально-культурного образа адресата – это знание его системы ценностей и использование этих знаний для соответствующей организации своего высказывания, например в шкале ценностей американцев многими выделяется стремление к новизне, разнообразию, быстрая потеря интереса к прошлому, вчерашнему. Поэтому, с нашей точки зрения, в речи, адресованной американцам, не стоит делать акцент на исторические экскурсы в прошлое, и пример из этой области окажется менее действенным аргументом, чем факт из настоящего. Воодушевлять американскую аудиторию лучше с помощью призывов к каким-то действиям в будущем, а не ссылками на прошлый опыт.

Еще одно проявление национального образа – это отражение национального характера в речи. Англичане крайне сдержаны в выражении эмоций.

В устах англичанина выражение «israthergood-looking» является комплиментом высшей степени. Американцы, в отличие от англичан, не сдерживают эмоций там, где англичанин о человеке, к которому он испытывает неприязнь, скажет «He isn't a crip oftea», американец выразится без обиняков «He gives a pain in the neck». Это роднит американцев с русскими. В русском языке зарубежных исследователей поражает обилие и разнообразие слов, выражающих эмоции.

Такая черта английского характера, как уклончивость, нежелание прямо отвечать собеседнику находит подтверждение в спасительной стандартной фразе, которой заканчивают разговор в этом случае «Well, you know who I mean» (Ну, вы знаете, кого я имею в виду). Хотя именно этого – то вы и не знаете.

Одним из интереснейших аспектов интеркультурной коммуникации является учет особенностей национального юмора, умение шутить на иностранном языке – одно из наиболее сложных коммуникативных умений. Сегодня остро ощущается дефицит сопоставительных исследований национального юмора разных народов, а именно они способствовали бы оптимизации межнационального общения, помогли бы лучше понимать национальный юмор и учиться учитывать его особенности в своих шутках. Такими особенностями, к примеру, являются национально-предпочитаемые речевые приемы юмора. Они весьма разнообразны: это могут быть шутки, анекдоты, шутливое описание, каламбуры, подшучивание над самим собой, розыгрыши, парадоксы и т.д. По многочисленным свидетельствам и нашим собственным наблюдениям, англичане отдают предпочтение каламбуру, самоподтруниванию и меткому ответу, что делает эти речевые приемы весьма желательными в общении с ними.

Думается, что овладение репертуаром наиболее предпочитаемых в культуре реципиента речевых приемов, в частности юмора, является важным аспектом учета инокультурного адресата.

Таким образом, основной задачей адаптации к инокультурному адресату в области содержания высказывания будет учет его национально-культурного образа, что выльется в определение устойчивого набора этнопсихолингвистических свойств высказывания, улучшающих коммуникацию с адресатом определенного национально-культурного типа.

В связи с этим основными задачами, стоящими перед преподавателем, совершенствующим речь обучаемых в плане ее национально-культурной адаптации к адресату, будут следующие: 1. Накопление конкретного языкового и фонового материала двух контактирующих культур. Доступны-

ми путями здесь является анализ образцов мастерской речи в обеих культурах и их сопоставление; анализ образцов мастерской иноязычной речи не носителей языка в целях выявления способов адаптации к иностранному адресату; анализ межкультурных коммуникативных осечек и неудач, а также неудачных переводов с русского языка на иностранный и их сопоставление с переводом, выполненным носителем языка. Одним из источников выявления национальных ценностей и приоритетов является национальная реклама, которая на них широко опирается. Информацию о национальных стереотипах и ценностях можно в избытке черпать из тех средств массовой информации, к которым обращается данная аудитория в своей повседневной жизни (например, иностранных периодических изданий).

2. Второй задачей является определение комплекса умений, необходимых для реализации межкультурной адаптации. Попытки выделить факторы адаптации к инокультурному адресату уже предпринимались (Х.Н. Селье, Л. Лавдей и др.). Так, Х.Н. Селье выделяет семь факторов. Среди них – чутьё культурно обусловленного речевого поведения (*senseofculturallyconditionedbehavior*), демонстрация живого интереса и эмпатии по отношению к культуре партнера (*demonstrationofintellectualcuriosityandempathytowardsthetargetculture*), владение культурными коннотациями слов и словосочетаний (*culturalconnotationsofwordsandphrases*) [2].

К этому можно добавить наблюдательность в отношении межкультурных расхождений, умение критически воспринимать чужую и свою собственную иноязычную речь сквозь призму такой наблюдательности; умение анализировать, выделять межкультурные несовпадения на всех уровнях коммуникации (языковом, содержательном, дискурсивном, паралингвистическом); умение прогнозировать вероятные реакции иностранцев на конкретное содержание и форму высказывания (своего и чужого); устанавливать благоприятный режим общения в зависимости от «образа адресата», перестраиваться, быть разным с разной (по национально-культурному признаку) аудиторией (приспосабливать способы аргументации, манеру шутить на иностранном языке и проч.).

Литература

1. Glenn E.S. Meaning and Behavior: Communication and Culture // The Journal of Communication. 1956. Vol. XVI. N4.
2. Seelye H.N. Teaching the Cultural Content of Intercultural Communication // Linguistics and Anthropology. Georgetown, 1.

3. Баюкова С.Д., Карева Л.А. "Методика отбора текстов и составления упражнений в учебнике по английскому языку для высшей школы" // Научный электронный журнал "Меридиан". 2019. С. 48 – 51. Вып. 7 (25).

4. Баюкова С.Д., Карева Л.А. "Трудности усвоения лексики и пути их преодоления" – L Международные научные чтения (пяти А.М. Бутлерова) // Сборник статей Международной научно-практической конференции (2 июня 2019 г., г. Москва). Москва: ЕФИР, 2019. 38 с.; С. 19 – 22.

5. Кабакчи В.В. Англоязычное описание советской культуры. Л., 1985.

6. Лapidус В.А. Актуальные вопросы теории функционального дифференцирования минимумов в курсе иностранного языка // ИЯШТ, 1987. №2.

7. Райхштейн А.Д. Немецкие устойчивые фразы. OhneFleiskeinPreis: пособие по лексикологии нем. яз. Москва: Менеджер, 2004. 239 с.

8. Садиков А.В. Проблема перевода советских реалий в ее прагматическом аспекте // Тетради переводчика. М., 1984. Вып. 21.

9. Шачнев С.А. Межкультурная коммуникация как фактор гармонизации международного общения [Электронный ресурс]. <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-faktor-garmonizatsii-mezhdunarodnogo-obscheniya> (дата обращения: 15.02.2020 г.)

References

1. Glenn E.S. Meaning and Behavior: Communication and Culture // The Journal of Communication. 1956. Vol. XVI. N4.
2. Seelye N.N. Teaching the Cultural Content of Intercultural Communication // Linguistics and Anthropology. Georgetown, 1.
3. Bayukova S.D., Kareva L.A. "Metodika otbora tekstov i sostavleniya uprazhnenij v uchebnike po anglijskomu yazyku dlya vysshej shkoly" // Nauchnyj elektronnyj zhurnal "Meridian". 2019. S. 48 – 51. Vyp. 7 (25).
4. Bayukova S.D., Kareva L.A. "Trudnosti usvoeniya leksiki i puti ih preodoleniya" – L Mezhdunarodnye nauchnye chteniya (payati A.M. Butlerova) // Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (2 iyunya 2019 g., g. Moskva). Moskva: EFIR, 2019. 38 s.; S. 19 – 22.
5. Kabakchi V.V. Angloyazychnoe opisanie sovetsoj kul'tury. L., 1985.
6. Lapidus V.A. Aktual'nye voprosy teorii funkcional'nogo differencirovaniya minimumov v kurse inostrannogo yazyka // IYASHT, 1987. №2.

7. Rajhshtejn A.D. Nemeckie ustojchivye frazy. OhneFleiskeinPreis: posobie po leksikologii nem. yaz. Moskva: Menedzher, 2004. 239 s.

8. Sadikov A.V. Problema perevoda sovetских realij v ee pragmaticheskom aspekte // Tetradi perevodchika. M., 1984. Vyp. 21.

9. SHachnev S.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak faktor garmonizacii mezhdunarodnogo obscheniya [Elektronnyj resurs]. <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-faktor-garmonizatsii-mezhdunarodnogo-obscheniya> (data obrashcheniya: 15.02.2020 g.)

INTERNATIONAL CONTENT IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

*Kareva L.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Bayukova S.D.,
North-Eastern State University*

Abstract: the article deals with interethnic differences in language level and in the level of organization of utterance content in the aspect of intercultural communication. The main difficulties of the language barrier in the context of the Russian and English-speaking cultures arise in the process of transmitting non-equivalent vocabulary and phraseology; foreign-cultural comparisons; national variants of a foreign language. The authors analyze the national-cultural image of the recipient for the successful implementation of intercultural communication. Mastering language means and methods of communication requires knowledge of ethnopsychological and linguo-cultural aspects of the addressee. The authors conducted comparative studies of the organization of the content of Russian and English-language utterances and speeches. The article defines the tasks facing the teacher, which contribute to the national-cultural adaptation to the speech of a foreign-language partner. Accumulation of a specific language and background material of two contacting cultures; identification of a set of skills necessary for the implementation of intercultural adaptation; the ability to perceive speech critically; the ability to analyze discrepancies at all levels of communication: language, content, discursive, paralinguistic; to establish a favorable mode of communication with the partner and audience determine the effectiveness of communication. The article describes important factors necessary for the implementation of cross-cultural adaptation: a sense of culturally determined speech behavior, demonstration of lively interest and empathy in relation to the partner's culture, possession of cultural connotations of words and phrases.

Keywords: international content, cross-cultural communication, a foreign addressee, interference, national image

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСТВА МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ

*Павлова Т.Л., кандидат филологических наук,
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова*

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей творчества Марины Цветаевой. В настоящее время литературоведение обладает огромным арсеналом исследовательских методов, которые позволяют изучить творчество писателя. Однако, как отмечает автор, филологи как будущие учителя должны, в первую очередь, овладеть биографическим методом, поскольку именно он позволяет более глубоко понять анализируемый художественный материал, с одной стороны; с другой стороны, он служит своего рода иллюстративным материалом для тех или иных фактов биографии, отсылая к тем жизненным событиям и перипетиям, которые формировали особенности мировоззрения и поэтики. На примере поздней лирики Марины Цветаевой представлен анализ циклов и отдельных стихотворений о любви. Для творчества Цветаевой характерна высокая степень поэтического напряжения, которая выливается во внутренний конфликт на разных уровнях. Говоря о любовном конфликте, автор приходит к выводу, что он осложнен множеством тематических линий. Антиномия «я – другой», являющаяся базовой, приобретает множество других вариантов онтологического и экзистенциально-психологического характера.

Таким образом, на примере любовной лирики показывается, как необходимо подходить к знакомству с творчеством писателя, а также выполнять литературоведческий анализ.

Ключевые слова: любовная лирика, конфликт, антиномия, оппозиция, мотив, тематические линии

Изучение творчества любого писателя необходимо начинать со знакомства с его биографией, поскольку именно биографические факты позволяют проникнуть и глубже понять мир художественных текстов автора.

Лирика Марины Цветаевой вобрала в себя жизненные события и перипетии, которые поэтесса пережила. Ее стихотворения стали своего рода «развертывающейся во времени цепочкой смыслов и способов их выражения, составляющих историю писательского опыта автора» [2].

Любовная лирика, представленная в позднем периоде творчества Марины Цветаевой, трансформируется и осложняется множеством самых разнообразных тематических линий. Чтобы понять, что значит для Цветаевой любовь, необходимо провести анализ циклов стихотворений, посвященных данной теме.

Так, одной из «конфликтопорождающих» тем любовной лирики оказывается тема разлуки. В данном случае любовный конфликт проявляется на пространственном уровне, выражаясь в мотиве трагического разъединения любящих. Разлука становится отправной точкой к поиску путей воссоединения, в результате чего в любовный конфликт этого типа вплетается лирический сюжет путешествия. Данный сюжет путешествия в связи с попыткой найти любимого принципиально противоположен романтическому лирическому сюжету путешествия-побега, которое понимается как способ разрешить неразрешимую ситуацию.

Данную семантическую цепочку – «любовный конфликт – разлука – воссоединение» – мы можем наблюдать в цикле «Провода», в первом стихотворении которого мотив воссоединения связывается с телеграфным посланием.

Телеграфные провода здесь обретают магическое значение, а сама ситуация общения лирической героини со своим любимым проецируется на общение с миром мертвых. Об этом, во-первых, свидетельствуют некоторые мифологические коннотации, которыми пронизано стихотворение, а во-вторых, – то, что общение оказывается односторонним. Кроме того, в стихотворении подчеркивается локальная принадлежность героев: возлюбленный лирической героини находится «за морем». А «заморское» пространство в лирике Цветаевой в соответствии с некоторыми архетипами традиционной славянской культуры соотносится со смертью. Ср. эту связь любовного конфликта и семантики смерти:

Обернись!.. Даровых больниц

Заунывное: не выйду!

Это – проводами стальных

Проводов – голоса Аида [1].

Одним из способов разрешения данного любовного конфликта становится мотив поиска, который, как показывает Цветаева во втором стихотворении цикла, неосуществим:

О, по каким морям и городам

Тебя искать? (Незримого – незрячей!)

Я провода вверяю проводам,

И в телеграфный столб упершись – плачу [1].

Мотив слепоты, возникающий в последней строчке четверостишия, соотносится с подтекстовым сравнением «заморского пространства» с миром мертвых. Это подтекстовое сравнение подчеркивает роковое семантическое измерение любовного конфликта цикла.

В пятом стихотворении цикла любовный конфликт передается через мотив поиска и

обретения в метафизическом, духовном пространстве.

Появление цикла «Разлука» неслучайно для Цветаевой и связано с тем, что в то время она не имела известий от мужа Сергея Эфрона. Стихотворения данного цикла «образуют как бы единую поэму о разлуке – с мужем, с ребенком, с жизнью» [1]. Семантический потенциал лирической ситуации в данном цикле особенно ощутим.

Само название цикла символично и скрывает внутренний многогранный конфликт. Смысловое развертывание цикла строится на внутреннем конфликте лирической героини: во-первых, сталкиваются ее желания и действительность; во-вторых, героиня переживает расставание. Таким образом, внутренний и внешний конфликт, психологический и событийный, тесно переплетаются в рамках метаконфликта всего цикла.

Во втором стихотворении цикла первичным, ведущим становится психологический конфликт, обусловленный желанием обретения родного дома. При анализе стихотворения необходимо обратить внимание на то, что в творчестве М. Цветаевой привычные конфликты приобретают иное, специфическое звучание. В данном случае бездомность лирической героини становится проявлением отчужденности, как в литературе романтизма. Дом, являясь местом проживания, имеет четко обозначенные границы, однако лирическая героиня Цветаевой существует вне их. Именно поэтому обретение дома для героини связывается с мотивом смерти.

В данном стихотворении цикла мотив разлуки неявен, он проявляется эксплицитно: героиня желает преодолеть разлуку, но не может этого сделать (ср. «Небесные реки, лазурные земли, / Где друг мой навеки уже – / Неотъемлем» [1]).

Эта мотивная парадигма является смыслопорождающей исходного конфликта стихотворения. Он оказывается для лирической героини *трагическим и неразрешимым*, единственным способом выхода из него конфликта становится смерть.

В третьем стихотворении цикла любовный конфликт, развивающий тему разлуки, реализуется в противостоянии *героини* и предначертанной судьбы в традициях античной литературы.

Необходимо обратить внимание студентов, что анализ произведений требует знания древнегреческих и древнеримских произведений и умения выявлять реминисценции в литературе разных периодов для наиболее полного понимания текста.

Как и в античности, конфликт человека и судьбы реализуется в борьбе *жизни и смерти*, причем для Цветаевой разлука сродни смерти. Так, в пятом стихотворении цикла возникают образы загробного мира, а река Лета создает ощущение

смерти из-за невозможности преодолеть расставание.

В одном из самых проникновенных цветаевских циклов «Федра» развертывается конфликт личности и рока, который представляется лирической героини абсолютно неразрешимым. В первом стихотворении цикла любовный конфликт развивается на основе неутоленной страсти, представленной практически в физиологических координатах. Этот любовный конфликт осложнен семантикой смерти и рока, что позволяет включить его в парадигму моральных образов и мотивов.

Во втором стихотворении цикла любовное противостояние проявляется через иные оппозиции и в ином, не характерном для Цветаевой ключе. Тело и дух не противопоставляются друг другу, а объединяются в единое целое. Именно поэтому «утоление души», любовной жажды, предполагает прикосновение к устам:

*Утоли мою душу! (Нельзя, не коснувшись уст,
Утолить нашу душу!) [1].*

В цикле «Земные приметы» любовный конфликт связан с темой женственности. Лирическая героиня Цветаевой противопоставляет *себя* здесь *обыкновенной женщине*, что и составляет ядро циклического конфликта, разрешение которого происходит через уход подразумеваемого героя от «вечных женственностей» к «мужественной подруге»:

*Забудешь дружественный хорей
Подруги мужественной своей... [1]*

Этот конфликт порождает появление его иной разновидности во втором стихотворении цикла. Он связан с красотой и рукотворностью, который лирическая героиня снимает утверждением о том, что «Венера – дело рук...». Примечательно взаимодействие этих типов конфликтов, их плавное перетекание друг в друга, что в очередной раз подтверждает поливалентность любовного конфликта Цветаевой.

В третьем стихотворении любовный конфликт обостряется, связываясь с ненавистью. Экзистенциальная напряженность и трагическая безысходность любовного конфликта выражается через мотив самоубийства, который характерен для многих стихотворений Цветаевой. Такая семантическая дистрибуция любовного противостояния свидетельствует о том, что данный конфликт не может быть гармонично разрешен, поэтому он в очередной раз заканчивается смертью:

*Дабы с гранитного надбровья
Взрыв – выдышатся в смерть! [1]*

В четвертом стихотворении цикла любовный конфликт продолжается в трагическом ключе,

однако накладывается на иные коллизии. Оппозиции «любовь – ненависть», «мужское – женское», осложняются оппозицией «память – беспамятство». У героини появляется страх не узнать своего любимого, потому что он может оказаться обыкновенным, «одним из тысячи». Таким образом, любовный конфликт становится вариантом *романтической оппозиции «личность – общество»* и воплощает один из ключевых для мировоззрения Цветаевой конфликтов.

Любовный конфликт реализуется за счет мотива обозначения *границы* между любящими. В стихотворении «Дабы ты меня не видел...» данный акт имеет магическую основу и носит враждебно-агрессивный характер из-за демонической сущности лирической героини.

Завершается цикл возвратом к теме памяти и актуализацией мотивов смерти и забвения, указывающих на трагическое разрешение ключевого для этого цикла любовного конфликта.

В изучении лирики Цветаевой важно понимать природу поэта, которая пронизана противоречиями. Так, например, разделение влюбленных, разлука не являются единственно возможным способом разрешения любовного конфликта, совершенно неожиданно он реализуется через абсолютное слияние. Важно отметить, что оно в романтическом мире чревато абсолютным отчуждением. Такая любовная страсть лирически описывается в стихотворении «В пустынной храме...».

Интенсивность жизни и ее стагнация часто становятся конфликтной точкой в поздней лирике Цветаевой, что придает любовному конфликту дополнительное экзистенциальное измерение. В стихотворении «Неподражаемо лжет жизнь...» возникает парадоксальное сопоставление лживой жизни и ее интенсивности, которой наслаждается героиня. В этом стихотворении Цветаева уравнивает ложь и жизнь. По принципу звукового родства к этому равенству притягиваются иные слова, где реализуется тот же звуковой комплекс «лживости – жизни». Лживая жизнь связывается с противопоставлением *тела* и *духа*, которое, в свою очередь, формирует очертания любовного конфликта у Цветаевой. Однако в этом случае любовный конфликт, кажется, завершается

разрушением границы между любящими и растворением героини в ее возлюбленном:

*И не кори меня, друг, столь
Заворожимы у нас, тел,
Души – что вот уже: лбом в сон.
Ибо – зачем пел? [1].*

Оппозиция *телесного* и *духовного* является одной из образующих любовного конфликта. Так, в стихотворении «Светло-серебряная цвель...» любящие должны остаться разделенными, так как они онтологически принадлежат разным мирам.

*Так Музы к смертным иногда
Напрашиваются в любовницы [1].*

Итак, любовный конфликт в поздней лирике Цветаевой, сохраняя свою непреходящую значимость, осложняется множеством тематических линий. Сложность этого типа конфликта обусловлена тем, что на исходное инвариантное противопоставление «я – другой» накладывается целая система иных, онтологических и экзистенциально-психологических оппозиций. Такая «многосоставность» придает любовному конфликту смысловую неоднозначность и указывает на ту существенную роль, которую он играет в поэтическом универсуме поэта.

Таким образом, на примере анализа циклов и отдельных стихотворений представлен способ подготовки студентов к выполнению литературоведческого анализа, что для филолога, будущего учителя является профессионально значимым умением.

Литература

1. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Эллис Лак, 1994-1995.
2. Шевеленко И.Д. Литературный путь Марины Цветаевой. Идеология – поэтика – идентичность автора в контексте эпохи. М.: НЛО. 2002. 462 с.

References

1. Cvetaeva M. Sbranie sochinenij: v 7 t. M.: Ellis Lak, 1994-1995.
2. Shevelenko I.D. Literaturnyj put' Mariny Cvetaevoj. Ideologiya – poetika – identichnost' avtora v kontekste epohi. M.: NLO. 2002. 462 s.

**THE STUDY OF MARINA TSVETAeva'S WORKS FEATURES
ON THE EXAMPLE OF HER LOVE LYRICS ANALYSIS**

*Pavlova T.L., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.),
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov*

Abstract: the article is devoted to the study of the features of Marina Tsvetaeva's creativity. Currently, literary studies has a huge arsenal of research methods that allow to study the creativity of the writer. However, as the author notes, philologists as future teachers should, first of all, master the biographical method, as it allows for a deeper understanding of the analyzed artistic material, on the one hand; on the other hand, it serves as a kind of illustrative material for certain facts of biography, referring to those life events and vicissitudes that formed the features of worldview and poetics. The analysis of cycles and individual poems about love is presented on the example of Marina Tsvetaeva's late lyrics. Tsvetaeva's work is characterized by a high degree of poetic tension, which results in internal conflict at different levels. Speaking about the love conflict, the author comes to the conclusion that it is complicated by many thematic lines. The antinomy "I – the other", which is the basic one, acquires many other variants of ontological and existential-psychological character.

Thus, the example of love lyrics shows how to approach the acquaintance with the writer's work, as well as perform a literary analysis.

Keywords: love lyrics, conflict, antinomy, opposition, motive, theme line

ИССЛЕДОВАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СИСТЕМАТИЧЕСКИ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ НА ФЕДЕРАЛЬНОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

*Редрев В.А., кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный университет физической культуры*

Аннотация: данная работа посвящена анализу формирования основного показателя развития физической культуры и спорта и систематически занимающихся физической культурой и спортом на региональном и федеральном уровне. Автор анализирует статистические отчеты регионального органа исполнительной власти в области физической культуры и спорта по Челябинской области, отражающие количественные показатели востребованности различных видов спорта у населения региона. Все показатели рассмотрены в сравнении с аналогичными параметрами по Российской Федерации в целом. В статье показано, что спектр востребованных видов спорта в Челябинской области соответствует такому же параметру в целом по стране. Сделаны обобщения по видам спорта и группам видов спорта, которые наиболее развиты и имеют традиции в России и на региональном уровне на примере Челябинской области. Сформулированы основные задачи по реализации плановых показателей государственной политики, поставленных перед физической культурой: достичь к 2030 году по показателям систематически занимающихся физической культурой и спортом 40-50%. В заключении автор приходит к выводу, что в Челябинской области количество систематически занимающихся физической культурой и спортом в дальнейшем будет прирастать за счет занимающихся самостоятельно при условии соблюдения приведенных автором рекомендаций. В число рекомендаций автор включает упор на развитие наиболее соответствующих здоровому образу жизни видов спорта, главным образом, циклических, а также на совершенствование отраслевой материальной и законодательной базы в регионе и по стране в целом.

Ключевые слова: систематически занимающиеся физической культурой, статистические данные (показатели), группы видов спорта, виды спорта, тенденции, здоровый образ жизни, самостоятельно занимающиеся физической культурой

Актуальность

В последние годы одним из направлений государственной политики является развитие массовой физической культуры и спорта. Показатель систематически занимающихся физической культурой (форма №1-ФК) является наиболее информативным для определения состояния и развития физкультурой и спортом в России и на региональном уровне [1, 2, 3]. Поэтому анализ данного показателя являются очень важным и актуальным.

Организация и методы

Для того, чтобы провести анализ показателя «систематически занимающихся физической культурой» мы взяли статистические данные Министерства спорта России и Министерства спорта Челябинской области, для анализа мы выбрали 2018 год, хотя просмотрели и три предыдущих года статистические показатели имеют тенденцию к увеличению, но находятся в рамках статистической погрешности.

Общий суммарный показатель занимающихся различными видами спорта в России за 2018 год по данным статистических отчетов составляет 27944093, что составляет 19% от общего числа жителей России, при этом общая численность занимающихся физической культурой составляет 54291524 или 36,9%. Мы хотели проанализировать статистику занимающихся различными видами спорта, которая по отчётам включает в себя 146 видов.

Рассматривая все виды спорта по отдельности это заняло бы большой объем аналитических изысканий, поэтому мы обратились к условиям, в которых культивируются данные вида спорта, что в свою очередь показывает развитие материальной базы или естественные условия при которых можно культивировать те или другие виды спорта. То есть - это наличие гор для занятий горнолыжными дисциплинами или занятий туризмом или скалолазанием. Наличие водных акваторий для занятий гребным спортом и парусным. Также были учтены климатических условий.

Перед началом исследования были поставлены следующие задачи:

– определить виды спорта, а также группы видов спорта родственные по определенным общим принципам и условиям, которые имеют высокие показатели по численности занимающихся;

– сформулировать основные проблемы развития данных видов спорта и группы.

Из общего числа видов спорта, по которым проводится статистика, мы выбрали виды спорта, которые наиболее развиты в России и Челябинской области имеют давние традиции, также часть видов спорта мы сгруппировали по общим принципам и условиям, эти группы получились следующие: единоборства, соревнования и тренировки проводятся в зале на ковре или ринге, в данную группу вошли: айкидо, бокс, борьба на поясах, восточные боевые единоборства, каратэ, джиу-

джитсу, дзюдо, кикбоксинг, рукопашный бой, самбо, спортивная борьба. В группу силовых видов спорта вошли: тяжелая атлетика, армспорт, бодибилдинг, гиревой спорт, пауэрлифтинг, перетягивание каната. В сложно координационную группу составили такие виды спорта как: танцевальный спорт, фитнес-аэробика, акробатика, спортивная аэробика, ушу, художественная гимнастика, спортивная гимнастика. В группу стрелковые виды вошли: пулевая стрельба, пейнтбол, дартс, стендовая стрельба, стрельба из арбалета, стрельба из лука.

Также была определена группа занимающихся горнолыжными видами спорта: горнолыжный спорт, фристайл, сноуборд. Виды спорта, которые соревнуются на коньках: конькобежный спорт, шорт-трек, хоккей с мячом, фигурное катание. Хоккей с шайбой выделен в отдельный вид.

Отдельными видами вошли: баскетбол, волейбол, легкая атлетика, лыжный спорт, велосипедный спорт, плавание, футбол и хоккей.

В группу спортивных игр, играющие ракетками вошли: бадминтон, теннис, настольный теннис. Виды спорта соревнования и тренировки которых проводятся на природе: туризм, спортивное ориентирование, альпинизм, скалолазание. Шахматы, шашки и ГО были объединены в группу интеллектуальных игр. Лапта и городошный спорт в национальные виды спорта.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализируя статистические отчеты Министерства спорта России и Министерство спорта Челябинской области, мы получили следующие данные, которые отражены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Количество занимающихся различными видами спорта и объединенные в группы виды спорта, на основе статистических отчетов (Форма №1-ФК) в России

Виды спорта	Занимающиеся (количество человек)	Доля от общего населения России (%)
Единоборства	2653311	1,808
Силовые виды	1471860	1,003
Сложно координационные	2311207	1,575
Национальные виды	195711	0,133
Интеллектуальные виды	120782	0,082
Виды спорта, приводящиеся на природе	631890	0,430
Виды спорта на коньках	335488	0,229
Хоккей	636842	0,434
Футбол	3099967	2,112
Плавание	1916140	1,305
Велосипедный спорт	134280	0,091
Лыжный спорт	1031169	0,703
Легкая атлетика	1752138	1,194
Волейбол	2316135	1,578
Баскетбол	1700900	1,159
Стрелковые виды спорта	821482	0,560
Другие виды	7636273	5,202

Общее количество занимающихся: 27 944 093. Населению России: 146781095

Таблица 2

Количество занимающихся различными видами спорта и объединенные в группы виды спорта, на основе статистических отчетов (Форма №1 ФК) в Челябинской области

Виды спорта	Занимающиеся (количество человек)	Доля от общего населения России (%)
Единоборства	67549	1,94
Силовые виды	50480	1,45
Сложнокоординационные	62002	1,78
Национальные виды	3891	0,11

Продолжение таблицы 2

Стрелковые виды	13120	0,38
Виды спорта, проводящие соревнования и тренировки на природе	10815	0,31
Виды спорта на коньках	10392	0,29
Хоккей	25662	0,74
Футбол	52085	1,49
Плавание	38219	1,1
Велоспорт	3590	0,1
Лыжный спорт	31131	0,89
Легкая атлетика	38404	1,10
Волейбол	36852	1,94
Баскетбол	36667	1,45
Интеллектуальные виды	33050	1,78
Другие виды спорта	132876	0,11

Население Челябинской области: 3475727 человек. Общее количество: 655 585 – 18,86%

Из сравнительных показателей по отчётам видно, что спектр видов спорта, которыми занимаются на федеральном и региональном уровне, практически совпадает. Данные цифры формируются в основном на усилиях государственных органах управления, то есть большинство занимающихся тренируются в спортивных школах и центрах спортивной подготовки, участвуют в этом и спортивные федерации по видам спорта, которые выполняют свой календарь соревнований.

Но говоря в целом о цифре, систематически занимающихся (мы о ней говорили выше) то эта цифра составляет 36,9%, а занимающиеся отдельными видами 19%. Разница составляет 17,9%.

Кто входит в этот показатель на взгляд специалистов министерства Челябинской области и представителей Федераций по видам спорта и других специалистов. В эту группу входят: граждане, которые занимаются в основном самостоятельно и ведут здоровый образ жизни, влияют на эту цифру и те занимающиеся, которые участвуют в различных физкультурно-массовых мероприятиях, праздниках и различных легкоатлетических пробегах, лыжных марафонах и велопробегах.

По данным общественных спортивных организаций России, которые объединяют выше перечисленных любителей, за 2018 год было проведено более 250 легкоатлетических пробегах, большинство из которых имеют статус межобластных или всероссийских на старты вошли более 120 000 тысяч человек.

В лыжных соревнованиях и марафонах приняло участие более 70 000 тысяч человек, любители велосипедного спорта, провели около 120 подобных соревнований, где приняли участие более 45 000 тысяч человек. Большой вклад в показатели вносят

всероссийские массовые соревнования: «Лыжня России», «Кросс нации», «Российский азимут», «Оранжевый мяч». В Российском масштабе участвуют миллионы жителей России.

По данным тур бизнеса Челябинской области за лето на сплавах по рекам Южного Урала побывало более 145 000 тысяч любителей данного отдыха. Через национальные парки «Таганай» и «Зюраткуль» любителей туризма (пешего и лыжного) прошло более 76 000 тысяч человек. На горнолыжных комплексах за зимний сезон побывало более миллиона горнолыжников, в том числе на горнолыжном центре Солнечная долина, посетителей было более 250 000 тысяч человек.

Все эти цифры говорят о том, что в нашей стране формируется устойчивый интерес к здоровому образу жизни и самостоятельным занятиям физической культурой и спортом.

Выводы

Для выполнения высоких планов по основному показателю в области физической культуры и спорта, «количество систематически занимающихся физической культурой» мы выделяем тенденции того, что прирост будет в основном формироваться за счёт занимающихся самостоятельно физической культурой, для этого нужно следующее.

1. Уделять больше внимания на виды спорта, которые являются основными в здоровом образе жизни граждан России, а именно:

- игровым видам: футбол, волейбол, баскетбол, теннис и др.;
- лыжному спорту, в том числе горнолыжному;
- велосипедному спорту (все виды);
- плаванию;
- туризму и спортивному ориентированию;

– легкоатлетическому бегу и скандинавской ходьбе;
 – гимнастики, аэробики, танцам и т.д.;
 – фитнесу и занятиям в тренажерном зале;
 – силовым видам спорта;
 – всячески поощрять другие виды спорта, формы методы занятий, которые объединяются в общественные организации.

2. Государственным органом власти на всех уровнях необходимо улучшать условия для занятий физической культурой развивать материальную базу, в том числе строительство общедоступных спортивных сооружений, а также осуществлять более значимую законодательную поддержку.

Литература

1. Верзакова Д.А., Шарипов М.Ф. Анализ эффективности организации и проведения спортивно-массовых мероприятий в челябинской области. Физическая культура и спорт: наука, образование, технологии // Материалы региональной научно-методической конференции магистрантов. Челябинск: УралГУФК, 2018. С. 92 – 98.

2. Михайлов С.А. государственная политика в сфере развития физической культуры и спорта Челябинской области // Вестник Совета молодых

учёных и специалистов Челябинской области. 2016. Т. 1. №1 (12). С. 76 – 90.

3. Редреев В.А. Инновационные подходы к массовой физической культуре. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры. Челябинск: УралГУФК, 2015. С. 197 – 198.

References

1. Verzakova D.A., SHaripov M.F. Analiz effektivnosti organizacii i provedeniya sportivno-massovyh meropriyatij v chelyabinskoj oblasti. Fizicheskaya kul'tura i sport: nauka, obrazovanie, tekhnologii // Materialy regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii magistrantov. CHelyabinsk: UralGUFK, 2018. S. 92 – 98.

2. Mihajlov S.A. gosudarstvennaya politika v sfere razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta CHE-lyabinskoj oblasti // Vestnik Soveta molodyh uchyonyh i specialistov CHelyabinskoj oblasti. 2016. Т. 1. №1 (12). S. 76 – 90.

3. Redreev V.A. Innovacionnye podhody k massovoj fizicheskoy kul'ture. Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nyh organizacijah fizicheskoy kul'tury. CHelyabinsk: Ural-GUFK, 2015. S. 197 – 198.

RESEARCH OF STATISTICAL INDICATORS OF PEOPLE DOING PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SYSTEMATICALLY AT THE FEDERAL AND REGIONAL LEVEL

*Redreev V.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
 Ural State University of Physical Education*

Abstract: this paper is devoted to the analysis of the formation of the main indicator of the development of physical education and sports and people doing physical education and sports systematically at the regional and federal levels. The author analyzes the statistical reports of the regional Executive authority in the field of physical education and sports in the Chelyabinsk region, reflecting the quantitative indicators of the demand for various sports among the population of the region. All indicators are considered in comparison with similar parameters for the Russian Federation as a whole. The article shows that the range of popular sports in the Chelyabinsk region corresponds to the same parameter in the whole country. Generalizations are made by types of sports and groups of sports that are most developed and have traditions in Russia and at the regional level on the example of the Chelyabinsk region. The main tasks for the implementation of the planned indicators of the state policy set for physical education are formulated: to achieve 40-50% of those who regularly doing physical education and sports by 2030. In summary, the author comes to the conclusion that in the Chelyabinsk region, the number of people doing physical education and sports systematically will continue to grow at the expense of those doing it independently, provided that the recommendations given by the author are observed. Among the recommendations, the author includes an emphasis on the development of the most appropriate healthy lifestyle sports, mainly cyclical, as well as on improving the sectoral material and legislative base in the region and the country as a whole.

Keywords: people doing physical education systematically, statistical data (indicators), groups of sports, sports, trends, healthy lifestyle, people doing physical education independently

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СРЕДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент,
Алтайский государственный педагогический университет*

Аннотация: в статье дается анализ педагогической диагностики как имманентной категории образовательного процесса. Определено, что диагностическая деятельность педагога должна быть направлена на изучение объектов педагогической реальности и создание условий для этого изучения. В ходе анализа выявлено, что большинство современных трудов, посвящено вопросам становления диагностической культуры педагога. В изученных исследованиях диагностическая культура представлена как составная часть педагогической культуры, профессионально-педагогической культуры, общепрофессиональной культуры или общей профессионально-педагогической культуры. Но все исследователи едины во мнении, что диагностическая культура – это сложное и интегративное образование, и она должна стать важной составляющей личности современного педагога.

Требования к самоанализу и самооценке связываются со становлением личностных характеристик обучающихся и их личностными результатами: личностный смысл учения, способность и готовность к личностному самоопределению, самообразованию и саморазвитию, мотивация к осознанному выбору и построению индивидуальной траектории образования, познавательная рефлексия. Основными факторами формирования диагностической культуры обучающихся являются гуманизация и гуманитаризация образования.

Ключевые слова: диагностика, учащиеся, педагогика, тестология, компетентность

Развитие современной системы образования выдвигает все новые и новые требования как для педагогов, так и обучающихся. Система взаимодействий субъектов педагогических отношений в реальной действительности сильно видоизменилась, что во многом это прослеживается и со стороны контроля над успеваемостью учащихся, стремлением не только назидательно подходить педагогу (ставить отметки), но и желанием обучающихся мониторить и видеть ситуацию самостоятельно. Во многом это предопределяют действующие образовательные стандарты, их нацеленность не только на самостоятельную траекторию образования, но и формировать индивидуальную ответственность в оценке сформированности компетенций.

Актуальность заявленной проблемы во многом объясняется тем, что феномен диагностической культуры относится к сравнительно новой научно-методологической категории. Само происхождение термина на прямую коррелирует с процессом итоговой государственной аттестации в форме единого государственного экзамена, где важнейшей основой является диагностирование знаниевого компонента. Проблема тестологии и диагностирования учащихся берет свои истоки с Запада, где тест и вся его атрибутика занимают важнейшее место в процессе подготовки учащихся [1]. Учитывая современное развитие педагогической и психологической наук, диагностическая культура существенно видоизменилась как по форме, так и по содержанию, на что указывают многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых.

Целью данной статьи является анализ процесса педагогической диагностики в среде обучающихся, с учетом теоретико-методологических разработок.

Проблема диагностической культуры весьма многогранна и раскрывается с педагогической, социальной, психологической сторон, что нашло отражение в работах отечественных исследователей Н.М. Борытко, О.В. Воробьева, А.В. Хуторской, С.И. Сташенко [3, 9, 12, 13].

С теоретической точки зрения «педагогическая диагностика» как система и целостная единица введена в научный оборот К. Ингенкампом. На современном этапе данная научная категория представляет собой «установление и изучение признаков, характеризующих состояние различных элементов педагогической системы, и условий ее реализации (на всех ее уровнях) для прогнозирования коррекции, нарушений нормальных тенденций ее функционирования и развития» [3]. Исходя из этого вся работа педагога функционально устремлена на:

- познание объектов педагогической реальности и формирование адекватной среды для дальнейшего научного познания и осмысления;
- анализ и обобщение фактов, которые формируются в процессе диагностирования;
- сравнение полученных характеристик с существующими стандартами в области психологии, педагогики, что определяет аналитическую основу в деятельности как педагога, так и учащихся;
- разработка диагностической карты с учетом индивидуального развития ребенка и возможности последующих психолого-педагогических корректив;

- определение новых индивидуальных траекторий развития, где в первую очередь должны быть заложены комфортные условия сосуществования субъектов деятельности.

Для объективной трактовки диагностической культуры имеет место обращение к пониманию культуры через призму устоявшихся подходов в теоретико-методологическом ракурсе:

- аксиологическом, как философская категория, исследующая «ценности как смыслообразующие основания человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни» [10];

- личностном, где культура, есть «не отъемлющая категория развития личности в социальном времени и пространстве, актуализации социальной природы человека» [4];

- деятельностном, представляющим культуру как «исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [5].

Таким образом, культура как целостная категория является самостоятельным концептом и фактически тождественна видовому многообразию человеческой деятельности, а это в свою очередь определяет важность вычленения диагностической культуры как целостной системы в контексте профессиональной культуры педагога, так как диагностика является имманентной единицей педагогической деятельности и образовательного процесса в целом.

Реформы современного образования затронули все составляющие категории профессионального бытия: начиная от организационных основ и заканчивая оценкой сформированности знаний, а ныне прямо определять – сформированности компетенций. В этой связи в контексте многочисленных педагогических подходов к процессу обучения весьма важными и своевременными являются вопросы непосредственного паритетного вовлечения педагогов и обучающихся к системе оценивания достижений учащихся. Где логически правильным следствием будет формирование способности у обучающихся самим проверять результаты собственной познавательной деятельности, диагностировать полученный результат [6].

Методы педагогической диагностики всегда латентно присутствовали в любом целостном педагогическом процессе, однако именно сегодня их значимость особенно очевидна. На первый план выходят не сами знания, умения и навыки, а личность обучающегося, его самобытность и неповторимость, развитие личностных и социально-значимых качеств. Именно здесь на помощь пре-

подавателю приходит педагогическая диагностика с ее большим потенциалом. В связи с этим правильнее было бы говорить о диагностической, а не о тестовой культуре, которая начала формироваться в нашем обществе относительно недавно, но ее важность уже отмечена рядом исследователей. В первую очередь диагностическая культура рассматривается с позиций педагога, что объяснимо, поскольку именно он играет ведущую роль при проведении диагностических процедур, от его умения, такта, глубины мышления во многом зависит результат самой диагностики [7].

Изучение феномена – диагностической культуры обучающихся – во многом только начинается и сюда можно отнести работы Т. В. Куприянчик, Е. А. Пальмовой, С. И. Сташенко [7, 10]. Исходя из устоявшихся подходов и концепций в педагогической деятельности эту культуру определяют «как сложное интегративное образование личности, ядром которого выступает ценностно-личностная характеристика, базирующаяся на личном опыте диагностической деятельности и способствующая становлению навыков самопознания и самоанализа и потребности в них» [6].

Развитие педагогической науки и ее синтез с достижениями в психологии позволяют отметить, что ключевыми концептами самодиагностики являются суждения о процессе конструирования нового знания о личности учащегося. Важной стороной данного процесса является объективизация получаемого знания и возможность его оперативного применения. Особенностью и отличительной чертой данной диагностической модели является ее принципиальное отступление от научно-традиционных приемов к процедуре проверки и оцениванию образовательных результатов тем, что они направлены на:

- формирование нового результата, которого в природе еще не было. Здесь весьма важно отметить умение самоорганизоваться учащимся, где деятельность педагога является скрытой. Обучающиеся сами имеют понимание в отношении данного процесса и видят перспективу полученных результатов: высокий уровень – изучаем дальше, низкий – есть необходимость повторить. Фактически данная формула приобретает постулативный характер и отчетливо работает при подготовке к ЕГЭ.

- синтез и конструктивное применение системных приемов деятельности и формирование обучающимися индивидуальных продуктов (результатов) при овладении новыми знаниями. Это ничто иное как умение аналитически и обобщенно подходить к процессу получения новых знаний, а вместе с тем и их диагностированию.

- формирование духовно-нравственных начал в структуре личности обучающегося, а это в свою очередь является первоосновой для педагога в выработке инструментария с целью диагностирования.

- увидеть качественные и количественные изменения каждым обучающимся, и при этом оказать индивидуальную «помощь» по результатам диагностики;

- качественное самоизменение обучающихся [10].

С практической точки зрения весьма важно, чтобы «субъект целеполагания становился и субъектом соотношения цели с результатом, то есть оценивания собственной деятельности» [3]. Исходя из этого можно смело констатировать то, что педагогическая диагностика как самостоятельная учебно-методическая дефиниция крайне важна и необходима не только педагогу, но также и обучающимся, тем более в современных условиях образования, где процессу саморефлексии уделяют пристальное внимание как с теоретической точки зрения, так и практической. Исследования сегодняшнего дня весьма перспективны и научно внушительны в разработке подходов к формированию диагностической культуры. В тоже время стоит отметить дисбаланс в разработанности данной проблемы по уровням образования, где больший крен сделан в сторону общего образования. Во многом это объяснимо и объективно представлено. Существенным ускорителем данного процесса является итоговая аттестация учеников – ОГЭ, ЕГЭ, результаты которых во многом коррелируют с поднятой проблемой и перспективой ее развития.

Исходя из совокупности проанализированных исследований процесс самодиагностирования и полученные результаты весьма и весьма ценны. Большинство ученых сгруппировано это сводят к следующему:

- современный учитель диагностирует учащихся основываясь на достижениях науки и практики, а ученик тем временем исследует свой внутренний мир, в том числе определяя уровень знаниевого компонента;

- в процессе саморефлексии и самоанализа более глубоко и содержательно удастся проработать и понять то, что изучено и как это соотносится с уровнем познания;

- организация и проведение самодиагностирования позволяет задать импульс к более углубленному рассмотрению своего внутреннего мира, «идентификации своего «Я»», и в тоже время выступить как «способ к выходу за пределы своего мира в мир Другого» [3];

- процесс самодиагностирования, приобретая имманентность образовательному процессу является составной частью образовательной траектории ученика, что способствует «строить свой собственный путь в образовании» [11].

Развитие процесса самодиагностирования во многом связано с личностными характеристиками учащихся и их результатами обучения. Сюда можно отнести личностное понимание смысла обучения, желание и готовность к самоопределению, самообразованию и саморазвитию. Важнейшей составляющей категорией является мотивационная основа к «выбору и построению индивидуальной траектории образования, познавательная рефлексия» [12].

Исходя из этого структуру диагностической культуры обучающихся можно представить посредством ряда взаимосвязанных компонентов. Так, познавательный компонент содержит информацию об основных приемах диагностики, формах работы с диагностическим инструментарием. Он способствует преодолению найденных трудностей. Данный компонент является теоретическим по своему содержанию и во многом предопределяет перспективу результата. Организационно-деятельностный компонент – есть ничто иное как умение работать с инструментарием в процессе диагностирования. Важнейшей основой данного компонента является умение решать диагностические задачи, использовать полученные результаты.

Мировоззренческий компонент является базовой категорией процесса самодиагностики и позволяет мотивационно подходить к самопознанию. Поскольку «познание Я, самости, в его специфике, условиях и способах реакции, характерных для него, в предрасположениях и способностях, ошибках и слабостях, силах и границах собственного Я» [13].

Компонент самоанализа представляет собой как крайнюю необходимость анализа результатов личной деятельности (своего «Я»), а также рефлексии деятельности ближайших субъектов. Данный компонент позволяет целостно прогнозировать процесс развития личности (учащихся), корректировать их индивидуальные особенности и в тоже время целостно существовать самооценке.

При рассмотрении диагностической культуры важнейшим является вопрос об определении факторов, влияющих на нее как целостную категорию. Среди всего многообразия факторного воздействия можно выделить персонификацию и влияние микросоциума. Данные обстоятельства определены законодательными основами государства и отражены в документальной форме «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность

системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [14]. Также, к числу самостоятельных факторов, воздействующих на процесс развития диагностической культуры, можно отнести категорию субъективных (внутренних факторов): личная заинтересованность учащихся, уровень их компетентности, уровень взаимодействий педагога и учащихся.

В целом, исходя из обозначенного можно констатировать, что от уровня развития диагностической культуры, в контексте современного образовательного процесса, зависит и сам процесс (образования) нацеленный на формирование компетенций, где оценивание – не есть сама цель, а инструментарий для логического и объективного подхода к определению уровня подготовленности обучающихся и вовлечения их (обучающихся) в этот процесс.

Литература

1. Михайлычев Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: становление, достижения, проблемы и перспективы развития. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
2. Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации (теория, методология, практика): автореф. дис. ... доктора пед. наук. Оренбург, 2009.
3. Сташенко С.И. Диагностическая культура учащихся и условия ее развития в социально-гуманитарных предметах // Преподавание истории в школе. 2019. №7. С. 43 – 49.
4. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://bse.sci-lib.com/article067324.html> (дата обращения: 05.03.2020)
5. Бенин В. Педагогическая культура: философско-социологический анализ: Уфа, 1997.
6. Иванов А.В. Формирование диагностической культуры будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
7. Пальмова Е.А. Педагогические условия формирования основ диагностической культуры учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2012.
8. Еремкина О.В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Рязань, 2008.
9. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
10. Пальмова Е.А. Диагностическая культура

педагога как компонент его профессиональной культуры // Школа Науки. 2018 №5. С. 43 – 49.

11. Воробьева О.В. О современном состоянии и перспективах развития гуманитарного знания: взгляд историка // Преподаватель XXI век. 2016. №4. С. 164 – 168.

12. Хуторской А.В. Педагогическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003.

13. Сташенко С.И. Подходы к конструированию компетентностно-ориентированных заданий, диагностирующих личностные результаты образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки 2017. №12. С. 164.

14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (03.03.2020)

References

1. Mihajlychev E.A. Konceptual'naya pedagogicheskaya diagnostika: stanovlenie, dostizheniya, problemy i perspektivy razvitiya. Taganrog: Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta, 2007.
2. Matvievskaya E.G. Formirovanie kul'tury ochenoj deyatel'nosti pedagoga v sisteme povysheniya kvalifikacii (teoriya, metodologiya, praktika): avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. Orenburg, 2009.
3. Stashenko S.I. Diagnosticheskaya kul'tura uchashchihsya i usloviya ee razvitiya v social'no-gumanitarnyh predmetah // Prepodavanie istorii v shkole. 2019. №7. S. 43 – 49.
4. Bol'shaya Sovetskaya Enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://bse.sci-lib.com/article067324.html> (data obrashcheniya: 05.03.2020)
5. Benin V. Pedagogicheskaya kul'tura: filosofsko-sociologicheskij analiz: Ufa, 1997.
6. Ivanov A.V. Formirovanie diagnosticheskoy kul'tury budushchego uchitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
7. Pal'mova E.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov diagnosticheskoy kul'tury uchashchihsya obshcheobrazovatel'noj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2012.
8. Eremkina O.V. Formirovanie psihologo-pedagogicheskoy diagnosticheskoy kul'tury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. Ryazan', 2008.
9. Borytko N.M. Diagnosticheskaya deyatel'nost' pedagoga. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006.

10. Pal'mova E.A. Diagnosticheskaya kul'tura pedagoga kak komponent ego professional'noj kul'tury // SHkola Nauki. 2018 №5. S. 43 – 49.

11. Vorob'eva O.V. O sovremennom sostoyanii i perspektivah razvitiya gumanitarnogo znaniya: vzglyad istorika // Prepodavatel' XXI vek. 2016. №4. S. 164 – 168.

12. Hutorskoj A.V. Pedagogicheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. M., 2003.

13. Stashenko S.I. Podhody k konstruirovaniyu kompetentnostno-orientirovannyh zadaniy, diagnostiruyushchih lichnostnye rezul'taty obrazovaniya // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki 2017. №12. S. 164.

14. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda №273-FZ URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (03.03.2020)

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AMONG STUDENTS: CHALLENGES OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM

*Skopa V.A., Doctor of Historical Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Altai State Pedagogical University*

Abstract: the article gives an analysis of the development process of pedagogical diagnostics among students. It is determined that the diagnostic activity of the teacher should be aimed at studying the objects of pedagogical reality and creating the conditions for this study. The analysis revealed that most of the modern works are devoted to the formation of the diagnostic culture of the teacher. In the studied research, the diagnostic culture is presented as an integral part of the pedagogical culture, professional and pedagogical culture, general professional culture or the general professional and pedagogical culture. But all researchers are unanimous in their opinion that the diagnostic culture is a complex and integrative education, and it should become an important component of the personality of a modern teacher.

The requirements for introspection and self-assessment are associated with the formation of personal characteristics of students and their personal results: the personal meaning of learning, the ability and readiness for personal self-determination, self-education and self-development, motivation for conscious choice and construction of an individual educational path, cognitive reflection. The main factors in the formation of the diagnostic culture of students are the humanization and humanitarization of education.

Keywords: diagnostics, students, pedagogy, testology, competence

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ ДИСФУНКЦИИ

*Стрельцова М.А., аспирант,
Реутова А.А., аспирант,
Тюменский государственный университет*

Аннотация: статья посвящена проблеме логопедического сопровождения двуязычных детей с речевыми нарушениями. Особенностью современной логопедии является интерес к исследованиям, связанным с этно- и социолингвистикой. Лингвоэтническое пространство Тюменской области представлено многими этносами и субэтносами, в таких условиях билингвизма – когда в семье разговаривают на двух языках – дети испытывают сложности в процессе усвоения систем каждого языка, что вносит специфические особенности в формирование компонентов речевой и языковой компетентности детей-билингвов. Поэтому в дошкольные и школьные образовательные организации Тюменской области поступают дети, речевое развитие которых проходит в условиях двуязычия. Лингвистическая адаптированность детей, владеющих двумя и более языками, оказывается сниженной, что в свою очередь вызывает затруднения в правильной, адекватной оценке их общего речевого и когнитивного развития. В условиях инклюзивного образования специалистам дефектологического профиля необходимо быть готовым к работе с детьми-билингвами с речевыми дисфункциями. В статье рассматривается феномен формирования лингвистического сознания детей-билингвов, выявляются психолингвистические особенности механизмов речевых дисфункций у билингвов, обосновываются направления их профилактики. Методологическим подходом к определению степени воздействия родного и русского языка на механизмы языковой интерференции у детей-билингвов является психолингвокоррекционный подход к анализу речевых дисфункций у инофонов, позволяющий комплексно и системно рассмотреть решение данной проблемы.

Ключевые слова: языковая компетенция, речевые дисфункции, психолингвокоррекционный подход, билингвизм, языковая интерференция

Актуальность

Процессы лингвоэтнического взаимодействия являются характерной приметой полиэтнического пространства Тюменской области. Актуальность исследования обусловлена тем, что прикладные аспекты формирования языковой компетентности детей-билингвов привлекают внимание разных специалистов и требуют дальнейшего научного изучения.

В современном интеграционном образовательном пространстве особое место занимают дети с речевой патологией. Об актуальности проблематики свидетельствуют концептуальные идеи инклюзивного образования, фундаментальные научные труды в области психолингвистики и специальной педагогики. Целью нашего исследования стала актуализация опыта работы с детьми инофонами с речевыми нарушениями различного генеза на разных уровнях формирования и развития речевой компетентности.

В условиях русской культуры адаптированность детей-билингвов к учебному процессу зачастую оказывается сниженной. Правильно организованный процесс коррекционной работы и динамического наблюдения за развитием речевых навыков детей-билингвов с речевыми дисфункциями является ключевым фактором формирования языковых компетенций. Об этом позволяет судить опыт Тюменского центра логопедии и развития речи, который являлся нашей экспериментальной площадкой. Деятельность центра в области лингвокоррекции у детей инофонов имеет не-

сколько направлений, включающих консультативную, диагностическую, коррекционную, просветительскую работу.

Зачастую выявление речевых дисфункций, вызванных как социальными, так и нейрофизиологическими факторами у ребенка-билингва затруднено, так как специалисты достаточно часто резюмируют, что «недостаточная сформированность экспрессивной и импрессивной сторон речи являются показателями несовершенства владения именно русским языком» [11]. Ведущим направлением деятельности центра в области преодоления речевых дисфункций у детей-билингвов является использование психолингвокоррекционного подхода, позволяющего своевременно определять специфические особенности развития речи детей данной категории, а также правильно интерпретировать причины несформированности языковых компетенций [6].

В данной статье рассматриваются механизмы речевых нарушений, связанных с явлениями аттрикции в процессе формирования языковых компетенций у детей-билингвов. Рядом исследований доказано, что речевые ошибки являются отражением заимствований из родного языка [7, 9]. Лингвокоррекция у детей-билингвов строится по модели, предусматривающей выявление и анализ следующих причин речевых дисфункций: 1). интерференции связанные с родным языком; 2). интерференции связанные с другим языком; 3) не связанные с интерференцией. В ходе предпринятого психолингвокоррекционного подхода выявлены

наиболее уязвимые участки структурных единиц языков, которые возникают по причине взаимовлияния и требующие дифференцированного психолого-педагогического и лингвокоррекционного воздействия. Также следует отметить обязательное включение в работу по развитию речи детей-билингвов не только специальных методов и приемов по коррекции и профилактики речевых дисфункций, но и контрольно-измерительных материалов.

Рассматривая проблемы усвоения орфоэпических норм и анализируя произносительные дисфункции в речи детей-билингвов было установлено, что данные явления в большинстве случаев связаны с переносом произносительной нормы родного языка.

Проиллюстрируем вышесказанное:

Наблюдение 1:

Амир, возраст 6 лет, билингв-татар. Нарушение произношения шипящей группы звуков русского языка. Выявляются особенности коррекционной программы по постановке правильного звукопроизношения, связанные с орфоэпическими нормами произношения шипящей группы звуков татарского языка. Было установлено, что для формирования правильного звукопроизношения оказывается недостаточным преодоление причин, связанных с отсутствием определенных фонем в родном языке, следует обращать внимание на структуру сосуществования двух фонетических систем в лингвистическом сознании ребенка.

Наблюдение 2.

Харун 6 лет, билингв-азербайджанец. Экспрессивная речь на родном языке характеризуется бедностью, преимущественно в семье используется русский язык. Пройдя курс коррекции звукопроизношения, мальчик имеет высокий уровень языковой компетентности русского языка. Однако вместе с этим отмечается недостаточный уровень сформированности фонематических процессов, в частности различие в звучании звонких и глухих взрывных согласных звуков мальчиком не улавливается. В собственно звукопроизношении таких ошибок не наблюдается, но звуко-различительные признаки звонкости и глухости в родном и русском языках не совпадают, что указывает на особенности программы лингвокоррекции и обязательному включению в нее блока, связанного профилактикой нарушений письменной речи.

Рассматривая аспекты устранения ошибок в лексико-грамматических категориях, специфических для детей-билингвов, акцентируем внимание на условия, характер и этапы усвоения как родного, так и русского языка. Обязательным условием при составлении программы по преодолению аграмматизмов являются диагностика особенностей

речемыслительной деятельности на родном и русском языках, выявление затруднений в процессах кодирования и декодирования речевых сигналов инофонами.

Пример 1. Алсу, возраст 6 лет, родным является татарский язык. Для образования множественного числа существительных в русском языке девочка использует присоединение аффикса –лар-, свойственного для грамматики татарского языка. Для образования единственного числа она также использует правила грамматики родного языка: вместо «рука» – «рук». При устранении данного аграмматизма в связной речи девочки необходимо учитывать более высокий уровень сформированности языковой компетентности родного языка, правильно организовывать социальные ситуации использования разных языковых систем.

Пример 2. Егор, возраст 3 года, билингв-украинец. Используя в русской речи глагол «мыть», в частности его повелительное наклонение «мой», произносит как «мый», а изъявительное наклонение настоящего времени произносит как «мыет», «мыешь», «мыют». В родном языке использование спряжений глаголов в настоящем времени затруднений не вызывают, что свидетельствует об интерференционной причине возникновения подобных ошибок в русском языке.

Пример 3. Кирилл, 7 лет, родным является цыганский язык. Отмечаются трудности диагностики связанные с недоразвитием импрессивной стороны речи русского языка. При коррекционных занятиях родители выступают в роли переводчика, они также отмечают недоразвитие экспрессивной стороны речи на родном языке, их характеристики соответствуют второму уровню недоразвития речи. Программа коррекционной помощи включает рекомендации по обязательному медицинскому сопровождению ребенка. В отношении формирования языковой компетентности ведущими направлениями коррекционной работы являются развитие общекоммуникативных навыков, обучение пониманию отдельных частотных фраз, использованию паралингвистических средств общения, погружение ребенка в социальную и культурную среду русского языка. Речевая компетентность мальчика полноценно не сформирована ни в одном языке, что привело к нарушению речемыслительной деятельности. Попытки самовыражения ребенка зачастую терпели крах, что привело не только к психологическим особенностям, но и к глубоким потерям в качестве общения, несформированности коммуникативных компетенций ребенка.

Пример 4. Богдан, 4 года, родным является украинский язык. Наблюдаются трудности в использовании родовых категорий в отношении глаголь-

ной лексики в прошедшем времени. Анализируя грамматические категории близкоструктурных языков, мы приходим к выводу о том, что данные ошибки не связаны с явлениями интерференции. Дальнейшая диагностическая работа показывает несформированность данной грамматической категории и в родном языке, что указывает на иную структуру ошибок, которые могут быть связаны с низким уровнем развития фонетических и фонематических процессов. Эти наблюдения согласуются с зарубежными исследованиями об влиянии грамотности и фонетических дефектов на использование морфем по принципу их последовательности в словах. Результаты таких экспериментов также показывают, что дети с нарушениями фонетического слуха испытывали определенные трудности в словообразовании с помощью суффиксов из-за нарушений правильного восприятия звуков [1, 8]. Следует отметить, что при обследовании понимания и использования родовых категорий следует учитывать не только сопоставительный анализ грамматических норм языков, но и особенности речемыслительной деятельности ребенка.

В условиях двуязычия как близкоструктурных, так и разноструктурных языков необходима специальная методика по лингвокоррекции на культурологическом, фонетическом и грамматических уровнях. Практика работы специалистов по развитию речи показывает необходимость создания специальных программ диагностики уровня сформированности языковой компетентности детей-билингвов не только русского, но и родного языка. Сопоставительный анализ языковых систем показывает широкий спектр возможных языковых интерференций на всех уровнях, которые должны быть учтены при разработке методики обучения языкам.

Проведя итоги исследования можно констатировать, что использование психолингвистического подхода при составлении коррекционных программ по преодолению речевых дисфункций у детей-билингвов является обязательным условием для успешного формирования языковых компетенций.

Материалы статьи представляют практическую ценность для специалистов, изучающих речевые процессы, обращают внимание на комплексный анализ специфики формирования речевых процессов у билингвов разных национальностей.

Литература

1. Breadmore H.L., Carroll J.M., Morphological spelling in spite of phonological deficits: Evidence from children with dyslexia and otitis media // *Applied Psycholinguistics*. 2016.

2. Christelle R., Liliana R.D. Semantic Richness and Aging: The Effect of Number of Features in the Lexical Decision Task // *Journal of Psycholinguistic Research*, 2016. №4.

3. Дячук Н.В. Psycholinguistic Features of Creative Literary Translation // *East European Journal of Psycholinguistic*. 2016. №2.

4. Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма. Хабаровск, 2007. 154 с.

5. Михайлова М.М. Двуязычие: принципы и проблемы. М.: Просвещение, 2008.

6. Поливара З.В. Языковая личность билингвов в иноэтническом окружении (монография). Lambert. Academic publishing Germany. 2012. 461 с.

7. Поливара, З.В., Карабулатова И.С. Психолингвистические аспекты коррекции речевых дисфункций у детей-билингвов. 2012. In: Специальное образование, Екатеринбург, 2012. №3 (27). С. 93 – 101.

8. Поливара З.В. Psychophysiological mechanisms of languageline words Tatars-bilingual taking into account the specifics of accidents consonants in native language // *Middle-East Journal Advances in Environmental Biology*. June, 2014. №8 (10). P. 508 – 512.

9. Поливара З.В. Intraethnic Installation of Ukrainian Labour Migrants in the Preservation of Linguistic and Cultural Identity // *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Rime, Italy. Supplement 2, May 2015. Vol. 6. N3.

10. Поливара З.В. Психолингвистические аспекты валентности глагольной лексики у детей-билингвов // *Международная научная конференция молодых учёных*. Чехия, Карловы Вары – Россия, г. Москва, 11-12 февраля 2016 г. С. 225 – 232.

11. Поливара З.В. Анализ нейropsychологического механизма нарушений вербальной деятельности детей-билингвов, имеющих речевые дисфункции // *X International Scientific and Practical Conference «International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education»*. Бостон, США, 2.02.2016. P. 175 – 181.

12. Протасова Е.Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников. М.: Владос, 2010.

13. Румега Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // *Логопедия в школе: практический опыт* / Под ред. В.С. Кукушина. М.: Март, 2004.

14. Федорова В.В. и др. Особенности работы учителя-логопеда в национальной школе с русским языком обучения // *Дефектология*. 2004. №4.

15. Филимошкина Н.М. Разграничение речевой патологии и проявлений билингвизма // *Дефектология*. 2010. №2.

References

1. Breadmore H.L., Carroll J.M., Morphological spelling in spite of phonological deficits: Evidence from children with dyslexia and otitis media // *Applied Psycholinguistics*. 2016.
2. Christelle R., Liliana R.D. Semantic Richness and Aging: The Effect of Number of Features in the Lexical Decision Task // *Journal of Psycholinguistic Research*, 2016. №4.
3. Dyachuk N.V. Psycholinguistic Features of Creative Literary Translation // *East European Journal of Psycholinguistic*. 2016. №2.
4. Kos'mina M.A. Razvitie yazykovoj kompetentnosti u detej v usloviyah vyzhdenogo biling-vizma. Habarovsk, 2007. 154 s.
5. Mihajlova M.M. Dvuyazychie: principy i problemy. M.: Prosveshchenie, 2008.
6. Polivara Z.V. YAzykovaya lichnost' bilingvov v inoetnichnom okruzenii (monografiya). Lambert. Academic publishing Germany. 2012. 461 s.
7. Polivara, Z.V., Karabulatova I.S. Psiholingvisticheskie aspekty korrekcii rechevyh disfunk-cij u detej-bilingvov. 2012. In: *Special'noe obrazovanie*, Ekaterinburg, 2012. №3 (27). S. 93 – 101.
8. Polivara Z.V. Psychophysiological mechanisms of languageline words Tatars-bilingual taking into account the specifics of accents consonants in native language // *Middle-East Journal Advances in Environmental Biology*. June, 2014. №8 (10). P. 508 – 512.
9. Polivara Z.V. Intraethnic Installation of Ukrainian Labour Migrants in the Preservation of Linguistic and Cultural Identity // *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Rime, Italy. Supplement 2, May 2015. Vol. 6. N3.
10. Polivara Z.V. Psiholingvisticheskie aspekty valentnosti glagol'noj leksiki u detej-bilingvov // *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya molodyh uchyonyh. CHEkhiya, Karlovy Vary – Rossiya*, g. Moskva, 11-12 fevralya 2016 g. S. 225 – 232.
11. Polivara Z.V. Analiz nejropsihologicheskogo mekhanizma narushenij verbal'noj deyatel'nosti detej-bilingvov, imeyushchih rechevye disfunkcii // X International Scientific and Practical Conference «International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education». Boston, SSHA, 2.02.2016. P. 175 – 181.
12. Protasova E.YU. Metodika razvitiya rechi dvuyazychnyh doshkol'nikov. M.: Vlados, 2010.
13. Rumega N.A. Diagnostika i korrekciya rechevyh narushenij u detej s bilingvizmom // *Logopediya v shkole: prakticheskij opyt / Pod red. V.S. Kukushina*. M.: Mart, 2004.
14. Fedorova V.V. i dr. Osobennosti raboty uchitelya-logopeda v nacional'noj shkole s russkim yazykom obucheniya // *Defektologiya*. 2004. №4.
15. Filimoshkina N.M. Razgranichenie rechevoj patologii i proyavlenij bilingvizma // *Defektologiya*. 2010. №2.

**PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF LANGUAGE COMPETENCE FORMATION
IN BILINGUAL CHILDREN WITH SPEECH DYSFUNCTIONS**

*Streltsova M.A., Postgraduate,
Reutova A.A., Postgraduate,
Tyumen State University*

Abstract: the article is devoted to the problem of speech therapy support for bilingual children with speech disorders. A feature of modern speech therapy is an interest in research related to ethno-and sociolinguistics. Many ethnic groups represent the linguistic and ethnic space of the Tyumen region. Moreover, bilingual development is characterized children experience difficulties in the process of mastering the systems of each language, which introduces specific features in the formation of the components of the speech and language competence of bilingual children. Children of families with bilingualism are more likely to study in preschool and school educational organizations of the Tyumen Region. The linguistic adaptability of children speaking two or more languages reduced causes difficulties in the correct, adequate assessment of their overall speech and cognitive development. Special education teams must adapt to ensure fair and accurate *bilingual assessments* for the growing number of bilingual children with speech dysfunctions. The article considers the phenomenon of the formation of linguistic consciousness of bilingual children, reveals the psycholinguistic features of the mechanisms of speech dysfunctions in bilinguals, and substantiates the directions for their prevention. A methodological approach to determining the degree of influence of the mother tongue and the Russian language on the mechanisms of language interference in bilingual children is the psycholinguistic correction approach to the analysis of speech dysfunctions in foreign phones, which allows a comprehensive and systematic consideration of the solution to this problem.

Keywords: language competence, speech dysfunction, psycholinguistic correction approach, bilingualism, language interference

АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОЛИМПИЙСКОЙ АКАДЕМИИ УРАЛА

*Гришкевич М.С.,
Шаринов М.Ф., кандидат педагогических наук,
Уральский государственный университет физической культуры*

Аннотация: в данной работе обобщена и раскрыта периодизация развития Челябинской региональной общественной организации «Олимпийская академия Урала», а так же представлены предпосылки появления и уникальный опыт деятельности организации за весь период существования. Авторы описывают и анализируют мероприятия, проводимые Олимпийской академией Урала в рамках реализации олимпийского образования в регионе. В статье представлена хронологическая таблица исторического пути развития организации, отражена периодизация ее деятельности, описаны события, играющие ключевую роль в создании, организационном оформлении и развитии организации. Также показана роль Олимпийской академии Урала в системе олимпийского образования в России в целом на примере представительства региона в международных тематических образовательных программах. В заключении авторы приходят к выводу, что на данный момент организация несколько снизила активность и результативность по ряду показателей, но по-прежнему осуществляет активную деятельность согласно уставным задачам и активно способствует реализации олимпийского образования в регионе, проводя мероприятия, многие из которых являются уникальными для России. Авторами предложены наиболее перспективные векторы дальнейшего развития, накопления и транслирования опыта Олимпийской академии Урала, среди которых можно выделить научную, методическую, образовательную, спортивную и проектную деятельность.

Ключевые слова: региональная олимпийская академия, олимпийские академии, олимпийское образование

Актуальность

Система олимпийского образования в Российской Федерации институализирована в виде взаимодействующих общественных организаций – региональных олимпийских академий, образованных с 1989 года на базе высших учебных заведений физической культуры. Олимпийская академия Урала была в числе первых организаций подобного рода, созданных на территории нашей страны. В прошлом году Академия отметила свой 30-летний юбилей. В 2020 году пятидесятилетие отмечает Уральский государственный университет физической культуры – профильное высшее учебное заведение, на базе которого и в тесном взаимодействии все последние 30 лет функционирует Академия. За годы плодотворного взаимодействия накоплен объективный опыт реализации олимпийского образования, проведения тематических мероприятий и другой подобной деятельности, который может быть использован в дальнейшей работе при условии научного анализа и осмысления. Юбилейные годы организаций также актуализируют выбранную в данной статье тему.

Цель исследования – проанализировать опыт работы Олимпийской академии Урала в историческом контексте и перспективы его использования в дальнейшей деятельности организации.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на основе анализа архивных документов Олимпийской академии Урала, личных архивов ее членов, опросов участников событий, проводимых под эгидой Олимпийской академии Урала, изучения фото и

видео-материалов. Основными методами явились ретроспективный анализ и синтез.

Результаты исследования и их обсуждение

Предпосылки появления региональных олимпийских академий в России связаны с рекомендациями Олимпийского комитета СССР. Профессор Владимир Сергеевич Родиченко приступил к выполнению рекомендации высшего органа олимпийской власти СССР. Он предложил руководству Госкомспорта России создать в РСФСР вместо одной – общероссийской – восемь региональных олимпийских академий на базе всех имевшихся на тот момент институтов физической культуры [1, 3].

В начале июня 1989 года был подписан приказ №294 «Об организации региональных олимпийских академий» на базе всех физкультурных вузов страны. Учредительный пленум Уральской олимпийской академии (УОА) состоялся 27-28 октября 1989 г. в Челябинске на базе ЧГИФК. В Пленуме приняли участие делегации Башкирии и Удмуртии, а так же Курганской, Оренбургской, Пермской, Свердловской, Тюменской и Челябинской областей. Общее количество участников данной встречи составило порядка 236 человек. В дальнейшем в течение 1990 года именно на этих территориях были образованы филиалы ОАУ. По итогам пленума были созданы руководящие органы, устав, структура, программа и формы работы новой организации. На заседаниях так же был избран президент организации – Куликов Леонид Михайлович, вице-президенты и исполнительный директор.

Основными задачами академии были и остаются [2, 4, 5]:

- разъяснение и пропаганда гуманистических идеалов и ценностей олимпизма;
- содействие всестороннему развитию массовой физической культуры и спорта в регионах;
- координация научно-исследовательской работы по проблемам международного спортивного и олимпийского движения;
- поддержание тесных связей с ветеранами спортивного движения, участниками Олимпийских игр;

– воспитание молодежи на положительном примере выдающихся спортсменов.

Уральская олимпийская академия была в числе первых олимпийских формирований на территории Российской Федерации, так как Олимпийский комитет был создан чуть позже – 1 декабря 1989 г.

При изучении архивных документов и научных трудов по теме региональных олимпийских академий удалось сформировать хронологическую таблицу, приведенную ниже о деятельности ОАУ и значимых событиях в ее истории.

Таблица 1

Хронология развития Олимпийской академии Урала

Год	Событие
1989	Создание «Уральской олимпийской академии» на базе ЧГИФК. Проведение «Сессии студенческой молодежи по проблемам истории, теории и практики современного международного движения».
1990	Первое представительство Академии в Олимпийском комитете России.
1991	Проведение «Сессии студенческой молодежи по проблемам истории, теории и практики современного международного движения».
1993	Проведение Региональной студенческой сессии Уральской олимпийской академии «Спорт для всех». Проведение I бала олимпийцев Урала.
1994-1996	Подготовка и разработка плана мероприятий приуроченных к празднованию 100-летия современных Олимпийских игр совместно с филиалами «Уральской олимпийской академии».
1996	Проведение Всеуральской олимпийской сессии Проведение I Спартакиады студентов вузов Урала – «Уралиада-96», IV бал олимпийцев Урала (г. Ижевск). Президент Олимпийской академии, Л.М. Куликов получил звание «Лучший ученый года». Представительство академии на международном семинаре руководителей олимпийских академий в Древней Олимпии (Греция). Выпущено первое издание книги «Твой олимпийский учебник» (члены академии вошли в число авторов).
1995-1997	«Уральская олимпийская академия» становилась призером Всероссийского конкурса «Олимпийское образование России» в номинации «Организация, проведение и координация научно-исследовательской работы в регионе».
1994-2000	«Уральская олимпийская академия» и ее филиалы активно участвуют в проведении спортивных соревнований, научно-практических конференций и спортивно-массовых мероприятий.
2002	Впервые в программе Всеуральской олимпийской сессии появился конкурс «Знатоки олимпизма».
2005	«Уральская олимпийская академия» – получает статус общественной организации (переименование «Олимпийская Академия Урала» (ОАУ)) Олимпийский комитет России финансирует проведение мероприятий Академией. В программу Всеуральской олимпийской сессии включена научно-практическая конференция по физической культуре и спорту, ранее проводимая отдельно.
2006	Впервые в программу Всеуральской олимпийской сессии вошел конкурс команд КВН.
2016-2019	ОАУ является организатором Всероссийского олимпийского дня в г. Челябинске.

У истоков своей деятельности основными тенденциями организации было – проведение различных научно-практических конференция, создание научного сообщества, интересами которого были бы популяризация идеалов олимпизма и поддержка Олимпийского движения на территории Уральского региона. В рамках этих тенденций ОАУ проводила такие мероприятия, как:

– «Сессия студенческой молодежи по проблемам истории, теории и практики современного международного движения»;

– Областная научная конференция молодых ученых и студентов «Олимпийское образование и олимпийский спорт: история, состояние и перспективы развития в Уральском регионе»;

– Региональная студенческая сессия Уральской олимпийской академии «Спорт для всех»;

– Всеуральская олимпийская конференция «Физическая культура и олимпийское движение Урала»;

– Всеуральская научно-практическая конференция молодых ученых.

С 2005 года все эти конференции трансформировались во Всеуральскую олимпийскую сессию (в том формате, в котором она проходит сейчас) в рамках нее традиционными являются такие мероприятия, как I этап олимпийской сессии «Олимпизм, олимпийское движение, Олимпийские игры (история и современность)», научно-практическая конференция по Физической культуре и конкурс «Знатоки олимпизма».

Стоит отметить, что проводимая руководством ОАУ Всеуральская Олимпийская сессия молодых ученых и студентов, получила большой отклик со стороны научной общественности Урала, а лауреаты данного конкурса неоднократно становились призерами Всероссийской олимпийской сессии и даже несколько раз представляли Россию на Международной сессии в Греции. В табл. 2 ниже приведена информация о представителях ОАУ на международной арене олимпийской сессии.

Таблица 2

Представители Уральской олимпийской академии на мероприятиях, проводимых Международной олимпийской академией

Номер сессии	Представитель
XXXIX (1999)	Шакирова Мария
XLIII (2003)	Кайгородова Анна
XLV (2005)	Попов Дмитрий
XLVI (2006)	Асякина Надежда
XLVII (2007)	Шарипов Марат
L (2010)	Тимербулатова Айгуль
XX Международный семинар аспирантов (2013)	Шарипов Марат
LIV (2014)	Селютина Наталья
Съезд глав олимпийских академий 2015	Шакирова Мария
XXIV Международный семинар аспирантов (2017)	Селютина Наталья

Помимо I этапа научной сессии «Олимпизм, олимпийское движение, Олимпийские игры (история и современность)», ОАУ выступала организатором научно-практической конференции по теме физической культуры. Так же ОАУ является единственной академией, которая в рамках регионального этапа олимпийской сессии с 2002 года проводит конкурс «Знатоки олимпизма», разработанный и внедренный в работу ОАУ, студенткой Уральской государственной академии физической культуры.

Выводы

В заключении можно сказать, что данная работа обобщила результаты трех десятилетий деятельности Олимпийской академии Урала, а так же выявила основные события на пути становления одного из первых олимпийских формирований на территории России. Так же

стоит отметить, что основной формой деятельности рассмотренной организации в подавляющем большинстве является проведение различных конференций и научно-исследовательской работы, в то время как другие виды деятельности развиты в меньшей степени, но могут стать перспективными направлениями пропаганды олимпизма и олимпийского движения на территории Уральского региона. В частности речь идет о методической, образовательной, спортивной и проектной деятельности.

Хотелось бы отметить, что Олимпийская академия Урала играет важную роль в пропаганде олимпийских ценностей на территории Уральского региона, но для более эффективного осуществления деятельности необходимо внедрять новые форматы работы и продолжать вести работу с филиалами.

Так же перспективными направлениями является организация дополнительных мероприятий, позволяющие наладить реализацию задач:

- по взаимодействию с ветеранами спортивного движения, участниками Олимпийских игр;
- по пропаганде гуманистических идеалов и ценностей олимпизма;
- по внедрению олимпийского образования в процесс работы общеобразовательных и спортивных школ Уральского региона, в рамках проектной деятельности;
- по образовательно-пропагандистской работе в вопросах борьбы с допингом.

Опыт работы Олимпийской академии Урала можно транслировать в качестве организационной формы реализации олимпийского образования в регионах России.

Литература

1. Контанистов А.Т. Региональные Олимпийские академии России: итоги становления и перспективы развития // Вестник спортивной науки. 2013. №3. С. 48 – 51.
2. Куликов Л.М. О деятельности Уральской Олимпийской Академии в год 100-летнего юбилея Олимпийских игр современности // Физическая культура и олимпийское движение Урала: материалы 4-й Всеурал.науч.-практ.конф. 1997. Ч. 1. С. 4 – 6.
3. Олимпийские академии России: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. В.С. Родиченко, А.Т. Контанистов. М.: Сов. спорт, 2003. 93 с.
4. Шарипов М.Ф. Анализ опыта работы по реализации олимпийского образования студентов вуза физической культуры // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность: сб. науч. тр.; VI Междунар. науч.-практ. конф.; Челябинск, 28 апреля 2017 г. / под ред. проф. С.Г. Серикова. Челябинск: УралГУФК, 2017. С. 384 – 389.

5. Шарипов М.Ф. Роль региональной олимпийской академии в подготовке студентов вуза физической культуры в современных образовательных реалиях // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность: Материалы V Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры». 2016. С. 319 – 323.

References

1. Kontanistov A.T. Regional'nye Olimpijskie akademii Rossii: itogi stanovleniya i perspektivy razvitiya // Vestnik sportivnoj nauki. 2013. №3. S. 48 – 51.
2. Kulikov L.M. O deyatel'nosti Ural'skoj Olimpijskoj Akademii v god 100-letnego yubileya Olimpijskih igr sovremennosti // Fizicheskaya kul'tura i olimpijskoe dvizhenie Urala: materialy 4-j Vseural.nauch.-prakt.konf. 1997. CH. 1. S. 4 – 6.
3. Olimpijskie akademii Rossii: ucheb.-metod. posobie / avt.-sost. V.S. Rodichenko, A.T. Kontanistov. M.: Sov. sport, 2003. 93 s.
4. SHaripov M.F. Analiz opyta raboty po realizacii olimpijskogo obrazovaniya studentov vuza fizicheskoy kul'tury // Sistema menedzhmenta kachestva v vuze: zdorov'e, obrazovannost', konkurentosposobnost': sb. nauch. tr.; VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; CHelyabinsk, 28 aprelya 2017 g. / pod red. prof. S.G. Serikova. CHelyabinsk: UralGUFK, 2017. S. 384 – 389.
5. SHaripov M.F. Rol' regional'noj olimpijskoj akademii v podgotovki studentov vuza fizicheskoj kul'tury v sovremennyh obrazovatel'nyh realiyah // Sistema menedzhmenta kachestva v vuze: zdorov'e, obrazovannost', konkurentosposobnost': Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. FGBOU VPO «Ural'skij gosudarstvennyj universitet fizicheskoy kul'tury». 2016. S. 319 – 323.

ANALYSIS OF THE URAL OLYMPIC ACADEMY WORK EXPERIENCE

*Grishkevich M.S.,
Sharipov M.F., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),
Ural State University of Physical Education*

Abstract: this paper summarizes and reveals the periodization of the development of the Chelyabinsk regional public organization “Ural Olympic Academy”, as well as presents the prerequisites for the emergence and unique experience of the organization over the entire period of its existence. The authors describe and analyze the activities carried out by the Ural Olympic Academy as part of the implementation of Olympic education in the region. The article presents a chronological table of the historical development of the organization, reflects the periodization of its activities, describes the events that play a key role in the creation, organizational design and development of the organization. The role of the Ural Olympic Academy in the system of Olympic education in Russia as a whole is also shown by the example of the region's representation in international thematic educational programs. In summary, the authors conclude that at the moment the organization has decreased its activity and effectiveness in a number of indicators, but it is still active in accordance with its statutory tasks and actively contributes to the implementation of Olympic education in the region, holding events, many of which are unique for Russia. The authors propose the most promising vectors for further development, accumulation and broadcasting of the experience of the Ural Olympic Academy including scientific, methodological, educational, sports and project activities.

Keywords: Regional Olympic Academy, Olympic academies, Olympic education

ПЕРВЫЙ ОТЧЕТ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ ОБ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ЗА 1948-1949 УЧЕБНЫЙ ГОД

*Меженцева Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00095

Аннотация: цель – определение количества, места и времени начала функционирования первых вспомогательных школ для умственно отсталых детей на территории Смоленской области. Анализ количественных и качественных показателей учебно-воспитательной работы специальных школ Смоленской области для умственно отсталых воспитанников, слепых, глухих, слабослышающих детей в послевоенный период. *Метод* – историко-структурный. Поиск документов в Государственном архиве Смоленской области, их оценка, сопоставительный анализ со смежными документами. *Результат:* две вспомогательные школы – Смоленская и Починковская открылись в Смоленской области 1 сентября 1948 года. До этого периода уже функционировали три специальные школы. Одна из них – Смоленская школа для слепых учеников, две других предназначались для детей с нарушением слухового анализатора (Рославльская школа глухонемых и в Вяземском районе – Аделаиденская школа глухонемых). *Выводы:* более чем 70-летний поиск даты образования и количества первых вспомогательных школ в Смоленской области увенчался успехом. Архивное дело под названием «Годовой отчет об учебно-воспитательной работе специальных школ Смоленской области за 1947-1948 учебный год» содержит еще один отчет за следующий 1948-1949 учебный год. Он и позволил установить точное время открытия вспомогательных школ на территории Смоленской области. Архивные материалы публикуются впервые.

Ключевые слова: вспомогательные школы, школа для слепых детей, школы для глухонемых детей, Смоленская область, учебно-воспитательная работа

1948-1949 учебный год стал первым годом работы первых двух вспомогательных школ на территории Смоленской области – Смоленской и Починковской. До этого времени умственно-отсталые дети обучались в массовой школе, всех детей на учете в областном отделе народного образования (ОБЛОНО) насчитывалось 100 человек. Эта информация содержится в «Отчете о работе специальных школ смоленской области за 1947-1948 учебный год», отложившемся в Смоленском государственном архиве Смоленской области (ГАСО) [1, л. 1]. В этом же деле на 3-10 листах подшит еще один отчет «О работе специальных школ Смоленской области за 1948-1949 учебный год», в котором содержится информация о том, что вспомогательные школы работают первый год.

Основными задачами, поставленными ОБЛОНО в отношении специальных школ области, являлись:

1) расширение школ глухонемых в целях охвата обучением большего количества глухонемых детей;

2) открытие вспомогательной школы в г. Смоленске и реорганизация одного из детских домов в детдом для умственно-отсталых с вспомогательной школой при нем;

3) дальнейшее улучшение постановки учебно-воспитательной работы во всех специальных школах.

В основном с поставленными задачами областной отдел народного образования справился: вместо двух школ глухонемых с небольшим контин-

гентом и одной школы слепых, в 1948-1949 году уже работали две школы глухонемых с увеличенным контингентом, две вспомогательные школы и одна школа слепых детей.

Учащихся в этих школах на первое января 1949 года было всего 464 человека, из них:

1. Смоленская вспомогательная школа – 112 человек.

2. Починковская вспомогательная школа – 60 человек.

3. Аделаиденская школа глухонемых (Вяземского района) – 162 человека.

4. Рославльская школа глухонемых – 67 человек.

5. Смоленская школа слепых – 63 человека.

В порядке подготовки к началу занятий во всех школах был проведен неотложный текущий ремонт: побелка, перекладка частично печей, ремонт печей, утепление зданий, небольшой ремонт крыш и пр. Все школы приобретали дополнительно классную мебель, оборудование для расширявшихся общежитий: кровати, стулья, шкафы, изготовляли в школе или закупали через базу ОБЛОНО обмундирование, постельные принадлежности, белье.

Заготовка и подвоз топлива были проведены своевременно. К началу занятий каждая школа располагала почти полным запасом топлива. С топливом затруднений в году не было.

Вспомогательные школы испытывали большой недостаток в учебниках для всех классов, Починковская вспомогательная школа начала работу без

программ. Учебники для вспомогательных школ частично поступали только во 2-ом полугодии.

Школа слепых в течение всего 1948-1949 учебного года не имела учебников по Брайлю по ботанике, зоологии, географии для 7 класса, геометрии, литературе для 6 класса, русскому языку. Эти недоставшие учебники заменялись книгами массовой школы [1, л. 3-3 об.].

Недостатка в тетрадях, школьно-письменных принадлежностях школы не испытывали. Учителями все школы были укомплектованы не полностью, квалификация некоторых недостаточная.

Таким образом, учебные занятия 1 сентября 1948 года, начались в сравнительно подготовленных к зиме помещениях с достаточным запасом топлива, но при недостатке многих учебников и квалифицированных дефектологов.

Педколлективы школ в основном работали с достаточным напряжением и добросовестностью. Учебные планы и программы во всех классах и по всем предметам спецшколами выполнены. Смоленская вспомогательная школа, начавшая занятия с опозданием, с разрешения ОБЛОНО закончила учебный год на месяц позже массовых школ. Это позволило пройти программный материал полностью.

Отчет содержит краткую характеристику выполнения программ.

Вспомогательные школы

В подготовительный класс Смоленской школы были зачислены 6 учащихся с глубокой умственной отсталостью и 4 – косноязычные. Большинство учащихся не имели должного запаса слов для общения с окружающими: на переменах они держались одиночками, в классе прятались под парты, беспричинно смеялись, пачкались чернилами. При письме не умели держать ручку, не разбирали линейки, не могли писать элементы букв. К концу года эти дети научились сидеть в классе, принимать участие в работе класса (отвечать на вопросы, научились соблюдать линейки, писать слова и короткие предложения, начали читать по букварю). Речь этих учеников стала громкой, довольно четкой, увеличился запас слов.

К концу учебного года 14 учащихся прошли половину букваря, читают сознательно, порядковым счетом владеют до 20, производят сложение и вычитание в пределах 20 без перехода через десяток. Только двое из учащихся с умственной отсталостью в стадии имбецильности в учебе не продвинулись.

1-е классы

Все дети стали читать, обогатился их словесный и умственный багаж, они научились пересказывать небольшие, один раз прочитанные, статьи, запоминать заучиваемые коллективно стихотворе-

ния. Расширился кругозор детей, дети охотно уже стали вступать в разговор, стали общительнее.

Навыки письма у учащихся были весьма разные. Иногда не могли написать слово, не могли перевести печатный шрифт на письменный. Техника письма была плохая: линии дрожащие, элементы букв неправильные. Наблюдалась частая перестановка букв (*лупа – упал*). Тетради были грязные, с кляксами. Дети наливали на ладонь чернила и затирали целые страницы, комкали тетради.

Учебный год дал большие сдвиги: дети стали писать чисто, научились правильно и аккуратно списывать, правильно записывают после слухового анализа слов.

Знание счета, временные и пространственные представления детей были весьма ограничены. Большинство не знали числа первого десятка в их последовательности, отвлеченный счет отсутствовал.

К концу года ребята приобрели навык правильного счета в пределах 20, научились решать задачи, составлять задачку в один вопрос. Дети определяют время с точностью до одного часа, расширились и уточнились у них пространственные представления. Устный счет развил активность ребят, внимание.

2-е классы

Многие дети не умели пересказывать прочитанное, отвечать на вопросы по тексту, не умели следить за чтением по книге, не признавали знаков препинания, часто не понимали значения даже простых слов. Не могли самостоятельно писать двух сложных слов и простые предложения. По арифметике у всех отсутствовал счет в пределах 20 с переходом через десяток, о решении задач не имели представления.

К концу учебного года были преодолены недостатки в знаниях и развитии учащихся, программный материал детьми усвоен удовлетворительно.

3-е и 4-е классы

За год занятий учащиеся овладели знаниями по программе, у них появилась уверенность в своих силах и большое желание учиться.

Починковская школа добилась меньших результатов, чем Смоленская. Объясняется это невысокой квалификацией учителей, недостаточно высоким уровнем руководства. В Починковской школе нет ни одного учителя, имеющего хотя бы практический опыт работы во вспомогательной школе [1, л. 4-4 об.].

Из данных таблицы «Результаты учебной работы вспомогательных школ за 1948-1949 учебный год» следует, что в Смоленской вспомогательной школе количество учащихся к началу учебного

года составляло: в подготовительном классе – 4 человека, в 1-м классе – 17, во 2-м классе – 49, в 3-м классе – 14, в 4-м классе – 5 человек. На конец учебного года не аттестованными оказались по одному ученику в 1-м и во 2-м классе, зато отличники были во всех классах, кроме подготовительного: в 1-м классе – 2 человека, во 2-м – 7, в 3-м классе – 3, в 4-м классе – 3 человека.

В Починковский вспомогательной школе на начало учебного года количество учащихся насчитывало 61 человек, из них в 1 классе обучалось 46 человек, во 2-м классе – 15 человек. Не аттестованных в конце года не было, отличников оказалось 23 человека, все в 1-м классе.

Профобучение

Руководители спецшкол хорошо понимают значение профобучения, много делали для организации профобучения, но целый ряд объективных причин не дал возможности добиться нормальной постановки этого дела в школах.

Вспомогательные школы работают первый год. Профобучение налаживается пока в Смоленской вспомогательной школе. Сейчас есть столярная мастерская, хотя еще слабо оборудованная, швейная с тремя швейными машинами. В течение года старшие учащиеся этой школы строго по расписанию занимались в мастерских, приобретали под руководством инструкторов навыки в определенной последовательности.

Починковская вспомогательная школа (детдом) не организовала производственного обучения в силу крайней тесноты и недостатка помещений. Трудовые навыки учащимся прививались во внеклассное время. Дети приучались чинить одежду, работали на кухне, в подсобном хозяйстве (уход за животными, с наступлением весны – в огороде, в поле).

Областным Отделом народного образования перед школой поставлена обязательная для выполнения задача – организовать профобучение учащихся.

Во всех школах, кроме профобучения, дети получали разнообразные трудовые навыки по самообслуживанию, по сельскому хозяйству.

Внеклассная и внешкольная работа

В спецшколах, как школах интернатного типа, внеклассная и внешкольная работа занимает большое место. Значительную часть всех внеклассных мероприятий проводят воспитатели.

В каждой школе организованы были разнообразные кружки, ставившие своей основной задачей ускорить общее развитие учащихся, углублять получаемые на уроках знания, воспитывать интерес детей к знаниям, способствовать (в школах глухонемых) активизации речи учащихся.

Вспомогательные школы работали первый год. Учащиеся сначала дичились друг друга. Первой задачей школ являлось создание детского коллектива. Путем самой разнообразной работы с учащимися в классе и вне класса удалось сравнительно скоро добиться того, что дети полюбили школу, свое рабочее место, стали более опрятными, выполняли домашние задания. Большое место во всей внешкольной работе в первое время занимали игры: подвижные игры, настольные игры. В течение всего года регулярно и продуманно велось внеклассное чтение. В Смоленской вспомогательной школе 2 раза в неделю детям демонстрировались кинокартины. Школа имеет свой киноаппарат [1, л. 7-7 об.].

По расписанию внеклассных занятий в школах работали в течение всего года физкультурные кружки, кружки художественной самодеятельности. В Смоленской школе было проведено три утренника. В школе слепых первое место во внеклассной работе занимало внеклассное чтение. Воспитателями и учителями читались те книги, которые не напечатаны по Брайлю. После прочтения ряда произведений проводились беседы по прочитанному. Для учащихся старших классов ежедневно читались газеты. Для учеников младших классов прочитывалась регулярно «Пионерская Правда». В дни знаменательных дат советского календаря в школе для учащихся организовывались доклады с кинокартиной или художественной самодеятельностью после докладов. В году в школе работали драматический, хоровой, литературный, танцевальный кружки. Кружки имели довольно широкие планы и в основном их выполнили, но не на высоком качественном уровне. Большое место во внеклассной работе занимали экскурсии, решавшие учебные в основном цели: в лес, в поле, в ближайшие колхозы и многие другие.

Комсомольские и пионерские организации

В школах глухонемых, в особенности в Аделаиденской, в школе слепых, значительную часть учащихся составляют переростки. В этих школах больше всего и представлена комсомольская работа. Всего в спецшколах 46 комсомольцев и 150 пионеров. Комсомольские организации 2-х школ – Аделаиденской школы глухонемых, Смоленской школы слепых – за год выросли каждая на 10 человек. Комсомольские организации проводили большую работу по укреплению дисциплины и улучшению успеваемости. Отдельные комсомольцы были прикреплены к пионерским звеньям. Комсомольские организации помогали директорам в организации учащихся на различные работы в хозяйстве школ, в озеленении школьного участка. Комсомольцы изучали материалы 11 съезда*

ВЛКСМ. Работа с пионерами развернута во всех школах, почти во всех ежедневно проводились сборы звеньев. Содержанием звеньевых сборов обычно является обсуждение успеваемости, дисциплины, викторины, коллективное чтение книг, газеты.

Дисциплину во всех школах с полным основанием можно назвать хорошей, серьезных нарушений дисциплины не отмечено.

Кадры

Количество учителей – 40 человек. Из них по образованию: высшее – 5 человек, н/высшее – 6 человек, среднее – 26 человек, н/ср – 3 человека. Количество воспитателей – 26 человек. Из них по образованию: среднее – 9 человек, н/среднее – 17 человек. По стажу работы в спецшколах из 66 учителей и воспитателей: до 5 лет – 39 человек, от 5 до 10 лет – 13 человек, 10-15 лет – один человек, 15-25 лет – 3 человека, свыше 25 лет – один человек. Преобладающая часть работников в спецшколах пришла 1-2 года тому назад.

Квалификация учителей специальных школ остается узким местом. В то же время и по количеству учителей не хватает. Всего требовалось 46, было 40 человек, шесть учителей вели по 2 класса.

Недостаточно было и воспитателей, потому что не все назначенные остались на работе, часть бросила работу в школах глухонемых в первый же месяц после назначения. Подготовка воспитателей весьма недостаточная, растить из многих будущих учителей начальных классов нет смысла.

Методическая работа

Вся методическая работа носила чисто внутришкольный характер. Созыв семинаров учителей однородных школ в областном центре не практиковался, средства по бюджету на эту цель предусмотрены не были.

В спецшколах в течение всего учебного года методическая работа велась, в отдельных из них довольно активно (Смоленская вспомогательная школа). Обычные формы методической работы: доклады на разнообразные темы с последующим обсуждением, открытые уроки, открытые воспитательские занятия, иногда чтение с обсуждением отдельных статей из «Учительской газеты», из сборника «Учебно-воспитательная работа в специальных школах» [1, л. 8-8 об.].

Некоторое более конкретное представление о методической работе можно составить по следующим примерам:

Смоленская вспомогательная школа

Доклады:

1. Значение вспомогательной школы, специфика в работе.

2. Воспитательная работа во вспомогательных школах.

3. Воспитание сознательной дисциплины учащихся (работа над правилами поведения для учащихся).

Кроме того, учителя активно обсуждали ряд вопросов на педсоветованиях.

Смоленская школа слепых

Заслушаны доклады с последующим обсуждением:

1. Идеино-политическое воспитание на уроках.

2. Внеклассное чтение и его учет в старших классах.

3. Внеклассное чтение и его учет в младших классах.

4. Особенности психологии слепых.

5. Трудовая подготовка в школе слепых.

Тематика докладов говорит о том, что школы ограничиваются постановкой больше общих методических вопросов, постановки узких вопросов методики работы по предметам школы избегают. Объясняется это отчасти тем, что школы не накопили достаточного опыта, но больше всего потому, что мало параллельных классов, когда представлялась бы возможность объединять небольшие группы учителей, заинтересованных в разрешении одних и тех же узких вопросов.

Нет сомнения, что ограничивать методическую работу только обсуждением общих докладов на педсоветованиях нельзя, замыкать в рамки школы также нецелесообразно, так как при этих условиях школы не получают достаточного стимула для творческой активной работы.

Весьма полезную работу по повышению методической квалификации учителей и воспитателей вела Аделаиденская школа. В этом плане были изучены такие темы:

1. Техника речи и выразительность произношения.

2. Начальное обучение глухонемых детей словесной речи.

3. Об особенностях понимания читаемого текста глухонемыми школьниками.

4. Как и в чем помогать учащимся в подготовке уроков.

5. О методах увязки работы учителя с воспитателем.

6. Воспитание коммунистической морали у детей.

Политучеба

Вопросам идейно-политической работы с кадрами в школах внимание уделялось, но в отдельных из них (школа слепых) недостаточно. Программы и формы политической учебы рекомендовали местные райкомы ВКП/б/, в некоторых школах они же проводили и проверку результатов учебы вместе с парторганизацией школы.

Приводим конкретные примеры.

Смоленская вспомогательная школа

Учителя продолжали изучение «Краткого курса истории ВКП/б/», закончили. Директор и завуч занимались самостоятельно.

Починковская вспомогательная школа

За год по программе массовых политехкол проработано только 2 темы. Контроль был слабый [1, л. 9-9 об.].

Контроль и руководство

Качество контроля за работой учителя, помощь ему определяется прежде всего квалификацией директоров и завучей. В работе наших спецшкол это положение особенно хорошо подтверждается. Авторитетный контроль, конкретные указания директоров и завучей, учителя и воспитатели повседневно чувствуют в Аделаиденской школе глухонемых, Смоленской вспомогательной школе, в остальных школах пока слаб контроль, указания директоров и завучей носят общий неконкретный характер и, по существу, мало помогают учителю. Такая разница в результатах контроля и руководства объясняется только тем, что в Аделаиденской и Смоленской школах – директора, а в Аделаиденской и завуч, имеют очень большой стаж работы в спецшколах при хорошей теоретической подготовке. В остальных 3-х школах директора-практики со слабой теоретической подготовкой, завучи же без опыта.

Без хорошо организованной методической работы, без длительных семинаров при институте дефектологии, быстрое улучшение качества работы директоров и завучей представить трудно.

Подготовка в 1949-1950 учебному году

Спецшколы области: 2 школы для глухонемых, 2 вспомогательные школы и 1 школа слепых начали 1 сентября учебные занятия в основном подготовленными.

Все школы провели необходимый ремонт в пределах отпущенных средств. Рославльская школа глухонемых расширилась за счет переданных ей 2-х зданий начальной массовой школы, в Аделаиденской школе выстроено небольшое здание, в котором размещена кухня, столовая и одна квартира для 2-х учителей. Количество учащихся в каждой школе глухонемых уточняется не ранее 10 сентября. По плану намечено с 1 сентября в Аделаиденской школе 170 человек, в Рославльской 100 человек.

В Смоленской вспомогательной школе 1 сентября было 108 человек, два не явились по болезни. Намечено было с 1 сентября открыть при Смоленской вспомогательной школе интернат для умственноотсталых* детей из районов, но к этому времени помещения интерната еще не были освобождены от жильцов, поэтому дополнительный прием 40 человек детей задерживается до 1 октября.

Школа слепых с 1 сентября начала занятия нормально. Всего в школе 81 человек, больше, чем предусмотрено по смете.

С выполнением закона о всеобуче в Смоленской области дело обстоит так:

I. Всего в этом году было учтено глухонемых детей 1936-1948 годов рождения, подлежащих направлению в школу – 206 человек, выдано путевок на 85 человек, остальные 121 человек остаются вне школы.

Учтено умственноотсталых детей 165 человек, приема в этом году не было. Слепые дети охвачены школой полностью. ОБЛЮНО в сентябре месяце наметил поставить вопрос перед Обкомом ВКП/б/ и Облисполкомом об освобождении полностью от жильцов помещений Смоленской вспомогательной школы, и одновременно о строительстве новых зданий или предоставлении под специальные школы, хотя бы временно, помещений других организаций.

II. Специальные школы, главным образом школы глухонемых, педагогическими кадрами не укомплектованы. Требуются 3 учителя начальных классов в Аделаиденскую школу, 3 учителя начальных классов в Рославльскую школу глухонемых.

Кроме того, необходим хотя бы один учитель со специальной подготовкой на должность заведующего учебной частью в Починковский детдом со вспомогательной школой при нем, один логопед для работы с классом алаликов в Рославльскую школу.

Выпускники дефектологического отделения Московского пединститута им. Ленина, выделенные для направления в Смоленскую область, на работу не явились.

III. Учебниками по большинству классов все школы в основном обеспечены. Есть возможность сделать дополнительный заказ.

IV. В пределах утвержденных ассигнований спецшколы финансируются удовлетворительно.

V. Нет совершенно программы для классов тугоухих и алаликов, неясно в отношении объема программного обеспечения по начальным классам школы слепых (учебники новые, а программы 1944 года резко расходятся и с учебниками и новой программой массовой школы).

По производственному обучению слепых решили использовать программы, изданные ВОСОМ по профобучению взрослых слепых. Для школы программы будут соответственно детализированы и изменены [1, л. 10-10 об.].

К сожалению, последний, видимо, лист в деле не сохранился. Мы только можем догадаться о том, что было запланировано в следующем, шестом пункте отчета, который начинался следующи-

ми словами: «В порядке подготовки к новому учебному году нами...».

Долгое время не могли установить точную дату начала работы вспомогательных школ Смоленской области, так как заголовок дела называется «Годовой отчет об учебно-воспитательной работе специальных школ Смоленской области за 1947–1948 учебный год», но в этом году вспомогательные школы еще не были открыты. Чтобы увидеть еще один подшитый отчет в этом деле, за следующий 1948-1949 учебный год на Смоленщине, повествующий об открытии вспомогательных школ, надо было перевернуть еще одну страницу.

Смоленская вспомогательная школа (современное название «Центр образования и развития "Особый ребенок" г. Смоленска») считала датой своего основания 1951 год, потому что, согласно архивной справке от 09.04.2001 года № 7-205 на запрос тогда носившей название Смоленской (коррекционной) школы-интерната VIII вида за № 85 от 26.03.2001 года, было указано, что «в неполных документах отдела народного образования Смоленского облисполкома, в отчетах специальных школ за 1951-1952 учебный год значится Смоленская Вспомогательная школа. К началу этого учебного года в школе обучалось 140 человек». Позднее дату основания перенесли на 1949 год, согласно якобы алфавитным книгам, эта же дата размещена на официальном сайте Центра [2].

На официальном сайте «Починковской школы-интерната» (современное название Починковской вспомогательной школы) содержится информация о том, что «1 июня 1950 года, когда в Прудковскую школу-детский дом было зачислено на все виды довольствия 20 детей из Смоленской вспомогательной школы и именно с этого времени начался отсчет работы образовательного учреждения с детьми с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью)» [3].

Таким образом, мы документально подтвердили, что две вспомогательные школы – Смоленская и Починковская открылись в Смоленской области 1 сентября 1948 года.

Литература

1. Государственный архив Смоленской области. Ф.2355. Отдел народного образования Смоленской области. Оп. 3. Школьный сектор. Д. 120. Годовой отчет об учебно-воспитательной работе специальных школ Смоленской области за 1947-1948 учебный год. 10 листов.

2. Областное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования и развития "Особый ребенок" г. Смоленска» <http://zor.gov67.ru/> (дата обращения: 20.02.2020)

3. Смоленское областное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Починковская школа-интернат» <http://pochinokinternat.ru/> (дата обращения: 20.02.2020)

References

1. Gosudarstvennyj arhiv Smolenskoj oblasti. F.2355. Otdel narodnogo obrazovaniya Smolenskoj oblasti. Op. 3. SHkol'nyj sektor. D. 120. Godovoj otchet ob uchebno-vospitatel'noj rabote special'nyh shkol Smolenskoj oblasti za 1947-1948 uchebnyj god. 10 listov.

2. Oblastnoe gosudarstvennoe byudzhethoe obshcheobrazovatel'noe uchrezhdenie «Centr obrazovaniya i razvitiya "Osobyj rebenok" g. Smolenska» <http://zor.gov67.ru/> (data obrashcheniya: 20.02.2020)

3. Smolenskoe oblastnoe gosudarstvennoe byudzhethoe obshcheobrazovatel'noe uchrezhdenie «Pochin-kovskaya shkola-internat» <http://pochinokinternat.ru/> (data obrashcheniya: 20.02.2020)

**FIRST REPORT OF SMOLENSK REGION AUXILIARY SCHOOLS ON
THE EDUCATIONAL WORK FOR THE 1948-1949 ACADEMIC YEAR**

*Mezhentseva G.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Smolensk State University*

Abstract: the goal is to determine the number, place and time of the beginning of the functioning of the first auxiliary schools for mentally retarded children in the Smolensk region. Analysis of quantitative and qualitative indicators of the educational work of special schools in the Smolensk region for mentally retarded pupils, blind, deaf, and hearing-impaired children in the post-war period. The method is historical-structural. Search for documents in the State Archive of the Smolensk Region, their assessment, comparative analysis with related documents. The result is two auxiliary schools in Smolensk and Pochinok district were opened in the Smolensk region at the 1st of September 1948. Before this period, three special schools had already functioned. One of them is the Smolensk school for blind students, the other two were intended for children with a hearing impairment analyzer (the Roslavl school for the deaf-mute and the Adelaide school for the deaf-mute in the Vyazma district). Conclusions: more than 70 years of searching for the date of education and the number of first auxiliary schools in the Smolensk region were successful. The archival file entitled "The annual report on the educational work of special schools in the Smolensk region for the 1947-1948 academic year" contains another report for the next 1948-1949 academic year. It made possible to establish the exact time for the opening of auxiliary schools in the Smolensk region. Archival materials are published for the first time.

Keywords: auxiliary schools, school for blind children, schools for deaf-mute children, Smolensk region, educational work

«ТРИПТИХ ДЛЯ СМЕШАННОГО ХОРА НА СТИХИ В. НАБОВОКОВА» КИРИЛЛА ВОЛКОВА: МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА

*Науменко В.Н., профессор,
Богданова Г.А., профессор, заслуженная артистка РФ,
Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова*

Аннотация: статья посвящена вопросам музыкального анализа и методических принципов освоения современной хоровой отечественной музыки. Авторы исследования представляют систему комплексного подхода к изучаемой проблематике с точки зрения теории и практики. Хоровая музыка К. Волкова представлена в панораме современного музыкального искусства. Посредством детального рассмотрения цикла «Триптих для смешанного хора на стихи В. Набокова» раскрыты стилевые основы хорового творчества К. Волкова. На основе музыкального анализа обоснованы принципы исполнительской интерпретации и представлены учебно-методические аспекты изучения хоровых произведений К. Волкова в педагогической практике. В исследовании применяется историко-стилистический, педагогический и хороведческий ракурс.

Одним из отечественных композиторов, чье творчество вызывает интерес современников, является Кирилл Волков. Важное место в его творчестве занимает хоровая музыка, где тесно связаны традиции русской музыки и современные техники композиторского письма.

Тема хорового искусства, как уникального инструмента формирования национальной культурной традиции нашла отражение в педагогических и методических трудах великих дирижеров: П.Г. Чеснокова, В.Г. Соколова, А.В. Свешникова, В.А. Чернушенко, В.Н. Минина, С.Д. Гусева, Б.Г. Тевлина и других.

В представленной статье впервые представлены точки зрения важнейшей компетенции в системе современной отечественной школы хорового дирижирования, а также комплексный подход к изучению современных хоровых партитур Богдановой Г.А. и В.Н. Науменко. Исследовательские наблюдения авторов основываются на их педагогическом опыте работы с Камерным хором ГМПИ имени М.М. Ипполитова-Иванова, а также в качестве преподавателей дисциплин «Дирижирование» и «Чтение партитур» в Государственном музыкально-педагогическом институте имени М.М. Ипполитова-Иванова (Москва).

По результатам исследования делаются выводы о необходимости исследования проблематики, связанной с освоением современной хоровой музыки. Она предстает как важнейший фактор в процессе формирования профессиональных компетенций дирижеров академического хора в системе современного высшего образования.

Ключевые слова: К. Волков; современная хоровая музыка; дирижерско-хоровое образование; музыкальное исполнительство; педагогика; Г.А. Богданова; В.Н. Науменко

Введение

Одним из отечественных композиторов, чье творчество вызывает интерес современников, является Кирилл Волков (р. 1943) - выпускник Московской консерватории по классу композиции Арама Ильича Хачатуряна, лауреат Государственной премии России, заслуженный деятель искусств РФ, профессор и заведующий кафедрой Композиции и инструментовки Российской академии музыки имени Гнесиных.

Человеку не всегда свойственно добиваться значительных успехов в нескольких видах деятельности одновременно, но жизненные свершения Кирилла Волкова данное утверждение опровергает. В его личности воедино соединились и талантливый композитор, музыку которого исполняют в России и за рубежом (в Италии, Германии, Великобритании, США, Канаде, Южной Корее и других странах мира), и первоклассный педагог, воспитавший за более чем тридцать пять лет деятельности множество самобытных композиторов, среди которых Алексей Вершинин, Хорхе Лопес Марин (Куба), Наталия Хондо, Ольга Харрис (США), Григорий Зайцев. Кроме этого, он прекрасный организатор и уже более двадцати лет

руководит композиторской кафедрой в Академии имени Гнесиных.

Сколь многогранен человеческий дар Кирилла Волкова, столь и разнообразно его творчество. Среди его сочинений представлены различные жанры, в том числе – симфонии, концерты, произведения для камерных составов, для народных инструментов. Визитной карточкой композитора стала написанная в камерной манере опера «Живи и помни» по повести Валентина Распутина, в которой своеобразное – глубоко личностное – преломление получила тема Великой Отечественной войны. Также им созданы оперы «Мужицкий сказ», «Наш Гайдар», «Слон» (по комедии А. Копкова), «Теркин, Теркин...» (по А. Твардовскому). Написан балет «Доктор Живаго» по роману Б. Пастернака, который был удостоен приза «Душа танца» (за лучшую балетную музыку). Он автор музыки более чем к ста художественным и документальным фильмам, большого ряда произведений для детей, в том числе сочинений педагогического репертуара для различных инструментов.

Важное место в творчестве Кирилла Волкова занимает хоровая музыка, при этом на рубеже тысячелетий композитор все большее внимание уде-

ляет духовным произведениям. Волков обращается к разным хоровым жанрам от сочинений кантатно-ораториального плана до миниатюр, а также к различным хоровым составам (детский, женский, мужской, смешанный). Среди его крупных работ выделяются Хоровая мистерия «Аввакум» (по «Житию протопопа Аввакума»), кантаты «Слово» (на строки из «Слово и полку Игореве») и «Тихая моя родина...» (на стихи Н. Рубцова).

Круг поэтов, к которым обращается К. Волков, достаточно широк. Важное значение имеют поэтические образы мастеров XX века (А. Ахматова, С. Щипачев, А. Сурков, Н. Рубцов). Интерес представляют хоровые Сонеты Уильяма Шекспира (в переводе С. Маршака), хоровой Диптих на стихи английских поэтов.

С пристальным вниманием вслушивается композитор в поэтическую речь Владимира Набокова, более известного как автора прозаических произведений. В то же время стихи Набокова, по словам композитора, ему очень близки своей «удивительно искренней интонацией». На стихи Набокова композитор написал первую часть – «Святки» - Рождественского диптиха для женского хора (II часть – «Колядка» - создана на стихотворный текст Э. Шац). Триптих для смешанного четырехгласного хора (с *divisi* в партиях сопрано, альты и басов) также создан композитором на стихи Владимира Набокова. Это произведение концентрирует в себе важные, дает возможность выявить собственные композитору принципы драматургии, хорового письма, использования фольклорных и духовных прообразов.

В свою очередь тема хорового искусства, как уникального инструмента формирования национальной культурной традиции нашла отражение в педагогических и методических трудах великих дирижеров: П.Г. Чеснокова, В.Г. Соколова, А.В. Свешникова, В.А. Чернушенко, В.Н. Минина, С.Д. Гусева, Б.Г. Тевлина и других.

В связи с этим **актуальность данного исследования** заключается в представленном музыкальном анализе сочинения, который становится платформой для исполнительской и педагогической практик современного хорового искусства.

Цели и задачи исследования:

- представить хоровую музыку К. Волкова в панораме современного музыкального искусства;
- раскрыть стилевые основы хорового творчества К. Волкова;
- обосновать принципы исполнительской интерпретации;
- представить учебно-методические аспекты изучения хоровых произведений К. Волкова в педагогической практике.

Методы и материалы

В исследовании применяется теоретический, историко-стилистический, педагогический и хороведческий анализ. **Материалами исследования** составили объединенные принципы исторического, историографического и теоретического исследования. Опорными в методологическом отношении стали труды великих пианистов и педагогов, а также новейшие разработки в области дирижерского искусства. Научно-практическая значимость исследования неоспорима и обусловлена возможностью ее использования в педагогической практике обучения хоровых дирижеров в высших музыкальных учебных заведениях.

Результаты и обсуждения

Стихи Набокова разных лет собраны композитором в данный единый цикл не случайно, они объединены темой *России*. Помимо этого, они отражают внутренние переживания Художника, связанные с событиями послереволюционного времени, с мыслями о *невозможности* и в то же время *необходимости* жить вдали от родины. Первая часть Триптиха основана на образном развитии стихотворения «Сон», которое насыщено глубоко экспрессивными образами («нагота червя», «кричащая кровь», «неразличимость букв»). В эту обжигающую своим отчаянием речь-исповедь поэта Волков добавляет то, что сразу приподнимает, уводит от могильного холода страшной картины небытия – образ света. Он, Кирилл Волков, словно бы досказывает этот сон-быль, вводя образ Спасителя, который ведет человеческую жизнь («корабль»), и который открывает каждому двери Райских обителей. При этом в добавленных строчках-«рефренах» духовного стиха звучат и народно-песенные интонации («Как по морюшку, морю синему»). И, в результате, образ становится объемным, освященным Небесным светом, словно омытым чистой родниковой водой. В результате и исповедальная поэтическая интонация здесь оказывается смягченной повествовательной теплотой.

Плавное движение голосов с частыми опевааниями на фоне выдержанных звуков напоминают о церковном пении, знаменном распеве. Композитор подчеркивает, что включение подлинного апокрифического стиха побудило его (чисто интуитивно) выявить в хоре свойства духовных песнопений, обратившись к стилизации. Именно апокрифических стих становится тем «остовом», в котором соединены псалмодирование, трихорд, постоянное тесситурное восхождение.

Неторопливое звучание (*Larghetto*), красота натурального минора (*e-moll*), гибкая смена метроритма (4/4, 3/4, 5/4), вслушивание в каждый звук, интонацию, – характеризуют хоровую партитуру начала Триптиха. В хоре рельефно выделяются

две кульминации. Важен динамический «взрыв», выражающий набоковскую кульминацию-крик: после длительного (17 тактов) пребывания в зоне тихого звучания (от *ppp* до *mp*) неожиданно, резко, звуковой вспышкой, звучат возгласы «Читай!» на *f*. Как бы раскаты, сквозь все партии хора, в течение одного такта подхватывается «слово-восклицание», спускаясь от c^2 к fs ^{малой октавы}, после чего возникает особый хоровой эффект - «шепот» (*mp*).

И сразу появляется вторая волна кульминации («Нет! Я букв не различаю!»), выделенная яркой аккордовой (хоральной) фактурой (*f*). Примечательно, что и здесь автор смягчает напряжение, соединяя скандирование хора с выдержанной хоральной звучностью.

Последний четырехтакт образует своего рода самостоятельную композиционную микроструктуру (*lento*), в которой важное значение обретает принцип звук/призвук (ремарка *quasi echo*, приглушенное звучание теноров и басов при пении полузакрытым ртом). Здесь словно бы возникает образ Спасителя, мотив света, надежды («светлый рай») высветляется заключительная мажорная терция, которая особенно выделяется на фоне общей гармонической вертикали.

В решении первой из педагогических задач главным для дирижера является установление связи метрического наполнения тактов и поэтического текста. Наслоение разных образных пластов приводит к смене размера в данной части. Наличие тематических пластов приводят к работе над второй задачей – управление самостоятельным голосоведением хоровых партий. Требуется дифференциация хоровых партий в одновременном звучании отдельно в правую и левую руку в различных дирижерских плоскостях.

Этот же принцип дифференциации необходим и в работе над динамикой сочинения. Отдельно стоит обратить внимание на передачу дирижерским жестом приема «эхо»!

Во второй части («Расстрел») продолжается тема *сна*, однако, это уже не сон-быль, а сон-явь. Сон столь реалистичен, что воспринимается как событие, переживаемое сейчас, в данный момент. И главным здесь становится мотив страха, оцепенения, ужаса от картины-расстрела. В темноте даже круги циферблата часов напоминают оружейное дуло, кажется, что это странное орудие «...сейчас вот-вот пальнет в меня...». Как учащенный пульс и дрожь, охватившая человека, в ритмическом рисунке хора возникает биение шестнадцатых (*pp*, *staccatto*). Появляющиеся в стихотворении романтические пленэрные образы («ночь», «звезды», «и весь в черемухе овраг») дополнены композитором: введены строки народно-

песенного жанра: «Черемуха цветёт... Ой, белая, цветёт... Ой, белая, цветёт... Сердечушко всё ждёт!..». Черты русской народной песни выражаются в диатонической основе мелодии, применении внутрислоговых распевов, смещении ударных слогов в словах, смешанном размере 5/4. По словам композитора, включение мотива «черемухи» было важно для более точного раскрытия темы «России». Мотив «черемухи» звучит с первых же тактов: в партии альтов (I solo, II solo) дается перекличка своего рода «двойного мотива», в котором мотиву нисходящей терции (от f^1), отвечает восходящая терция вверх (e^1-g^1). В хоре очень явно ощущима атмосфера ночи: звучит мотив «черемухи», с которым вступает в диссонанс «покров благополучного изгнания» (характерно «сухое» звучанием хора – *staccato*, *marcato*, *non espressivo* без солистов).

Естественности восприятия образов текста и ощущению живого течения времени способствует постоянная смена размеров: 5/4, 4/4, 3/4, 2/4, 6/8, 5/8, 3/8, 2/8.

Данная часть усложняет для дирижера задачу технического освоения переменных размеров не только расширением их разнообразия, но и наличием смены метра. Необходимо лаконично перестраивать дирижерское воплощение схем в условиях смены наполненности долей четвертных и восьмыми длительностями. Кроме продолжения работы над дифференциацией динамических линий и фактурных особенностей в данной части значительное внимание должно быть обращено на воплощение в дирижерском жесте штрихов *staccato* и *marcato*. Данные штрихи используются как поочередно, так и одновременно - в разных партиях хора свой штрих.

В третьей, заключительной, части Триптиха, К. Волков использует стихотворные строчки «Благодарю тебя, Отчизна...» из последнего русскоязычного романа В. Набокова «Дар» (1938), который является одной из вершин его творчества. Здесь сконцентрированы многие, разные, подчас резко-контрастные эмоции и мысли, вызванные страшными воспоминаниями о событиях в России, Родины – без которой, всё же, жизнь теряет свои краски и, возможно, смысл.

Третья часть, в отличие от предшествующих двух, написана с использованием преимущественно аккордового склада письма. Это хор гимнического характера, с интонациями «поклона». В лаконичной форме (всего 15 тактов) выражены различные мысли и эмоции – это и благодарность, и боль – это диалог с самим собой, это – в кульминации – «взрыв» эмоций.

Интонационная и ритмическая структура хора содержит в себе элементы разговорного характера

(ритмически - семь ровных восьмых и остановка в конце фразы на длинной ноте; интонационно – «говорящие» секундовые интонации, то повышающие, то понижающие эмоциональное направление речи). Через эти интонации, напоминающие о плачах, лирических русских песнях с их свободой, выраженный через частую смену метроритма, словно вновь приоткрывается образ России.

Выводы

В заключение отметим, что в прочтении поэтических текстов композиторы конца XX века выходят на новый уровень их музыкального воплощения, проявляя эвристический аспект творческого мышления. В Триптихе Кирилл Волков усиливает «русскую тему» за счет включения духовного стиха (в части №1 «Сон») и стилизованного под русскую народную песню текста (в части №2 «Расстрел»), подчеркивая значимость как церковной, так и фольклорной традиции для воссоздания образа прошлого/настоящего России. Текст Набокова с существенным дополнением К. Волкова как нельзя более точно выражает сопричастность к этим истокам отечественной культуры, музыкальное прочтение усиливает национальное «соборное» существо образов. Наиболее полно это всеобщее единение выражается не столько в хоровых tutti, но в те моменты, когда важная музыкальная тема проходит единой линией сквозь каждый голос, что значительно расширяет ее общий диапазон. Так возникает эффект симфонизации хоровой партитуры.

В хоровых партиях часто встречается перекрещивание голосов, что является очень выразительным приемом хорового письма, которое также выражает «единение» хоровых партий и даже их интонационное взаимопроникновение. Непрерывности в развитии мысли каждой в отдельности части триптиха способствует напряженное единое развитие внутри строфической формы. Лишь в третьей части присутствуют черты репризы, но и та сокращена. Объединяет цикл и ровный рисунок восьмыми длительностями, который то расширяется в центральных эпизодах, то сжимается до более мелких длительностей в эмоционально напряженные моменты. Кульминация – практически всегда в каждой из частей выражена усилением динамических оттенков и сжатием хоровой фактуры (диапазон отдельных аккордов уместается в диапазон сексты).

Важную роль в раскрытии драматургии целого играет динамика. В первом номере преобладает контрастная ее смена, во втором и третьем хорах преимущественно используется постепенное ее развитие или ослабление, при этом диапазон нюансов широк – от «ppp» до «ff». Также важным является прием динамических разночтений в од-

новременном звучании хора, что позволяет выделить смысловые моменты содержания:

Разнообразие и точность в применении штрихов создает дополнительную рельефность звучанию хоровой партитуры. Задача к использованным автором штрихам сопоставима с функциями динамических оттенков: дополнительная выразительность, энергетика от примененных исполнителем штрихов делает возможным раскрыть тончайшие оттенки эмоциональных образов.

Отдельно хочется отметить глубокое знание Кириллом Волковым голосовых возможностей каждой партии хора. Общий диапазон хора, необходимый для исполнения Триптиха составляет чуть более трех октав (от $F^{большой\ октавы}$ до g^2), что является рабочим диапазоном для смешанного хора и не затрагивает предельных нот верхнего или нижнего регистра. Динамика всегда соответствует естественному звучанию голосов в конкретно используемой tessiture. И, вместе с тем, широким спектром динамических возможностей должен обладать хор, исполняющий данное сочинение.

Три хора – три взгляда композитора на прошлое и современное. Триединое движение «сон – сон-явь – явь». И последнее слово, повторенное неоднократно – «благодарю...». Таким предстает хоровой триптих Кирилла Волкова на стихи Владимира Набокова.

Анализируя данный цикл с педагогической точки зрения, обобщим три основные задачи, реализуемые в процессе формирования профессиональных компетенций дирижеров академического хора в системе высшего образования: освоение переменных размеров в условиях одинаковых метрических долей; контроль за самостоятельным голосоведением каждой партии хора; выразительное воплощение динамических оттенков.

Литература

1. Григорьева Г. Стилиевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века. М.: Советский композитор 1989. 208 с.
2. Гуляницкая Н. «Поэтика музыкальной композиции: Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века». М.: «Языки славянской культуры», 2002. 432 с.
3. Зив Н. Кирилл Волков // Музыка России. Вып. 9. М.: Советский композитор, 1978. С. 121 – 130.
4. Кокорева М. Константное в синтезе музыки и слова // Из прошлого и настоящего отечественной музыкальной культуры. Вып. 5, Сб. 2. М., 1993. С. 235 – 251.

5. Паисов Ю. Новый синтез традиций в современном русском хоровом искусстве // Новая жизнь традиций советской музыки. М.: Сов.композитор, 1989. С. 115 – 156.

6. Gelineau J. The Liturgy Today and Tomorrow. London. 1978.

7. Grove G.: The New Grove Dictionary of music and musicians in 29 vol. London: Grove, 2001.

8. Jeffery, P., Chant Liturgy and Culture. Washington DC, 1992.

9. Jordania, Joseph Why do People Sing? Music in Human Evolution. Logos. 2011.

10. Rankin S. and Hiley, editors, Vusic in the Mtdieval Liturgy, Oxford, 1993.

References

1. Grigor'eva G. Stilevye problemy russkoj sovetskoj muzyki vtoroj poloviny XX veka. M.: Sovetskij kompozitor 1989. 208 s.

2. Gulyanickaya N. «Poetika muzykal'noj kompozicii: Teoreticheskie aspekty russkoj duhovnoj

muzyki XX veka». M.: «Yazyki slavyanskoj kul'tury», 2002. 432 s.

3. Ziv N. Kirill Volkov // Muzyka Rossii. Vyp. 9. M.: Sovetskij kompozitor, 1978. S. 121 – 130.

4. Kokoreva M. Konstantnoe v sinteze muzyki i slova // Iz proshlogo i nastoyashchego otechestvennoj muzykal'noj kul'tury. Vyp. 5, Sb. 2. M., 1993. S. 235 – 251.

5. Paisov YU. Novyj sintez tradicij v sovremennom russkom horovom iskusstve // Novaya zhizn' tradicij sovetskoj muzyki. M.: Sov.kompozitor, 1989. S. 115 – 156.

6. Gelineau J. The Liturgy Today and Tomorrow. London. 1978.

7. Grove G.: The New Grove Dictionary of music and musicians in 29 vol. London: Grove, 2001.

8. Jeffery, P., Chant Liturgy and Culture. Washington DC, 1992.

9. Jordania, Joseph Why do People Sing? Music in Human Evolution. Logos. 2011.

10. Rankin S. and Hiley, editors, Vusic in the Mtdieval Liturgy, Oxford, 1993.

«TRIPTYCH FOR MIXED CHOIR ON V. NABOKOV'S VERSES» BY KIRILL VOLKOV: MUSICAL ANALYSIS AND PERFORMING PRACTICE

Naumenko V.N., Professor,

*Bogdanova G.A., Professor, Honored Artist of the Russian Federation,
State Musical and Pedagogical Institute named after M.M. Ippolitov-Ivanov*

Abstract: the article is devoted to issues of musical analysis and methodological principles of the development of modern choral domestic music. The authors of the study present a system of an integrated approach to the studied problems from the point of view of theory and practice. The choral music of K. Volkov is presented in a panorama of contemporary musical art. Through a detailed review of the cycle “Triptych for mixed choir on V. Nabokov’s verses”, the stylistic foundations of the choral work of K. Volkov are revealed. Based on the musical analysis, the principles of performing interpretation are grounded and educational and methodological aspects of the study of choral works of K. Volkov in teaching practice are presented. The study uses a historical-stylistic, pedagogical and chorological perspective.

One of the domestic composers, whose work is of interest to contemporaries, is Kirill Volkov. An important place in his work is occupied by choral music, where the traditions of Russian music and modern composer writing techniques are closely connected.

The theme of choral art, as a unique tool for the formation of a national cultural tradition, is reflected in the pedagogical and methodological works of great conductors: P.G. Chesnokova, V.G. Sokolova, A.V. Sveshnikova, V.A. Chernushenko, V.N. Minina, S.D. Gusev, B.G. Tevlin and others.

This article presents for the first time the points of view of the most important competence in the system of the modern Russian school of choral conducting, as well as an integrated approach to the study of modern choral scores G. Bogdanova and V.N. Naumenko. The authors' research observations are based on their pedagogical experience working with the Chamber Choir of the SMPI named after M.M. Ippolitov-Ivanov, as well as teachers of the disciplines “Conducting” and “Reading scores” at the State Musical and Pedagogical Institute named after M.M. Ippolitov-Ivanov (Moscow).

Based on the results of the study, conclusions are drawn about the need to study the problems associated with the development of modern choral music. It appears as the most important factor in the process of forming the professional competencies of the conductors of the academic choir in the system of modern higher education.

Keywords: K. Volkov; modern choral music; conductor-choral education; musical performance; pedagogy; G.A. Bogdanova; V.N. Naumenko

СОВРЕМЕННОЕ ОПЕРНОЕ ИСКУССТВО КИТАЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ИСПОЛНИТЕЛЯ

*Сюй Цянь, преподаватель,
Цзилиньский педагогический университет, Китай*

Аннотация: современная китайская опера имеет свою неповторимую специфику, которая проявляется в концентрации сюжетов вокруг национальной истории, в разнообразном претворении фольклора, особой манеры пения, роли пластики и жеста, сочетании традиционных национальных и классических инструментов.

Опера это разновидность всеобъемлющей формы искусства. Она объединяет поэзию, драматургию, вокал, инструментальную музыку и танец. В начале 20 века в Китае начинается новое культурное движение в области музыкального образования и оперы, которое проявилось в стремлении к модернизму, но с сохранением национальных традиционных черт: традиций китайской драмы и фольклора и методов иностранной оперы. В драматургии народной современной китайской оперы, как правило, совмещены исторический и современный планы. Это как бы взгляд современных китайцев на историю своей страны. При исполнении вокальных партий используются разные манеры пения современная эстрадная, академическая, народная вокальная манера и речевая китайская манера. Каждая манера пения предназначена для характеристики разных персонажей в опере. Эта тенденция сохраняется и в китайской опере 21 века.

Статья посвящена современному оперному искусству Китая как средству формирования вокальных навыков исполнителя. Раскрыта специфика современной китайской оперы на примере оперы «Пламя и весенний ветер погубят древний город» композитора Чжан Жуоя. Показана ее драматургическая особенность. Описан музыкальный плюрализм оперы, который выражен в сочетаниях эстрадной, академической и народной музыки, в разных видах исполнения. Проведен музыкальный анализ арии главного персонажа оперы Ян Сяодуна в сцене с матерью, который позволяет понять, каким образом разные техники пения могут выразить эмоциональную сторону исполнения.

Ключевые слова: народная опера, стилевой плюрализм, вокальная техника исполнителя, музыкальный анализ

Ярким примером современной китайской оперы, который обладает огромным педагогическим потенциалом для развития вокальной техники исполнителя, является опера «Пламя и весенний ветер погубят древний город» композитора Чжан Жуоя. Главной драматургической особенностью оперы является совмещение двух временных планов эпохи борьбы с японской агрессией в 1930-е годы прошлого века и начала XXI века. В сюжете оперы переплетаются три линии: патриотическая, нравственная, связанная с отношением сына и матери и любовная линия, которые делают трактовку персонажей жизненными и яркими.

Совмещение в сюжете истории и современности подчеркнуто в музыке использованием трёх манер пения – эстрадной, академической и народной, а композиционная особенность данного произведения заключается в частом переключении сценических планов, более характерном для мюзикла, чем для классической оперы [2, с. 23]. Поэтому мелодика оперы сочетает народный китайский мелос северных провинций, японские мотивы, современные песни, речевые диалоги.

В опере использованы такие виды вокального исполнения, как сольное пение, антифон, хоры а саррелла, ансамблевое пение. Вокальные партии оперы также имеют свои особенности. Для них характерно совмещение нескольких вокальных манер: академической, народной, эстрадной. Арии японского офицера Дуо Тяна исполняются в академической манере; в народной манере звучат

партии Ян Сяодуна, его матери и Гуань Цзинтао, сестры Цинь Хуан и Ин Хуан поют в манере региональных сицуй [3, с. 60-62]. Партия студентки Чэнь Яо написана в современной эстрадной манере в стиле поп-музыки; мужские партии исполняются в академической манере, но значительно трансформированной под китайскую речевую манеру; народная манера здесь предстаёт также в модернизированном виде, с более активным подключением резонаторов, что делает голос округлым. Эта манера традиционно предназначена для женских голосов: сёстры Хуан, мать Сяодуна. Такое разнообразие мелоса служит для характеристики разных персонажей в опере и направлено на решение художественных задач спектакля.

При создании музыки оперы, композиторы пошли по пути не цитирования фольклорных мелодий, а стилизации народных песен провинции Хэбэй, мелодий драмы сицуй северного Китая, а также региональной музыки провинций Хэбэй, Шаньси, Шаньдун и Хэнань [1, с. 7-8]. Композитор использует в опере и японские музыкальные стили для того, чтобы подчеркнуть концепцию сюжетной линии – тему борьбы бойцов сопротивления в войне с японцами. Например, в сцене Джин Хуан и Гуань Циндао, когда они исполняют номер «Яркость жизни». Использование поп-музыки в опере, также является новшеством. Таким образом, стилевой плюрализм выражен в музыке оперы в сочетаниях китайского и европей-

ского, современного и традиционного, эстрадного и классического, китайского и японского.

Педагогический потенциал оперы заключен и в теме ее сюжета, который построен на фактах истории борьба китайского народа в войне с Японией, которые имеют большое воспитательное патриотическое значение для китайской молодежи. Главный герой оперы Ян Сяодун патриот китайского народа, человек с сильным характером преданный своему делу и горячо любящий свою мать, которая ради светлого будущего своей Родины и счастья сына пожертвовала своей жизнью. Теноровая партия главного персонажа Ян Сяодуна занимает важное место в драматургии оперы. Это кульминация оперы. В этой сцене проявляются лучшие человеческие качества Сяодуна, не только как патриота и смелого борца за свободу Родины, но и как сына, горячо любящего свою мать.

Кульминацией оперы является теноровая ария главного персонажа Ян Сяодуна в сцене с матерью, которая занимает важное место в драматургии оперы. Мелодия арии имеет свои вокальные особенности, связанные не только с вокальной техникой, но и с исполнительскими задачами, которые отражаются в высоком эмоциональном фоне, широком диапазоне, в длинных фразах, оканчивающихся нотами большой длительности в высокой тесситуре, в чем сложность исполнения арии.

Музыкальный анализ произведения, в силу сложности вокальной и исполнительской техники, служит формированию вокальных навыков будущих исполнителей в процессе обучения. Тональность арии соль мажор с модуляцией с 41 такта в ми бемоль мажор, который сохраняется до конца арии. Основной размер мелодического построения 4/4 и только в такте 33 и 35 отмечается переход на 2/4. Структура арии представляет стиль трилогии: прелюдия (часть А), интерлюдия (часть Б), интерлюдия (часть С). Прелюдия с 1 по 9 такты написана в одном тональном режиме. Часть А, с 1 по 10 такты, также выдержана в единой тональности G-dur. Интерлюдия к части В, с 41 по 46 такты, имеет модуляцию в Es-dur. Часть В, с 41 по 73 такты, продолжает новую тональность E-dur, которая сохраняется до конца арии. С 74 по 82 такт начинается прелюдия к третьей части С, также выдержанной в заявленной тональности Es-dur.

Общий характер музыки в сцене очень эмоциональный: то приподнятый, взволнованный, то меланхоличный. Изменения эмоциональных настроений особенно заметны в 33 такте, когда ускоряется темп 68 и 156 ударов и в такте 83 темп на 160 сохранён до конца арии. В первой части арии наблюдаются частые изменения чувств героя: то любовь к матери, то внутренние чувства разочаро-

вания и самообвинения. Эти перепады эмоций требуют от певца умения быстро перестраиваться с одной манеры звука на другую, меняя оттенки тембра голоса. В среднем регистре на речитативах голос должен звучать органично, соответственно смыслу слов. Этот эпизод лучше петь в народной манере и «диафрагмальным дыханием». Герои сцены здесь поют в плачущей манере. В предложении «Я позволил этой трагедии причинить боль тебе», слово «Я» звучит как горький всхлип. Затем два предложения: «Не могу быть хорошим сыном» менее заметные всхлипы. В пении звучат преданность и сыновние чувства. Далее в повествовании «Моя уважаемая мать, я люблю тебя», «Сколько раз ты мне снилась? Сколько раз мы разговаривали?» подчеркнуты народным пением. А в драматической части выход на высокие ноты требует хорошей опоры дыхания и естественности чувства. Тональность и мелодия меняется вначале второй части, становится спокойной, плавной, меланхоличной, но затем новый поворот чувств придает мелодии экспрессию и яркость. Здесь также характер мелодии связан со смыслом текста, в котором Ян Сяодун вспоминает о своём детстве, рассказывает о последствиях былого и выражает своё восхищение стойкостью и терпением матери. В начале этой части более применимы интонации сочувствия матери. Потом, когда начинается разговор о борьбе против японцев, требуется более мужественный характер звука. Голос должен выражать уверенность и решительность, а также восторг на словах восхищения своей матерью. Эта часть играет связующую роль всей арии. Певец должен сосредоточить своё внимание на том, о чём он повествует и как он выражает эмоции. Например, во фразе: «Ребенок – это сердце матери, мать – стена от сурового ветра», в слове «сердце» должен чувствоваться плач. Далее, со слов «Япония наступает!» нужно выделить «наступает» с ненавистью. Затем поётся хвала глубокому значению символа матери. «Мама, посылая меня на войну, ты стережешь меня у окна до полуночи. Твой сын восхищён до глубины сердца». Эти слова произносятся с гордостью, твёрдо. Общая атмосфера этой части отличается частой сменой настроений и требует рационального подхода, чтобы найти наиболее подходящие по эмоциям методы пения.

В мелодике третьей части арии использована китайская музыка города Хэбэй. Темп *allegro* подчёркивает атмосферу кульминации арии. В этой части Сяодун и его мать приняли твёрдое решение не сдаваться и идти до конца. Фраза «Преклоните колени перед миром и матерями» должна петься медленно и с любовью. А в словах «Только мир и матери» нужно петь плотным звуком на хорошей опоре, чтобы хватало дыхания на верхнее

си бемоль. Певцу необходимо соизмерять динамику (силу) звука на разных тонах. И в последнем проведении слова «матери» надо сэкономить силы, чтобы обеспечить хорошую поддержку высокого звука дыханием. Слово «мать» самая эмоциональная точка в арии и оно должно прозвучать устойчиво и звучно, тогда оно произведет хорошее впечатление от всей сцены. Эти высокие ноты надо исполнять академической манерой. Таким образом, в арии несколько частей связаны между собой особым состоянием героя оперы, характер мелодического рисунка изменяется с переменой чувств героя и смысла текста. Музыкальный анализ особенности исполнения этого произведения позволяет понять, каким образом разные техники пения могут выразить эмоциональную сторону исполнения.

Объединение разных стилей в музыке оперы является новаторским решением, создающим не только особый национальный колорит в опере, но и сложности для исполнителей, которым придется сочетать разные виды вокальной техники и эмоциональной речевой манеры в диалогах, иметь хорошую вокально-техническую подготовку. Педагогический потенциал оперы заключен и в преемственности традиций, в интеграции культур, в сочетании различных музыкальных стилей, в использовании новаторских выразительных средств.

CHINA'S CONTEMPORARY OPERA ART IN SHAPING THE VOCAL SKILLS OF A PERFORMER

*Xu Qian, Lecturer,
Jilin Normal University, China*

Abstract: modern Chinese opera has its own unique specificity, which is manifested in the concentration of stories around the national history, in the various implementation of folklore, a special manner of singing, the role of plastic and gesture, a combination of traditional national and classical instruments.

Opera is a kind of comprehensive art form. It brings together the poetry, drama, vocal, instrumental music and dance. At the beginning of the 20th century, a new cultural movement in the field of music education and opera began in China, which manifested itself in the desire for modernism, but with the preservation of national traditional features: the traditions of Chinese drama and folklore and the methods of foreign opera. In the drama of folk modern Chinese Opera, as a rule, historical and modern plans are combined. This is how modern Chinese look at the history of their country. When performing vocal parts, different singing styles are used: modern pop, academic, folk vocal style and Chinese speech style. Each style of singing is intended to characterize different characters in the opera. This trend has continued in the Chinese Opera of the 21st century.

The article is devoted to the modern Opera art of China as a means of forming the performer's vocal skills. The author reveals the specifics of modern Chinese Opera on the example of the opera "Flame and spring wind will destroy the ancient city" by the composer Zhang Ruoy. Its dramatic feature is shown. The article describes the musical pluralism of the Opera, which is expressed in combinations of pop, academic and folk music, in different types of performance. A musical analysis of the Aria of the main character of the opera Yang Xiaodong in the scene with his mother, which allows to understand how different singing techniques can express the emotional side of the performance.

Keywords: folk opera, stylistic pluralism, vocal technique of a performer, musical analysis

Литература

1. Ван Мяо. Стилевой плюрализм в китайской опере XXI века на военную тему // Научный форум: филология, искусствоведение и культурология. 2019. №6 (27). С. 5 – 10.

2. Сунь Лу. Китайская народная опера: к проблеме становления и развития жанра: автореф. дис. ... канд. искусствовед. Ростов-на-Дону, 2016. 30 с.

3. Фан Чжанюн. Современные особенности оперы «Пламя и весенний ветер погубят древний город» // Исследование искусства. 2014. №2. С. 60 – 62.

References

1. Van Myao. Stilevoj plyuralizm v kitajskoj opere XXI veka na voennuyu temu // Nauchnyj forum: filologiya, iskusstvovedenie i kul'turologiya. 2019. №6 (27). S. 5 0 10.

2. Sun' Lu. Kitajskaya narodnaya opera: k probleme stanovleniya i razvitiya zhanra: avtoref. dis. ... kand. iskusstvoved. Rostov-na-Donu, 2016. 30 s.

3. Fan CHzhanyun. Sovremennye osobennosti opery «Plamya i vesennij veter pogubyat drevnij gorod» // Issledovanie iskusstva. 2014. №2. S. 60 – 62.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ДЕРИВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ИМЕН ДЕЙСТВИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Лемов А.В., доктор филологических наук, профессор,
Национальный исследовательский мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарёва*

Аннотация: в статье на основе генеративного подхода предлагается деривационная модель строения русских имен действия. Исследуется обширный материал, который позволяет сделать вывод о причинах универсального характера процесса деактионизации значения подобных субстантивов. Отмечается, что деривационно-функциональный анализ, направленный на выяснение семантических отношений в гнезде, не может не иметь выхода к фактам исторической лексикологии, материалу этимологических словарей, данным просторечной и диалектной лексики. Выясняется, что в процессе длительного функционирования имени действия в русском языке переживают семантические сдвиги метонимического характера и начинают приобретать предметное значение, чему способствует большое количество (до сорока единиц) суффиксальных морфем. Для сохранения идеи действия в таких существительных язык включает необходимые ресурсы в виде специфической деривационной модели и находит возможность сохранять в своем лексиконе имена со значением действия. Структурно-семантически ядром модели служит последовательность суффиксов – *иваниј/- ываниј-*. Именно в ней сконцентрированы признаки собственно действия, то есть лексемы с такой структурой дольше других противятся семантическому сдвигу в сторону предметного значения. По направлению к периферии располагаются остальные элементы модели.

Ключевые слова: деривационная модель; имена действия; генеративный подход; лингвистические универсалии; деактионизация

Предлагаемые для рассмотрения в статье имена существительные определяются в словарях, грамматиках, исследованиях различных ученых как имена действия. Учет по возможности наибольшего количества таких лексем позволяет обнаружить систему деривационных формантов, несущих собственно функциональную нагрузку образования имен действия, что и является задачей данного исследования. Определение функции того или иного словообразовательного элемента связано не только с анализом в целом слова или его компонентов, но и с анализом схем порождения лексемы. Поэтому анализ схем порождения проводится с учетом отношений деривационных узлов на фоне всего словообразовательного гнезда. Исследование носит в конечном итоге не описательный характер, а имеет в своей основе генеративный подход, связанный с изучением порождающей модели имен действия. Порождающая модель показывает процесс синтеза производных слов, дополняющий их анализ.

Так как синтезирующие схемы образования слова проявляются на фоне словообразовательного гнезда, требуется определенная интерпретация антиномии «синхрония – диахрония». Сосюрровский принцип [9, с. 120-129] получает некоторые особенности. Это выражается в том, что при исследовании словообразовательного гнезда невозможно без привлечения дополнительных правил, множества оговорок ограничиться только синхронным состоянием лексики. Определенную объективность в этом вопросе предлагают системные

методы анализа. Деривационно-функциональный анализ, направленный и на выяснение семантических отношений в гнезде, не может не иметь выхода к фактам исторической лексикологии, материалу этимологических словарей, данным просторечной и диалектной лексики. Это позволяет расширить круг единиц, входящих в гнездо, и в необходимых случаях указать те пункты, которые оказались пустыми с точки зрения современного русского языка. Таким образом, противопоставление «синхрония – диахрония» следует понимать как относительное, связанное только с ограничением материала.

Следствием подобной интерпретации сосюрровской дихотомии является и принцип определения функции словообразовательного элемента. Все имена действия можно разделить на два подкласса: суффиксально мотивирующие действие и радикально мотивирующие действие (за счет элементов производящей основы). С методологической точки зрения это значит, требуется определить, имеет ли конечный шаг порождения слова функцию образования имени действия. На этом пути чрезвычайно трудно бывает отвлечься от характеристики значения морфемы, связанной с референциальным значением слова. В основе перехода к установлению истинного, реально присутствующего языку суффиксального значения, лежит прежде всего реконструкция инвариантной функции морфем на основе деривационных данных.

В результате анализа выяснилось, что не все суффиксы, отмеченные в различных публикациях

как суффиксы «актионис» (так, например, авторы Грамматики – 1970 к таковым относят 40 суффиксов [5, с. 65-76]), несут семантику действия. Такое число само по себе может вызвать недоумение. Ср.: «В качестве идеального суффикса словообразовательного поля в каждый данный момент выступают от одного до трех суффиксов. Эту функцию они могут выполнять в течение долгого периода, измеряющегося столетиями» [8, с. 105]. Поэтому вызывает сомнение, например, отнесение к суффиксам *актионис* заимствованные элементы типа: *-ент(ы)*, *-арий*, *-ур(а)*, *-ад(а)* и под. Здесь не представляется возможным определить направление деривации, так как имеет место «нулевая словообразовательная структура (*аплодировать* – *аплодисменты*; *комментировать* – *комментарий*; *дрессировать* – *дрессура*; *блокировать* – *блокада*). Кроме того, без обращения к толковым словарям в таких словах трудно осуществить дифференциацию по функции (предметность или абстрактное действие), так как в лексеме не выделяются формальные показатели функции – глагольный суффикс или специфический русский суффикс действия. Тут язык включает свои ресурсы: подобные слова переоформляются морфематически с тем, чтобы стала ясна схема образования деривата. Для этой цели иноязычный суффикс заменяется на русский (или старославянский), а в основе появляется глагольный формант *-ирова-*. Заимствованное же первоначально как имя действия слово приобретает предметное значение: *блокада* – *блокировка*, *блокирование*; *гравюра* – *гравировка*, *гравирование*; *комментарий* – *комментирование*. Таким образом, язык сам находит возможность сохранять в своем лексиконе имена со значением действия.

По отношению к подобным лексемам с русскими (или старославянскими) словообразовательными элементами можно сказать, что большинство из них могут в принципе и сейчас соотноситься глаголами опосредованно – через бессуффиксальные имена (или в другой терминологии *имена с нулевой суффиксацией*). Суффикс же придает имеющимся именам действия добавочное значение, как правило, эмоционально-экспрессивное: *-ец*, *-и(а)*, *-ух(а)*, *-ушк(а)*, *-ищ(е)/лиц(е)*, *-ёж*, *-он*, *-енциј/-нциј-*, *-ок*, *-от(а)*, *-от*, *-н(я)*, *-ыш*. Ср.: *развалец*, *трусца* (от **трусъ* – «бег»), *заваруха*, *постирушка*, *побоище*, *игралище*, *грабёж* (от **грабъ* с этим же значением), *вытивон*, *изведенция*, *бросок*, *зевота* (от **зевъ* с этим же значением), *топот*, *стрекотня*, *выкидыш*. В других случаях новое образование функционирует со значением собирательности: *-еј-*, *-чин(а)*, *-ин(ы)*, *-ств(о)*. Ср.: *толчая*, *складчина*, *смотрины*, *обжорство*. Некоторые из этих суффиксов фигурируют как форманты действия в работах Н.М.

Шанского [10, с. 63], В.В. Виноградова [4, с. 111], А.А. Потебни [7, с. 83-84]. Суффиксы *-б(а)* и *-к(а)*, особенно последний, выполняют формальную, чисто категориальную функцию – закрепляют за именем действия субстантивную характеристику: *борьба*, *гоньба* (от **боръ*, **гонъ*); *зарубка*, *выборка*. О возможности такого рода деривации для многих имен действия, кроме авторов этимологических словарей, писали, например, А. Мейе [6, с. 286] Д.В. Бубрих [1, с. 6], Ж.Ж. Варбот [2, с. 91], В.В. Виноградов [3, с. 237-238].

Деривационно-функциональный анализ позволяет считать, что к собственно суффиксам «актионис» относятся *-ниј-*, *ениј*, *-тиј-* и непродуктивный *ч(а)*: *питание*, *прошение*, *взятие*, *дача*. В деривационной истории имен с суффиксом *-ени-* ещё хорошо ощущается причастный элемент *-ен-*. Этот формальный показатель, как выяснилось на множестве примеров, несет и некоторую функциональную нагрузку. Участие в деривации причастных форм не могло не отразиться на процессах семантической трансформации субстантивов. Будучи выразителем «полуименной формы», причастные суффиксы способствуют медленному, но постоянному переходу собственно имен действия в деактивизированные имена Ср: *представление*, *преступление*, *ослабление*, *украшение* и множество других. Степень же активности семантической трансформации в именах на *-ние* зависит от структурно-функциональных характеристик элементов, участвующих в процессе деривации как в синхронном, так и в диахронном аспектах. Таковы: вид производящего глагола, наличие глагольных формантов (*-а-*, *-е-*, *-ова-*, *-ева-*, *-ва-*, *-ива-*, *-ыва-*) и их функциональная направленность. Это также подтверждается статистическими данными (рассмотрено свыше тысячи имен).

В качестве одного из результатов исследования предполагается возможность построения генеративной модели имен со значением действия. Такая модель включает в себя следующие составные части: а) перечень корней, б) перечень суффиксов, участвующих в деривации, в) правила вывода – схемы деривации, г) лексемы, полученные в результате генеративного процесса. По этой модели в русском языке образуются субстантивные имена, инвариантом значения которых является действие или состояние по глаголу (непосредственно или опосредованно через причастную форму). Структурно-семантически ядром модели служит последовательность суффиксов *-иваниј/-ываниј-*. Именно в ней сконцентрированы признаки собственно действия, то есть лексемы с такой структурой дольше других протянутся семантическому сдвигу в сторону предметного значения. По направлению к периферии располагаются остальные

элементы модели. Перечень деривационных элементов, несущих собственно функцию образования семантики действия, можно представить как множество состоящее из одиночных морфем или их цепочек: {- иваниј-/- ываниј-, -ованиј-, -ениј-, -ен+иј-, -ов+к(а), Ø+к(а), -изациј-}. Ср.: *закапывание, подслащивание, пробовање, переведение, перелицовка, кладка, стерилизация*. Таким образом удается резко ограничить количество предполагаемых суффиксов имен действия.

Схемы выводов, как показывает материал, на протяжении значительного временного отрезка остаются неизменными. Отметим, что постоянный стремление абстрактных имен действия переходить в конкретные имена со значением результата или предмета действия для большинства языков мира признается как языковая универсалия.

Литература

1. Бубрих Д.В. Имена действия в мордовских языках. Советское финноугроведение. Саранск, 1948. Т. 2. С. 2 – 11.
2. Варбот Ж.Ж. Древнерусское именное словообразование. М., Наука, 1969. 232 с.
3. Виноградов В.В. Об основном словарном фонде и его словообразовательной роли в истории языка // Известия АН СССР6 ОЛЯ 1961. вып. 3. С. 47 – 68.
4. Виноградов В.В. Русский язык. М., Высшая школа, 1972. 614 с.
5. Грамматика современного русского литературного языка. М., Наука, 1970. 767 с.
6. Мейе А. Общеславянский язык. М., Изд-во иностранной литературы, 1951. 500 с.
7. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М., Просвещение, 1968. Т. 3. 551 с.
8. Ревзина О.Г. Структура словообразовательных полей в славянских языках. М., Изд-во МГУ, 1969. 137 с.
9. Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию. М., Прогресс, 1977. 695 с.
10. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. М., Учпедгиз, 1969. 245 с.

References

1. Bubrih D.V. Imena dejstviya v mordovskih yazykah. Sovetskoe finnougrovedenie. Saransk, 1948. T. 2. S. 2 – 11.
2. Varbot Zh.Zh. Drevnerusskoe imennoe slovoobrazovanie. M., Nauka, 1969. 232 s.
3. Vinogradov V.V. Ob osnovnom slovarnom fonde i ego slovoobrazovatel'noj roli v istorii zy-ka // Izvestiya AN SSSR6 OLYA 1961. vyp. 3. S. 47 – 68.
4. Vinogradov V.V. Russkij yazyk. M., Vysshaya shkola, 1972. 614 s.
5. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M., Nauka, 1970. 767 s.
6. Meje A. Obshcheslavyanskij yazyk. M., Izd-vo inostrannoj literatury, 1951. 500 s.
7. Potebnya A.A. Iz zapisok po russkoj grammatike. M., Prosveshchenie, 1968. T. 3. 551 s.
8. Revzina O.G. Struktura slovoobrazovatel'nyh polej v slavyanskij yazykah. M., Izd-vo MGU, 1969. 137 s.
9. Sossyur Ferdinand de. Trudy po yazykoznaniiyu. M., Progress, 1977. 695 s.
10. SHanskij N.M. Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu i leksikologii. M., Uchpedgiz, 1969. 245 s.

THE DERIVATIONAL MODEL OF THE ACTION NAMES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

*Lemov A.V., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
National Research Mordovian State University named N.P. Ogarev*

Abstract: the article proposes a derivational model of the structure of Russian action nouns based on the generative approach. We study the extensive material that allows concluding about the reasons for the universal nature of the process of deactionization of the value of such substances. It is noted that the derivation-functional analysis aimed at clarifying semantic relations in the nest cannot fail to have access to the facts of historical lexicology, the material of etymological dictionaries, data of vernacular and dialect vocabulary. It turns out that during the long-term functioning of the action names in the Russian language, they experience semantic shifts of a metonymic nature and begin to acquire a substantive meaning, which is facilitated by a large number (up to forty units) of suffixal morphemes. To preserve the idea of action in such nouns, the language includes the necessary resources in the form of a specific derivational model and finds the ability to save names with the meaning of action in its lexicon. Structurally and semantically, the core of the model is the sequence of suffixes -ivaniј - / - yvaniј -. It is in it that the signs of the actual action are concentrated, that is, lexemes with this structure resist the semantic shift towards the objective meaning longer than others. The rest of the model elements are located towards the periphery.

Keywords: derivational model; action nouns; generative approach; language universals; deactionization

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА ОСНОВЕ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВИДЕТЬ, СМОТРЕТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

*Таджибова З.Т., кандидат филологических наук, доцент,
Дагестанский государственный университет народного хозяйства*

Аннотация: выявляются и анализируются пословицы и поговорки, входящие в фразеосемантическое поле «видеть, смотреть» в русской и английской лингвокультурах. Материалом исследования послужили пословицы и поговорки разноструктурных языков. Выбор пословиц и поговорок в качестве материала для исследования обусловлен недостаточной изученностью исследуемых языков с точки зрения выявления семантики лексических компонентов, экспрессивно-оценочной и выразительных средств, а также образной основы данных единиц. Целью исследования является выявление общих и разных компонентов, составляющих фразеосемантического поля «видеть, смотреть» в русской и английской лингвокультурах. Методика исследования основана на сравнительно-сопоставительном семантическом анализе, методе сплошной выборки и лингвокультурном анализе. Пословицы и поговорки, содержащие компонент «видеть, смотреть» являются частью исследования концепта «поведение человека» и их анализ позволяет глубже взглянуть на репрезентацию данного концепта языковой картине мира. В результате проведенного анализа было выявлено, что реализация данного семантического поля имеет положительную коннотацию. Общим для русского и английского народа является противопоставление органов чувств, причем в обеих культурах предпочтение отдается способности «видеть». Также приводятся пословицы воспитательного и рекомендательного характера. В обеих лингвокультурах фразеосемантическое поле «видеть» связано не только со способностью к восприятию, но также и с любовью, временем. В ходе исследования, можно сделать вывод, что наличие соответствий в русских и английских паремиях в плане содержания, но не в плане выражения говорит о разном восприятии окружающей действительности. В то же время образная основа паремий совпадает, так как все люди независимо от национальности мыслят общечеловеческими категориями.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, семантический анализ, лингвокультура, фразеосемантическое поле

Величайшим богатством любого народа является его язык, который годами накапливает, хранит и передает информацию о всех направлениях жизнедеятельности человека. Язык отражает каждый элемент существования народа на том или ином лингвистическом уровне. В первую очередь, в нашем исследовании, нас интересует отражение поведения человека в пословицах и поговорках. Материалом исследования явились пословицы антропоцентрической направленности, репрезентирующие концепт «поведение человека» на основе фразеосемантической группы «видеть, смотреть». Актуальность исследования обусловлена исследованием пословиц и поговорок разноструктурных языков в антропоцентрическом аспекте. При этом целью исследования является выявления общего и разного в лингвокультурах русского и английского народов сквозь призму пословиц, относящихся к фразеосемантическому полю «видеть, смотреть».

В последнее десятилетие особенно интенсивно и плодотворно развивается одно из актуальных направлений лингвистики – это «реконструкция и исследование языковой картины мира», важную роль в этом аспекте играют пословицы, поскольку «пословицы хранят знания о мире и человеке в этом мире» [4, с. 3].

Для начала следует уточнить сам термин «пословица». Возьмём несколько дефиниций

данного термина. В толковом словаре С.И. Ожегова даётся следующее определение: «пословица – краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм». Аракин пишет, что «под пословицами обычно понимают афористически сжатые изречения с назидательным смыслом в ритмически организованной форме». А.Н. Афанасьев писал, что «пословицы являются главным источником мудрости предков, хранителями памяти и орудием передачи человеческого опыта» [1, с. 6-15]. А знание пословиц того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

Наряду с фольклористским, литературоведческим, собственно лингвистическим подходами к исследованию пословиц и поговорок в XX в. возник еще один – лингвокультурологический. «В основе лингвокультурологии лежит изучение кумулятивной (накопительной) функции языка, в которой язык выступает как хранилище и средство передачи внеязыкового коллективного опыта, а наиболее ярко они проявляются в пословицах и поговорках» [2, с. 83]. Лингвокультурологический анализ пословиц неразрывно связан с внешними факторами: с историей страны, ее культурой, бытом. Исследование пословиц в лингвострановедческом аспекте помогает уточнить, а в ряде случаев установить дополнительные смысловые

оттенки пословиц с национально-культурной семантикой. Сравнение пословиц разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению.

При исследовании фразеосемантической группы «смотреть» наиболее часто встречается лексема «глаза» в русском языке и «eyes» в английском языке. Например, «Свой глаз – алмаз. – If you want a thing well done, do it yourself» (букв. «Если хочешь, чтобы дело было сделано хорошо, сделай его сам») – в русском языке, «Far from eye, far from heart» (букв. «Далеко от глаз, далеко и от сердца») – в английском языке.

В некоторых пословицах обнаруживается противопоставление: 1) «видеть – слышать», например – «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. – Seeing is believing». (букв. «Увидеть – значит поверить»). – «One picture is worth ten thousand words» (букв. «Одна картина стоит десяти тысяч слов»); «When we laugh, everyone sees; when we cry, no one sees» – «В слезах никто не видит, а в песне всяк слышит»; 2) «язык – глаз», например – «Чего глаз не видит, того и язык не бредит. – What the eye doesn't see, the heart doesn't grieve over» (букв. «Чего глаз не видит, о том и сердце не печалится»); 3) «очи – уши», например, «Очи ушей верней. – Seeing is believing». (букв. «Увидеть – значит поверить»); «Не верь ушам, а верь глазам»; «Глаза ушей вернее».

Некоторые пословицы содержат воспитательную черту и представляют собой советы по поводу поведения. Например – «Не смотри начала, смотри конца. – Look to the end» (букв. «Смотри на конец»). Другие пословицы носят предостерегающий характер. Например – «Погляди, прежде чем прыгнуть. – Look before you leap». (букв. «Посмотри, прежде чем прыгнуть»). Пословицы «Твои деньги, твои и глаза: гляди сам, что покупаешь. – The buyer has need of a hundred eyes, the seller of but one». (букв. «Покупающему нужно иметь сто глаз, продающему – только один») тоже советуют покупателю быть осторожным.

В отдельную группу можно объединить пословицы, связанные с любовью, а также связью между привязанностью и присутствием человека рядом. Например, «С глаз долой – из сердца вон. – Out of sight, out of mind». (букв. «Прочь из виду, прочь из головы»). – «What the eye doesn't see, the heart doesn't grieve over». (букв. «Чего глаз не видит, о том и сердце не печалится»). – «Seldom seen, soon forgotten». (букв. «Редко видится, быстро забывается»). – «Не видишь – душа мрет, увидишь – с души прет». – «Не видишь, так и не бредишь». Все они воплощают общую идею о том, что если человек не рядом, то о нем забывают и

привязанность к нему уменьшается. Противоположным значением обладает другая группа пословиц, но они не содержат в своем составе лексемы «смотреть». Например, «Men are best loved furthest off. – Людей больше всего любят, когда они дальше всего»; «Absence makes the heart grow fonder. – Разлука заставляет сердце любить сильнее».

В обоих лингвокультурах совпадает мысль о том, что лучше хозяина никто не знает свое имущество и т.п. Например, «Хозяйский глаз зорек – не надо сорок. – One eye of the master sees more than ten of the servants. (букв. «Один глаз хозяина видит больше, чем десять глаз слуг»).

Заемствование из латинского языка «Aliena vitia in oculis habemus, a tergo nostra sunt» – «Чужие грехи у нас на глазах, а свои – за спиной» (Сенека Младший) можно объяснить родством исследуемых языков и общей индоевропейской семьей происхождения. Таким образом, были найдены соответствия в русском языке – «В чужом глазу соринку видит, а в своем бревна не замечает»; «В чужом глазу сучок велик» и в английском – «We see a mote in our brother's eyes and don't see a (the) beam in our own»; «We see the failings of others but are blind to our own»; «We see the faults of others but not our own»; «We see the splinter in others' faults, but never the spike in our own».

Некоторые пословицы представляют собой ироничные высказывания, например, «У кривого один глаз, а видит больше нас. – He that has but one eye, sees better for it» (букв. «У кого есть только один глаз, тот видит им лучше»).

Каждый человек доверяет своим глазам, и зрение является одним из важных органов восприятия. Так в русском языке используется выражение «Когда увижу, тогда и поверю», что соответствует английскому – «Seeing is believing» (букв. «Увидеть – значит поверить»).

В русском языке говорят: «Материны глаза слепы», что соответствует английскому – «It is not as thy mother says, but as thy neighbours say» (букв. «Все не так, как говорит твоя мать, а так, как говорят твои соседи») и тем самым в обоих культурах подчеркивается мысль о том, что мамы зачастую не замечают многих недостатков и поступков своих детей. Таким образом, любовь матери одинаково сильна будь она русской или англичанкой.

Английская пословица «Hunchback cannot see his hunch» (букв. «Горбун не видит своего горба») соответствует русской пословице «Не видит сова, какова сама». Во внутренней форме пословицы скрыта метафора, которая создает особую образность и рифму в русском языке.

Безусловно, трудно вести диалог с человеком, который не хочет ничего признавать, о таком говорят: «Хуже всякого слепого тот, кто не хочет

видеть. – None so blind as those who won't see» (букв. «Никто так не слеп, как тот, кто не желает видеть»).

Русская поговорка «Каждый смотрит со своей колокольни» имеет несколько вариантов в английском языке «We all see the world through different lenses» (букв. «Мы все смотрим на мир через разные линзы»); «It's all in the way you look at it» (букв. «Это все зависит от того, как ты смотришь на это»); «What we see depends mainly on what we look for».

В следующих поговорках было обнаружено полное совпадение в плане содержания, но абсолютно разный план выражения – «Let me see, as a blind man said» (букв. «Давайте посмотрим, как сказал слепой») – Слепой сказал: "Посмотрим".

Лексема «видеть» также связана со временем и данные поговорки предлагают не загадывать и не планировать что-то на долгосрочный период времени – «We'll wait and see – Поживем – увидим», «Что было, то видели, что будет, то увидим»; «We shall see what we shall see – Поживем – увидим».

Таким образом, поговорки и поговорки являясь кладом народной мудрости отражают и описывают традиции и культуру народа-носителя. В данном исследовании при сопоставлении русской и английской лингвокультур были выявлены определенные сходства и различия. Общим для обеих лингвокультур оказалось наличие половиц предостерегающего и воспитательного характера, наличие лексемы «глаза/eyes» во многих поговорках, а также мысль о важности видеть то или иное явление, что приводит к осознанию окружающей действительности. Также следует отметить наличие заимствований из латинского языка в обоих языках и совпадения в плане содержания поговорок. Отличается исследуемые языковые единицы разным планом выражения, что можно объяснить разной структурой русского и английского языков. Также было обнаружено наличие нескольких соответствий для одной поговорки в обоих языках.

Сопоставительное исследование поговорок и поговорок, несущих в себе не только лингвистическую, но и экстралингвистическую информацию,

раскрывает ценности того или иного народа и помогает глубже понять его культуру.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Происхождение мифа. М.: Высш. шк., 1996. С. 6 – 15.
2. Плескачева Я.С. Лингвокультурологические особенности поговорок с зоонимами в английском, немецком и русском языках // *Lingua mobilis*. 2014. №5 (51). С. 83 – 90.
3. Иванова А.Г. 1000 русских и английских поговорок и поговорок: АСТ, Сова. 2010.
4. Иванова Е.В. Мир в английских и русских поговорках: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006.
5. Орлова Т.Г., Никулина Е.Ф. Выражение добра и зла в английских и русских поговорках как отражение менталитета английского и русского народов // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, Москва: Изд-во Российский университет дружбы народов, 2016. №2. С. 101 – 106.
6. Margulis A. Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings. Bilingual edition. 2008.

References

1. Afanas'ev A.N. Proiskhozhdenie mifa. M.: Vyssh. shk., 1996. S. 6 – 15.
2. Pleskacheva YA.S. Lingvokulturologicheskie osobennosti poslovic s zoonimami v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah // *Lingua mobilis*. 2014. №5 (51). S. 83 – 90.
3. Ivanova A.G. 1000 russkih i anglijskih poslovic i pogovorok: AST, Sova. 2010.
4. Ivanova E.V. Mir v anglijskih i russkih poslovicah: uchebnoe posobie. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2006.
5. Orlova T.G., Nikulina E.F. Vyrazhenie dobra i zla v anglijskih i russkih poslovicah kak ot-razhenie mentaliteta anglijskogo i russkogo narodov // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika, Moskva: Izd-vo Rossijskij universitet druzh-by narodov, 2016. №2. S. 101 – 106.
6. Margulis A. Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings. Bilingual edition. 2008.

**LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF PROVERBS AND SAYINGS
BASED ON THE PHRASE-SEMANTIC GROUP “TO LOOK, TO SEE”
IN RUSSIAN AND ENGLISH**

*Tadzhibova Z.T., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Dagestan State University of National Economy*

Abstract: proverbs and sayings that are part of the phrase-semantic field “to see, to look” in Russian and English linguistic cultures are identified and analyzed. The material of the study was the proverbs and sayings of different structural languages. The choice of proverbs and sayings as the material for the study is due to the insufficient study of the studied languages in terms of identifying the semantics of lexical components, expressive-evaluative and expressive means, as well as the figurative basis of these units. The aim of the study is to identify common and different components that make up the phrase “to see, to look” in the Russian and English linguistic cultures. The research methodology is based on comparative semantic analysis, continuous sampling method and linguocultural analysis. Proverbs and sayings containing the component “to see, to look” are part of the study of the concept of “human behavior” and their analysis allows a deeper look at the representation of this concept, and is also of interest to linguists. As a result of the analysis, it was revealed that the implementation of this semantic field has a positive connotation. A common feature between the Russian and English people is the opposition of the senses, and in both cultures, the ability to “see” is preferred. Proverbs of educational and recommendatory nature are also given. In both linguistic cultures, the phrase-semantic field “see” is associated not only with the ability to perceive, but also with love, time. In the course of the study, we can conclude that the presence of correspondences in Russian and English paremias in terms of content, but not in terms of expression, speaks of different perceptions of the surrounding reality. At the same time, the figurative basis of paremias coincides, as all people, regardless of nationality, think in universal categories.

Keywords: proverbs, sayings, semantic analysis, linguistic culture, phrase-semantic field

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

*Черкасова И.П., доктор филологических наук, доцент,
Армавирский государственный педагогический университет*

Аннотация: статья посвящена изучению репрезентации концепта «образование» в медиадискурсе. Дискурс представлен как актуализация взаимодействия структуры текста с экстралингвистическими факторами. Медиадискурс рассматривается как сложное структурно-семантическое образование, аксиологическая система, обладающая определенной функциональной перспективой. Основой медиадискурса является система концептов. Концепты вербализуются в соответствии с характером и своеобразием материальной, духовной и социальной культуры, в тесной связи с лингвистическими и прагматическими составляющими. Концепт «образование» представляет собой совокупность смыслов, репрезентирующих важную в пространстве медиадискурса аксиологическую категорию. При появлении концепта в медиадискурсе различных культур происходит частичное изменение структурно-семантического наполнения концепта. В статье представлено семантическое наполнение концепта «образование» в русском языке. Выявлены смыслы, репрезентирующие данный концепт в рамках медиадискурса. Приведенные примеры иллюстрируют освещаемые положения. Методы анализа: контекстуальный, лингвистико-герменевтический. Результаты исследования могут найти применение в учебных курсах по теории языка, теории дискурса, стилистике, интерпретации текста, теории и практике перевода. Материал может быть использован в процессе изучения концептосферы массмедийного дискурса.

Ключевые слова: дискурс, концепт, образование, масс-медиа, аксиология, текст, коммуникация

Медиадискурс занимает важное место в системе современных дискурсивных формаций и в этой связи притягивает внимание многих исследователей (Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, А.А. Серебряков, С.В. Серебрякова, М.Р. Желтухина, А.В. Олянич, А.Л. Факторович, В.А. Буряковская, Т.Г. Добросклонская, О.В. Ширяева, Э.В. Чепкина и др.). В.И. Карасик отмечает, что в настоящее время медиадискурс «представляет собой разветвленную сеть коммуникативных сообществ, обменивающихся эмоционально заряженной информацией». Цитируемый автор выделяет три основные функции медиадискурса – информировать, развлекать, воздействовать [9, с. 172-173].

М.Р. Желтухина в результате изучения медиадискурса русской, немецкой и английской лингвокультур отмечает доминирование ценностей над фактами, преобладание фатики и оценки над информированием, а эмоционального над рациональным, «поскольку дискурс массмедиа накладывается на сетку многообразных типов дискурса» [6, с. 154].

В.А. Буряковская считает, что медийность является характерной чертой массовой культуры, которая по сути «носит наднациональный глобальный характер, формы ее проявления могут быть потенциально конфликтны для этнической культуры. Массовая культура стремится формировать вкусы, пристрастия, образ жизни людей через свои медиапродукты» [2, с. 6].

По мнению Т.Г. Добросклонской, данный тип дискурса включает всю совокупность практик и продуктов речевой деятельности в области массовой коммуникации в богатстве и сложности их взаимодействия [5, с. 181].

Основой медиадискурса выступает система концептов массовой коммуникации. В данной связи А.В. Олянич подчеркивает, что массовая коммуникация выступает как более широкое понятие, чем массовая информация [12, с. 30] и выделяет систему концептов СМИ. Специфика функционирования концепта в медиадискурсе состоит в том, что в его рамках получает сопряжение национально обусловленная аксиология концепта (как отмечает Н.А. Красавский, концепт «культурно и национально обусловлен» [10, с. 49] и глобальность массовой коммуникации.

В основе концептуализации лежит выражение как знак, наполненный значением, согласно концепции Ж. Деррида, как «волевая экстерниоризация», полностью осознаваемая автором: «Не существует выражения без интенции субъекта, оживляющего знак, дающего ему *Geistigkeit*» [4, с. 47-49]. Знак, в свою очередь, функционирует в тексте, который диалогичен по своей сути. Диалог – форма реализации бытия, рефлексия – форма реализации сознания. Рефлексия превращает схемы в ориентиры в смысловом мире дискурса. По определению Г.И. Богина, рефлексия есть связка между опытом и представленной в тексте ситуацией [1]. Основополагающими в данной связи становятся вопросы об аксиологической системе общества и о понимании в широком смысле слова, затрагивающие многочисленные сферы человеческого бытия.

В.П. Литвинов, рассматривая «мыслящее мышление» отмечает производство текстов, воздействующих на изменение значений, «смещение понятий и обновление логических пространств, делающих возможным новое смыслообразование»

[11, с. 310]. Роль мышления в процессе существования человека неоднократно подчёркивали еще В.В. Виноградов и Г.П. Щедровицкий [3, 14] и др. Н. Хомский считал необходимым изучение языка и мышления как двух взаимосвязанных и взаимопределяющих структур [15]. В.А. Звегинцев писал о том, что люди обмениваются не словами, а мыслями, используя слова как средство «деятельности мышления». Исходной является мысль, которая идет впереди языка, подчиняя его, но соотносясь с его особенностями [7, с. 168]. Тексты СМИ обладают потенциалом воздействия на рефлективную реальность реципиента. Формирование знания выступает результатом непрерывного диалога в рамках дихотомии «текст – реципиент», в пространстве которого языковые формы являются исходным пунктом кристаллизации концептуальных сущностей.

В центре аксиологической системы медиадискурса находятся такие универсальные концепты, как «свобода», «национальное самоопределение», «мир», «война», «справедливость», «образование» и др. Необходимо отметить увеличивающееся внимание в российских СМИ к концептам «талант», «успех», «творчество». Спецификой концептов медиадискурса является чрезвычайно широкая палитра смыслов, вбираемая в себя тем или иным концептом. С.В. Иванова подчеркивает, что ценность масс-медийного дискурса можно постичь путем интерпретации коннотаций лексических единиц и когнитивных смыслов [8, с. 32].

Одно из первых мест, по мнению А.В. Оляничка, в системе медиадискурса занимает концепт «образование» [12, с. 67]. Особое внимание уделяется проблемам и перспективам развития системы образования в связи с реализацией в России Приоритетного национального проекта «Образование».

В Толковом словаре Ожегова «образование» определяется как:

1. Получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение.
2. Совокупность знаний, полученных в результате обучения [13].

Анализ текстов современного медиадискурса позволяет выявить динамику тональности, состоящую в переходе от критики существующих недостатков к констатации политических шагов, нацеленных на решение многочисленных проблем, а также определить основополагающие смыслы, входящие в структурно-семантическую организацию концепта «образование»:

1. В последние десятилетия в рамках медиадискурса авторы обращают особое внимание на проблемы, связанные с процессами образования. Во-первых, речь идет о необходимости фундаментального образования по базовым

предметам. Отмечается необходимость реформ: *Ребята в большинстве своем не любят детей и не хотят связать свою жизнь со школой. Нужно давать фундаментальное образование этим студентам, а не только педагогику и психологию, которая тоже читается в педвузах не лучшими преподавателями и не в том объеме, в котором нужно. Им нужны глубокие знания, которые дает университет. А потом заинтересовывать идти работать в школу. [А. Милкус. Президент Российской академии образования Людмила Вербицкая: Моей дочери в школе учительница говорила «иди к дОске»! // Комсомольская правда, 2014.07.29].*

2. Отсутствие концепции единых учебников влияет на уровень знаний выпускников школ, высокое качество учебников определяет потенциальную возможность появления хороших специалистов в школах, а в целом – будущее страны: *Низкое качество многих из них в дальнейшем отражается на баллах ЕГЭ. Школьники не могут получить нормальное образование, а государство, возможно, теряет многих потенциальных специалистов. Исходя из этого, было принято решение о создании по примеру истории единых учебников русского языка и литературы. Разработкой концепции двух учебников займется рабочая группа при Министерстве образования, в нее войдут представители АП, Минкультуры, РАН, филологи, учителя, а также некоторые составители учебника истории [Д. Рункевич, Е. Малай. В РФ появятся единые учебники по русскому языку и литературе // Известия, 2014.07.08].*

3. Ученые подчеркивают, что хорошее образование позволяет сохранить здоровье, хорошую физическую и психическую форму организма на долгие годы: *Очень важно хорошее образование – это тоже профилактика Альцгеймера. И еще – ваша работа. Мозг развивается гораздо лучше, если это не рутинная работа, а процесс, когда вы сталкиваетесь с новыми вызовами, осваиваете прежде не знакомые навыки, решаете неожиданные задачи [А. Добрюха Всемирно известный нейробиолог Дик Свааб: Политические взгляды, выбор в любви и вера в Бога записаны в наших генах // Комсомольская правда, 2014.07.26].*

4. Образование должно быть тесно связано с реалиями, особенностями экономики, культуры, национальной спецификой: *Особенно те, кто заканчивали университеты Москвы, Ленинграда и других крупных городов не по экономическому профилю. Экономическое образование в нашей стране самое странное – когда хорошо учили – не было экономики, сейчас есть экономика, но учат*

по западным учебникам, которые не применимы к реалиям. Пункт второй – предполагаемая тупость. Что это? [О. Жданов Как понять чиновника? // Комсомольская правда, 2014.05.22].

5. В многочисленных статьях отмечается авторами важность введения Национального проекта «Образование»: В московском «Манеже» прошел финал международного конкурса детских инженерных команд «Кванториада». И здесь же вице-премьер Татьяна Голикова и министр просвещения Ольга Васильева оценили самые перспективные разработки школьников, подвели итоги первого года реализации нацпроекта «Образование». [К. Колесникова Звонок на перемену // Российская газета – Федеральный выпуск №289(8047)]

6. СМИ отмечают тот факт, что россияне стремятся получить качественное образование. В настоящее время они имеют возможность сделать выбор между различными его формами, возрастает количество детей, обучающихся в семье по различным причинам: Сейчас официально образование в семье получают более 12,5 тысячи детей. Каждый год в России число обучающихся в семье детей увеличивается примерно на две тысячи. Об этом рассказала член центрального штаба ОНФ, заместитель председателя Комитета по образованию и науке Госдумы Любовь Духанина. Причины – недовольство родителями качеством школьного образования, неготовность школы создать те условия, которые необходимы для конкретного ребенка. А иногда это объясняется стремлением детей к развитию в области спорта или творчества, – пояснила она. [К. Колесникова Число детей на семейном обучении растет на две тысячи в год // Российская газета 18.02.2020].

7. Образование является ценным не само по себе, а как средство реализации внутреннего потенциала личности: Добиться, чтобы каждый школьник был востребован после обучения – один из первых шагов по преобразованию российской системы образования, задачи, которую поставил президент страны Владимир Путин в своем Послании к Федеральному Собранию. Как достичь этого, обсудили в сочинском центре для одаренных детей «Сириус». Здесь состоялась Всероссийская конференция «Путь к успеху» [И. Сизова «Сириус» светит талантам // Российская газета – 11.02.2020 Спецвыпуск №29(8083)].

8. Особое место в данной связи занимает наука, развитие которой позволяет населению страны уверенно смотреть в будущее: Президент России Владимир Путин подчеркнул, что нужно

серьезнее заниматься популяризацией науки. Он также рассказал о своей последней встрече с писателем Даниилом Граниным, во время которой обсуждал с ним эту тему. [Путин рассказал о необходимости популяризовать науку // ИЗВЕСТИЯ 5.02.2020].

9. В процессе улучшения качества образования акцентируется роль использования цифровых технологий: С февраля некоторые студенты самарского университета перестали пользоваться привычными бумажными зачетными книжками. Вуз начал переход на цифровые аналоги. Электронные зачетки уже доступны студентам в их личных кабинетах, сообщила пресс-служба вуза. [О. Дмитренко Оценка в цифре // Российская газета 12.02.2020 Федеральный выпуск №32(8086)]

10. Особое внимание в медиадискурсе уделяется повышению уровня знаний по русскому языку: Почти полтора миллиона девятиклассников примут участие в итоговом собеседовании по русскому языку. Испытание пройдет в основной срок сегодня, 12 февраля. Напомним, в этом году обязательное собеседование проводится лишь второй раз. Оно является допуском к ОГЭ (экзаменам в девятом классе) и оценивается по системе «зачет-незачет» [К. Колесникова 1,5 млн 9-классников пройдут итоговое собеседование по русскому языку // Российская газета 12.02.2020].

11. Авторы отмечают неотъемлемое право на получение образования и самореализацию в данной области всех членов общества: Учительница из Звериноголовского района Александра Недушенко ведет уроки иностранного языка в сельской школе в инвалидной коляске. Недавно она стала лауреатом регионального этапа окружной премии народным героям в номинации «Вопреки всему» [В. Пичурина Оказавшаяся в инвалидном кресле девушка смогла стать учителем английского // Российская газета 22.12.2019].

12. Результатом работы становятся многочисленные достижения в сфере образования, которые также широко освещаются средствами массовой информации: Мирового признания в сфере школьного образования добилась российская столица. Как стало сегодня известно, по результатам престижного международного исследования качества знаний PISA, которое оценивает не только уровень теоретических знаний учащихся, но и умение применить их на практике, московские девятиклассники попали в тройку лучших в мире по читательской и в пятерку – по математической грамотности [Л. Проценко Москва вошла в тройку мировых

лидеров по качеству школьного образования // *Российская газета* 03.12.2019]

Таким образом, концепт «образование» в пространстве медиадискурса предстает как сложное структурно-семантическое образование, совокупность смыслов, репрезентирующая отражение данной сферы; постоянные изменения общественных отношений определяют непрерывную динамику концептуального пространства «образование», вбирающего новые и новые образы, смыслы и метасмыслы.

Литература

1. Богин Г.И. Интерпретация текста. Тверь: Изд-во ТГУ, 1995. 89 с.
2. Буряковская В.А. Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков): монография. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. 228 с.
3. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М.: Высшая школа, 1981. 320 с.
4. Деррида Ж. Голос и феномен. Санкт-Петербург: «Алетейя», 1999. 208 с.
5. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного исследования // *Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки*. 2014. №13 (184). Вып. 22. С. 181 – 187.
6. Желтухина М.Р. Современный медиадискурс и медиакультура воздействия // *Верхневолжский филологический вестник*. 2016. №4. С. 154 – 159.
7. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. 2-е изд.. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 248 с.
8. Иванова С.В. Политический медиа-дискурс в фокусе лингвокультурологии // *Политическая лингвистика*. Вып.1 (24). Екатеринбург, 2008. С. 29 – 33
9. Карасик В.И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. Волгоград: Парадигма, 2015. 432 с.
10. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. 2008. 374 с.
11. Литвинов В.П. Гуманитарная философия Г.П. Щедровицкого М.: ННФ «Институт развития им. Г.П.Щедровицкого», 2008. 408 с.
12. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: монография. М.: Гнозис, 2007. 407 с.

13. Толковый словарь Ожегова URL: <http://gufo.me/dict/ozhegov/образование> (дата обращения: 12.01.2020)

14. Щедровицкий Г.П. Сладкая диктатура мысли // *Вопросы методологии*. 1994. №1-2. С. 9 – 12.

15. Chomsky N. *Language and Mind*. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1968.

References

1. Bogin G.I. *Interpretaciya teksta*. Tver': Izd-vo TGU, 1995. 89 s.
2. Buryakovskaya V.A. *Kommunikativnye harakteristiki massovoj kul'tury v medijnom diskurse (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): monografiya*. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2014. 228 s.
3. Vinogradov V.V. *Problemy russkoj stilistiki*. M.: Vysshaya shkola, 1981. 320 s.
4. Derrida ZH. *Golos i fenomen*. Sankt-Peterburg: «Aletejya», 1999. 208 s.
5. Dobrosklonskaya T.G. *Massmedijnyj diskurs kak ob"ekt nauchnogo issledovaniya // Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2014. №13 (184). Vyp. 22. S. 181 – 187.
6. Zheltuhina M.R. *Sovremennyj mediadiskurs i mediakul'tura vozdejstviya // Verhnevzhskij filologicheskij vestnik*. 2016. №4. S. 154 – 159.
7. Zvegincev V.A. *Yazyk i lingvisticheskaya teoriya*. 2-e izd.. M.: Editorial URSS, 2001. 248 s.
8. Ivanova S.V. *Politicheskij media-diskurs v fokuse lingvokul'turologii // Politicheskaya lingvistika*. Vyp.1 (24). Ekaterinburg, 2008. S. 29 – 33
9. Karasik V.I. *Yazykovaya spiral': cennosti, znaki, motivy*. Volgograd: Paradigma, 2015. 432 s.
10. Krasavskij N.A. *Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah*. 2008. 374 s.
11. Litvinov V.P. *Gumanitarnaya filosofiya G.P. SHCHedrovickogo M.: NNF «Institut razvitiya im. G.P.SHCHedrovickogo»*, 2008. 408 s.
12. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa: monografiya*. M.: Gnozis, 2007. 407 s.
13. Tolkovyj slovar' Ozhegova URL: <http://gufo.me/dict/ozhegov/образование> (data obrashche-niya: 12.01.2020)
14. SHCHedrovickij G.P. *Sladkaya diktatura mysli // Voprosy metodologii*. 1994. №1-2. S. 9 – 12.
15. Chomsky N. *Language and Mind*. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1968.

**REPRESENTATION OF THE CONCEPT "EDUCATION"
IN THE MODERN MEDIA DISCOURSE**

*Cherkasova I.P., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Associate Professor,
Armavir State Pedagogical University*

Abstract: the article is devoted to the investigation of media discourse concept "education". Discourse is understood as the actualization of text structures in interaction with extralinguistic factors. Media discourse is considered as a complex structural-semantic formation, the axiological system having a certain functional perspective. The system of concepts is a basis for media discourse. Concepts are verbalized in accordance with the character and singularity of corresponding material, spiritual and social culture, in tight correlation with linguistic and pragmatic factors. A concept "education" is a unity of meanings representing an important axiological category in the space of particular discourse. When a concept appears in media discourse there is a partial change in its structural-semantic content. The semantics of the concept "education" is presented in the article in the sphere of media discourse. The given examples illustrate the statements under consideration. The meanings that represent these concepts are revealed. The analysis was carried out by means of contextual and linguistic-hermeneutic methods. The practical value of the paper consists of the application of the results of the investigation in the course of stylistics, text interpretation, discourse theory, theory and practice of translation. The data obtained can be used in the course of the analysis of mass media discourse.

Keywords: discourse, concept, education, mass media, axiology, text, communication

СЕМАНТИЧЕСКАЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ *WIND*

*Ереметова К.Ю., кандидат филологических наук, доцент,
Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного*

Аннотация: статья посвящена изучению семантических и лингвокультурологических особенностей фразеологизмов с компонентом *wind*. Фразеологизмы с именами природных явлений способны передавать самые разнообразные аспекты культуры и истории страны, разносторонне отображая яркие национальные особенности, а также древние мифопоэтические представления об изоморфизме человека и природных явлений.

Автор статьи указывает на тот факт, что фразеологизмы с именами природных явлений занимают важное место в словарных корпусах языков. Примеры показывают, что наблюдаются как сходства, так и различия фразеологизмов. Совпадения некоторых фразеологизмов объясняются тем, что для всех людей существует единый объект познания (окружающий мир), а также тем, что языки принадлежат к одной индоевропейской семье.

В статье сформулирован вывод о том, что фразеологический параллелизм можно объяснить многовековыми историческими, социально-экономическими, культурными контактами. Различия же связаны с наличием разной образной основы фразеологизмов, разных ассоциаций, разной оценки явлений, а также с использованием конкретных лексем и актуализацией тех или иных признаков, которые могут быть обусловлены как географическим положением, ландшафтом, особенностями климата, так и традиционным укладом жизни и хозяйства.

Ключевые слова: этимология, история языка, фразеологические единицы, имена природных явлений, национально-культурная информация, фразеологический параллелизм

Человек постоянно взаимодействует с окружающей действительностью и отражает результаты своих наблюдений в языке. Фразеологические единицы (далее ФЕ) и приметы занимают особое место в системе языка, выступая в роли носителей национально-культурной информации. Происхождение многих ФЕ и примет связано с особенностями образа жизни того или иного народа, с типичными фрагментами действительности, которые народ осознавал и закреплял в своем обыденном сознании.

Цель данной статьи – рассмотреть семантические и лингвокультурологические особенности английских ФЕ и примет с компонентом *wind*. Материалом исследования послужили английские ФЕ с компонентом *wind* и примеры их употребления. Использование небольшого корпуса немецких и русских ФЕ помогает выявить случаи фразеологического параллелизма и подчеркнуть национально-культурную специфику ФЕ [1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16]. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ словарных дефиниций, компонентный, этимологический и лингвокультурологический анализ, описательно-аналитический и сравнительно-сопоставительный метод, контекстуальный и контрастивный анализ.

Изучением словарного состава языка в синхронии и диахронии занимались такие ученые, как Н.Н. Амосова, А.К. Бирих, К. Бруннер, Р.А. Будагов, Л.А. Булаховский, Л.А. Введенская, С.В. Воронин, О.И. Глазунова, В.К. Журавлев, М.Н. Лапшина, В.В. Левицкий; Д.Ю. Лотте, М.М. Маковский, О.Д. Мешков, М.М. Покровский, Н.А. Трофимова, О.Н. Трубачев, П.В. Царев, Е.В. Шитикова, Д.Н. Шмелев, Л. Блумфилд, А. Мейе, Г. Пауль,

В. Пизани, С. Ульман, J. Algeo, K. Baldinger, A. Blank, M. Bréal, A. Darmsteter, M. Görland, H. Hall, C.F. Johnson, P. Liberman, E.F. Keller, G.A. Kleparski, D.G. Miller, R. Schreuder, G. Stern, E. Sweetser, J. Voyles, R.A. Waldron, A. Zbierska-Sawala и многие другие [1, 4, 6].

Не вызывает сомнений тот факт, что в содержании словарного фонда каждого языка присутствуют как универсальные, так и национально-культурные элементы. Универсальная и национально-культурная составляющая находятся в дополняющих друг друга отношениях. Наличие культурно-языковых универсалий объясняется единым для всех людей объектом познания (окружающий мир), обусловлено универсальным характером человеческого мышления, общим поступательным развитием человеческой культуры и цивилизации, что имеет непосредственное отношение к явлению фразеологического параллелизма (для ФЕ, не являющимися кальками) в разных языках. Например, универсальной для всех народов является мелиоративная и пейоративная характеристика тех или иных человеческих качеств, которая, однако, может быть выражена различными языковыми средствами.

Национально-культурная специфика в языке есть результат специфического действия процесса языкового кодирования фактов окружающей реальности, отражающих специфику бытийных и познавательных моделей, принятых той или иной языковой общностью, специфику культурно-исторических условий развития народа. Все перечисленные выше факторы вступают в сложное между собой взаимодействие.

Выявление реальной денотативной ситуации, дешифровка национально-чувственного образа проливают свет на особенности, уклад жизни народа, его историю, культуру и мировоззрение. В некоторых случаях успешная расшифровка внутренней формы ФЕ возможна при условии обращения к этимологическим данным с целью выявления представлений прошлого, нашедших отражение во фразеологии, так и представлений, актуальных для современных носителей языков [2, 3]. Исследование текстового материала позволяет выявить лексические единицы, которые могли послужить прототипами ФЕ. В данном исследовании термин «прототип» используется применительно к исходной, исторически первичной лексической единице, прообразу ФЕ, которая могла послужить отправным моментом для создания новой ФЕ.

На первом этапе исследования необходимо отметить, что в древности стремительное движение ветра могло ассоциироваться с действием сверхъестественных сил, колдовством (др.-англ. **witan** «преследовать, наносить вред», др.-англ. **wod** “mad, furious”; англ. **wander** «двигаться, слоняться», но англ. **wonder** «чудо»), с лесом как излюбленным местом языческих сакральных ритуалов (англ. **wind** «ветер» и др.-англ. **widu** «лес»), с полетом птиц (ср. др.-сев. **andi** “Wind”, “Geist, Atom”, но др.-сев. **ond** «утка»; лат. **aquila** «орел», но лат. **aquilo** «северный ветер»; лат. **circius** «сильный северный ветер», но греч. **χίρξας** «сокол»; лат. **vultur, vultur** «гриф, стервятник», но лат. **volturnus** «юго-восточный ветер», нем. **Wind** «ветер» и англ. диал. **wind** “the dotterel”) [4, с. 582-583]. Если древние люди придавали природному явлению сакральный смысл, то для современных носителей исследуемых языков актуальными являются физические характеристики ветра. В ФЕ с компонентом **wind** отражены различные свойства и качества ветра как явления природы, например, движение, скорость сила, направление и т.д.

Появление первых английских ФЕ с компонентом **wind** относится к среднеанглийскому периоду. ФЕ **as wind** впервые зафиксирована в поэме У. Лэнгленда «Видение о Петре-пахаре» и включает сему “swiftness”, отражающую такую характеристику ветра, как скорость: (1377) *‘I may no lenger lette’, quod he, ... And went away as wynde* [16]. Сема “violence, fury” присутствует в семантике ФЕ †**wroth as (the) wind** (букв. «гневный/свирепый как ветер»). ФЕ в своем прямом денотативном значении выражает знание человека о свойстве ураганного ветра яростно дуть: (ок. 1380) *He wex as wroth as þe wynde towarde oure lorde* [16].

ФЕ †**on one's wind** (ок. 1330) означает “on one's trail or track”. В основе ФЕ лежит денотативная ситуация, описывающая путешественника/моряка,

чей путь лежит в ту сторону, куда дует ветер: (ок. 1330) *Pis seizen þe sexten þousinde ... comen swibe on our winde* [16].

В произведении Дж. Чосера “Troilus & Criseyde” впервые появляется прототип ФЕ **What wind blows you here?**: (ок. 1374) *What maner wyndes gydeth yow now here?* [16] Примерно спустя столетие более частотным становится вариант ФЕ: (ок. 1470) *What wynde blowth ye hyther?* [16] В основу данной ФЕ легло свойство ветра двигать, перемещать предметы (ср. с русской ФЕ **каким ветром занесло?** «как к.-л. появился в к.-л. месте»). Лексема “blow” обладает потенциальной семой «оказаться в ненужном либо очень отдаленном месте» и передает свойство ветра перемещать предметы в разных направлениях.

В современном английском языке ФЕ **to know which way the wind blows** (букв. «знать, куда ветер дует») означает «понимать, в чем дело, хорошо разбираться в обстановке». Первое письменное употребление данной ФЕ зафиксировано примерно к 1400 г. В предложении *To telle him tydynges how the wind was went* [16] ФЕ передает значение «рассказать новости, как шли дела». С ранненовоанглийского периода ФЕ приобретает современное значение (1546) *I ... knew, which waie the winde blewe* [16]. В ФЕ **to know which way the wind blows** отражены такие неотъемлемые характеристики ветра, как движение и направление (ср. с немецкой ФЕ **wissen, woher der Wind weht**, русской ФЕ **куда ветер дует/знать, куда ветер дует/ждать, куда ветер подует**). Предположительно, в основе данной ФЕ лежит образ моряка, который определяет направление ветра для того, чтобы соответствующим образом приспособить паруса. ФЕ в своем прямом денотативном значении выражает знание человека о свойстве ветра дуть в разных направлениях. Со временем эта реалья подвергается переосмыслению и используется для описания поведения человека, умеющего приспособляться, меняющего свои взгляды, убеждения, мнения в зависимости от обстоятельств [2].

Сема “tendency, turn, or condition of affairs” присутствует в значении ряда других ФЕ, например, †**to have the wind at will** (1560), что означает “to have circumstances or conditions favourable for one's purpose”. В основе ФЕ лежит денотативная ситуация, при которой морякам благоприятствует ветер, дует в нужном им направлении: (1560) *The Byshoppes of Germany hauynge the wynde at will ...* [16]. Рассмотрим семантические особенности немецкой ФЕ **das ist Wind in seine Segel** (букв. «это ветер в его паруса») со значением «это в его интересах». Денотативная ситуация описывает полный шторм на море, что создает проблемы для навигации. Ветер в паруса, наоборот, означает благопри-

ятные условия навигации и своевременное прибытие в пункт назначения. На коннотативном уровне ФЕ означает – «дела складываются удачно, в ч.–т. пользу». ФЕ **Jemandem den Wind aus den Segeln nehmen** (букв. «забрать ветер из ч.–л. парусов») означает «лишить к.–л. преимуществ, парализовать ч.–л. действия». Денотативная ситуация в основе ФЕ описывает ведение морского боя. Противник может тактически развернуть корабль таким образом, что он лишался ветра, а следовательно, тактических преимуществ в бою.

ФЕ †**Is the wind in that corner (door)?** (букв. «ветер у того угла (той двери)?») имеет значение “is the wind in that quarter? Is that the tendency of affairs?»: (1470-85) *What! neuewe, is the wynde in that dore?* [16] Существование ФЕ в словарном составе непродолжительно, приблизительно через два столетия ФЕ выходит из употребления: (1668) *Is the Wind in that Door? Here's like to be fine doings* [16].

В выражении †**to waste wind** (букв. «попусту тратить дыхание») могли быть зафиксированы древние представления о ветре как олицетворении человеческой души: ср. с англ. **wind** и осет. **udd** – «душа», др.–сев. ***ond** «дыхание» [4, с. 582]; а также с английской ФЕ **to recover one's wind** «отдышаться», **to catch one's second wind, to get one's second wind** «обрести второе дыхание». Таким образом, попусту тратить слова, говорить на ветер имплицитно подразумевает – растрчивать драгоценную жизнь. ФЕ **to waste words on wind** (букв. «попусту тратить слова на ветер») является заимствованием из латинского языка **ventis verba profundere** [11, 15] и первая письменная фиксация относится примерно к 1540 году, но вероятно ФЕ появилась значительно раньше – до 1400 года: 1400 г.: *But all paire wordis pai wast, ...paire wynd also*; (ок. 1480) *Of pis mater I do not waistis wind* [16]. В результате конфликта синонимов ФЕ †**to waste wind** была вытеснена вариантами **to speak to the wind** (1569), **to waste one's words** (1583) и **to waste breath** (1667). Внутренняя форма синонимичных ФЕ - немецкой ФЕ **in den Wind reden**, английской ФЕ **to waste breath**, русской ФЕ **бросать слова на ветер** – является семантически прозрачной, что объясняется универсальностью знаний, хранящихся на когнитивном уровне. Благодаря сочетанию лексем **reden/waste/бросать** и **wind/Wind/words on the wind/breath/ветер** (потенциальная сема «поток воздуха») ФЕ рисует образ ветра, способного подхватывать и переносить ч.–л. на разные расстояния. В указанных ФЕ имплицитно присутствуют идентичные для всех носителей английского, немецкого и русского языков ассоциации, связанные с данным природным

явлением, и признак одушевленности-неодушевленности.

ФЕ **to be in the wind** (букв. «быть на ветру») имеет значение «в воздухе носится ч.–л.»: (ок. 1535) *A thyng there is in the wynde ... which I trust in God wyl one day come to light* [16]. Достаточно частотны варианты **something in the wind, what's in the wind?**: (до 1566) *There is sumwhat in the winde: His lookes bewrayes his inwarde troubled mynde* [16]; (1681) *Where are you, Gentlewoman? there's something in the wind I'm sure ...* [16]. ФЕ **to sniff the wind** появилась в словарном составе английского языка в XX веке со значением “to try the atmosphere; examine the prevailing state of affairs before taking action”: (1972) *Schuyler sniffed the wind and took his time about it* [16]. В основе данных ФЕ лежит образ ветра, способного переносить запахи на к.–л. расстояние.

Значение ФЕ **the wind has changed** (букв. «ветер поменялся») – «ситуация изменилась»: (1615) *You may perceiue the winde is changed into another dore* [16]. Данная ФЕ является прототипом ФЕ **the wind of change** (букв. «ветер перемен»), которая появилась относительно недавно. В основе ФЕ лежит денотативная ситуация смены направления ветра. Согласно Большому Оксфордскому Словарю первая письменная фиксация относится к 1905 году, однако частотность ФЕ значительно увеличилась после выступления британского премьер-министра Г. Макмиллана (графа Стоктонского) в парламенте в Южной Африке в 1960 году: *The wind of change for ever blows Across the tumult of our way* [16] (ср. с немецкой ФЕ **der Wind hat sich gedreht/der Wind dreht sich** (букв. «ветер переменялся/ветер меняет направление»); русской ФЕ **иной ветер подул**). В целом, очевидно, что языковое сознание различных народов порождает сходные ассоциации, которые практически эквивалентны как в английском, немецком, так и в русском языках, или являются прямыми кальками с одного языка на другой.

ФЕ †**to cast in the wind** (1652), вероятно, способствовала появлению ФЕ †**deliver to the winds** (1667) по правилу аналогичного уподобления, которая впервые употребляется в произведении Дж. Мильтона “Paradise Lost”: (1667) *And fear of Death deliver to the Windes* [16].

Движение навстречу ветру и против ветра воспринимаются людьми как противоборство внешним обстоятельствам или подчинение им, тщетность, безуспешность к.–л. действий. Данные ассоциации отразились семантике ФЕ, например, в немецкой ФЕ **gegen den Wind segeln**, английских ФЕ **to sail against the wind** “идти против течения”, **to piss against (in(to)) the wind** (1642) “to act ineffectually, to waste one's time, to attempt some-

thing futile” и †to cast stones against the wind (1657) “to labour in vain”. Причем первоначально словосочетание **to piss against the wind** являлась составной частью итальянской поговорки: (1642) *He who pisseth against the wind, wetteth his shirt.*

Создание ФЕ по аналогии является достаточно распространённым способом словообразования. При создании ФЕ по аналогии отдельные компоненты ФЕ могут выступать в качестве рядообразующего компонента. При образовании новых аналогичных ФЕ значительную роль играют парадигматические отношения между составляющими: **to give** (1739)/**cast** (1760-72)/**scatter** (1843)/**confide** (1881)/**throw** (1885)/**fling** (1913)/**toss** (1963) **smth. (caution, prudence, etc.) to the winds** (букв. «бросать ч.-л. (осторожность, благоразумие и т.д.) ветрам») со значением «забыть о ч.-л., отбросить всякую осторожность, благоразумие и т.д.». ФЕ **to scatter to the four winds** (букв. «рассеивать на четыре ветра») означает «идти или отпускать на все четыре стороны», т.е. куда угодно, куда заблагорассудится (ср. с русской ФЕ **отпустить (идти) на все четыре ветра**). Лексемы «все», «четыре»/“four” и «ветер»/“wind” выражают четыре стороны света, куда может дуть ветер. Свойство ветра с большой скоростью преодолевать огромные расстояния и беспрепятственно проникать практически в любой уголок Земли, дуть во все четыре стороны света ассоциируются у людей с понятием бескрайнего простора. ФЕ, развивая свое значение, символизирует свободу выбора человека.

Необходимо отметить, что в английском фольклоре существует большое количество примет, поверий связанных с разными явлениями природы, в частности с ветром: [14, с. 79-99]. Во-первых, моряки верили, что определенные действия человека способны вызвать природное явление, например: *Sailors believe that whistling will produce a wind, a soft whistle for a breeze, a loud one for a gale; ... that scratching the mast or throwing a halfpenny overboard will have a similar effect. Hens' eggs are held by some to produce contrary winds, ... some sailors will throw the eggs overboard.* Английская ФЕ **to whistle for a wind** (1518) (букв. «свистеть, зазывая ветер») иллюстрирует представление моряков о том, что свистом можно вызвать ветер. Благодаря полному переосмыслению значения компонентов ФЕ дало значение «выжидать удобного случая»: ср. с немецкой ФЕ **es kommt ihm wie gepfiffen** (букв. «это ему повернулось, как будто насвистел») «это (подвернулось) ему весьма кстати».

Во-вторых, в течение многих веков человек наблюдал за явлениями природы и выявил определённые закономерности, взаимосвязь между различными явлениями природы [8, 9, 10, 12, 14]:

- *If the wind increases during a rain, fair weather may be expected soon; The north wind doth blow, And we shall have snow;*

- *If the wind continue any considerable time in the south, it is an infallible sign of rain.* (1649);

- *Wind west. Rain's nest*

- *A western wind carrieth water in his hand.*

В-третьих, особое значение имеет время появления и продолжительность природного явления:

- *Winds at night are always bright; But winds in the morning, sailors take warning; June – too soon; July – stand by; August – look out you must; September – remember; October – all over* (hurricanes in West Indies);

- *If the wind is south-west at Martinmas, It keeps there till after Christmas.*

В-четвертых, в приметах отмечается характер проявления/действия природного явления, его направление:

- *The wind from north-east Neither good for man nor beast* (1675).

- *North-west is far the best; North-east is bad for man and beast*

- *When wind is west, Health is best / When the wind is in the north-west, The weather is at its best; But if the rain comes out of the east, 'Twill rain twenty-four hours at least.*

- *When the wind is in the north,*

- The skillful fisher goes not forth;*

- When the wind is in the east,*

- 'Tis good for neither man nor beast;*

- When the wind is in the south,*

- It blows the flies in the fish's mouth;*

- When the wind is in the west,*

- There it is the very best.* [14, с. 7].

- *A veering wind, fair weather; A backing wind, foul weather.*

- *If the wind back against the sun, Trust it not, for back it will run.* [14, с. 8].

Наконец, ветер мог персонифицироваться, например, в Шотландии - **Arthur o' Bower**:

- *Arthur o' Bower has broken his bands,*

- And he's come roaring owre the lands;*

- The king o' Scots and a' his power*

- Canna turn Arthur o' Bower* (1826) [8, с. 184].

Таким образом, анализ языкового материала показал, что ФЕ с именами природных явлений способны передавать самые разнообразные аспекты культуры и истории страны, разносторонне отображая национальные особенности, а также древние мифопоэтические представления об изоморфизме человека и явлений природы. Идеографические сферы приложимости ФЕ могут быть разнообразными: оценка явлений окружающего мира, характеристика к.-л. ситуации, физические

свойства, черты характера, психологические состояния человека и т.д.

ФЕ с именами природных явлений занимают важное место во ФЕ корпусах языков. Проанализированные примеры показывают, что наблюдаются как сходства, так и различия ФЕ. Совпадения некоторых ФЕ можно объяснить тем, что, во-первых, для всех людей существует единый объект познания (окружающий мир), во-вторых, тем, что языки принадлежат к одной индоевропейской семье. Фразеологический параллелизм можно объяснить многовековыми историческими, социально-экономическими, культурными контактами. Различия связаны с наличием разной образной основы ФЕ, наличием разных ассоциаций и оценки явлений, использованием конкретных лексем и актуализацией тех или иных признаков, которые могут быть обусловлены как географическим положением, особенностями ландшафта и климата, так и традиционным укладом жизни и хозяйства. Большинство ФЕ характеризуется высокой степенью экспрессивности и наличием аксиологического элемента семантики. Наконец, прослеживается взаимодействие реального и мифологического осмысления явлений природы.

Литература

1. Бирих А.К. Словарь русской фразеологии // Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 2001. 704 с.
2. Ереметова К.Ю. О трансформациях фразеологизмов с именами природных явлений для эмоционального воздействия на читателя // Язык, культура и литература. Ежегодник. Волгоград: «Абсолют», 2019. С. 9 – 12.
3. Ереметова К.Ю. Этнолингвокультурологический анализ в изучении национально-культурного своеобразия фразеологии английского, немецкого и русского языков // Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы IX Российско-Американской научно-практической конференции 15-17 мая 2006 г. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 256 – 260.
4. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. М.: ВЛАДОС, 1996. С. 13-30.
5. Прокопьева Н.Н., Плисов Е.В. Большой немецко-русский и русско-немецкий словарь. М.: Центрполиграф, 2001. 704 с.
6. Трофимова Н.А., Ереметова К.Ю. Метафорическое моделирование в сфере метеорологии // Когнитивные исследования языка. Вып. XXI: Проблемы современной лингвистики: на стыке когнитивной и коммуникации. М.: Ин-т языкознания

РАН; Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. С. 271 – 276.

7. Шекасюк Б.П. Новый немецко-русский фразеологический словарь / Neues deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch. М.: Либроком, 2014. 864 с.
8. Chambers R. Popular rhymes of Scotland. Edinburgh and London: W. & R. Chambers, 1870.
9. Chambers G.F. Weather facts and predictions. East-bourne: V.T. Sumfield, 1877.
10. Dictionary of the Scots Language [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.dsl.ac.uk/entry/snd/arthur_o_bower (дата обращения: 10.03.2020)
11. Estienne R. Roberti Stephani Thesaurus Linguae Latinae: in IV tomos divisus. Tom IV. Londini: Typis & Impensis Sam. Harding, 1734-1735.
12. Garriott E. Weather folk-lore and local weather signs. Washington: Government printing office, 1903.
13. Green J. Cassell's dictionary of slang. London: Cassell Wellington House, 2004. 1316 с.
14. Inwards R. Weather lore. A collection of proverbs, sayings, and rules concerning the weather. London: Elliot Stock, 62, Paternoster Row, 1898.
15. Robinson E. A Greek and Latin Lexicon of the New Testament. London: Thomas Tegg, 1839.
16. The Oxford English Dictionary. Edition 1993. [Электронный ресурс]. Oxford: Oxford University Press, 1993. 1 электрон. опт. диск (CD-Rom).

References

1. Birih A.K. Slovar' russkoj frazeologii // Istoriko-etimologicheskij spravochnik. SPb.: Fo-lio-Press, 2001. 704 s.
2. Eremetova K.YU. O transformacijah frazeologizmov s imenami prirodnyh yavlenij dlya emocional'nogo vozdejstviya na chitatelja // YAzyk, kul'tura i literatura. Ezhegodnik. Volgograd: «Absolyut», 2019. S. 9 – 12.
3. Eremetova K.YU. Etnolingvokul'turologicheskij analiz v izuchenii nacional'no-kul'turnogo svoeobrazija frazeologii anglijskogo, nemeckogo i russkogo yazykov // Aktual'nye voprosy sovremennogo universitetskogo obrazovaniya: Materialy IX Rossijsko-Amerikanskoj nauchno-prakticheskoi konferencii 15-17 maya 2006 g. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2006. S. 256 – 260.
4. Makovskij M.M. Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskoi simboliki v indoevropejskij yazykah: Obraz mira i miry obrazov. M.: VLADOS, 1996. S. 13-30.
5. Prokop'eva N.N., Plisov E.V. Bol'shoj nemeckorusskij i russko-nemeckij slovar'. M.: Centrpoligraf, 2001. 704 s.

6. Trofimova N.A., Eremetova K.YU. Metaforicheskoe modelirovanie v sfere meteorologii // Ko-gnitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXI: Problemy sovremennoj lingvistiki: na styke kognicii i kommunikacii. M.: In-t yazykoznanija RAN; Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina, 2015. S. 271 – 276.
7. SHekasyuk B.P. Novyj nemecko-russkij frazeologicheskij slovar' / Neues deutsch-russisches phraseologisches Worterbuch. M.: Librokom, 2014. 864 s.
8. Chambers R. Popular rhymes of Scotland. Edinburgh and London: W. & R. Chambers, 1870.
9. Chambers G.F. Weather facts and predictions. East-bourne: V.T. Sumfield, 1877.
10. Dictionary of the Scots Language [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.dsl.ac.uk/entry/snd/arthur_o_bower (data obrashcheniya: 10.03.2020)
11. Estienne R. Roberti Stephani Thesaurus Linguae Latinae: in IV tomos divisus. Tom IV. Londini: Typ-is & Impensis Sam. Harding, 1734-1735.
12. Garriott E. Weather folk-lore and local weather signs. Washington: Government printing office, 1903.
13. Green J. Cassell's dictionary of slang. London: Cassell Wellington House, 2004. 1316 c.
14. Inwards R. Weather lore. A collection of proverbs, sayings, and rules concerning the weather. London: Elliot Stock, 62, Paternoster Row, 1898.
15. Robinson E. A Greek and Latin Lexicon of the New Testament. London: Thomas Tegg, 1839.
16. The Oxford English Dictionary. Edition 1993. [Elektronnyj resurs]. Oxford: Oxford University Press, 1993. 1 elektron. opt. disk (CD-Rom).

SEMANTIC AND LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS OF IDIOMS WITH THE COMPONENT *WIND*

*Eremetova K.Yu., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
St. Petersburg Military Academy of Telecommunications*

Abstract: the article is devoted to the study of semantic and linguocultural features of idioms with the component *wind*. Idioms with the names of natural phenomena can convey the most diverse aspects of the country's culture and history, versatile displaying vivid national features, as well as ancient mythopoetic ideas about the isomorphism of human beings and natural phenomena.

The author of the article points that idioms with the names of natural phenomena take an important place in the dictionary corpus of languages. Examples highlight that there are both similarities and differences of idioms. The coincidences of some idioms are explained by the fact that for all people there is a single object of cognition (the world), as well as the fact that languages belong to the same Indo-European family.

The article concludes that phraseological parallelism can be explained by centuries-old historical, socio-economic and cultural contacts. The differences are associated with the different figurative basis of idioms, different associations, assessment of phenomena, as well as with the use of specific words and the actualization of certain features, which may be due to both the geographical position, landscape, climate characteristics, and the traditional lifestyle and household.

Keywords: etymology, language history, idioms, names of natural phenomena, national-cultural information, phraseological parallelism

ИЕРАРХИЧНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ПРОСТРАНСТВ

*Подгорбунская И.Г., кандидат филологических наук, доцент,
Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева*

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования единой теории языковых пространств на основе исследования германских, романских и славянских языков. Постнеклассическая методология осуществила возможность преодоления межязыковых барьеров в объяснении различной онтологии языков. Эта попытка стала реальной, согласовав и взаимно скоординировав основные существующие теории объяснения иерархии языковых пространств. Представляется возможным применение дуального подхода к описанию единиц зоны нуклеации каждого из пространств на основе выявленных ранее дифференциальных признаков.

Как выяснилось, в самоорганизующейся системе языка существуют, как минимум, три иерархических пространства: фонемный уровень (языковое микропространство), просодемный уровень (языковое макропространство), сверхпросодемный уровень (языковое мегапространство). Были выявлены типы языковой иерархии. Исследование показало, что открытие управляющего параметра зависит от сущности маркированного инварианта зоны нуклеации каждого из пространств. Решающее значение приобретает определение дифференциального признака различения маркированных и немаркированных элементов ядра исследуемых пространств. Для каждого ядра языковых пространств существует свой дифференциальный признак, который характеризует инвариант доминирующим свойством. Именно это свойство оказывает влияние на природу управляющего параметра в каждом из языковых пространств. В статье четко прослеживаются причины модификации управляющего параметра в зависимости от свойств дифференциальных признаков маркированных инвариантов. Таким образом, синергетический подход к исследованию иерархичности языковых пространств позволил более детально рассмотреть особенности их реализации в разных языках.

Ключевые слова: иерархия языковых пространств; просодемическая детерминанта; маркированная единица; структура-инвариант; дифференциальный признак; диапазон частоты основного тона

*«Теория многоуровневых систем акцентирует внимание на иерархических структурах, иерархическое расположение элементов...»
В.Ф. Петренко, А. П. Супрун [9, с. 102]*

Язык представляет собой целостную самоорганизующуюся сверхсложную систему, образованную из разнородных компонентов, реализующих в речи упорядоченное многообразие, образуя при этом иерархический оптимизированный механизм существования и эволюции языка. Актуальность статьи заключается в дальнейшем познании организации взаимодействия языковых уровней, процесса становления иерархии языковых пространств, параметров порядка, а также выявления зависимости иерархических уровней и их компонентов друг от друга и использования потенциала синергетики в исследовании языковых пространств. «Иерархичны все системы. Важно то, что законы высокоорганизованных систем определяются законами низкоорганизованных» [5, с. 61].

Целью статьи является определение различных типов иерархий, выявление их структурной онтологии и анализ их актуализации в языке.

Чтобы реализовать поставленные цели, решаются следующие задачи:

- 1) определить иерархический порядок в языке;
- 2) охарактеризовать единицы зоны нуклеации языковых пространств и оппозиции ядерных элементов каждого из уровней;

3) описать специфику иерархических уровней на примере германских, романских и славянских языков.

Новизна изложенного материала состоит в том, что впервые последовательно устанавливается иерархия языковых пространств, а единый синергетический подход, в рамках которого ясно проявляются особенности языков, устанавливает зависимость сущности управляющего параметра от маркированной единицы-инварианта зоны нуклеации языкового макропространства.

Актуализация синергетической парадигмы в исследовании систем различной природы, в том числе, языковой, является поводом различать в структуре языка микропространство (фонемный уровень), макропространство (просодемный уровень) и мегапространство (сверхпросодемный уровень). Каждый уровень включает нижестоящий как часть общей целостности языковой системы и при этом сам, как компонент, входит в систему более высокого уровня. Чтобы проникнуть в организацию языковой структуры, в механизм взаимодействия ее отдельных частей, понять их разнокачественность и эволюционную подвижность, необходимо рассматривать языковую систему как открытую динамическую нелинейную систему, постоянно взаимодействующую со средой. Л. фон

Берталанфи ввел понятие и исследовал открытые системы, постоянно обменивающиеся веществом и энергией с внешней средой [1, с. 23-82]. Именно открытость (незамкнутость) позволяет функционировать и развиваться таким системам от простого к сложному. Синергетика признает модификацию управляющего параметра и соответственно открытость макропространства к микропространству при постоянном управляющем параметре – просодической детерминанте восходящей или нисходящей звучности в зависимости от типа языка, а также открытость макропространства к мегапространству при постоянно меняющемся управляющем параметре – контингентно-смысловой детерминанте.

Рассматривая процесс самоорганизации языка как системы, необходимо обратить внимание на внутреннюю неоднородность, многомерность и нелинейность развития. По мере восхождения по вертикали уровней, по ступеням возрастающей сложности следует признать взаимозависимость свойств системы и свойств элементов, а также зависимость уровней друг от друга.

Органическое единство компонентов, взаимодействие и гармоническое сочетание процессов и компонентов системы, взаимная приспособленность ее частей содействуют целостности языковой системы. В этом и заключается целесообразность языка как системы. Языку присущ своеобразный иерархический порядок. Если классифицировать отдельные типы языковой иерархии, то, прежде всего, следует назвать вертикально пространственную иерархию. Как полагают ученые, которые занимаются становлением взаимодействия уровней внутри систем, существует минимум три иерархических уровня [2, с.198]. В языке будем различать первоначально мегапространство, далее макропространство и, наконец, микропространство, если рассматривать уровни «сверху-вниз». Каждое из пространств обладает своей зоной нуклеации и периферии, своими единицами, строго локализованными в этих пространствах. Каждый компонент нижележащего уровня является составной частью вышележащего уровня. Механизм взаимодействия отдельных частей пространств характеризуется разнокачественностью. Чем выше пространство, тем многообразнее и многофункциональнее его единицы, разнообразнее его связи со средой.

В качестве первого типа иерархического строения языка представим вертикально пространственную иерархию. Как известно, существование любой системы начинается с формирования ядра каждого из пространств, в которых противопоставляются единицы-инварианты в качестве маркированных и немаркированных элементов. В зоне

нуклеации языкового микропространства, согласно теории Н.С. Трубецкого, различаются разные типы оппозиций, которые могут варьироваться от языка к языку и от диалекта к диалекту.

Всемирно известный лингвист Н.С. Трубецкой различает следующие типы оппозиций ядерных единиц микропространства:

1) привативные оппозиции (р-b, k-g, w-f и т.д.), при этом маркированными являются звонкие согласные, характеризующиеся наличием признака (голоса), отсутствующего у глухих согласных;

2) градуальные (ступенчатые) оппозиции характеризуются наличием одного и того же признака, но различающиеся, например, подъемом средней спинки языка в немецком языке – (i-e-э);

3) эквиолентные (равнозначные), например, (р-t, f-k и т.д.).

Ученый считал, что «в фонологии основная роль принадлежит не фонемам, а смысловозначительным оппозициям» [13, с.74]. Как подчеркивает А.А. Кобляков, язык, проявляя свойство нелинейной открытой среды, способен к самоорганизации, самопроизвольному переходу на более многообразный уровень организации структуры во всех процессах формирования пар разных размерностей и сложных противопоставлений [6, с. 325].

Следующим пространственным иерархическим уровнем является макропространство (просодемный уровень). В ядре макропространства благодаря определению дифференциального признака была выявлена минимальная языковая единица – просодема, состоящая из тонемы и акцентемы. Как выяснилось, эти две ядерные единицы языкового макропространства состоят как минимум из двух слогов – одного ударного и одного безударного слога. При выведении ядерных единиц необходимо учитывать по мере возможности все, что существует в системе. Во-первых, ударные и безударные слоги отличаются друг от друга по протяженности, например, гласный безударного слога вследствие редукции может вообще исчезнуть или превратиться в другой гласный. В русском языке гласный [О] в речи превращается в гласный [А], например: корова [КА'РОВА], коза [КА'ЗА] и т.д. В немецком языке die Mo'lekel [mo·'le:kl], Laden ['la:dn] и т.д. Поэтому при выведении минимальной единицы зоны нуклеации языкового макропространства учитываются оба типа слогов. Во-вторых, учитывались разные коммуникативные типы предложений, в частности, первичный вопрос и назывное предложение. Дифференциальным признаком различения маркированных и немаркированных единиц (тонемы и акцентемы) является диапазон частоты основного тона, причем в разных языках маркированным является либо назывное предложение, например, в русском языке:

[– ' – .] филé [7, с.61] либо первичный вопрос в немецком языке: [– ' –?] Ma'rie? [7, с.91], в английском языке: [– ' –?] in'deed? [8, с.16], в американском варианте английского языка: [– ' –?] i'kert? [10, с.16], в швейцарском варианте немецкого языка: [– ' –?] Ma'gie? [3, с.23-24], в испанском языке: [– ' –?] porqué? [11, с.15] и др. языках. При этом с переносом ударения на второй слог в первичном вопросе диапазон частоты основного тона расширяется. В русском языке [7, с. 61] диапазон частоты основного тона расширяется в назывном предложении и в положительном нейтральном ответе при тех же условиях.

Применение математической теории вероятностей показало, что границы значений доверительных интервалов диапазона частоты основного тона назывного предложения и нейтрального положительного ответа пересекаются, поэтому Н.А. Коваленко был сделан вывод о нерелевантности различий по частотному диапазону назывного предложения и положительного нейтрального ответа [7, с. 50]. Здесь имеет место глубокая дифференцированность и противоречивость элементов зоны нуклеации. По терминологии автора теории это базисная оппозиция, имеющая большое значение при дальнейшем изложении теоретических положений. Структура-инвариант придает устойчивость языковой системе, выражая идею всеобщей формы, а каждое речевое проявление – это вариант по принципу структуры-инварианта.

В мегапространство в качестве единиц входят предложения, тексты, дискурсы. Так как в этом пространстве управляющий параметр другой качественной определенности, существует другой подход к определению маркированных и немаркированных единиц. Нейтральные пропозиции относятся к немаркированным единицам, а эмоциональные – к маркированным единицам [13, с. 155]. Неслучайно В.В. Дементьев различает «прямые» высказывания и непрямые, которые он считает маркированными [3, с. 93]. Эмоциональные предложения обладают большим объемом выраженности акустических параметров, более яркой представленностью в речи, поэтому противоречие нейтральных и эмоциональных единиц составляют ядро мегапространства. «Все противоречия, существующие на низших уровнях (если они не сняты более высокими уровнями), будут влиять на систему высокого уровня. Кроме того, система более высокого уровня будет добавлять свои противоречия» [5, с. 61].

Следующим типом иерархии следует представить ядерную иерархию. Ядерная иерархия языка характеризует языковую организацию с точки зрения структуры зон нуклеации языковых пространств. Она раскрывает как общие признаки,

свойственные всем ядрам трех языковых пространств, так и различительные. Здесь, в первую очередь, следует отметить обязательное наличие противопоставленности единиц ядра:

1) микропространство: основная языковая единица – фонема, при этом различаются следующие типы оппозиций:

- привативная оппозиция;
- градуальная оппозиция;
- эквиолентная оппозиция [12, с. 74];

2) макропространство: основная языковая единица – просодема (тонема ↔ акцентема). Оппозиции:

- базисная оппозиция;
- мерная оппозиция;
- симметричная оппозиция [7, с. 63];

3) мегапространство: основная языковая единица – информема. При этом оппозиция ядра состоит из нейтралемы и эмфаземы.

Нейтралема образована от словосочетания нейтральный тон, а эмфазема от слова эмфаза, что значит выразительность речи [13, с.153-156].

Следующим типом иерархии является параметрическая иерархия управления: от возникновения управляющего параметра, названного просодической детерминантой, до ее преобразования в контингентно- смысловую детерминанту в мегапространстве. Синергетика всецело признает качественную модификацию управляющего параметра [2].

Просодическая детерминанта – это, как выяснилось, преобладающий основной тон в языке [7, с. 81]. Она начинает формироваться у человека со времени его рождения. Ребенок рождается и, благодаря врожденному слуху, воспринимает и запоминает основной тон, но при этом пока не понимает обращенную к нему речь. Определить, какой звучности просодическая детерминанта в том или ином языке, можно по движению тона в маркированном элементе макропространства языка. Если маркированным элементом (тонемой) является первичный вопрос, то просодическая детерминанта в языке восходящей звучности, а, если тонемой является назывное предложение или нейтральный положительный ответ, то детерминанта нисходящей звучности.

Следующий тип иерархии – квантитативная (временная) иерархия. Время рассматривается как внутренне организующий фактор, базовая составляющая онтологии языка. Как показали экспериментально-фонетические исследования, признак квантитативности носит гармоничный характер согласования поведения всех языковых пространств. Известный синергист В.Г. Буданов пишет по этому поводу: «Выделенную роль в иерархии систем играет время, и синергетический

принцип подчинения Хакена формулируется для временной иерархии» [2, с. 192]. Время реализуется в речи через сжатие и растяжение.

Универсальное свойство сжатие-растяжение, которое накладывается на речь, членит ее на языковые единицы. Рассматривая это свойство, как признак времени, философия определяет его как всеобщий атрибутивный системообразующий фактор. С растяжимостью слогов просодемы тесно связаны так называемые активные центры, или узлы противоречий. Там, где слоги обладают наибольшей растяжимостью, локализуются узлы противоречий. В английском, американском варианте английского языка, испанском и русском языках – это начальный слог просодемы, а в немецком и швейцарском варианте немецкого языка – конечный слог. Просодема является первоэлементарной основой узла противоречий, который как специфический способ связи между языковыми пространствами также инвариантен. Узлы противоречий тесно связаны с временным фактором.

На основе анализа реализации по времени систем и компонентов языковых пространств можно понять механизмы, которые лежат в основе их динамики, спрогнозировать их поведение в будущем. Одинаковые языковые системы, например, два германских языка – английский и немецкий движутся к будущему индивидуальными траекториями, которые с течением времени все больше отклоняются друг от друга.

Таким образом, цель каждого элемента нижнего уровня подчинена цели элемента более высокого уровня. Только при таком условии вся сложная иерархическая система может функционировать как единое целое.

Интеграция иерархии языковых пространств возможна, если соблюдаются определенные условия, а именно:

- 1) тесное взаимодействие элементов одного и того же уровня по горизонтали;
- 2) уровневое взаимодействие элементов по вертикали;
- 3) влияние низших уровней на более высший и наоборот;
- 4) первоначальные изменения в единицах мегапространства.

Изменения единиц макроуровня приводят к глобальным трансформациям в языке, возникновению нового качества системы. Примером может служить перенос ударения в слове на начальный корневой слог в результате образования узла противоречий, например, в английском и немецком языках.

Возникновение нового качества системы по горизонтали, медленное изменение управляющих параметров макроуровня приводят к неустойчиво-

сти системы на макроуровне и перестройке его структуры. Неслучайно В.Г. Буданов назвал иерархичность эмерджентностью, т.е. изменения в иерархии пространств происходят через неустойчивость, исчезновение и рождение новых параметров порядка и интенсивного взаимодействия уровней между собой [2, с. 198].

Анализ теоретических и экспериментальных работ по исследованию субстанции языка показал, что дальнейшая их теоретизация возможна только с помощью методов синергетики. Это попытка взглянуть по-новому на проблемы, которые не могут быть решены устаревшими методами. Описание иерархии языковой системы, согласованность взаимодействия отдельных частей при образовании языковой структуры как единого целого находится в центре внимания синергетики.

Таким образом, были выявлены следующие типы языковой иерархии: 1) вертикально пространственная; 2) ядерная; 3) параметрическая иерархия управления и 4) квантитативная (временная). Рассмотрена структура каждой иерархии и исследованы факторы, влияющие на особенности их реализации и актуализации в разных языках. Глобальные различия в языках наблюдаются в формировании качественной определенности управляющего параметра. Иерархичность строения языковых пространств, зон нуклеации, различение маркированных и немаркированных элементов, постоянство пространственно-временной структуры свидетельствуют о достоверности синергетического метода, который рассматривает языковую систему как постоянно трансформирующуюся и обновляющуюся систему, эволюционно подвижную, формирующую новый взгляд на языковые явления, коэволюцию языков и их зависимость от внешней среды.

Практическая значимость изложенного материала заключается в том, что основные положения могут найти применение в преподавании курса лингвосинергетики, а также в разработке спецкурса соответствующего профиля. Перспективным представляется дальнейшее изучение языковых пространств, фазовых переходов, образование аттракторов в составе единиц мегапространства.

Литература

1. Бергаланфи Л.фон. Общая теория систем – Критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. С. 23 – 82.
2. Буданов В.Г. Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании // Синергетическая парадигма. Система образования. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 592 с.
3. Гонина А.С. Организация просодемого пространства в современном швейцарском варианте

немецкого языка: автореф. дис. ... к. филол. н. Москва-Красноярск: Редакционно-издательский центр СибГТУ, 2010. 25с.

4. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006. 376 с.

5. Жилин Д.М. Теория систем: Опыт построения курса. 5-е, изд. испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 176 с.

6. Кобляков А.А. Синергетика, язык, творчество // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / отв. ред. В.А. Копчик. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 322 – 332.

7. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 120 с.

8. Лефлер Н.О. Функционирование единиц просодемного и сверхпросодемного пространств нейтральной и эмоциональной речи в американском варианте английского языка: автореф. дис. ... к. филол. н. Москва-Красноярск: Из-во Красноярского государственного аграрного университета, 2011. 18 с.

9. Петренко В.Ф., Супрун А.П. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики. М.: КРАСАНД, 2018. 304 с.

10. Синева А.Д. Внутренняя структура минимального интерактивного дискурса в американском варианте английского языка: автореф. дис. ... к. филол. н. Москва-Красноярск: ООО «Крокодил», 2014. 24 с.

11. Стехина М.В. Системная организация просодемного пространства в современном испанском языке: автореф. дис. ... к. филол. н. Москва: Из-во «МГИМО-Университет», 2010. 24 с.

12. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Аспект Пресс, 2000. 352 с.

13. Kovalenko N.A., Podgorbunskaya I.G. Dualism of Invariants of Language Space // Science, Technology and Higher Education: materials of the VII International research and practice conference, Westwood-Canada: publishing office Accent Graphics communications, 2015. 286 p.

Kriticheskij obzor // Issledovaniya po obshchej teorii sistem. M.: Progress, 1969. S. 23 – 82.

2. Budanov V.G. Sinergeticheskaya metodologiya v postneklassicheskoj nauke i obrazovanii // Sinergeticheskaya paradigma. Sistema obrazovaniya. M.: Progress-Tradiciya, 2007. 592 s.

3. Gonina A.S. Organizaciya prosodemnogo prostranstva v sovremennom shvejcarskom variante nemeckogo yazyka: avtoref. dis. ... k. filol. n. Moskva-Krasnoyarsk: Redakcionno-izdatel'skij centr SibGTU, 2010. 25s.

4. Dement'ev V.V. Nepryamaya kommunikaciya. M.: Gnozis, 2006. 376 s.

5. Zhilin D.M. Teoriya sistem: Opyt postroeniya kursa. 5-e, izd. ispr. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010. 176 s.

6. Koblyakov A.A. Sinergetika, yazyk, tvorchestvo // Sinergeticheskaya paradigma. Nelinejnoe myshlenie v nauke i iskusstve / отв. ред. В.А. Копчик. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 322 – 332.

7. Kovalenko N.A. Sistemnyj podhod k frazovoj prosodii slova. Krasnoyarsk: Izd-vo KGPU, 1998. 120 s.

8. Lefler N.O. Funkcionirovanie edinic prosodemnogo i sverhprosodemnogo prostranstv nejtral'noj i emocional'noj rechi v amerikanskom variante anglijskogo yazyka: avtoref. dis. ... k. filol. n. Moskva-Krasnoyarsk: Iz-vo Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta, 2011. 18 s.

9. Petrenko V.F., Suprun A.P. Metodologicheskie peresecheniya psihosemantiki soznaniya i kvanto-voj fiziki. M.: KRASAND, 2018. 304 s.

10. Sineva A.D. Vnutrennyaya struktura minimal'nogo interaktivnogo diskursa v amerikanskom variante anglijskogo yazyka: avtoref. dis. ... k. filol. n. Moskva-Krasnoyarsk: ООО «Krokodil», 2014. 24 s.

11. Stekhina M.V. Sistemnaya organizaciya prosodemnogo prostranstva v sovremennom ispanskom yazyke: avtoref. dis. ... k. filol. n. Moskva: Iz-vo «MGIMO-Universitet», 2010. 24 s.

12. Trubeckoj N.S. Osnovy fonologii. M.: Aspekt Press, 2000. 352 s.

13. Kovalenko N.A., Podgorbunskaya I.G. Dualism of Invariants of Language Space // Science, Technology and Higher Education: materials of the VII International research and practice conference, Westwood-Canada: publishing office Accent Graphics communications, 2015. 286 p.

References

1. Bertalanfi L.fon. Obshchaya teoriya sistem –

HIERARCHY OF LANGUAGE SPACES

*Podgorbunskaya I.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology*

Abstract: the article considers the problem of the formation of a unified theory of language spaces based on the study of Germanic, Romance, and Slavic languages. The post-nonclassical methodology made it possible to overcome the interlanguage barriers in explaining the various ontologies of languages. This attempt became real by coordinating and mutually coordinating the main existing theories of explanation of the hierarchy of language spaces. It seems possible to use the dual approach to the description of the units of the nucleation zone of each of the spaces based on previously identified differential features.

As it turned out, in a self-organizing system of language, there are at least three hierarchical spaces: the phoneme level (language micro-space), the pro-sub-level (language macro-space), and the super-sub-level (language mega-space). The types of language hierarchy were identified. The study showed that the identification of the control parameter depends on the nature of the marked invariant of the nucleation zone of each of the spaces. The definition of a differential feature of distinguishing between marked and unmarked elements of the core of the studied spaces is of decisive importance. For each core of linguistic spaces, there is a differential characteristic that characterizes the invariant as the dominant property. It is this property that affects the nature of the control parameter in each of the language spaces. The article clearly traces the reasons for the modification of the control parameter depending on the properties of the differential features of the marked invariants. Thus, the synergistic approach to the study of the hierarchicality of language spaces allowed us to consider in more detail the features of their implementation in different languages.

Keywords: hierarchy of language spaces; prosodic determinant; labeled unit; invariant structure; differential sign; pitch range

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛЕВОСТОРОННЕГО АКТАНТА АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

*Байбурина Р.З., кандидат филологических наук, доцент,
Петрова Е.А., доктор филологических наук, заведующий кафедрой,
Уфимский юридический институт МВД России*

Аннотация: экспериментальное исследование английских глаголов положительной оценки *respect, regard, admire, esteem, appreciate, value* проводится на основе метаязыка, разработанного для данной лексико-семантической группы. Метод семантического толкования раскрывает содержание левостороннего актанта анализируемых единиц через набор составляющих его признаков. Смена когнитивной конструкции влияет на формирование или модификацию значения слова, дифференциацию значений слов-синонимов, их грамматическую форму. В данной статье рассматриваются семантические признаки, составляющие содержание левостороннего актанта при английских глаголах положительной оценки *respect, regard, admire, esteem, appreciate, value*. В нашем исследовании мы опираемся на теорию семантических типов предикатов, теорию Грамматики конструкций, которые способны описать и объяснить механизмы изменения значения глагола. Предикативные выражения могут быть охарактеризованы по типу соотношения с осью времени и в зависимости от того, какие ролевые функции приписываются субъекту и объекту. Субъект и объект, являясь «актантами» ситуации, могут выполнять различные роли. Существует множество классификаций этих ролей, учитывающих различные уровни осмысления и семантического представления ситуации. В своей работе мы опираемся на положение о том, что содержание семантической роли служит средством толкования лексического значения глаголов и описания актантных отношений синтаксиса.

Ключевые слова: глаголы положительной оценки, семантическое толкование, актант, семантическая роль, семантический компонент, когнитивная конструкция, грамматика конструкций

Нами освещены подходы к анализу градации как языковой категории и определен лингвистический статус данной категории, проанализирована связь градации с другими языковыми категориями, охарактеризованы семантические особенности глаголов с градационным компонентом в английском языке и рассмотрены способы фиксации градационного компонента в семантической структуре глагола, сформулированы критерии отбора языкового материала из лексикографических источников, предложена методика комплексного анализа эволюции семантики глаголов с градационным компонентом [1-5].

В современных лингвистических студиях градация как языковая категория характеризуется широким спектром подходов к ее изучению и методов анализа, о чем свидетельствуют многочисленные труды известных лингвистов. Категория градации относится к важнейшим мысленным категориям, положенным в основу процессов миропознания и осознания. В контексте нашего исследования градацию рассматриваем как семантическую категорию, которая отражает способность качественной признака варьировать и меняться по степени проявления относительно нормы этого признака. Градация – это неотделимый от плана содержания структурный компонент значения языковой единицы, который является инструментом реализации градуировки качеств, свойств, процессов, действий в сфере жизнедеятельности человека [6-10].

Процесс колебания определенного семантического признака по сравнению с нормой определяется как градуальность, которая характеризуется изменением градационной семы, или градусемы, что является семантическим компонентом в структуре лексического значения слова и закрепляется в нем в результате выражение высокой или низкой степени определенного признака объекта действительности. По своему статусу градационный компонент в структуре значения слова – это обязательное для объективации градационных единиц разных уровней языка часть сигнификативного аспекта. Семантической особенностью градации глаголов является динамичность, возможность постоянного движения по шкале в направлении роста и снижения степени признака. Под градационным значением понимаем качественную сему, которая создает предпосылки для дальнейшего процесса градуировки этого же значения с помощью слов-градуаторов, рассматриваемого как фиксатор той или иной степени отклонения признака от нормы ее проявления. Градационный процесс происходит по шкале градации, которая существует в сознании и картине мира говорящих, относительно ее нулевой степени измерения.

Градационная лексика – особое средство вербализации различных представлений человека, зафиксированных в картине мира англоязычного общества. Градационный компонент лексического значения слова взаимодействует с эмоциональным, оценочным, интенсивным,

модальным и каузативным компонентами и служит одним из средств повышения информативности вербального высказывания. Градация базируется на внутренней форме слова, восстанавливая исходное значение, что служит основой для ее построения через ряд метафорических и метонимии переносов, и возникает в языке на основе такого градационного представления действительности, которое отображает повседневно-эмпирический, исторический и духовный опыт языкового сообщества.

Анализ различных точек зрения на семантическую структуру языкового материала свидетельствует, что глагол имеет сложную семантическую структуру и одновременно глубочайшее, что позволяет наиболее полно исследовать тональный сэм. Результаты анализа эмпирического материала свидетельствуют, что в значениях глагола происходят семантические изменения благодаря сосуществованию нескольких сем в семантической структуре слова: например, *delight* ‘захватывать’ – 1) *give great pleasure or enjoyment to // please highly*; b) *give great pleasure, cause delight*; †3) *enjoy greatly, delight in* ‘1) приносить большое удовольствие или наслаждение // чрезвычайно удовлетворять; b) приносить большое удовольствие, вызвать восторг; †3) очень наслаждаться, восхищаться’. Градационная сэма является конституентом семантики глагола и может быть интегральной, дифференциальной и потенциальной. Градационная сэма устанавливает связи с другими семьями, которые обнаруживаются в радиальных, радиально-детальных и цепных корреляциях в пределах семантической структуры глагола с градационным компонентом.

Особенности эволюции семантики глаголов определяем путем применения комплексного подхода, сочетающего диахронический и лингвистико когнитивный ракурсы. Особую актуальность приобретают прототипические исследования семантического строения слова, являющегося одним из новых направлений современной антропоцентрической парадигмы. Градация – когнитивное понятие, которое закрепляет за каждым словом определенную когнитивную информацию, которая существует в виде прототипов. Под прототипом понимаем содержательный вариант всех значений полисемантического слова, который является абстрактной лингвистической сущностью, сочетающей совокупность семантических компонентов или признаков, определяемых не логическим мышлением, а перцептивным восприятием действительности человеком и составляют ряд лексико-семантических вариантов.

Прототипический подход позволяет установить понятийный образ в семантике, этимологии и структуре исследуемых единиц.

Анализ глаголов с градационной семантикой уместен не только в пределах семантической и когнитивной парадигмы, но и с точки зрения диахронии. Обогащение словарного состава языка происходит под влиянием интралингвальных и экстралингвальных факторов, которые находятся в диалектической взаимозависимости и взаимосвязи. Определенные механизмы изменения значений являются когнитивно обусловленными и играют важную роль в формулировании когнитивных моделей языка. Например, метафоризация в слове *slog* ‘наносить сильный удар’ – 1 a) *hit or strike hard // drive with blows // fig. attack violently* может считаться механизмом когнитивносемантического изменения значения, поскольку градационное значение *fig. attack violently* – перен. ‘атаковать жестоко’ образовалось с целью актуализации нового явления. Итак, диахронический подход к изучению языкового материала позволяет определить этапы и способы образования градационного значения глаголов в английском языке и отследить становление градационного признака в семантике глагола.

Во время укладки корпуса лексики с градационным значением лексикографического источника следует опираться на слова-градуаторы (*quickly, slowly, swiftly, proudly, earnestly, severely, repeatedly, continuously, too*), которые имеют в своем значении качественную или мерильную сэму, или же на аффиксы в структуре глаголов (*em-, in-, out-, -fy, -en, -ish, under-, dis-, in-, mis-, de-, -ate, -en*), которые могут выражать уменьшения или роста градационного признака. Результат анализа языкового материала показал, что наиболее распространенными в дефиниции лексической единицы (далее ЛЕ) являются градационные конституэнты вспомогательного характера (наречия меры и степени, предлоги), которые составляют 52%. Предложенная классификация градуаторов по степени проявления градационного признака действия: высокая интенсивность действия, достаточно высокая, достаточная, достаточно низкая и низкая, что свидетельствует о разноплановости когнитивного восприятия действительности человеком. Анализ способов фиксации градационного компонента в семантической структуре глагола позволил сделать вывод, что градационная особенность английских глаголов определяется благодаря идентификации определенных характеристик в их дефинициях.

Методика исследования эволюции семантики глаголов с градационным компонентом предусматривает следующие этапы:

- 1) установление ряда критериев отбора языкового материала, эксплицирующих в словарной дефиниции градационный компонент;
- 2) формирование корпуса глаголов с градационным значением в английском языке;
- 3) инвентаризацию глаголов с градационной семой и выявление производительности каждой лексико-семантической группы;
- 4) раскрытие семантических и когнитивных особенностей глаголов с градационным компонентом с помощью анализа словарных дефиниций;
- 5) определение экстралингвальных и интралингвальных факторов изменения семантики глагола с градационным компонентом, механизмы его образования и результаты этих изменений;
- б) определение путей пополнения словарного фонда английского языка с глаголами градационного значения в исследуемых периодах;
- 7) определение производительности градационных глаголов в разные периоды развития языка и количественного показателя стилистически маркированных глаголов с градационным значением.

Литература

1. Апресян Ю.Б. Избранные труды. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Москва, 1995. Т. 1. 472 с.
2. Байбурина Р.З. Семантическая модель английских глаголов положительной оценки: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006. 150 с.
3. Селиверстова О.Н. Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов. М.: Наука, 1982. С. 86 – 216.
4. Сулейманова Д.М. Семантическая модель снятия ограничения на употребление прогрессивного разряда (на материале английских глаголов стального характера): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2004. 135 с.
5. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. М.: Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 369 – 496.

6. Чейф У. Значение и структура языка. М.: Наука, 1975. 432 с.

7. Шабанова Т.Д. Семантическая модель английских глаголов зрания: теоретико-экспериментальное исследование: монография. М.: ИЯ РАН – Уфа, 1998. 198 с.

8. Freed A.F. The Semantics of English Aspectual Complementation. Dordrecht, London, 1979. 172 p.

9. Wierzbicka A. Semantic primitives. Frankfurt: Athnaum, 1972. 235 p.

10. Wierzbicka A. Lingua mentalis: the semantics of natural language. Sydney: Academic press, 1980. 367 p.

References

1. Апресян Ю.Б. Избранные труды. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Москва, 1995. Т. 1. 472 с.
2. Bajburina R.Z. Semanticheskaya model' anglijskih glagolov polozhitel'noj ocenki: dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2006. 150 s.
3. Seliverstova O.N. Semanticheskie tipy predikatov v anglijskom yazyke // Semanticheskie tipy predikatov. M.: Nauka, 1982. S. 86 – 216.
4. Sulejmanova D.M. Semanticheskaya model' snyatiya ogranicheniya na upotreblenie progressivnogo razryada (na materiale anglijskih glagolov stal'nogo haraktera): dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2004. 135 s.
5. Fillmor CH. Delo o padezhe // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Lingvisticheskaya semantika. M.: Progress, 1981. Vyp. 10. S. 369 – 496.
6. Chejff U. Znachenie i struktura yazyka. M.: Nauka, 1975. 432 s.
7. SHabanova T.D. Semanticheskaya model' anglijskih glagolov zreniya: teoretiko-eksperimental'noe issledovanie: monografiya. M.: IYA RAN – Ufa, 1998. 198 s.
8. Freed A.F. The Semantics of English Aspectual Complementation. Dordrecht, London, 1979. 172 p.
9. Wierzbicka A. Semantic primitives. Frankfurt: Athnaum, 1972. 235 p.
10. Wierzbicka A. Lingua mentalis: the semantics of natural language. Sydney: Academic press, 1980. 367 p.

**THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE LEFT-SIDE ACTANT
OF ENGLISH VERBS OF POSITIVE ASSESSMENT**

*Bayburina R.Z., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Petrova E.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Head of the Department,
Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*

Abstract: the experimental research of English verbs of positive assessment *respect, regard, admire, esteem, appreciate, value* is based on the meta-language developed for this lexical and semantic group. The method of semantic interpretation makes it possible to reveal the content of the left-side actant of the analyzed units through a set of its constituent components. The change of the cognitive structure affects the formation or modification of the meaning of the word, the differentiation of the meanings of synonyms. This article discusses the semantic features that make up the content of the left-sided actant with the English verbs of positive assessment *respect, regard, admire, esteem, appreciate, value*. In our study, we rely on the theory of semantic types of predicates, the theory of grammar constructions, which are able to describe and explain the mechanisms of changing the meaning of a verb. Predictive expressions can be characterized by the type of correlation with the time axis and depending on what role functions are attributed to the subject and object. The subject and the object, being the "actors" of the situation, can fulfill various roles. There are many classifications of these roles, taking into account different levels of understanding and semantic representation of the situation. In our work, we rely on the proposition that the content of the semantic role serves as a means of interpreting the lexical meaning of verbs and describing the actant relations of syntax.

Keywords: English verbs of positive assessment, semantic interpretation, actant, semantic role, cognitive construction, construction grammar

ГЛАГОЛЬНЫЕ ИМЕНА-АДЪЕКТИВЫ В ИТАЛИЙСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

*Балута А.А., доктор филологических наук, профессор,
Московский государственный областной университет*

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей морфемного состава и синтаксического употребления глагольных имен-адъективов в некоторых итальянских и романских языках. В ходе исследования выявляются словообразовательные модели и морфемный состав глагольных имен-адъективов, устанавливаются соответствия между различными типами названий глагольных имен-адъективов в грамматиках итальянских и романских языков, определяются их основные синтаксические функции. В результате проведенного сопоставительного анализа удастся установить, что в романской группе, как и во всех индоевропейских языках «западного» направления употребляются либо две причастные формы: Причастие настоящего времени действительного залога и Причастие прошедшего времени, как правило, страдательного залога. Это можно считать грамматическим наследием латинского языка. Иногда в языке происходит утрата причастия настоящего времени и сохраняется только форма причастия прошедшего времени, обладающая большим числом синтаксических функций и используемая для образования сложных временных форм глагола. Кроме причастий, в романских языках встречается иная форма глагольного имени адъективного характера, называемая деепричастием или герундий, которая по своему морфемному составу и словообразовательной модели восходит к латинскому герундию, а в переводе на русский язык обычно интерпретируется как неизменяемое деепричастие. По своим синтаксическим функциям эта форма также аналогична русскому деепричастию, так как в большинстве случаев передает значение добавочного действия и может употребляться в полупредикативных конструкциях с различными обстоятельственными значениями.

Ключевые слова: глагольные имена-адъективы, причастие, деепричастие, герундий, романские языки

Термином «глагольное имя» в индоевропейских языках можно объединить все неличные глагольные формы, которые в языках разных групп обычно называют «атрибутивная форма глагола», «неопределенная форма», «неличная форма глагола», «имя действия», и др. По грамматическим характеристикам глагольные имена можно разделить на две большие группы: глагольные имена-субстантивы (инфинитив, герундий, супин и имя действия) и глагольные имена-адъективы (причастия, герундивы, отглагольные прилагательные; к этой группе по ряду признаков также можно отнести деепричастия).

Цель данной статьи – рассмотреть особенности морфемного состава и синтаксического употребления глагольных имен-адъективов в некоторых итальянских и романских языках.

Задачи исследования:

1. Определить словообразовательные модели и морфемный состав глагольных имен-адъективов в итальянских и романских языках.
2. Установить соответствия между различными типами названий глагольных имен-адъективов в грамматиках итальянских и романских языков.
3. Выявить основные синтаксические функции глагольных имен-адъективов в исследуемых языках.
4. Сопоставить варианты интерпретации глагольных имен-адъективов в итальянских и романских языках.

Основные методы исследования – сравнительно-исторический, сравнительно-сопоставительный и семантико-грамматический анализ языкового материала.

Причастия

Латинский язык представляет одну из самых древних групп индоевропейской семьи – итальянскую, на основе грамматической матрицы латыни впоследствии формировались все романские языки. Поэтому начинать обзор формирования и употребления глагольных имен адъективного характера следует именно с классической латыни. Здесь употреблялись три причастные формы.

1. От основы инфекта посредством суффиксов *-nt / -ent* образуется *причастие настоящего времени действительного залога*. В начальной форме этот суффикс материально не выражен, он обнаруживается в косвенных падежах: *audiens* «слушающий, ая, ое», «слушая» (Им. падеж) – *audientis* (Род. падеж). Причастие настоящего временем передает семантику одновременности действию главного глагола, передающего значение основного действия.

2) От основы супина посредством родовых окончаний *us* (м. род), *-a* (ж. род), *-um* (с. род) образуется *причастие прошедшего времени страдательного залога*: *captus* «взятый», «взятая», «взятое», «взяв». Значение данной формы – предшествование основному действию, выраженному спрягаемым глаголом. Это причастие в зависимости от контекста может иметь активное значение “*Caesar captus oppidum Romam venit*” «Цезарь, взявший укрепление, приходит в Рим». Оба эти латинских причастия часто употреблялись как в качестве определений, так и в полупредикативных конструкциях с обстоятельственным значением *Ablativus absolutus* в качестве «логического сказуемого».

3) От основы супина в латинском языке посредством суффикса *-ur* и родовых окончаний первого-второго склонения в латинском языке образуется *причастие будущего времени действительного залога*: *capturus*, а, um «собирающийся, -яся, -еся взять», «собираясь взять». Основное значение этого причастия – намерение совершить действие. Оно в сочетании с различными формами глагола «быть» участвует в образовании конструкций *описательного спряжения* действительного залога: “*Epistulam scripturus eram*” «Я намеревался написать письмо» [6, с. 113]. Следовательно, в латинском языке, как и в большинстве индоевропейских языков «западного» типа, есть две основные причастные формы, но также употребляется причастие будущего времени, которое передает значение намерения совершить действие.

В **романских** языках обычно употребляется одно (румынский, испанский, португальский) или два (французский, итальянский) причастия.

В **румынском** языке употребляется единственная причастная форма прошедшего времени. Образуется это причастие от основы инфинитива посредством суффиксов: *-at/ -ut/-s*: *a face* «делать» – *făcut* «сделанный», *a veni* «приходить» – *venit* «пришедший». Формы причастий, которые образуются от переходных глаголов, выражают пассивное, а от непереходных – активное значение. Как и в других языках, где падежные отношения выражаются с помощью флексий, румынское причастие всегда согласуется с определяемым словом в числе и роде; в предложении данная форма обычно выполняет синтаксическую функцию определения, а также может использоваться в качестве смыслового компонента в составном именном сказуемом. Кроме того, румынское причастие встречается в составе пассивной конструкции в сочетании с бытийным глаголом “*a fi*” «быть» [4, с. 22].

В **испанском** языке употребляется только одно Причастие прошедшего времени. Эта форма образуется от основы инфинитива, к которой присоединяются окончания *-ado, -ido*: *cerrar* «закрывать» – *cerrado* «закрит», *construir* «строить» – *construido* «построен» [5, с. 26]. Испанское Причастие прошедшего времени можно сравнить с русским страдательным причастием прошедшего времени. В испанском языке существуют несколько глаголов, от которых можно образовать другой вид причастия прошедшего времени с суффиксом *-to*. Однако эта форма не имеет регулярного употребления и часто принимает значение существительного или прилагательного: *pacet* «рождаться» – *pacido* «рожденный», *nato* «уроженец». Часто употребляющееся причастие в сочетании с формами вспомогательного глагола *haber* образует

сложные формы времен: “*Todaya no hemos visitado el Prado*” «Мы ещё не побывали в Прадо». При соединении с формами глагола *ser* это причастие используется для образования страдательного залога, при этом глагольное имя, как и прилагательное, сохраняет формы изменения по родам и числам: “*la línea está ocupada*” «линия занята» [7, с. 67].

В **итальянском** языке употребляются два причастия: *Participio presente* – Причастие настоящего времени и *Participio passato* – Причастие прошедшего времени. Первая форма образуется от основы инфинитива посредством присоединения окончаний *-ante, -ente* (этимологически восходящих к суффиксам, аналогичным суффиксам причастий в латинском языке). В русском языке данное глагольное имя, как правило, соответствует форме причастия настоящего времени действительного залога: “*lavorante*” «работающий». Это итальянское причастие также может использоваться в качестве именного компонента в составном сказуемом: “*Due studentesse sono assenti*” «две студентки отсутствуют». *Participio passato* образуется от основы инфинитива, к которой присоединяются окончания *-ato, -uto, -ito*. При переводе на русский язык в этом случае обычно используется страдательное причастие прошедшего времени: *lavorato* «сработанный». Также данное причастие, как и аналогичные ему формы в большинстве индоевропейских языков «западного» типа, используется для образования сложных временных глагольных форм [2, с. 116].

В современном **португальском** языке сохранилась только причастие прошедшего времени страдательного залога [1, с. 123]. В предложении оно обычно используется в атрибутивной функции согласованного определения или в качестве именной части сказуемого: “*a carta*” *escrita* «написанное письмо»; “*a janela está aberta*” «окно открыто». Эта причастная форма, как и ее аналоги во многих других индоевропейских языках, может быть использована для образования сложных временных глагольных форм: (пассивный залог) “*esta casa foi construida*” «дом этот построили в прошлом году». Когда причастие образуется от основы непереходного глагола, оно передает активное значение: “*Chegados a casa, todos estavam a sua aspera*” «Когда они приехали домой, все их ждали» [8, с. 187]. Такие предложения можно аналогизировать полупредикативным причастным конструкциям с обстоятельственным значением, типа латинского *Ablativus absolutus*.

Во **французском** языке употребляются две основные причастные формы: *Participe présent* и *Participe passé*. В грамматиках их часто характеризуют как Причастие I и Причастие II. Причастие II

изменяется по числам. Причастие I имеет формы действительного “fermant”, возвратного “se ferment” и страдательного “étant ferme” залогов. Как и во всех индоевропейских языках, французские причастия обычно используются в атрибутивной функции, но не исключается наличие дополнительных обстоятельственных оттенков, например, условия, уступки, причины, образа действия: “Maurice, exaspéré de fièvre, sortit d'un saut brusque” «Морис, снедаемый лихорадкой, резко вскочил». [3, с. 199]. Почти также часто причастия употребляются в предикативной функции. 1) Причастие может употребляться в полупредикативных (абсолютных) причастных конструкциях: “La cour d'assises évitée, il respire” «Избежав суда присяжных, он вздохнул свободно». 2) В односоставных назывных предложениях: “Routine bousculée” (заголовки в газете). 3) В предложениях, смежных с глагольными: “Et dans l'auto, entrant dans l'auto, sortant de l'auto” «В машине, садясь в машину, и выходя из машины» [3, с. 199].

Иные глагольные имена адъективного характера

В латинском языке, кроме трех причастных форм, употреблялся **герундив** – глагольное имя адъективного характера, образующееся, как и герундий, от основы инфекта, к которой присоединяются суффиксы -nd, -end с добавлением родовых окончаний -us (м. род), -a (ж. род), -um (с. род): ornandus, a, um «украшаемый, ая, ее». Отчасти латинский герундив является аналогом причастия настоящего времени страдательного залога, но может передавать и другие значения, например, значения существительного-косвенного объекта, в интересах которого выполняется действие: “laboris ferendi causa” «ради выполнения (выполняемой) работы» [6, с. 171]. Латинский герундив может употребляться предикативно в сочетании с формами глагола «быть» и передает значение должностования: “Pacta servanda sunt” «Договоры должны быть соблюдены» или «Договоры следует соблюдать» [6, с. 171]. Герундив также может употребляться в безличной конструкции, “Liber tibi legendus est” «Тебе следует прочитать книгу» [6, с. 172].

В современных языках романской группы иногда встречаются формы деепричастия или герундия, аналогичные деепричастиям русского языка. Они не изменяются по родам, числам и падежам, но могут принимать формы совершенного или несовершенного вида.

В румынском языке деепричастие называется герундий, и он образуется от основы настоящего времени, к которой присоединяются окончания –înd/ -înd: a veni «приходить» – venînd «приходя», «придя» [4, с. 217].

Аналогичная форма герундия, передающая значение деепричастий совершенного и несовершенного вида, употребляется и в португальском языке. Формально португальский Герундий можно назвать причастием, которое утратило формы изменения: “andando pela rua ela pensava da partida” «шагая по улице, она думала про отъезд». [8, с. 189]. В адвербиальном значении португальский Герундий обычно употребляется в Бразилии, а в Португалии он, как правило, заменяется аналогичной конструкцией с инфинитивом: “ele traversava a rua correndo” (герундий), “ele traversava a rua a correr” (инфинитив) «он бегом переходил улицу» [8, с. 189].

В итальянском языке употребляются два деепричастия: несовершенный вид образуется от основы глагола, к которой добавляются суффиксы -ando, -endo. Этимологически суффиксы итальянского деепричастия восходят к суффиксам герундия или герундива латыни. Деепричастие совершенного вида образуется как сочетание деепричастия вспомогательного глагола и формы причастия прошедшего времени смыслового глагола. Местоимение с этим причастием обычно пишется слитно: “avendola sognata la note arrossi” «вспомнив о ней, он покарснул» [2, с. 85]. В предложении деепричастие может передавать добавочное действие, одновременное действию главного глагола: “uscendo di casa si e ricordato di aver dimenticato la borsa” «выходя из дома, он вспомнил, что забыл сумку»; выражать значение следствия или причины: “Essendo stanca, resto a casa” «Так как она очень устала, то осталась дома»; передавать семантику образа действия: “sabagliando s'impara” «человек учится на своих ошибках». Иногда эта форма передает условное или уступительное значение: (a) “prendendo un taxi ce la facciamo” «(мы) успеем, если возьмем такси»; (b) “pur avendo tempo, non avevo voglia di vederlo” «хотя у меня не было достаточно времени, не было желания увидеться с ним» [2, с. 86].

Выводы

В результате проведенного сопоставительного анализа глагольных имен-адъективов в романских языках можно заключить, что в этой группе, как и во всех индоевропейских языках «западного» направления употребляются либо две причастные формы: Причастие настоящего времени действительного залога и Причастие прошедшего времени, как правило, страдательного залога. Это можно считать грамматическим наследием латинского языка, где такие формы причастий были основными. Иногда в языке (например, в румынском, испанском, португальском) происходит утрата причастия настоящего времени и сохраняется только форма причастия прошедшего времени, обладаю-

щая большим числом синтаксических функций и используемая для образования сложных временных форм глагола. Кроме причастий, в романских языках встречается иная форма глагольного имени адъективного характера, называемая деепричастие или герундий, которая по своему морфемному составу и словообразовательной модели восходит к латинскому герундию, а на русский язык обычно переводится как неизменяемое деепричастие. По своим синтаксическим функциям эта форма также аналогична русскому деепричастию, так как обычно передает значение добавочного действия и может употребляться в полупредикативных конструкциях с различными обстоятельственными значениями. Эти конструкции можно считать аналогами деепричастных оборотов.

Литература

1. Антонов П.А. Категориальное значение рода в системе функционально-семантических полей португальского языка: дис. канд. филол. наук. М., 2004. 151 с. URL: <http://www.dslib.net/roman-jazyki/kategorialnoe-znachenie-roda-v-sisteme-funktionalno-semanticheskikh-polej.html> (дата обращения: 02.01.2015)
2. Арбия М.Т. Итальянский язык. Краткий курс грамматики: учебник. М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2008. 136 с.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: учебник. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
4. Заюнчковский Ю.П., Николеску Т., Репина Т.А. Учебник румынского языка: Для I курса филол. фак. ун-тов: учебник. М.: Высш. школа, 1982. 311 с.
5. Качмазова Е.С. Причастие как двуприродная самостоятельная часть речи: истоки и современность: На материале форм индоевропейского, индоиранского, древне-, средне- и новоиранских языков: дис. канд. филол. наук. Нальчик, 2006. 167 с. URL: <http://www.dslib.net/jazykoznanie/prichastie-kak-dvuprirodnaja-samostojatel'naja-chast-rechi-istoki-i-sovremennost-na.html> (дата обращения: 02.01.2015)
6. Латинский язык: учеб. для пед. ин-тов / под ред. В.Н. Ярхо и В.И. Лободы. 6-е изд., стер. М.: Высш. шк., 2000. 384 с.
7. Ленская Л.А. Грамматика испанского языка: справочник по грамматике. М.: «Просвещение», 1974. 100 с.
8. Нечаева К.К. Португальский язык: справочник по грамматике. М.: Живой язык, 2009. 224 с.

References

1. Antonov P.A. Kategorial'noe znachenie roda v sisteme funkcional'no-semanticheskikh polej portugal'skogo yazyka: dis. kand. filol. nauk. M., 2004. 151 s. URL: <http://www.dslib.net/roman-jazyki/kategorialnoe-znachenie-roda-v-sisteme-funktionalno-semanticheskikh-polej.html> (data obrashcheniya: 02.01.2015)
2. Arbiya M.T. Ital'yanskij yazyk. Kratkij kurs grammatiki: uchebnik. M.: OOO TD «Izdatel'stvo Mir knigi», 2008. 136 s.
3. Gak V.G. Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka: uchebnik. M.: Dobrosvet, 2000. 832 s.
4. Zayunchkovskij YU.P., Nikolesku T., Repina T.A. Uchebnik rumynskogo yazyka: Dlya I kursa filol. fak. un-tov: uchebnik. M.: Vyssh. shkola, 1982. 311 s.
5. Kachmazova E.S. Prichastie kak dvuprirodnaya samostoyatel'naya chast' rechi: istoki i sovremen-nost': Na materiale form indoevropskogo, indoiranskogo, drevne-, sredne- i novoiranskikh yazykov: dis. kand. filol. nauk. Nal'chik, 2006. 167 s. URL: <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/prichastie-kak-dvuprirodnaja-samostojatel'naja-chast-rechi-istoki-i-sovremennost-na.html> (data obrashcheniya: 02.01.2015)
6. Latinskij yazyk: ucheb. dlya ped. in-tov / pod red. V.N. YArho i V.I. Lobody. 6-e izd., ster. M.: Vyssh. shk., 2000. 384 s.
7. Lenskaya L.A. Grammatika ispanskogo yazyka: spravochnik po grammatike. M.: «Prosveshchenie», 1974. 100 s.
8. Nechaeva K.K. Portugal'skij yazyk: spravochnik po grammatike. M.: ZHivoj yazyk, 2009. 224 s.

ADJECTIVES IN ITALIC AND ROMANIC LANGUAGES

*Baluta A.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Moscow Region State University*

Abstract: the article is devoted to the study of the morphemic composition and syntactic use of adjectives in some Italic and Romanic languages. In the course of the study, word-formation models and morphemic composition of verbal adjectives are identified, correlations between different types of names of verbal adjectives in grammars of Italic and Romanic languages are established, and their main syntactic functions are determined. As a result of the comparative analysis fails to establish that in Romanic, as in all Indo-European languages "West" directions are used on two participial forms: present participle active and past participle, as a rule, passive voice. This can be considered the grammatical heritage of the Latin language. Sometimes the present participle is lost in the language and only the past participle form is preserved, which has a large number of syntactic functions and is used to form complex tense forms of the verb. In addition to participles, in Romanic languages there is another form of the adjectival verb name called the adverbial or gerund, which in its morphemic composition and word-formation model goes back to the Latin gerund, and in translation into Russian is usually interpreted as an unchangeable adverbial. In its syntactic functions, this form is also similar to the Russian adverbial participle, as in most cases it conveys the meaning of an additional action and can be used in semi-predicative constructions with various circumstantial meanings.

Keywords: verb names-adjectives, participles, adverbs, gerunds, Romanic languages

ВОПРОСЫ МАЛОГО СИНТАКСИСА В ШВЕЙЦАРСКОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*Шубина Э.Л., доктор филологических наук, профессор,
Клиенкова И.Б., кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Московский государственный институт
международных отношений (Университет) МИД России*

Аннотация: данная статья посвящена изучению количественных субстантивных групп, которые способны сформировать в немецком языке следующие модели: QuantSub+Sub. (eine Portion Gemüse); QuantSub+substantiviertes Attr. (eine Menge Reisender); QuantSub+Attr.Sub. (ein Liter frische Milch). Перечисленные группы уже давно являются темой исследования многих лингвистов, однако обращение к швейцарскому варианту производится в данной работе впервые. Задача данного исследования заключается в анализе всех возможностей синтаксического построения субстантивных групп в прессе Швейцарии. Необходимо исследовать особенности всех национальных вариантов современного немецкого языка, а именно швейцарского и австрийского. Лингвисты относят немецкий язык к плюрицентрическим языкам, то есть он выступает в трёх равноправных вариантах. Австрийский и швейцарский варианты используются на достаточно близких друг к другу территориях. Есть такие плюрицентрические языки, которые представлены на огромных культурных пространствах к примеру английский с его британским, американским, а также канадским и австралийским вариантами. Необходимо отметить, что лингвисты интересуются в большей степени различиями на уровне фонетики, лексики и морфологии. Синтаксис национальных вариантов немецкого языка, в частности швейцарского, практически не привлекает внимание учёных. На основании результатов данного исследования могут быть разработаны упражнения, которые помогут изучающим немецкий язык и интересующимся немецким языком Швейцарии правильно использовать в словосочетаниях различные виды синтаксической связи в зависимости от модели субстантивных групп.

Ключевые слова. швейцарский вариант немецкого языка, именные группы, генитивное управление, предложное управление, согласование, варьирование

В нашей статье обсуждаются количественные субстантивные группы, которые способны сформировать в немецком языке следующие модели: QuantSub+Sub. (eine Portion Gemüse); QuantSub+substantiviertes Attr. (eine Menge Reisender); QuantSub+Attr.Sub. (ein Liter frische Milch). Перечисленные группы интересовали языковедов и ранее, но обращение к швейцарскому варианту производится в данной работе впервые. Свою задачу мы видим в анализе всех возможностей синтаксического построения субстантивных групп в прессе Швейцарии. Необходимо исследовать особенности всех национальных вариантов современного немецкого языка, а именно швейцарского и австрийского. Лингвисты относят немецкий язык к плюрицентрическим языкам, то есть он выступает в трёх равноправных вариантах. Австрийский и швейцарский варианты используются на достаточно близких друг к другу территориях. Есть такие плюрицентрические языки, которые представлены на огромных культурных пространствах к примеру английский с его британским, американским, а также канадским и австралийским вариантами [2]. Необходимо отметить, что лингвисты интересуются в большей степени различиями на уровне фонетики, лексики и морфологии. Синтаксис национальных вариантов немецкого языка, в частности швейцарского, редко привлекает внимание учёных. Имеется лишь несколько работ,

которые посвящены особенностям порядка слов [4].

В Швейцарии немецкий язык называется Schweizerdeutsch, а так как он применяется преимущественно в письменной речи, то он имеет и ещё одно название Schriftdeutsch. Этот язык представлен в образовательном процессе, медийном пространстве и в официальном общении.

Языковая специфика каждого национального варианта именуется некоторыми языковедами плюрицентрической вариативностью.

Высказывается предположение, что степень вариативности зависит от возраста авторов художественных произведений. Так, исследуя вариативность в литературных текстах 1950-2000 годов, Шмидлин Р. приходит к выводу, что более молодые авторы Германии чаще прибегают к вариативности языковых средств по сравнению с их более старшими коллегами. Обиходно-разговорная речь является источником вариативности. Иная картина наблюдается в текстах Швейцарии. Более молодые авторы не стремятся к вариативности в отличие от более старших коллег. Вероятно, этот факт связан со стремлением молодых писателей быть понятными для всех читателей немецкоязычного пространства. В литературных текстах Австрии степень вариативности не связана с возрастными характеристиками писателей.

Согласно наблюдениям некоторых лингвистов, в публицистических текстах плюрицентрическая

вариативность возрастает, что может быть связано со стремлением заинтересовать читателей, проживающих на территории Швейцарии или Австрии [2]. В этой связи мы рассматриваем интересующие нас субстантивные группы в текстах СМИ.

Корпус анализируемых примеров был составлен методом сплошной выборки из региональных онлайн-изданий за период 2001-2019 годов и составил (только квантитативные) 1919 микротекстов.

В современном немецком языке есть субстантивные группы с некоторыми морфологическими особенностями. Как правило, в группах отсутствует необходимая флексия. Так, в группах типа *eine Art Krieg*, *eine Portion Essig* отсутствует окончание у второго субстантива *-(e)s*, а в группе типа *von Kollege zu Kollege* не находим флексии *-n* у обоих существительных слабого типа склонения. Эти морфологические «ошибки» и привлекли наше внимание. Нас заинтересовал вопрос о наличии данных особенностей в квантитативных группах в швейцарском варианте немецкого языка.

Прежде чем мы приступим к описанию всех возможных моделей построения данных групп, необходимо отметить, что отсутствие флексии не даёт нам возможности определить падеж второго субстантива группы и вид связи, который её организует. Однако, ситуация меняется как только второй субстантив дополняется определением (прилагательным или причастием) [1, 5, 7]. В группе типа *ein Stückchen frischen Fleisches* появляется и флексия *-(e)s* второго субстантива среднего рода, что свидетельствует о генитиве и прилагательное получает слабое окончание, которое свидетельствует о таком виде синтаксической связи, как управление. Есть и еще возможность выявления падежа и вида связи. Речь идёт о субстантивированных прилагательных или причастиях. В группе *eine Anzahl Studierender* флексия *-er* у второго компонента указывает на генитивное управление. Получается, для того, чтобы определить падеж и вид связи нужно определить все модели, которые образует существительное-квантификатор. В нашем случае получились следующие модели:

1. *QuantSub+Sub.* (*eine Portion Gemüse*)

В модели 1 в роли второго компонента представлен нераспространённый субстантив.

2. *QuantSub+substantiviertes Attr.* (*eine Menge Reisender*)

В модели 2 в роли второго компонента представлено нераспространённое субстантивированное прилагательное или причастие.

3. *QuantSub+Attr.Sub.* (*ein Liter frische Milch; eine Menge glückliche Reisende*)

В модели 3 в роли второго компонента представлен распространённый субстантив или субстантивированное прилагательное или причастие.

Собранный материал позволил нам выявить следующие способы грамматического оформления всех перечисленных моделей.

Так, второй субстантив стоит в **генитиве** независимо от падежной формы существительного-квантификатора. В модели 1 таких групп практически нет. Генитив перестал употребляться в данной модели в немецком литературном языке ещё в 18 веке. Те редкие случаи, которые все же встречаются, объясняются стилистическими намерениями авторов текстов. В нашей выборке есть два примера. В качестве вторых субстантивов выступали существительные мужского рода.

(1) *Es wollte sie stets ein Stück Wegs (m) begleiten, ihre Hand halten...* (Weltwoche)

(2) *Darauf folgen Spiegeleier mit oder ohne zwei schmale Streifen Schinkenspecks (m)* (Weltwoche)

Генитивное управление встретилось в тех случаях, когда существительное-квантификатор стояло в генитиве. В нашем материале преимущественно представлены примеры без флексии:

(3) *Gen. Zur Produktion eines Kilogramms Zuchtfisch (m) braucht man ein Kilogramm Wildfisch* (Basellandschaftliche Zeitung)

В материале был один единственный пример, когда квантификатор стоит в генитиве, а флексия *-s* маркирует второй субстантив:

(4) *Gen. ... die Einnahme eines halben Liter Weins (m)* (Weltwoche)

В модели 2 генитив представлен в нашем материале только в группах со вторым субстантивом во множественном числе:

(5) *... dass es eine Gruppe Heimatloser (pl) gibt* (Weltwoche)

В модели 3 генитивное управление определяется благодаря слабому окончанию *-en* у определения (в роли определения прилагательное или причастие) и флексии *-(e)s* у субстантивов мужского и среднего рода, которые изменяются по сильному типу склонения субстантивов. Квантификатор может стоять в любом падеже:

(6) *Welch unheimliche Macht doch in zwei Tropfen gelblich-klaren Schlangengifts (n) liegt!* (Weltwoche)

У субстантивов женского рода и субстантивов во множественном числе генитив выявляется только при помощи сильного окончания *-er* у определения:

(7) *...mit einem Paar prächtiger Bettsocken (pl)* (Basellandschaftliche Zeitung)

Второй компонент связан с существительным-квантификатором с помощью предлога *von* или

an. Данный вид синтаксической связи называется предложным управлением.

В модели **1** такие группы представлены преимущественно с предлогом *von*. Вторые субстантивы в единственном числе не получают никакого окончания:

(8) *Denn das Individuum habe schliesslich „auch das Bedürfnis einer normalen **Portion von Arbeit**“* (Luzerner Zeitung)

Субстантивы во множественном числе получают окончание *-(e)n*:

(9) *Statt **Tausende von Litern*** (pl) *Wasser zu verlieren ...* (Zürcher Oberländer)

В модели **2** предложное управление представлено в нашем материале только в группах со вторым субстантивом во множественном числе. Субстантивированные прилагательные или причастия получают флексию *-n*:

(10) *Wasserflugzeuge zogen **Dutzende von Schaulustigen*** an (Jungfrau Zeitung)

В модели **3** предложное управление маркируется у субстантивов в единственном числе предложениями *von*, *an*, сильными окончаниями прилагательного *-em* (мужской и средний род), *-er* (женский род):

(11) *Ein Teil **von Lloyds frühem Grosserfolg*** (m) (Weltwoche)

(12) *Billionen Dollar **an entgangenem Wirtschaftswachstum*** (n) (Weltwoche)

(13) *... verbrauchen 1 Million **Kilowattstunden an elektrischer Energie*** (f) (Neue Zürcher Zeitung)

У субстантивов во множественном числе предложное управление маркируется предложениями *von*, *an*, слабым окончанием прилагательного *-en* и окончанием *-(e)n* у вторых субстантивов:

(14) *... an der Spitze einer gutorganisierten **Schar von gegen fünfzig iranischen Immigranten*** (pl) (Weltwoche)

Второй субстантив стоит в том же падеже, что и существительное-квантификатор. Такие количественные субстантивные группы оформлены с помощью такого вида синтаксической связи как **согласование**.

В модели **1** однозначная констатация согласования возможна лишь в группах со вторым субстантивом множественного числа в дативе. Маркером согласования выступает флексия *-(e)n* у второго субстантива:

(15) *Dat. ... die nur aus einem **Haufen Leuten*** (pl) *zusammengesetzt wird...* (Luzerner Zeitung)

В швейцарском варианте немецкого языка нами была отмечена тенденция отсутствия флексии *-(e)n* у второго субстантива. Примеры (16) и (17) нельзя причислить к согласованию, так как речь идёт либо о примыкании, либо о генитивном управлении:

(16) *von einem **Dutzend Bergsteiger***__ (pl) (Jungfrau Zeitung)

(17) *von einer **Handvoll Politiker***__ (pl) (Weltwoche)

В модели **2** однозначная констатация согласования возможна во всех падежах квантификатора со вторыми субстантивами множественного числа. Маркером согласования выступают сильные окончания прилагательного *-e*, *-er*, *-en*, которые указывают на совпадение падежа квантификатора и второго субстантива:

(18) *Dat. ... mit einer **Schar Getreuen*** (pl)... (Weltwoche)

(19) *Nom. ... kommen rund 2 **Milliarden Reisende*** (pl) *pro Jahr ...* (Luzerner Zeitung)

В модели **3** согласование маркируется у субстантивов мужского рода в единственном числе сильными окончаниями прилагательного *-er*; *-em*; *-en*, у субстантивов среднего рода окончаниями *-es*; *-em*, у субстантивов женского рода сильными окончаниями *-e*; *-er*:

(20) *Heidi Blum darf auf 50 **Jahre aktives Akkordeonspielen*** (n) *zurückschauen* (Basellandschaftliche Zeitung)

(21) *Ein normaler Mensch nimmt nicht zweihundert **Kilometer tägliche Anfahrt*** (f) *ins Büro in Kauf* (Weltwoche)

(22) *Immer willkommen ist eine **Flasche edler Wein*** (m)... (Neue Zürcher Zeitung).

У субстантивов во множественном числе согласование распознаётся по сильным флексиям *-e*; *-er*:

(23) *Rund zwei **Dutzend kleinere Parteien*** (pl) *waren dagegen* (Neue Zürcher Zeitung)

Если существительное-квантификатор стоит в генитиве, дативе и аккузативе, а второй субстантив в номинативе, то в этом случае мы можем констатировать **примыкание**, при помощи которого организована данная группа. Примыкание редко встречается в нашем материале и маркируется оно сильными окончаниями прилагательного *-e*; *-es*; *er* в единственном числе и сильным окончанием прилагательного *-e* во множественном числе:

(24) *... mit einem **Paar bequeme Turnschuhe*** (pl) (Jungfrau Zeitung)

(25) *..... von **Tonnen toter Fisch*** (m) (Basellandschaftliche Zeitung)

В некоторых случаях невозможно однозначно определить вид синтаксической связи. Львиная доля групп представлена именно неопределяемыми формами. Это касается модели **QuantSub+Sub**. (*eine Portion Gemüse*). Отсутствие флексии позволяет толковать вид связи по-разному. Речь может идти и о согласовании и о примыкании. Если второй субстантив женского рода то можно говорить

о трех видах связи: примыкании, управлении и согласовании.

Так называемые амбивалентные формы появляются в генитиве существительного-квантификатора. В данном случае можно говорить о генитивном управлении и о согласовании субстантивов в падеже.

(26) **Genitiv ...mithilfe Hunderter bunter Luftballons (pl)** (Jungfrau Zeitung)

(27) **Genitiv... die Einnahme eines halben Liter Weins (m)...** (Weltwoche)

У квантификатора отсутствует окончание -s, которое стоит в генитиве. Авторы грамматики из серии «Der Duden in 12 Bänden (Band 9)» считают ошибочным наделение двух субстантивов флексией -s. Получается, что в СМИ Швейцарии соблюдают это правило. Отсутствие окончаний у двух так же, по их мнению авторов Дудена, является

неверным ?wegen eines Glases Wassers/Glas Wasser [3].

Если квантификатор стоит в дативе и предшествует второму субстантиву женского рода, то в этом случае также констатируем неопределяемый вид связи квантитативной группы. Сильное окончание прилагательного -er указывает и на согласование и на управление:

(28) **Dativ. ... dass Sie sich die Zunge an einem Löffel heißer Suppe (f) verbrennen** (GluecksPost)

Употребление слабых окончаний прилагательных -en в дативе не позволяет однозначно определить вид подчинительной связи в субстантивных группах:

(29) **Dativ. ...nach zwölf Tagen erzwungenen Betriebsuntenbruch(m) ...** (Jungfrau Zeitung)

Количественное соотношение видов подчинительной связи в анализируемых моделях можно отобразить в табл. 1.

Таблица 1

Модели групп Виды связи	<i>QuantSub+Sub.</i> (eine Portion Gemüse)	<i>QuantSub+</i> <i>substantiviertes Attr.</i> (eine Menge Reisender)	<i>QuantSub+Attr.Su</i> <i>b.</i> (ein Liter frische Milch)	Всего
Генитивное управление	4	24	405	433
Предложное управление	307	52	193	552
Согласование	35	137	492	664
Примыкание	-	-	4	4
Амбивалентная форма	230	10	26	266
Всего	576	223	1120	1919

Анализ грамматического оформления квантитативных субстантивных групп в прессе немецкоязычной Швейцарии показало аналогичную вариативность синтаксической организации групп. Как в немецком литературном языке, так и в его швейцарском варианте квантитативные субстантивные группы могут быть организованы на основе всех возможных видов связи. Лишь sporadически зафиксированы отклонения от правил, регламентирующих выбор вида подчинительной связи. Речь идет об отсутствии флексии -n в дательном падеже множественного числа. В нашем материале именные группы модели 1 оформлялись преимущественно при помощи предложного управления (307 примеров). Далее по частотности следует амбивалентная форма (230 примеров), согласование представлено 35 примерами и только 4 примерами представлено генитивное управление. Иная тенденция прослеживается в модели 2. Большинство групп были организованы на основе согласования (137 случаев). Предложное управление представлено в 52 микротекстах, а генитивное управление представлено еще меньшим количеством примеров (24). Прямо противоположная си-

туация складывается в модели 3. Наиболее продуктивными оказались два вида синтаксической связи, а именно: согласование (492 примера) и генитивное управление (405 случаев употребления). Примерно в 2 раза реже встретились группы с предложным управлением (193). В данной модели также были обнаружены 4 примера на примыкание. В большинстве случаев в текстах прессы на территории немецкой Швейцарии синтаксическая организация рассматриваемых сочетаний не противоречит и даже строго придерживается требований нормативных грамматик Германии.

Литература

1. Кутасина Е.С. Раевский М.В. Еще раз о виде подчинительной связи словосочетаний типа ein Liter Wasser и падежной форме их второго компонента // «Вестник Московского университета». Сер. 9, Филология. 1985. №2. С. 48 – 56.

2. Clyne M. German as a Pluricentric Language // Pluricentric languages. Differing norms in different nations / Clyne M. (ed.). Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1992. P. 117 – 147.

3. Duden. Richtiges und gutes Deutsch: Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. – Mannheim etc.: Dudenverlag, 2001. 953 p. (Der Duden in 12 Bd.: Das Standardwerk zur deutschen Sprache; Bd. 9.)

4. Dürscheid Ch., Businger M. Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. Tübingen: Narr, 2006. P. 131 – 161.

5. Löbel E. Apposition und Komposition in der Quantifizierung: Syntaktische, semantische und morphologische Aspekte quantifizierender Nomina im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1986. 215 p.

6. Schmidlin R. Die Vielfalt des Deutschen, Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin/Boston: Walter de Gruyter & Co. KG, 2011. 356 p.

7. Shubina E.L., Blühdorn H. Pseudopartitive Nominalgruppen vom Typ Nquant+Adj+N in der deutschen Literatursprache des 17. bis 20. Jahrhunderts. Deutsche Sprache 43, 2015. P. 220 – 254.

References

1. Kutasina E.S. Raevskij M.V. Eshche raz o vide podchinitel'noj svyazi slovosochetaniy tipa ein Li-ter Wasser i padezhnoj forme ih vtorogo komponenta // «Vestnik Moskovskogo universiteta». Ser. 9, Filologiya. 1985. №2. S. 48 – 56.

2. Clyne M. German as a Pluricentric Language // Pluricentric languages. Differing norms in different nations / Clyne M. (ed.). Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1992. P. 117 – 147.

3. Duden. Richtiges und gutes Deutsch: Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. – Mannheim etc.: Dudenverlag, 2001. 953 p. (Der Duden in 12 Bd.: Das Standardwerk zur deutschen Sprache; Bd. 9.)

4. Dürscheid Ch., Businger M. Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. Tübingen: Narr, 2006. P. 131 – 161.

5. Löbel E. Apposition und Komposition in der Quantifizierung: Syntaktische, semantische und morphologische Aspekte quantifizierender Nomina im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1986. 215 p.

6. Schmidlin R. Die Vielfalt des Deutschen, Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin/Boston: Walter de Gruyter & Co. KG, 2011. 356 p.

7. Shubina E.L., Blühdorn H. Pseudopartitive Nominalgruppen vom Typ Nquant+Adj+N in der deutschen Literatursprache des 17. bis 20. Jahrhunderts. Deutsche Sprache 43, 2015. P. 220 – 254.

QUESTIONS OF SMALL SYNTAX IN THE SWISS VARIANT OF GERMAN

*Shubina E.L., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,
Klienikova I.B., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,
Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of Russia*

Abstract: this article is devoted to the study of quantitive substance groups, which are able to form the following models in German: QuantSub Sub. (eine Portion Gemüse); QuantSub substantiviertes Attr. (eine Menge Reisender); QuantSub Attr.Sub. (ein Liter frische Milch). These groups have long been the subject of research by many linguists, but this is the first time that the Swiss version has been addressed. The purpose of this study is to analyse all possibilities of syntax construction of substance groups in the Swiss press. It is necessary to explore the peculiarities of all national versions of modern German, namely Swiss and Austrian. Linguists refer to German as a pluricentric language, meaning it acts in three equal versions. The Austrian and Swiss versions are used in fairly close territories. There are such pluricentric languages, which are presented in huge cultural spaces for example English with its British, American, as well as Canadian and Australian variants. It should be noted that linguists are more interested in differences at the level of phonetics, vocabulary and morphology. The syntax of national versions of German, in particular Swiss, draws little attention from scholars. On the basis of the results of this study, exercises can be developed that will help those studying German and interested in the German language of Switzerland to correctly use different types of syntax connection in phrases depending on the model of substance groups.

Keywords: the Swiss variant of the German language, substantive groups, genitive constructions, prepositional constructions, case agreement constructions, variation

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ И ТРАНСФОРМАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ КИНОФИЛЬМОВ 1990-1995 ГГ.)

Лаврентьева А.С., аспирант,

Самарский национально-исследовательский университет им. академика С.П. Королёва

Аннотация: данная статья посвящена особенностям перевода американских кинофильмов 1990-1995 гг., номинированных на одну из самых престижных кино премий «Оскар». Общий объём проанализированного нами материала составил 268 единиц. Современные лингвистические исследования большое внимание уделяют переводческим стратегиям: их классификациям, особенностям, разным подходам к изучению. На протяжении длительного времени советские и российские лингвисты, такие как: А.М. Фитерман, Т.Р. Левицкая, А.Д. Швейцер, Я.И. Рецкер, В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, В.Е. Щетинкин, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.С. Бархударов, А.Б. Шевнин, Н.П. Серов, Л.К. Латышев изучали особенности и характеристики перевода. Название кинофильма содержит в себе лингвистическую, экстралингвистическую и социокультурную значимость, а задача переводчика – создать адекватный перевод с опорой на содержание фильма и культурные особенности страны проката. Для адекватности перевода и адаптации его к культурным особенностям страны, в котором предусмотрен выход кино ленты на широкий экран, переводчики используют следующие трансформации: прямой перевод кино заглавий, приём транскрипции и транслитерации, приёмы опущения и добавления информации в названии, приём частичной или полной адаптации названия кинофильма под лингвокультурологические, социокультурные и языковые особенности в языке перевода. Таким образом, в нашем научном исследовании были выявлены и проанализированы следующие переводческие стратегии: морфологические, лексические, семантические, грамматические. Первая стратегия, включающая в себя прямой перевод, транслитерацию, транскрипцию, калькирование является наиболее многочисленной и составляет 47% (126 единиц) от общей выборки. Вторая стратегия, представленная приёмами опущения и добавления, включает в себя 30% (82 единицы) от общего числа проанализированных нами кино заглавий. Заключительная, третья стратегия, является наименее многочисленной, хотя случаев изменения заголовков кинофильмов при переводе достаточно много – 23% (60 единиц).

Ключевые слова: названия кинофильмов; американская культура; кино премия «Оскар»; переводческие стратегии; переводческие трансформации; адекватный перевод; киноперевод; язык оригинала; норма языка перевода

Название вступает в жизнь ещё задолго до выхода кинофильма в широкий прокат, будоража умы, вызывая конкретные ассоциации, стремление к скорейшему просмотру или абсолютное внутреннее отторжение у потенциального зрителя, что, бесспорно, подтверждает его важность и значимость для дальнейшей судьбы кинофильма как в плане его принятия/неприятия публикой, так и в плане финансовом, вероятные сборы или возможные потери, которые могут понести разработчики киноленты. Таким образом, изучая заголовок, учёные-лингвисты рассматривают его как подсистему текста, заключающуюся в отношении части и целого и играющую роль медиатора между вертикальным контекстом (интертекстуальные взаимосвязи) и реципиентом, воспринимающим текст, с его когнитивным багажом и эмоционально-ценностной базой. Тем самым, формирование и функционирование заголовка базируются на ряде принципов – принципе ориентации на фоновые знания и понимание, прототипическом и иконическом принципах, принципах выделенности и экономии языковых средств. [5, с. 117].

Согласно взглядам С.С. Прокоповича «заглавие – это художественный образ произведения, его визитная карточка» [14, с. 39].

Английские/американские заголовки представляют определённую сложность для перевода, так как в них гораздо чаще, чем в русском языке, ис-

пользуются разного рода сокращения, опущения, добавления, аббревиатуры и пропуски. В качестве заголовка к фильму или маркетинговому слогану может использоваться выражение, вырванное из контекста, к примеру, взятое из середины предложения, абзаца или текста.

Сравнение российских и английских/американских публицистических текстов разной жанровой принадлежности представляет огромный лингвистический интерес и свидетельствует о наличии существенных языковых расхождений, которые следует принимать во внимание при процессе перевода. Одним из основных условий, выставляемых к переводу, является его адекватность, что означает точную передачу формы и содержания подлинника равноценными средствами. Адекватный перевод порождает у иноязычного получателя отклик, соответствующий коммуникативной установке отправителя [12, с. 311]. Феномен названия фильма предполагает его анализ с самых разных ракурсов – лингвистического, философского, переводческого. В данной статье мы проанализируем переводческие стратегии и трансформации на примере перевода заглавий американских кинофильмов 1990-1995 гг. В нашем исследовании за основу были взяты два лингвистических метода: описательный метод (опирается на качественные и количественные единицы языка и системы отношений и их свойства) и

структурный метод (использование определённых классификаций). Все указанные ниже кино фильмы являются номинантами и победителями одной из самых престижных кино премий – «Оскар». Общий объём фактического материала – 268 единиц. К сожалению, рамки данной научной статьи не позволяют представить все примеры и подробно их разобрать. При переводе на русский язык английских/американских заглавий публицистического типа, особенно рекламных, с которыми также схожи заголовки кинофильмов, следует сконцентрировать своё внимание на «заголовочной лексике». Отличительной чертой такого рода лексики является не только частота употребления, но и её универсальный характер, точнее обширное поле значений. Английским/американским и русским текстам публицистического типа характерны включения элементов разговорного стиля. Хотя, в английских/американских оригиналах подобные компоненты применяются куда более широко и свободно, они подчас принимают чересчур фамильярный, а иногда даже и жаргонный вид. Именно из-за этого переводчику порой требуется как бы «приглаживать» текст перевода, заменяя жаргонно-фамильярные слова и обороты просто популярными словами [10, с. 96]. Если английским/американским заголовкам свойственно употребление глагольных форм и конструкций, а для русских – именных, то при переводе требуется произвести соответствующую перестройку. Более сложные преобразования связаны с переводом заголовков, в которых имеется глагольное сказуемое в личной форме, но отсутствует подлежащее [8, с. 132]. Заголовок коррелирует с комплексом текста. Структурная организация текста подчиняется стилистическим нормам того или иного языка, что непременно необходимо принимать во внимание при переводе. Не стоит упускать из вида и то, что заголовок имеет структурные и смысловые связи с содержанием текста/комплекса текстов, в нашем отдельном случае, с содержанием фильма.

Расхождения в языковых особенностях английских/американских и русских публицистических текстах различных жанров вызывают необходимость ряда трансформаций: морфологических, синтаксических, семантических, лексических и грамматических. Данные трансформации предлагались, разрабатывались и активно исследовались следующими учёными: А.М. Фитерманом, Т.Р. Левицкой, А.Д. Швейцером, Я.И. Рецкером, В.Н. Комиссаровым, Л.К. Латышевым, Н.П. Серовым, В.Е. Щетинкиным, Р.К. Миньяр Белоручевым, Л.С. Бархударовым, А.Б. Шевниным, Н.П. Серовым, Л.К. Латышевым [2, с. 71].

Выборка научной литературы по теории перевода показала три основных стратегии,

которые используют российские переводчики, работая с оригинальными названиями кино лент [1, с. 15].

Первая стратегия основана на прямом переводе англоязычных/американских заголовков кино лент на русский язык. Обычно, такая стратегия присуща заглавиям кино лент, в которых не обнаруживаются труднопереводимые культурно-специфические маркеры. Прямой перевод, обычно, подразделяют на три группы:

1. Дословный перевод;
2. Транскрипция;
3. Транслитерация.

Дословный перевод – процесс перевода, когда составные части названия переводятся соответствующими словами переводящего языка с последующим сложением переведённых частей, в котором отсутствуют любые видоизменения. Приведём следующие примеры: *Born on the Fourth of July* – Рождённый четвёртого июля; *Glory* – «Слава», *Dead Poets Society* – «Общество мёртвых поэтов», *The Adventures of Baron Munchausen* – «Приключения барона Мюнхгаузена», *A Dry White Season* – «Сухой белый сезон», *The Bear* – «Медведь», *Back to the Future Part II* – «Назад в будущее 2», *Father* – «Отец», *For All Mankind* – «Для всего человечества», *Work Experience* – «Опыт работы», *Days of Thunder* – «Дни грома», *Home Alone* – «Один дома», *Steel Magnolias* – «Стальные магнолии», *Beauty and the Beast* – «Красавица и чудовище».

К данной стратегии мы также можем отнести такие приёмы перевода, как транслитерация и транскрипция имён собственных (прецедентные имена из художественной и детской литературы, персонажи и герои фольклора, социально-исторические деятели, деятели культуры и искусства, представители сферы шоу-бизнеса) не обладающих внутренней формой. Несомненно, такие имена собственные несут определённый культурологический компонент, однако при переводе он становится нерелевантным [15, с. 64].

Транслитерация – приём, при котором при помощи букв переводящего языка передаются буквы, составляющие слово исходного языка.

К примеру, *Bugsy* – «Багси», *Thelma & Louise* – «Тельма и Луиза», *Barton Fink* – «Бартон Финк», *Madame Bovary* – «Мадам Бовари», *Malcolm X* – «Малкольм Икс», *Hoffa* – «Хоффа».

Транскрипция – передача буквами иностранного языка не орфографической формы, а звучания слова исходного языка. Можно привести следующие примеры: *Underground* – «Андеграунд», *International* – «Интернэшнл», *Europa Europa* – «Европа, Европа», *Superpower* – «Сверхдержава», *Wrestler* – «Рестлер», *Rambo* – «Рембо», *Gamer* – «Геймер».

Если дословный перевод является одним из самых часто употребляемых видов перевода названий, то транскрипция и транслитерация встречается довольно редко. Хотелось бы отметить, что прямой перевод чаще используется в авторских, некоммерческих фильмах, арт-хаусе и андеграунде.

Вторую стратегию можно определить как трансформация заголовка. Трансформация кино заголовков представлена следующими приёмами: добавление, опущение, конкретизация, расширение. Все эти перечисленные приёмы обусловлены различными условиями, такими как: лексические, стилистические, функциональные, прагматические. В последнее время трансформации изучаются и рассматриваются с позиции особенностей когнитивных процессов, специфики языковой, социокультурной и лингвокультурологической картины мира, отражённой в киноленте [6, с. 80].

Под трансформацией названия подразумевают две группы:

1. Добавления;
2. Опущения.

Добавление представляет собой ввод в название фильма лексических элементов, ключевых слов фильма и тем самым компенсирует смысловую или жанровую недостаточность дословного перевода названия фильма. Этот приём используется, чтобы предполагаемому зрителю было понятнее, о чем пойдёт речь в фильме. Примерами могут послужить следующие названия: *The Wrong Trousers* – «Уоллас и Громмит: Неправильные Штаны», *The Screw* – «Поворот винта», *Little Nicky* – «Ники, дьявол-младший», *Hitch* – «Правила съёма – метод Хитча», *Vacancy* – «Вакансия на жертву», *Fun with Dick and Jane* – «Веселье с Диком и Джейн», *Hook* – «Капитан Крюк», *Life* – «Роскошная жизнь», *Sunshine* – «Пекло», *Where the Wild Things Are* – «Там, где живут чудовища».

Наряду с добавлениями переводчики практикуют приём опущения. В этом случае переводчики убирают некоторые элементы из оригинального перевода, в основном именно те, которые не понятны русскому зрителю. В основном это касается прецедентных феноменов (прецедентного текста, ситуации, высказывания или имени). Хотя это и ведёт к незначительной потере информации, эта информация несущественна и ею вполне можно пренебречь, для того чтобы в русском тексте не было непонятных элементов [3, с. 62]. В качестве примеров могут быть названы следующие киноленты: *My Left Foot: The Story of Christy Brown* – «Моя левая нога», *Mary Shelley's Frankenstein* – «Франкенштейн», *Three Burials of Melquiades Estrada* – «Три могилы», *George Romeo's land of the dead* – «Земля мёртвых», *G.I. Joe: The Rise of*

Cobra – «Бросок кобры», *Elizabeth: The Golden Age* – «Золотой век», *Midnight Meat Train* – «Полночный», *American Gangster* – «Гангстер», *In Search of a Midnight Kiss* – «Полночный поцелуй», *Confessions of a Shopaholic* – «Шопоголик».

Отметим, что переводческие трудности вызваны определёнными пластами лексики, к которым относятся реалии, фразеологизмы, авторское словотворчество и т.д. Прагматическая адаптация таких единиц осуществляется за счет различного рода трансформаций морфологических, синтаксических, семантических, лексических и грамматических [13, с. 148].

Третья стратегия, которой пользуются российские переводчики – это замена заголовка фильма. Несмотря на основные требования, которые стоят перед переводчиком, – сохранение семантико-структурного равенства и равные коммуникативно-функциональные свойства [9, с. 127] – случаев изменения заголовков фильмов при переводе достаточно много.

Данная группа представляет собой полное изменение названия. Имеются различные способы, при которых достигается переосмысление названий, такие как:

1. Возвращение переводчика к первоисточнику, так как он считает такое название более соответствующим;
2. Адаптация под жанр, при которой переводчик изменяет название так, что зрителю становится понятно к какому жанру принадлежит следующий фильм;
3. Полное (целостное) изменение названия кинолент, при котором меняется сама идея названия.

Данная группа полностью представляет собой прагматическую адаптацию.

В некоторых случаях переводчик использует приём целостного переосмысления, при данном способе может полностью измениться грамматическая и лексическая структуры. В иных вариантах переводчик-копирайтер подбирает новое название, абсолютно никак не взаимосвязанное со словами подлинника, применяя лишь опору на содержание кинофильма и культурные характерные черты страны проката [7, с. 22].

Данная группа представлена следующими названиями: *The Fabulous Baker Boys* – «Знаменитые братья Бэйкеры», *The Grifters* – «Кидалы», *Metropolitan* – «Золотая молодежь», *Cavallette* – «Кузнечики», *Backdraft* – «Огненный вихрь», *The Crying Game* – «Жестокая игра», *Glengarry Glen Ross* – «Американцы», *Poetic Justice* – «Поэтичная Джастис», *Cliffhanger* – «Скалолаз», *G-Force* – «Миссия Дарвина», *My Sister's Keeper* – «Мой ангел-хранитель», *Love of*

Her Life – «Гнев женщины», No Reservations – «Вкус жизни».

В заключении, для большей наглядности и понимания, следует привести количественные сведения, полученные в процессе разработки данной статьи. Первая стратегия основана на прямом переводе англоязычных/американских заголовков фильмов на русский язык с минимальным изменением семантического компонента. Данная стратегия представлена собственно прямым (семантическим) переводом и использованием таких приёмов перевода, как транслитерация, транскрипция, калькирование. Данная стратегия является наиболее многочисленной и составляет 47% (126 единиц) от общей выборки. Вторая стратегия, представленная приёмами опущения и добавления, включает в себя 30% (82 единицы) от общего числа проанализированных нами кино заглавий. Третья, последняя стратегия, является наименее многочисленной, хотя случаев изменения заголовков при переводе достаточно много – 23% (60 единиц) кино заглавий.

Проведённый нами анализ выявил присутствие почти все без исключений разновидности лексической и грамматической трансформаций. Процесс перевода должен быть нацелен на основополагающие переводческие нормы: жанрово-стилистическую норму, норму языка перевода, прагматическую норму. Перевод должен отражать связь заголовка с содержанием фильма, установленном в языке оригинала.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие. СПб. Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2008 (а). 368 с.
2. Антропова А.В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 217 с.
3. Бабичева Ю.В. Поэтика заглавия // Вестник ТГПУ. 2000. Вып. 6. Серия: Гуманитарные науки (Филология). С. 61 – 64.
4. Богданова О.Ю. Заглавие как семантико-композиционный элемент художественного текста (На материале художественного текста): дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2009. 149 с.
5. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. М.: 2000. 207 с.
6. Исакова И.В. Семантические и функциональные особенности заголовочных комплексов художественных текстов (на материале произве-

дений англоязычных авторов XVIII-XX вв) // Вестник ОГУ. 2010. №11 (117)/ноябрь. С. 75 – 81.

7. Комиссаров В.Н. Перевод и языковое посредничество // Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник. Вып. 21. М.: Высш. шк., 1984. С. 19 – 26.
8. Лазарева Э.А. Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия // Известия Уральского государственного университета. 2006. №40. С. 158 – 166.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
10. Никитина М.Ю. Трудности перевода названий произведений художественной литературы (на материале русского, английского и греческого языков) // Вестник Московского университета. Сер. 22, Теория перевода. 2009. №4. С. 94 – 99.
11. Петрова Н.Ю. Названия английских драматургических произведений в когнитивной перспективе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. №3. С. 35 – 41.
12. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Москва: Восток-Запад: АСТ, 2006. 444 с.
13. Подымова Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах: дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2006. 205 с.
14. Прокопович С.С. Адекватный перевод или интерпретация текста? // Тетради переводчика. Вып. 17. / Под ред. проф. Бархударова. М.: Международные отношения, 1980. С. 37 – 48.
15. Щетинкин В.Е. Пособие по переводу с французского языка на русский: учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности №2103 «Иностранные языки». М.: Просвещение, 1987. 160 с.

References

1. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie: ucheb. posobie. SPb. Filologicheskij fakul'tet SPbGU; M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008 (a). 368 s.
2. Antropova A.V. Nazvaniya amerikanskih, anglijskih i rossijskih kinofil'mov: sopostavitel'naya harakteristika i problemy perevoda: dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2008. 217 s.
3. Babicheva YU.V. Poetika zaglaviyaa // Vestnik TGPU. 2000. Vyp. 6. Seriya: Gumanitarnye nauki (Filologiya). S. 61 – 64.
4. Bogdanova O.YU. Zaglavie kak semantiko-kompozicionnyj element hudozhestvennogo teksta (Na materiale hudozhestvennogo teksta): dis. ... kand. filol. nauk. YAroslavl', 2009. 149 s.

5. Breus E.V. Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na anglijskij: uchebnoe posobie. M.: 2000. 207 s.

6. Iskhakova I.V. Semanticheskie i funkcional'nye osobennosti zagolovochnyh kompleksov hudozhestvennyh tekstov (na materiale proizvedenij angloyazychnyh avtorov XVIII-XX vv) // Vestnik OGU. 2010. №11 (117)/noyabr'. S. 75 – 81.

7. Komissarov V.N. Perevod i yazykovoe posrednichestvo // Tetradi perevodchika: Nauchno-teoreticheskij sbornik. Vyp. 21. M.: Vyssh. shk., 1984. S. 19 – 26.

8. Lazareva E.A. Zagolovochnyj kompleks teksta – sredstvo organizacii i optimizacii vospriyatiya // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2006. №40. S. 158 – 166.

9. Min'yar-Beloruhev R.K. Obshchaya teoriya perevoda i ustnyj perevod. M.: Voenizdat, 1980. 237 s.

10. Nikitina M.YU. Trudnosti perevoda nazvanij proizvedenij hudozhestvennoj literatury (na materiale russkogo, anglijskogo i grecheskogo yazykov) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22, Teoriya perevoda. 2009. №4. S. 94 – 99.

11. Petrova N.YU. Nazvaniya anglijskih dramaturgicheskikh proizvedenij v kognitivnoj perspektive // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2009. №3. S. 35 – 41.

12. Sdobnikov V.V., Petrova O.V. Teoriya perevoda: uchebnyk dlya studentov lingvisticheskikh vuzov i fakul'tetov inostrannyh yazykov / Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova. Moskva: Vostok-Zapad: AST, 2006. 444 s.

13. Podymova YU.N. Nazvaniya fil'mov v strukturno-semanticheskom i funkcional'no-pragmaticheskom aspektah: dis. ... kand. filol. nauk. Majkop, 2006. 205 s.

14. Prokopovich S.S. Adekvatnyj perevod ili interpretaciya teksta? // Tetradi perevodchika. Vyp. 17. / Pod red. prof. Barhudarova. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. S. 37 – 48.

15. SHCHetinkin V.E. Posobie po perevodu s francuzskogo yazyka na russkij: uchebnoe posobie dlya studentov ped. institutov po special'nosti №2103 «Inostrannye yazyki». M.: Prosveshchenie, 1987. 160 s.

FEATURES OF TRANSLATION STRATEGIES AND TRANSFORMATIONS (BASED ON FILM TITLES OF 1990-1995 YEARS OF RELEASE)

*Lavrenteva A.S., Postgraduate,
Samara National Research University*

Abstract: this article is devoted to the peculiarities of translation of American films of 1990-1995, nominated for one of the most prestigious film awards "Oscar". The total volume of the material analyzed by us was 268 units. Modern linguistic research pays much attention to translation strategies: their classifications, features, and different approaches to study. For a long time, Soviet and Russian linguists, such as: A.M. Fiterman, T.R. Levitskaya, A.D. Schweitzer, Ya.I. Retsker, V.N. Komissarov, L.K. Latyshev, V.E. Shchetinkin, R.K. Minyar-Beloruhev, L.S. Barkhudarov, A.B. Shevnin, N.P. Serov and L.K. Latyshev studied the features and characteristics of translation. The name of the film contains linguistic, extralinguistic and socio-cultural significance, and the task of the translator is to create an adequate translation based on the content of the film and the cultural characteristics of the rental country. For the adequacy of the translation and its adaptation to the cultural characteristics of the country where the film is released on a wide screen, translators use the following transformations: direct translation of movie titles, the method of transcription and transliteration, techniques for omitting and adding information in the title, the method of partial or complete adaptation of the movie title to socio-cultural, linguoculturological and linguistic features in the language of translation. Thus, in our scientific research, the following translation strategies were identified and analyzed: morphological, lexical, semantic, and grammatical. The first strategy, which includes direct translation, transliteration, transcription, and calculus, is the most numerous and accounts for 47% (126 units) of the total sample. The second strategy, represented by omission and addition techniques, includes 30% (82 units) of the total number of movie titles analyzed by us. The final, third strategy, is the least numerous, although there are quite a lot of cases of changing movie titles during translation – 23% (60 units).

Keywords: film titles; American culture; academy Oscar award; translation strategies; translation transformations; adequate translation; film translation; original language; language norm of translation

ФРАЗЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СЛОВА «ДЕНЬГИ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Шерстяных И.В., кандидат филологических наук, доцент,
Иркутский государственный университет*

Аннотация: статья посвящена созданию фразеографического портрета на примере интегрального описания фразеологических единиц с компонентами *деньги, деньга, денежка*, выявлению их семантических и коннотативных особенностей. Фразеологический образ формируется на основе представлений о той или иной реалии окружающего мира – в данном случае на основе представлений человека о роли денег в социуме. Изучение фразеологического корпуса на уровне исследуемой фразеосемантической группы способствует определению наиболее значимых концептуальных звеньев, формирующих языковую картину мира и отражающих актуальные для социума взаимосвязи, отношения и особенности национального мировосприятия. Фразеологические единицы, в состав которых входят компоненты *деньги, деньга, денежка*, составляют довольно многочисленную подсистему фразеологической системы языка, кроме того, эта подсистема, несмотря на общую сему, внутренне разнообразна. Целью исследования является выявление оснований семантической типологии фразеологических единиц с компонентами *деньги, деньга, денежка*. **Научная новизна** исследования состоит в том, что в работе представлены результаты выборки и принципы систематизации фразеологических единиц с компонентами *деньги, деньга, денежка*, что может лечь в основу составления отдельных разделов идеографических словарей, посвященных фразеологизмам, номинирующим денежные единицы. Материалы и выводы работы могут быть использованы в лексикографической практике при составлении словарей активного типа, а также словарей устойчивых высказываний эмоционально-оценочного типа.

Ключевые слова: интегральное описание слова, интегральный словарь, лексикографический портрет, лексикографическое портретирование, лексикография, фразеографический портрет

На современном этапе развития лексикографии актуальным является интегральный подход к описанию языковых единиц, принципы которого были впервые предложены Ю.Д. Апресяном [8]. Сущность интегрального подхода заключается в детальной разработке информации о лексеме. В научный оборот Ю.Д. Апресяном введено главное понятие современной системной лексикографии – «лексикографический портрет» [2]. Лексикографический портрет подразумевает описание совокупности свойств всех лексических значений определённого слова – семантики, сочетаемости, фразеологических, стилистических, прагматических и коммуникативных свойств [1, с. 55].

Лексикографическое портретирование слов применяется как метод создания интегрального словаря русского языка [8]. Принцип интегральности превращает лексикографическое описание каждого слова в самостоятельную исследовательскую задачу.

Мы попытаемся представить фразеографический портрет слова «деньги» на основе концепции интегрального описания языка. Создание фразеографических портретов становится новым исследованием, которое входит в круг систематизации языкового материала. Благодаря подобному исследованию будет получена информация о лексических параметрах устойчивых сочетаний, включающих слово «деньги», их коннотативном потенциале. Это обуславливает научную новизну исследования, состоящую в комплексном описании фразеологизмов с компонентом «деньги» с привлечением широкого лексикографического мате-

риала.

Согласно этимологическому словарю русского языка М. Фасмера, слово *деньги* относится к достаточно ранним тюркским заимствованиям: «*деньга*, мн. *деньги*, др. русск. *деньга* в грам. 1361 г., также *тенка* «монета» заимств. из тат., чагат. «деньги; серебряная монета», чув., казах., монг., калм. «мелкая серебряная монета». При этом слово *тенка / танга* со значением является суффиксальным производным от *тан* «копейка» < «белка» (ср.: др.-рус. куна «1/22 гривны» < «куница»)» [12, с. 499].

Современные толковые словари русского языка отмечают два лексико-семантических варианта слова «деньги»: 1) «металлические и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже»; 2) «капитал, средства» [4, с. 251].

Лексема «деньги образует многочисленный ряд полисемантических производных как в литературном языке, так и в диалектах: «*денежка* (уменьш.-ласк.) – «особый вид старинного кружева»; костромское «участок земли на долю крестьянина»; *денежник* – 1. Сумка, бумажник для денег. 2. старин. Денежный мастер, монетчик, чеканщик. 3. Растение погребок, клопец, пеструшник и пр.» [6, с. 200].

Особый интерес представляет метафорическое переосмысление слова «деньги». Деньги для любого народа выступают как «своеобразное мерило человека, цена человеческой души, поскольку ассоциативно концепт «деньги» связан с концептом «богатство» (слово *богатство* входит в синонимический ряд со словами *состояние, день-*

ги, капитал, миллионы)» [7, с. 383].

Лексема «деньги» широко представлена во фразеологическом фонде русского языка: *на медные деньги (учиться, быть воспитанным); при деньгах (быть); не при деньгах (быть); бросать (кидать, швырять и т.п.) деньги на ветер* [4, с. 251]. Эти и подобные фразеологические единицы будут подвергнуты исследованию для создания фразеологического портрета слова «деньги». Такие фразеологизмы представляют большой интерес не только с точки зрения языка, но и с точки зрения этнографии, культурологии, так как они ярко и непосредственно отражают национальную самобытность языка через систему оценочно-образных эталонов.

С воспроизводимыми устойчивыми сочетаниями, отражающими синтагматические отношения, связаны частотные реакции на стимул «деньги», согласно данным «Русского ассоциативного словаря»: *большие* (41 реакция); *бешеные* (14 реакций); *крупные* (11 реакций); *вода, время, не пахнут* (по 8 реакций); *грязные* (4 реакции) [9, с. 161]. По данным обратного ассоциативного словаря, 564 стимула вызвали ассоциат *деньги*, большинство из которых – глаголы, обозначающие основные процессы, связанные с деньгами: *тратить, платить,*

считать, получать, заработать, отобрать, нуждаться, отдавать, грести, занимать, платить, мотать и др. [10, с. 189].

Из фразеологических словарей русского языка [3, 5, 11, 13, 14, 15] методом сплошной выборки были отобраны фразеологические единицы с компонентами *деньги, деньга, денежка*, всего 85 единиц. Ряд устойчивых сочетаний обнаружен сразу в нескольких фразеологических словарях: *при деньгах* [5, с. 339; 13, с. 190; 14, с. 135]; *на медные деньги* [5, с. 243; 13, с. 190; 14, с. 135]; *бросать деньги на ветер* [5, с. 25; 11, с. 163; 13, с. 49; 14, с. 49]; *грести лопатой деньги* [11, с. 164; 13, с. 157; 14, с. 119]; *класть на бочку деньги* [13, с. 190; 14, с. 198;]; *протереть глаза денежкам* [13, с. 541; 14, с. 366].

В зависимости от общей для семы фразеологизмы с компонентами *деньги, деньга, денежка* объединяются в 6 семантических групп: 1) 'трата'; 2) 'богатство'; 3) 'бедность'; 4) 'экономия'; 5) 'заработок'; 6) 'оценка стоимости'.

Самую многочисленную группу составляют фразеологизмы, объединенные семой 'трата'. В табл. 1 представлены фразеологизмы с компонентами «деньги», «денежка», объединенные семой 'трата'.

Таблица 1

Фразеологизмы с компонентами «деньги», «денежка» со значением 'тратить'

Фразеологизм	Значение фразеологизма	Помета в словаре
<i>бросать деньгами</i>	'неразумно, бесполезно тратить деньги'; 'сорить деньгами'	<i>разг. экспрес.</i>
<i>бросать/бросить на ветер деньги, богатство</i>	'тратить безрассудно, попусту'	<i>разг. экспрес.</i>
<i>денежею счет любит</i>	'нельзя, не следует безрассудно тратить деньги'	<i>устар. прост.</i>
<i>не знать счета деньгам</i>	'быть расточительным'	<i>разг. экспрес.</i>
<i>не считать денег</i>	'жить беззаботно'; 'тратить много денег, не скупиться'	<i>разг. экспрес.</i>
<i>плакали денежки</i>	'напрасно потрачены деньги'	<i>прост. экспрес.</i>
<i>разбрасывать/разбросать даром деньги</i>	'тратить много и безрассудно'	<i>разг. экспрес.</i>
<i>сорить деньгами (денежками)</i>	'тратить деньги бездумно, без счёта, напоказ'	<i>разг. экспрес.</i>
<i>бешеные деньги</i>	'деньги, легко и неожиданно доставшиеся, поэтому расходуемые крайне нерасчетливо'	–
<i>деньги на бочку</i>	'сразу же, неоткладывая' (платить наличными за что-либо)	<i>разг. экспрес.</i>
<i>класть/положить деньги на бочку</i>	'сразу же, без промедлений платить наличными'	<i>прост. экспрес.</i>
<i>протереть глаза денежкам</i>	'потерять деньги впустую, растратить деньги'	<i>прост. устар. неодобр.</i>

Продолжение таблицы 1

<i>просвистывать деньги</i>	‘тратиться, легко и беззаботно расходовать деньги’	<i>неодобр.</i>
<i>сыпать деньгами</i>	‘тратить деньги безрассудно и в больших количествах, часто напоказ’	<i>прост. экспрес.</i>
<i>швырять/деньгами</i>	‘Тратить деньги без счета, попусту, зря’	<i>разг. экспрес.</i>
<i>Деньги в стену</i>	2. О способе расплаты купца меньшей суммой со своими кредиторами.	<i>архаич.</i>

Все представленные фразеологические единицы объединяются семантически ‘растрата’, ‘бездумная трата’, ‘расточительство’. В большинстве названных фразеологизмов отрицательный оценочный компонент содержится в глаголе (*сорить, швырять, бросать*), употребляемом в составе

фразеологизма. Фразеологизм *просвистывать деньги* связан с суеверием, что свист может привести к потере денег.

Во вторую группу входят фразеологические единицы, содержащие сему ‘богатство’ (см. табл. 2).

Таблица 2

Фразеологизмы с компонентами «деньги», «деньга», объединенные семой «богатство»

Фразеологизм	Значение фразеологизма	Помета в словаре
<i>деньги вилами грести</i>	‘получать денег так много, что для их сбора можно использовать инструменты, предназначенные для перемещения существенно менее ценных ресурсов в больших объемах’	снижен.
<i>деньги куры не клюют</i>	‘у кого-л. так много денег, что их невозможно потратить, даже если использовать неразумно’	–
<i>при деньгах</i>	‘достаточно богат кто-либо; имеет деньги’	прост.
<i>грести деньги</i>	‘много получать, зарабатывать и т.п.’	прост. экспрес.
<i>грести деньги лопатой</i>	‘очень много наживать, получать денег, богатства’	прост. экспрес.
<i>купаться в деньгах</i>	‘быть чрезвычайно богатым’	прост. экспрес.
<i>не считать денег</i>	‘жить беззаботно; тратя много денег, не скупиться’	разг. экспрес.
<i>мерить деньги четвериками</i>	‘жить очень богато, не зная, куда девать деньги’	устар. народн.
<i>крупные деньги</i>	‘о денежных знаках большого достоинства’	–

Представленные в табл. 2 фразеологические единицы объединены общим значением большого количества, содержащимся в семантике компонента фразеологизма, – глагола (*грести, купаться*), прилагательного (*крупные*), существительного со значением меры (*лопата, четверик*).

Группе фразеологизмов с компонентами «деньги», «деньга», объединенных семой «богатство», противопоставляются антонимичные по значению фразеологизмы, объединенные семой «бедность»: *быть не при деньгах* со значением полного отсутствия денег; *мелкие деньги* со значением небольшой суммы; *на медные деньги* со значением скудных, ничтожных средств.

Стремление к экономии, умеренной трате денег, накоплению денег отражено в небольшой группе анализируемых фразеологических единиц: *тугой на деньги* – устаревший фразеологизм, имевший значение ‘скупой’; *держат деньги в кубышке* – просторечный фразеологизм с неодоб-

рительным значением ‘припрятывать деньги на черный день’; разг. экспрес. *знать счет деньгам* со значением ‘не тратить деньги зря, напрасно’; разг. экспрес. *знать цену деньгам* со значением ‘быть расчетливым, экономным’; *класть деньги в кубышку* со значением ‘копить деньги’.

Примечательно, что в русской языковой картине мира уделяется особое внимание процессу заработка денег. Употребляются следующие фразеологизмы, связанные семой ‘заработок’: прост. экспрес. *ковать деньги (деньгу)* – ‘легко, без особых усилий и в большом количестве добывать деньги, получать богатства’; устар. экспрес. *набивать/набить деньги* – ‘копить деньги, наживать их (обычно нечестным путем)’; прост. экспрес. *зашибать/зашибить деньги* – ‘зарабатывать, копить деньги’; прост. экспрес. *кровные деньги* – ‘достаток; деньги, заработанные честным тяжёлым трудом’. Как видим, фразеологизм может демонстрировать закреплённый в языковом

сознании пример легкого способа добывания денег, без особого труда (*ковать деньги*) или, наоборот, отражать значение заработка тяжелым трудом (*кровные деньги*).

Выделяется ряд фразеологизмов, анализ семантики которых позволяет утверждать, что деньги ассоциируются с нечестным заработком, неверием народа в легкие деньги, осуждению таких денег. Такие экспрессивные языковые единицы, описывающие суть денег, пренебрежительное отношение к ним, имеют пейоративную коннотацию: прост. *деньги не пахнут* – ‘не имеет значения, каким путем получены деньги’; устар. прост. *мягкая денежка* – ‘фальшивая денежная купюра’; прост. неодобр. *выколлотить деньги* – ‘нагло и настойчиво требовать с кого-л. деньги’.

На низкую значимость денег в русской языковой картине мира указывает и высокая или негативная оценка стоимости чего-либо. Это отношение выражается во фразеологизмах: разг. экспрес. *ни за какие деньги* – ‘за самую высокую цену, плату’; обл. *ни за денежку* – ‘ни за что, напрасно’; разг. экспрес. *бешеные деньги* – ‘очень высокая цена за что-либо или за кого-либо’; разг. экспрес. *шалные деньги* – ‘то же, что и *бешеные деньги*’; прост. экспрес. *шалые деньги* – ‘то же, что и *бешеные деньги*’.

Особняком стоит фразеологическая единица *время – деньги*, употребляемая в ситуации, когда промедление невыгодно (с финансовой или другой стороны).

Анализ фразеологических единиц с компонентами *деньги, деньга, денежка* позволяет сделать вывод о том, что слово «деньги» обладает высоким фразеобразующим потенциалом. Сложная структурная организация фразеологической семантики связана с природой компонента «деньги» и уникальностью фразеологических значений. Фразеологизмы с компонентами *деньги, деньга, денежка* охватывают большой ряд значений, отражающих количество денег, наличие или отсутствие денежных средств, способы получения денег, использование финансов в определенных целях. Фразеологический портрет слова «деньги» строится на оппозиции «богатство» – «бедность».

Литература

1. Апресян Ю.Д. Основные принципы и понятия системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. М., 2006. С. 33 – 74.
2. Апресян Ю.Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний // Вопросы языкознания. 1990. №6. С. 123 – 139.
3. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии // Историко-

этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.

4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2008. 1536 с.
5. Булыко А.Н. Фразеологический словарь русского языка. Минск: Харвест, 2007. 448 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Цитадель, 1998. 812 с.
7. Кошарная С. Концепт «деньги» в русской языковой картине мира. М.: Слово, 2010. 387 с.
8. Проспект активного словаря русского языка / отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянских культур, 2010. 784 с.
9. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: Астрель: АСТ, 2002. Т. 1: От стимула к реакции. 784 с.
10. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: Астрель: АСТ, 2002. Т. 2: От реакции к стимулу. 992 с.
11. Словарь образных выражений русского языка / под ред. В.Н. Телии. М.: Отечество, 1995. 368 с.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Наука, 1988. Т. 1. 943 с.
13. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, 2008. 878 с.
14. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: Сов. энциклопедия, 1968. 543 с.
15. Фразеологический словарь русского языка / сост. А.Н. Тихонов (рук. авт. кол.), А.Г. Ломов, Л.А. Ломова. М.: Русск. яз.-Медиа, 2003. 336 с.

References

1. Apresyan YU.D. Osnovnye principy i ponyatiya sistemnoj leksikografii // YAzykovaya kartina mi-ra i sistemnaya leksikografiya. M., 2006. S. 33 – 74.
2. Apresyan YU.D. Formal'naya model' yazyka i predstavlenie leksikograficheskikh znaniy // Vopro-sy yazykoznanija. 1990. №6. S. 123 – 139.
3. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Slovar' russkoj frazeologii // Istoriko-etimologicheskij spravochnik. SPb.: Folio-Press, 1998. 704 s.
4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2008. 1536 s.
5. Bulyko A.N. Frazеologicheskij slovar' russkogo yazyka. Minsk: Harvest, 2007. 448 s.
6. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M.: Citadel', 1998. 812 s.
7. Kosharnaya S. Koncept «den'gi» v russkoj yazykovoj kartine mira. M.: Slovo, 2010. 387 s.

8. Prospekt aktivnogo slovarya russkogo yazyka / otv. red. YU.D. Apresyan. M.: YAzyki slavyanskih kul'tur, 2010. 784 s.

9. Russkij asociativnyj slovar': v 2 t. / YU.N. Karaulov, G.A. CHerkasova, N.V. Ufimceva, YU.A. Sorokin, E.F. Tarasov. M.: Astrel': AST, 2002. T. 1: Ot stimula k reakcii. 784 s.

10. Russkij asociativnyj slovar': v 2 t. / YU.N. Karaulov, G.A. CHerkasova, N.V. Ufimceva, YU.A. Sorokin, E.F. Tarasov. M.: Astrel': AST, 2002. T. 2: Ot reakcii k stimulu. 992 s.

11. Slovar' obraznyh vyrazhenij russkogo yazyka /

pod red. V.N. Telii. M.: Otechestvo, 1995. 368 s.

12. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. M.: Nauka, 1988. T. 1. 943 s.

13. Fedorov A.I. Frazelogicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka. M.: Astrel', 2008. 878 s.

14. Frazelogicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. A.I. Molotkova. M.: Sov. enciklopediya, 1968. 543 s.

15. Frazelogicheskij slovar' russkogo yazyka / sost. A.N. Tihonov (ruk. avt. kol.), A.G. Lomov, L.A. Lomova. M.: Russk. yaz.-Media, 2003. 336 s.

PHRASEOGRAPHIC PORTRAIT OF THE WORD "MONEY" IN MODERN RUSSIAN

*Sherstyanykh I.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Irkutsk State University*

Abstract: the article is devoted to creating a phraseographic portrait on the example of an integral description of phraseological units with the component *money*, and identifying their semantic and connotative features. The phraseological image is formed on the basis of ideas about a particular reality of the surrounding world – in this case, on the basis of a person's ideas about the role of money in society. The study of the phraseological corpus at the level of the studied phraseosemantic group helps to determine the most significant conceptual links that form the language picture of the world and reflect the relationships, relations and features of the national worldview that are relevant to society. Phraseological units, which include the component *money*, make up a fairly large subsystem of the phraseological system of the language, in addition, this subsystem, despite the General sema, is internally diverse. The purpose of the study is to identify the bases of semantic typology of phraseological units with the component *money*. The scientific novelty of the study consists in the fact that the paper presents the results of the selection and the principles of systematization of phraseological units with the component *money* which can form the basis for compiling separate sections of ideographic dictionaries devoted to phraseological units that nominate monetary units. The materials and conclusions of the work can be used in lexicographic practice when compiling dictionaries of the active type, as well as dictionaries of stable statements of the emotional and evaluative type.

Keywords: integral description of the words, integrated dictionary, lexicographic portrait, lexicographic portraying, lexicography, phraseographic portrait

ПЕРЕДАЧА ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ, ЭКСПРЕССИВНОСТИ И ОЦЕНОЧНОСТИ ЧЕРЕЗ КОННОТАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

*Льянова А.М., доцент,
Ингушский государственный университет*

Аннотация: главная цель лингвистического и культурного исследования фразеологизмов – обнаружить и дать характеристику национально-культурным коннотациям. Во фразеологизмах национально-культурная коннотация проявляется через их образное основание – внутреннюю форму. Внутренняя форма является важным компонентом в смысловой структуре фразем. Восприятие внутренней формы фразеологизмов в национально-культурном аспекте языков является способом проявления коннотативного значения. Для осмысления образного основания фразеологических единиц важны: структура образов, их интерпретация, образность человеческого мышления, и умение облачать ее в языковую форму. Внутренняя форма в таких случаях является условным способом структурирования ФЕ, образом, который фразеологизмом обозначается как явление действительности. Образ создается при помощи слов-компонентов в составе фразеологизма, который и мотивирует его семантику.

Корреляция слов-компонентов фразеологизма с кодами культуры, является главной составляющей его культурной интерпретации, так как именно этот процесс является условием дешифровки культурных значений фразеологизма и обнаруживает национально-культурную коннотацию фразеологических единиц. Попытаемся раскрыть содержание коннотативного макрокомпонента в структуре фразеологического значения ингушских и немецких фразеологизмов. Материалом статьи послужат ФЕ из произведений Э.М. Ремарк «Три товарища» и И.М. Базоркина «Из тьмы веков».

Ключевые слова: коннотация, фразеологизм, компонент, семантика, экспрессивное, оценочная

Чем образнее речь, тем сильнее ее действие на получателя речи. Сочетания, в основе которых лежат образные восприятия действительности это конечно в первую очередь – фразеологизмы. Во фразеологии ингушского языка, отражается само-бытный взгляд народа на мир, передаваемый из поколения в поколение вместе с употреблением ФЕ в речи, большая часть которых, несмотря на отсутствие письменной речи, сохранилась на сегодняшний день. Немецкая же фразеология благодаря наличию письменных источников в отличие от ингушской сохранила свое богатство и разнообразие по форме и семантике. Она отличается своей образностью и стилистической разноплановостью, что может представлять часто большие трудности как для изучающих язык, так и для переводчиков.

Как известно фразеологическая коннотация содержит следующие характерные компоненты:

- экспрессивность;
- эмоциональность;
- ассоциативность;
- стилистику;
- оценочность

Эти компоненты присутствуют в семантике большинства лексем языка. Гонорифический компонент не был принят во внимание во время исследования, поскольку в немецком языке он выражен достаточно слабо, а в ингушском не исследовался вовсе.

Одной из главных функций коннотации является воздействие для донесения ценности элемента действительности, о котором идет речь во фразеологизме, потому оценочность, экспрессивность и эмоциональность являются важным компонентом в исследовании коннотативного значения. ФЕ

подразумевают два типа оценочных взглядов – субъективный и объективный. Объективный взгляд основан на совокупности представления о ценности элемента с нормами, принятыми менталитетом носителей языка. Субъективный взгляд является дополнительным смыслом, прибавляемым к объективной семантике ФЕ, через эмоциональное восприятие. За эмоциональную часть фразеологизма отвечает коннотация, вызывающая ассоциативный образ.

Исходя из вышесказанного, коннотации характерна субъективность, ориентированная на передачу эмоционального дополнительного смысла. То есть коннотация нагружает фразеологизм экспрессивностью, не имея при этом буквальных форм.

Исследуя функцию передачи экспрессии фразеологизмами, А.В. Федоров отмечал, что это происходит благодаря коннотативному значению. «Фразеологизмы создаются не для называния каких-либо новых явлений, а для конкретизации и образно-эмоциональной оценки предметов, явлений, действий, качеств, уже названных в языке. Эти обороты, следовательно, отвечают экспрессивной функции языка. Именно эта коннотативная сущность фразеологического знака определяет его раздельнооформленность» [3, с. 13]. Фразеологизмы имеют собственное значение с метафорическим, метонимическим и сравнительным образом, который обозначает денотат и дает коннотативную характеристику в сигнификате. Поскольку семантика фразеологических единиц частично субъективна, ее характеристика обладает субъективно-модальными ограничениями, так как фразеологизмы имеют признаки модальных сигналов – способы субъективного или объективного оце-

ночного восприятия, определяемым по добавочному смыслу, являющимся основой коннотации. Так мы можем рассматривать оценочность как собственно оценочное отношение и эмотивное отношение.

Оценочное отношение проявляется на всех мыслимых объективно категориях, относительно какого-либо эталона представляемого объекта, и дает либо положительную, либо отрицательную оценку. Второй тип отношения отличается эмоциональной окраской, выражая эмотивное отношение к явлению действительности путем ассоциативно-образного представления в составе ФЕ через одобрительную или неодобрительную оценку.

Например, «böses Blut machen» – вызывать недовольство, раздражение, ярость (близкий фразеологизм «доводить до белого каления»). Дословно фразеологизм переводится как «сделать злую кровь». В ингушском «ци кекхк» – быть в ярости, дословно – кровь кипит. Вызвать чью-то ярость – объективно плохое действие относительно стандартов нормального поведения. Сделать что-то настолько вызывающее, способное «разозлить или заставить кипеть чью-то кровь». Данный фразеологизм вызывает негативные эмоции и дает явную отрицательную оценку, формируя соответствующее восприятие у адресата.

Нужно отметить, что экспрессивно-оценочная семантика связана с мотивом, являющимся основой данной ФЕ. Мотив является способом установления ассоциативной связи и перекликается с аналогией и сравнением. Аналогия и сравнение являются основой метафорического переосмысления и выражаются с помощью внешней формы и субъективным отношением к ним, что порождает коннотативное (эмотивно-оценочное) отношение фразеологизма, ориентированного на сравнение.

«dumm wie Bohnenstroh» (глупый как пробка), бийда болак сана (глуп как сырой топинамбур). Компоненты модальности фразеологизма: отрицательное денотативное оценочное отношение – «плохо», что кто-то глупый; и коннотативное отношение, ориентированное на сравнение для придания дополнительной окраски через вызванные ассоциации. «Плохо», что кто-то настолько глуп, что сравним с пробкой, с сырым топинамбуром, таким образом, вызывается негативный эмотивный эффект.

Цу венначун деглацара са кьонахчундар хиннадаларе, гладж техай яхаш, длаэккхаргдацар из, кхераенна ушал чу эккха пхьид санна. Если бы у умершего парня душа была мужская, она не выскочила бы из-за удара палки по земле, как лягушка из болота. В данном примере негативный эмотивный эффект вызывается больше внутренним

содержанием фразеологизма, так как душа мужчины сравнивается с лягушкой.

В немецком «voll wie eine Strandhaubitze», в ингушском «веха тлуртлазваньна» – пьяный в стельку, вдрызг, пьяный как свинья. Данные фразеологизмы содержат объективную оценку в денотативном компоненте ФЕ, быть «напившимся» – плохо относительно эталона этикета поведения в обществе, и эмотивное отношение, выражающее экспрессивно-окрашенное неодобрение, достигнутое посредством сравнения. Выходит, что данные фразеологизмы несут отрицательное эмотивно-оценочное отношение.

«Gesund wie ein Fisch im Wasser» – свеж как огурчик. В данном случае фразеологизм несет положительную оценку, быть здоровым, бодрым «хорошо» в любом случае. Сравнение с рыбой в воде дает положительное коннотативное отношение, «как рыба в воде» значит в своей стихии, чувствовать себя хорошо. Так фразеологизм формирует положительное эмотивно-оценочное отношение.

Существуют фразеологические единицы, основанные на описании процесса. Такие фразеологизмы интуитивно понятны в любом языке по дословному переводу. Э.М. Ремарк, описывая в романе «Три товарища» душевные переживания главного персонажа, использует средства выразительности для передачи глубины испытываемых героем эмоций.

«Ich biss die Zähne zusammen. Ich presste die Fauste ineinander. Ich weinte».

«Я стиснул зубы и сжал кулаки. Я плакал».

«die Zähne zusammenbeißen» – стиснуть зубы. Такое выражение подразумевает сдерживание, чтобы не издать крика боли. Многие люди также склонны стискивать зубы в стрессовых ситуациях, что проявляет напряженность. Также такой речевой оборот использовался в Германии с 16 века для описания гнева и ярости.

«Блаьстан юхье меца борз санна, сабларза ва из». Он сейчас голоден и осторожен, как волк по весне. «Наьна-Палглайче паччахьо бирса даь-сесаг яь длаоттаярах,...» – из Родины-матери сделали злую мачеху... В романе описываются события связанные с депортацией горских народов в Османскую империю, при помощи которой, царизм стремился ускорить военно-политическое завоевание Кавказа.

Как мы можем видеть, благодаря многозначности интерпретации фразеологизма, автор передает все грани эмоций персонажа. Этот фразеологизм несет в себе отрицательную оценку, придает яркую экспрессивную окраску, вызывая путем ассоциаций более глубокое сопереживание у адресата.

Исходя из вышеизложенных примеров, можно утверждать, что фразеологизм состоит из двух частей: указывающей на мир и образно переосмысленной части, закладывающейся во внутреннюю форму и имеющей признаки эмотивно-оценочного отношения. То есть характеризующие и дающие оценку свойствам фразеологизмов признаки, составляют эмотивно-оценочное отношение и создают коннотацию, воздействующую на адресата.

Фразеологические единицы в художественных произведениях также являются способом стилизации речи. На примере произведения «Три товарища» мы можем наблюдать, как Э.М. Ремарк виртуозно использует фразеологизмы для формирования дополнительных характеристики в портретах персонажей. Его произведение полно довольно грубой солдатской лексики, которую можно в избытке заметить в речи главных героев.

«Wir arbeiteten, bis es dämmerig wurde. Dann wuschen wir uns und zogen uns um. Lenz sah begehrllich zu der Flaschenreihe hinüber. «Wollen wir einer den Hals brechen?»»

«Мы работали до сумерек. Потом умылись и переоделись. Ленц жадно поглядел на шеренгу бутылок:

- А не свернуть ли нам шею одной из них?».

«einer Flasche den Hals brechen» – распить бутылку, откупорить бутылку. Фразеологизм не имеет полного эквивалента в русском языке. Это выражение является шутливым просторечием, передающим черты характера персонажа, такими фразеологизмами автор создает речевой портрет героев. Готтфрид Ленц представлен читателям разговорчивым, веселым персонажем с легким характером, поразительным умением играть словами и заводить дружбу с кем угодно.

«Es gab noch eine Bude ähnlicher Art. Aber der Besitzer hatte Lunte gerochen und erklärte sie, als wir ankamen, für geschlossen».

«Был еще один павильон такого рода. Но хозяин уже почуял недоброе и, когда мы подошли, объявил нам, что павильон закрыт».

«(die) Lunte riechen» – вовремя распознать опасность, предвидеть опасность. Этот безэквивалентный фразеологизм появился из-за ситуации, повторявшейся в прошлом. В 17 веке путешественники часто были подвержены опасности из-за солдат или грабителей. Чтобы выстрелить, грабителям необходимо было поджечь фитиль пламенем, если ветер был благоприятным, путешественники могли почувствовать вовремя запах и скорее скрыться из опасной местности. Так пошло выражение «Lunte riechen», означающее своевременное распознавание угрозы.

Интернациональный фразеологизм «ein Wolf im Schafspelz Schafsfell» (волк в овечьей шкуре) произошел из Библии. «Seht euch vor vor den falschen Propheten, die in Schafskleidern zu euch kommen, inwendig aber sind sie reißende Wölfe». В этой ФЕ описывают лицемерного человека, скрывающего свои злые деяния за маской доброты. Фразеологизм содержит два образа животных с явным ассоциативным подтекстом: волка – хищного животного, и овцы – безобидной и домашней. Или «...луйранна чарахья коа сомадааннача цогаладараш санна,...» – Глаза как у лисы, проснувшейся днем во дворе охотника. Такое противопоставление антонимичных ассоциативных представлений создает третий образ, описывающий нечто подлое и двуличное. Подобным способом фразеологизм передает негативное оценочное отношение.

Проанализировав примеры, мы можем отметить, что семантика фразеологизма имеет несколько аспектов. Дополнительное оценочное отношение, передача информации, в нем усложнена этимологической нагруженностью. Помимо рационального в формировании фразеологического значения участвует и чувственное познание действительности, которое является способом передачи субъективной информации об обозначаемом предмете и выражения оценочного отношения к нему. Фразеологизм имеет относительно целостную семантику, в его составе слова могут изменять свое первоначальное значение. Коннотация фразеологизмов может рассматриваться как набор сигналов, эмоционально воздействующих на адресата благодаря оценочному отношению. Одной из ее функций является эмоциональное добавочное действие к логико-предметной номинации, отражающее эмоциональное отношение говорящего к обозначаемому объекту.

Рассматривая эмотивно-экспрессивный и оценочный компоненты, некоторые лингвисты отмечают в качестве особенности фразеологической семантики его добавочную оттеночность. Семантика коннотативных фразеологизмов образуется при участии чувственного механизма познания, что способствует передаче субъективного восприятия обозначаемого объекта и выражению оценочного отношения говорящего к этому объекту. Система оценки в структуре коннотации является имплицитной или эксплицитной оценкой говорящего, являющегося лицом или обществом, со стороны которого дается оценка. В систему оценочности входят оценочные критерии, мотивированность, классификаторы аспектов оценки, интенсификаторы и деинтенсификаторы. Оценочное отношение формируется, так или иначе, при помощи логического подхода. Соответствие характеристики оцениваемого объекта стереотипам говорящего

формирует положительное отношение, следовательно, расхождения формируют отрицательную оценку. В разных эпохах истории человечества разные этнические группы различно мыслили и давали оценку окружающему миру, что и рождает такие коннотативные безэквивалентные фразеологизмы, которые мы можем наблюдать в современных языках.

Национально-культурная коннотация является компонентом лексической семантики слова, проявлением специфического отношения носителей языка к объекту действительности путем добавления ассоциативного ряда, эмоционально-экспрессивной окраски и оценочного отношения. Культурная коннотация определена объективными условиями существования народа, его мифологией и культурным наследием.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: монография. М.: Эллис, 2008. 271 с.
2. Пестова М.С.. "Эмотивность и оценочность как основные компоненты коннотации дисфемистических фразеологических единиц, построенных на гиперболе, в английском и русском языках" // Лингвокультурология. 2010. №4. С. 128 – 137.

3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.

4. Базоркин И.М. Собрание сочинений: в. 6 т. Т. 1. «Из тьмы веков», Магас, 2001. 384 с.

5. Ремарк Э.М. Три товарища. М.: НВИ-Тезаурис, 2001. 398 с.

References

1. Alefirenko N.F. Frazеologiya v svete sovremennyh lingvisticheskikh paradigм: monografiya. M.: Elpis, 2008. 271 s.
2. Pestova M.S.. "Emotivnost' i ocenochnost' kak osnovnye komponenty konnotacii disfemi-stichnyh frazeologicheskikh edinic, postroennyh na giperbole, v anglijskom i russkom yazykah" // Lingvokul'turologiya. 2010. №4. S. 128 – 137.
3. Fedorov A.V. Osnovy obshchej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy): ucheb. posobie. 5-e izd. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; M.: ООО «Izdatel'skij Dom «FILOLOGIYA TRI», 2002. 416 s.
4. Bazorkin I.M. Sobranie sochinenij: v. 6 t. T. 1. «Iz t'my vekov», Magas, 2001. 384 s.
5. Remark E.M. Tri tovarishcha. M.: NVI-Tezaurus, 2001. 398 s.

THE TRANSMISSION OF EMOTIONALITY, EXPRESSIVENESS AND EVALUATIVE VALUE THROUGH CONNOTATIVE MEANING IN PHRASEOLOGICAL UNITS

*Lianova A.M., Associate Professor,
Ingush State University*

Abstract: the main goal of the linguistic and cultural study of phraseological units is to discover and characterize national-cultural connotations. In phraseological units, the national-cultural connotation is manifested through their figurative basis – the internal form. The inner form is an important component in the semantic structure of the phrase. The perception of the internal form of phraseological units in the national-cultural aspect of languages is a way of manifesting connotative meaning. To understand the figurative basis of phraseological units, it is important: the structure of images, their interpretation, the imagery of human thinking, and the ability to clothe it in a linguistic form. The internal form in such cases is a conditional way of structuring phraseological units, the way that phraseological unit refers to as a phenomenon of reality. The image is created using component words as part of phraseology, which motivates its semantics.

The correlation of phraseological component words with cultural codes is the main component of its cultural interpretation, as this process is a condition for deciphering the cultural meanings of phraseological units and reveals the national-cultural connotation of phraseological units. We will try to reveal the content of the connotative macrocomponent in the structure of the phraseological meaning of Ingush and German phraseological units. The material of the article will be phraseological units from the works of E.M. Remarque “Three comrades” and I.M. Bazorkina “From the Darkness of Centuries.”

Keywords: connotation, phraseological unit, component, semantics, expressive, evaluative

КОНЦЕПТ КАК ОСНОВНОЙ ОБЪЕКТ ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Минасян З.Т., ассистент,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ*

Статья представляет собой исследование концепта как предмета лингвопсихологии

Аннотация: цель статьи состоит в комплексном исследовании концепта как предмета лингвопсихологии, т.е. в рассмотрении концепта в лингвостилистическом и культурологическом аспектах на материале английского и русского языков.

Выбранная тема актуальна, поскольку основу языковой картины мира составляет концепт, различающийся выражением в разнообразных языковых системах, которые следует считать показателями лингвистической и культурологической особенности системы языка. Эмоции помогают нам раскрыть специфику и закономерности освоения мира человеком посредством языка.

Процедура исследования заключается в проведении исследования, посвященного особенностям концепта «сочувствие» в лингвопсихологии на примере английских и русских текстов.

Процедура исследования проведена методом случайного выбора из художественной литературы русских и английских писателей. Исследование фактического материала проведено с использованием комплекса методов: описательно-аналитический метод использован для систематизации лексико-семантических полей на примере концепта «сочувствие»; сравнительно-сопоставительный метод использован для определения национальных особенностей концепта «сочувствие» в сравниваемых языках.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации основных положений разделов лингвопсихологии, изучающих вопросы языковой репрезентации эмоциональных концептов.

Практическая значимость работы – использование материалов исследования в изучении курсов теории и практики перевода, лексикологии английского и русского языков, сопоставительной лексикологии русского и английского языков.

Ключевые слова: концепт «сочувствие», лингвопсихология, эмоция, языковая картина мира

Введение

В данной статье будут рассмотрены основные лексические средства реализации концепта на примере концепта «сочувствие», которые составляют понятийные области в концептосфере представленного для анализа материала русского и английского языков. Концепт, выделенный в данных областях, подвергается детальному изучению.

Концепт является единицей концептуальной системы, где заключается вся информация о мире, которая относится как к актуальному, так и к виртуальному миру.

В статье определение концепт дано в соответствии с мнением А. Вежбицкой, которая акцентирует свое внимание на понятии «концепт» как объекте идеального мира, отражающего «культурно-обусловленное представление о мире «действительности» [3, с. 44]. А также с формулировкой М.В. Пименовой, которая в своем диссертационном труде основывается на следующей формулировке понятия «концепт»: «это обозначенный в языке национальный образ, символ, представление о фрагменте мира, который выражен группой признаков, языковыми средствами и способами» [8].

Постановка проблемы исследования

В настоящее время отмечается важность сопоставительного изучения различных концептов эмоций в динамичном развитии, на которое оказывает

влияние национальная культура [6, с. 620]. Проблема исследования заключается в том, проведении сопоставительного анализа концепта «сочувствие» на материалах русского и английского языков.

Цель исследования – комплексное исследование концепта как предмета лингвопсихологии.

Для реализации цели исследования поставлен ряд задач:

- 1) определить и охарактеризовать основные особенности концепта как основного объекта лингвопсихологических исследований;
- 2) исследовать особенности концепта «сочувствие» в современной лингвопсихологии;
- 3) провести анализ лексико-семантических полей в концепте «сочувствие» на материале литературных произведений.

Научная новизна работы заключается в том, что комплексно исследован концепт как основной объект лингвопсихологических исследований на примере концепта «сочувствие» с точки зрения лингвистических особенностей с использованием материала английских и русских словарей. В качестве примеров художественной английской литературы взяты романы Джейн Остин «Эмма», «Гордость и предубеждение», их переводы на русский язык. Методом случайной выборки выявлены

лексические единицы, составляющие концепт «Сочувствие».

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации основных положений разделов лингвистики, изучающих вопросы языковой репрезентации эмоциональных концептов.

Практическая значимость работы – использование материалов исследования в изучении курсов теории и практики перевода, лексикологии английского и русского языков, сопоставительной лексикологии русского и английского языков.

Методология

В работе применены следующие **методы**: метод сплошной выборки, описательно-аналитический метод использован для систематизации лексико-семантических полей в концепте «сочувствие»; сравнительно-сопоставительный метод использован для определения национальных особенностей концепта «сочувствие».

Результаты исследования

Исследование проводилось методом сплошной выборки романов Джейн Остин «Эмма», «Гордость и предубеждение», в которых выявлены лексические единицы, составляющие концепт «сочувствие».

В полном корпусе исследуемых произведений Д. Остина мы обнаружили 240 контекстов употребления слов концепта «сочувствие». Между русской лексемой «сочувствие» имеется тесная взаимосвязь английской «sympathy».

Исходным моментом исследования является проведенный экскурс в этимологию номинантов исследуемой эмоции в английском и русском языках, являющимися источниками возникновения концепта «сочувствие».

Этимологический анализ английских номинаций pity/жалость, сочувствие, sympathy/сочувствие предполагает в ходе исследования выявить связь, установившуюся между чувствами, эмоциями, ощущениями человека, которые могут быть вызваны многочисленными повседневными ситуациями, определенным образом воздействующими на человека.

В процессе исследования сформирована семантическая составляющая единиц лексики с опорой на источники лексикографии. Данные единицы способны выявлять семантические признаки посредством номинирования сочувствия в английском языке, например:

pity, sympathy, condolence, compassion, regret, sorrow, grief, kindness, mercy, commiseration, warmth, sadness, responsiveness;

а также в русском языке, например:

сочувствие, жалость, сожаление, скорбь, сострадание, отзывчивость, милосердие, сердоболіе,

участие, сокрушение, мягкосердечие, добросердечность, сопереживание.

Основу исследуемого концепта составляют пары, образованные из английских синонимов:

condolence – grief
pity – sympathy
pity – compassion
pity – regret
condolence – commiseration
compassion – grief
sympathy – regret
pity – condolence
condolence – regret
sympathy – condolence
sympathy – sorrow
condolence – compassion
pity – mercy

Рассматривая пары, образованные русскими синонимами, сформируем следующим образом:

сочувствие – сострадание
жалость – сожаление
сожаление – участие
сочувствие – сокрушение
сочувствие – жалость
сожаление – сострадание
сострадание – сопереживание
сострадание – сердоболіе
жалость – сострадание
сожаление – отзывчивость
милосердие – сердоболіе
сочувствие – сожаление

Передача синонимов в художественном переводе, которые и образуют концепт, вызывает научный интерес, тем самым ярко и объемно передает эмоциональное состояние героини исследуемого романа.

«Emma was very compassionate, and the distresses of the poor were as sure of relief from her personal attention, kindness and patience, as from her purse»/«Несчастья бедняков всегда внушали Эмме глубокое сострадание, она почитала своим долгом облегчать их как личным вниманием, добротой и терпеливостью, так и щедрыми даяниями».

Рассматриваемый контекст содержит концепт «сочувствие», который реализуется английскими лексемами: compassion, sure of relief, attention, patience, from her purse, а также лексемами русского языка сострадание, жалость, внимание, терпение. Выбранные лексемы иллюстрируют представление о сочувствии как объекте лингвопсихологических исследований.

В английском языке часто используются фразы wide/широкий a man with wide sympathy/отзывчивый человек с широкой, открытой душой, обозначающую эмоции сочувствия. Следует отметить, что в русском языке в такой

ситуации для обозначения эмоций используется чаще прилагательное «глубокий» в значении «быть пронизанным глубоким сочувствием, жалостью». Подобный факт следует считать свидетельством того, что для русского человека проявление такой эмоции как сочувствие является, в первую очередь, внутренним переживанием. При этом для представителей англоязычной культуры такие переживания менее актуальны, чем внешнее проявление чувств, например, «She entered into their troubles with wide sympathy and always gave them her assistance»/Она всегда с глубоким сочувствием воспринимала проблемы других, оказывая помощь.

В выбранном контексте следует отметить адекватное словосочетание *with wide sympathy*, раскрывающее в полной мере картину исследуемого эмоционального концепта.

Заключение

Психологам еще не удалось доказать, что эмоции одинаковы у всех народов. Проведенные лингвопсихологические исследования концепта «сочувствие» позволили сделать вывод, что между различными эмоциональными культурами различных национальностей имеется большое количество схождений.

Нами выделены синонимичные ряды в русском и английском языке, которые составляют основу концепта «сочувствие» и особо значимы для восприятия данного концепта.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание. Воронеж, 2001. С. 25 – 45.
2. Воркачев С.Г. *Ex Pluribus Unum*: лингвокультурный концепт как синтезное образование // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. №2. С. 17 – 30.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 776 с.
4. Вендина Т.И. Введение в языкознание: учебник для академического бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 333 с.
5. Даниленко В.П. Введение в языкознание: Курс лекций. М.: Флинта, 2015. 288 с.
6. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материал смысла: Сборник статей в честь академика Н.Ю. Шведовой / Отв. ред. М.В. Ляпон. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007 (РАН: Институт русского языка им. В.В. Виноградова). С. 606 – 622.

7. Овчинникова Н.В., Столярова Л.Г., Тарасова М.В. Сравнительно сопоставительный анализ концепта «сочувствие» в английском, французском и русском языках // Современные проблемы развития фундаментальных и прикладных наук: материалы III международной научно-практической конф. (25 апреля 2016 г.). Praha, Czech Republic, 2016. Т. 3. С. 114 – 122.

8. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира человека (русско-английские соответствия): дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001. 497 с.

9. Пименова М.В. Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований на современном этапе: коллективная монография // Ментальность и язык; отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово, 2006. (Концептуальные исследования; вып. 7).

10. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград: «Перемена», 2004. 340 с.

11. Скребнев Ю.М. Очерки английской стилистики. М.: Высшая школа, 1994. 240 с.

12. Тхорик В.И., Фаньям Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учебное пособие. 2-е изд. М.: ГИС, 2016. 260 с.

13. Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16-17 октября 2017 года) [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. 755 с.

14. Soars L., Soars J. Jane Austen. The Hottest Writer In Hollywood // *New Headway: Upper-Intermediate: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

15. Austen Jane. *Pride and Prejudice*. London: Wordsworth Classics. 1999. 265 с.

References

1. Boldyrev N.N. *Koncept i znachenie slova* // *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiky: nauchnoe izdanie. Voronezh*, 2001. S. 25 – 45.
2. Vorkachev S.G. *Ex Pluribus Unum: lingvokul'turnyj koncept kak sinteznoe obrazovanie* // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Lingvistika*. 2016. T. 20. №2. S. 17 – 30.
3. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. M.: YAzyki russkoj kul'tury, 1999. 776 s.
4. Vendina T.I. *Vvedenie v yazykoznanie: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata*. Lyubercy: YUrajt, 2016. 333 s.
5. Danilenko V.P. *Vvedenie v yazykoznanie: Kurs lekciy*. M.: Flinta, 2015. 288 s.

6. Dem'yankov V.Z. Termin «koncept» kak element terminologicheskoy kul'tury // YAzyk kak materi-al smysla: Sbornik statej v chest' akademika N.YU. SHvedovoj / Otv. red. M.V. Lyapon. M.: Izdatel'-skij centr «Azbukovnik», 2007 (RAN: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova). S. 606 – 622.

7. Ovchinnikova N.V., Stolyarova L.G., Tarasova M.V. Sravnitel'no sopostavitel'nyj analiz koncepta «sochuvstvie» v anglijskom, francuzskom i russkom yazykah // Sovremennye problemy razvitiya fundamental'nyh i prikladnyh nauk: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konf. (25 aprelya 2016 g.). Praha, Czech Republic, 2016. T. 3. S. 114 – 122.

8. Pimenova M.V. Koncepty vnutrennego mira cheloveka (russko-anglijskie sootvetstviya): dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2001. 497 s.

9. Pimenova M.V. Problemy kognitivnoj lingvistiki i konceptual'nyh issledovanij na sovremennom etape: kollektivnaya monografiya //

Mental'nost' i yazyk; otv. red. M.V. Pimenova. Kemerovo, 2006. (Konceptual'nye issledovaniya; vyp. 7).

10. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty. Volgograd: «Peremena», 2004. 340 s.

11. Skrebnev YU.M. Ocherki anglijskoj stilistiki. M.: Vysshaya shkola, 1994. 240 s.

12. Thorik V.I., Fan'yam N.YU. Lingvokul'turologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya: uchebnoe po-sobie. 2-e izd. M.: GIS, 2016. 260 s.

13. Tekst kul'tury i kul'tura teksta: Materialy IV Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo foruma (Sochi, 16-17 oktyabrya 2017 goda) [Elektronnyj resurs] / Red. kol.: L.A. Verbickaya, S.I. Bogdanov, O.E. Drozdova i dr. SPb.: ROPRYAL, 2017. 755 s.

14. Soars L., Soars J. Jane Austen. The Hottest Writer In Hollywood // New Headway: Upper-Intermediate: Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2005.

15. Austen Jane. Pride and Prejudice. London: Wordsworth Classics. 1999. 265 s.

CONCEPT AS THE MAIN OBJECT OF LINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

*Minasyan Z.T., Assistant Professor,
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*

Abstract: the purpose of this article is a comprehensive study of the concept as a subject of linguopsychology.

The chosen topic is due to relevance, as the concept forms the basis of the linguistic picture of the human world, has differences in expression in multisystem languages, which are indicators of both the linguistic and cultural characteristics of the language system. Emotions help us to reveal the specifics and patterns of human development of the world through language.

The research procedure consists in conducting a study on the features of the concept in linguopsychology using the example of English and Russian texts.

The research procedure was carried out by random selection from fiction of Russian and English writers. The study of the actual material was carried out using a set of methods: descriptive and analytical ones were used to systematize the lexical and semantic fields using the concept of «empathy» as an example; comparative method is used to determine the national features of the concept of «empathy».

The theoretical significance of the work is to systematize the main provisions of the sections of linguopsychology that study the issues of linguistic representation of emotional concepts.

The practical significance of the work lies in the fact that the research materials can be used in courses of theory and practice of translation, lexicology of the English and Russian languages, comparative lexicology of the Russian and English languages.

Keywords: the concept of «empathy», linguistic psychology, emotion, language picture of the world

КРИСТАЛЛИЗАЦИЯ БАЗОВОГО КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С. АХЕРН «P.S. I LOVE YOU...»)

Редкозубова К.Ю.,

Армавирский государственный педагогический университет

Аннотация: целью статьи является рассмотрение образа дружбы, который приобретает в современном обществе дополнительные значения и краски. Анализу текстового материала предшествует краткий обзор, включающий этимологический и дефиниционный анализ словарных статей, посвященных определению понятия «дружба», а также приводится лексический материал, который используется в коллокациях со словом «дружба» чаще всего. На основе фактического материала, полученного на основе метода сплошной выборки, проведен анализ процесса кристаллизации концепта «дружба» и средств его репрезентации в художественном дискурсе на примере современного романа С. Ахерн “P.S. I love you...”. В авторском тексте данный концепт обогащается новыми смыслами. Индивидуально-авторский концепт формируется от контекста к контексту путем кристаллизации смыслов, их взаимодействия и взаимовлияния. Автором определены основополагающие грани кристаллизации концепта «дружба» в обозначенном художественном произведении. Исследователь предлагает свой вариант модели индивидуально-авторского концептосферы С. Ахерн. Доминирующую позицию занимает кристаллизация смысла дружбы как бесконечной непрерывной связи между близкими людьми, обладающая динамичным характером. Анализ результатов исследования наиболее активно используемых лексем позволяет интерпретировать концепт «дружба» в творчестве С. Ахерн при помощи рассмотрения граней, кристаллизации смысла дружбы как душевную и эмоциональную близость, основанную на взаимопонимании, как стремление поддержать и заботиться о друге, как эмоциональный комфорт и удовольствие от общения. Немало важную роль играет доверие и честность как условия истинной дружбы. Однако не стоит исключать ревность и соперничество как составляющие дружбы.

Ключевые слова: концепт, дружба, кристаллизация, художественный дискурс, грань

Концепт «дружба» является одним из ключевых базовых концептов во многих языках и культурах. Концепт «дружба», являясь концептом высшего уровня, отражает в себе духовно-нравственные и морально-этические ценности конкретного этноса в совокупности с внутренними субъективными представлениями личности.

Дружба – это сложный, многогранный, эмотивно-этический феномен, содержание которого претерпевает с течением времени определённые историко-социологические изменения. Однако, дружба продолжает являться одним из основных ценностных ориентиров общества и одной из предпосылок личного счастья каждого индивида.

В рамках антропоцентрического подхода в лингвокультурологии концепт «дружба» в последние десятилетия вызывает к себе определённый интерес исследователей, однако на данном этапе является одним из наименее изученных и однозначно определенных, в то время как его значимость и ценность достаточно высоки. Различные аспекты данного понятия освещены в работах П. Флоренского, А. Вежбицкой, Н.В. Уфимцевой, Н.Г. Шаймердиновой, А.А. Смирнова, О.Ю. Лукашковой, М.А. Хизовой, М.Ф. Хаметовой.

В современных толковых словарях английского языка приводится разное количество значений концепта “friendship”, большая часть которых определяет дружбу как некую связь или отношения между друзьями.

Так, Cambridge Dictionary предлагает следующее значение существительного “friendship”: “a situation in which two people are friends” [2].

В словаре Oxford Advanced Learner’s dictionary понятие “friendship” определяется как отношения между друзьями и состояние дружбы: “a relationship between friends”, “the feeling or relationship that friends have; the state of being friends” [6].

В Longman Dictionary of Contemporary English дружба определяется как отношения, чувства и поведение, существующие между друзьями: “a relationship between friends”, “the feelings and behaviour that exist between friends” [4].

В словаре Macmillan даются аналогичные определения концепта: “a relationship between people who are friends”, “the feeling of being friends with someone or of being with friendly people” [5].

В онлайн словаре Dictionary.com концепт “friendship” определяется не только как состояние дружбы, но и как близость между друзьями и дружеское расположение: “the state of being a friend”, “association as friends”, “a friendly relation or intimacy”, “friendly feeling or disposition” [3]. Среди синонимов к понятию «friendship» в данном словаре выделены следующие слова: “harmony, accord, understanding, rapport”.

В этимологическом словаре Скита сказано, что слово «friendship» является английским по происхождению и состоит из корня “friend” и суффикса “ship”, что указывает на то, что компонент «друг» как родной, любимый человек является неотъемлемым компонентом внутренней формы слова, его ядром [7, с. 198].

Таким образом, компонент “friend” входит в каждое из изученных определений, поэтому представляется целесообразным рассмотреть определения данного понятия.

В Cambridge Dictionary лексема “friend” представлена следующими определениями: “a person who you know well and who you like a lot, but who is usually not a member of your family”, “someone who is not an enemy and who you can trust” [2].

Согласно словарю Oxford Advanced Learner’s dictionaries друг – это хорошо знакомый близкий человек со схожими интересами, способный помочь и поддержать: “a person you know well and like, and who is not usually a member of your family”, “a person who has the same interests and opinions as yourself, and who will help and support you” [6].

В Longman Dictionary of Contemporary English друг, в том числе определяется как человек, с которым приятно проводить время: “someone who you know and like very much and enjoy spending time with”, “someone who has the same beliefs, wants to achieve the same things etc as you, and will support you” [4].

В словаре Dictionary.com определение понятия “friend” связано с чувством привязанности и личного уважения, с оказанием поддержки: “a person attached to another by feelings of affection or personal regard”, “a person who gives assistance; patron; supporter”, “a person who is on good terms with another; a person who is not hostile” [3].

В коллокациях со словом “friendship” чаще всего используются следующие прилагательные: “close”, “firm”, “deep”, “lasting”, “long-lasting”, “lifelong”.

Таким образом, концепт “friendship” представляет собой некую длительную связь, взаимоотношения между друзьями, основанные на уважении, близости, доверии, взаимопомощи, взаимопонимании и поддержке, а также на схожести интересов и эмоциональном комфорте.

Концепт «friendship» в произведении “P.S. I love you...” кристаллизуется в шести гранях:

1. Дружба как крепкая длительная связь;
2. Дружба как душевная и эмоциональная близость, основанная на взаимопонимании;
3. Дружба как стремление поддержать и заботиться о друге;
4. Дружба как эмоциональный комфорт и удовольствие от общения;
5. Доверие и честность как условия истинной дружбы;
6. Ревность и соперничество как составляющие дружбы.

Грань «дружба как крепкая длительная связь» начинает формироваться при первом же упоминании друзей главных героев в следующем контексте:

“It was John who had approached Holly in the school corridor when they were just fourteen and mut-

tered the famous words, “Me mate wants to know if you’ll go out with him”” [1].

В данном отрывке автор с помощью фраз “in the school corridor” и “they were just fourteen” создает образ длительных отношений, зародившихся еще в школьные годы. Смысловым ядром данной грани являются совместные воспоминания героев. Фраза “the famous words” указывает на то, что герои имеют совместные воспоминания и часто обсуждают их, и момент зарождения их дружбы – одно из таких ярких воспоминаний.

Грань «дружба как душевная и эмоциональная близость, основанная на взаимопонимании» раскрывает степень привязанности и важности друзей друг для друга. Кристаллизация смысла дружбы как особой близости прослеживается в следующем контексте:

“I’m your best friend, Hol. If I don’t help you, then who will?” [1].

В данном контексте использование превосходной степени сравнения “best” указывает на особый статус подруги, выделяющий ее среди других приятелей героини. Сокращенное обращение “Hol” создает образ интимности и задушевности, существующих между подругами, а риторический вопрос, дополняя этот образ, указывает на исключительность их отношений.

Грань «дружба как стремление поддержать и заботиться о друге» несет в себе смысл истинной дружбы как высшего уровня дружеских отношений, предполагающего испытание таких духовных чувств как сострадание и сочувствие, вызывающие стремление помочь, поддержать и проявить заботу. Данная грань представлена описанием способов оказания поддержки и проявления заботы друзьями друг о друге.

В толковом словаре Cambridge Dictionary слово “support” определяется как желание приободрить кого-то и оказать эмоциональную или практическую помощь: “to agree with and give encouragement to someone or something because you want him, her, or it to succeed; to help someone emotionally or in a practical way» [2].

В словаре Longman данное понятие связывается с сочувствием и сопереживанием: “support - to help someone by being sympathetic and kind to them during a difficult time in their life” [4].

Образ дружеской поддержки в данном произведении преимущественно представлен описанием жестов и мимики, а также приободряющей лексикой, вселяющей уверенность.

Объятия являются одним из основных способов выражения поддержки и демонстрации теплого отношения. Так, формирование смысла дружбы как оказания поддержки начинается в контексте:

““God, you look terrible, Hol.” Sharon studied her face before giving her a big hug” [1].

Фраза “giving her a big hug” в данном контексте сглаживает несколько резкое заявление подруги и создает образ того, что она тепло относится к героине. Автор, используя контрасты в данном отрывке – “you look terrible” и “giving her a big hug”, указывает на прямоту и честность в отношениях друзей, с одной стороны, и на поддержку и близость, с другой.

Дружба – это отношения, построенные на взаимной симпатии. Людям, которые дружат, психологически друг с другом комфортно. Часто друзья бывают эмоционально ближе друг к другу, чем родственники. Грань «дружба как эмоциональный комфорт и удовольствие от общения» представлена описаниями эмоциональных состояний героев во время совместного времяпрепровождения и несет в себе смысл легкости и свободы проявления чувств, эмоций и переживаний в кругу близких друзей.

Смысл дружбы как эмоционального комфорта и свободы самовыражения начинает формироваться в следующем контексте:

“This is what Holly had been dreading, breaking down in front of people at every possible occasion. But she didn't feel embarrassed. Sharon was just patiently sipping her tea and holding her hand as if it were normal” [1].

В представленном отрывке автор использует негативно-окрашенную лексику “dreading” (“to feel extremely worried or frightened about something that is going to happen or that might happen”), “breaking down” (“to be unable to control your feelings and to start to cry”), которая создает образ сильных отрицательных переживаний героини. Входящие в данные понятия значения “extremely”, “unable to control” указывают на высокую степень переживаемых эмоций, которые главная героиня не в силах сдерживать и контролировать. Однако, в присутствии своей близкой подруги она не испытывает стеснения и неловкости в самовыражении – “But she didn't feel embarrassed”.

В грани «доверие и честность как условия истинной дружбы» формируется смысл неподдельной дружбы, основанной на верности и откровенности. Искренность между друзьями является одной из важнейших характеристик дружбы:

“Sharon was never one to beat around the bush, but that's why she loved her so much, for her honesty” [1].

В представленном контексте использован фразеологизм “to beat around the bush” (“to avoid

talking about what is important”), с помощью которого автор формирует образ прямолинейности и честности подруги главной героини. Прием парцелляции “that's why she loved her so much, for her honesty” указывает на особую ценность честности в отношениях между друзьями и акцентирует внимание читателя на лексеме “honesty”, уточняя тем самым созданный образ.

Грань «ревность и соперничество как составляющие дружбы» описывает отрицательные эмоции и переживания героев, испытываемые по отношению к друзьям в определенные моменты жизни. Данная грань в некоторой мере противопоставлена грани «дружба как стремление поддерживать и заботиться о друге», что позволяет автору раскрыть природу дружбы и непоколебимость длительных дружеских отношений. Следует отметить, что примеры ревности и соперничества в дружбе в данном произведении немногочисленны и представлены не «в чистом виде».

Смысл соперничества между близкими друзьями формируется в следующем контексте:

“She wanted to feel happy for her friends, really she did, but she couldn't shake off the feeling of being left behind” [1].

Фраза “the feeling of being left behind” создает образ соревнований, в которых главная героиня отстала от своих друзей, что стало причиной ее негативных переживаний. Данное чувство воспринимается героиней как нечто неприятное и нежеланное, на что указывает фразовый глагол “shake off” (“to get rid of something bad”), который содержит в себе значения «избавиться» и «плохой». Дух соперничества в представленном контексте противопоставлен образу искреннего отношения героини к друзьям – “She wanted to feel happy for her friends, really she did”. Прием парцелляции, используемый в данном примере, усиливает образ внутренней борьбы героини со своими чувствами и переживаниями.

Анализ процесса кристаллизации концепта «дружба» на материале романа “P.S. I love you...” ирландской писательницы С. Ахерн показал, что индивидуально-авторский концепт «дружба» репрезентирован как: а) крепкая длительная связь; б) душевная и эмоциональная близость, основанная на взаимопонимании; в) поддержка и забота; в) эмоциональный комфорт и удовольствие от общения; г) доверие и честность; е) ревность и соперничество.

Исследуемый концепт в данном исследовании представлен в виде кристалла с описанными гранями.



Рис. 1.

Литература

1. Ahern C. «PS. I Love You...». [Электронный ресурс]. URL:<https://fenzin.org/online/113669/4> (дата обращения: 12.01.2020)
2. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL:<https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 21.12.2019)
3. Dictionary.com [Электронный ресурс]. URL:<https://www.dictionary.com> (дата обращения: 12.01.2020).
4. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. URL:<https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 23.02.2020)
5. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL:<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/friendship> (дата обращения: 23.02.2020).
6. Oxford Advanced Learner's dictionaries [Электронный ресурс]. URL:<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 23.02.2019)
7. Skeat W.W. An Etymological Dictionary of the English Language. Clarendon Press, 1893. 844 p.

References

1. Ahern C. «PS. I Love You...». [Elektronnyj resurs]. URL:<https://fenzin.org/online/113669/4> (data obrashcheniya: 12.01.2020)
2. Cambridge Dictionary [Elektronnyj resurs]. URL:<https://dictionary.cambridge.org> (data obrashcheniya: 21.12.2019)
3. Dictionary.com [Elektronnyj resurs]. URL:<https://www.dictionary.com> (data obrashcheniya: 12.01.2020).
4. Longman Dictionary of Contemporary English [Elektronnyj resurs]. URL:<https://www.ldoceonline.com> (data obrashcheniya: 23.02.2020)
5. Macmillan Dictionary [Elektronnyj resurs]. URL:<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/friendship> (data obrashcheniya: 23.02.2020).
6. Oxford Advanced Learner's dictionaries [Elektronnyj resurs]. URL:<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (data obrashcheniya: 23.02.2019)
7. Skeat W.W. An Etymological Dictionary of the English Language. Clarendon Press, 1893. 844 p.

**CRYSTALLIZATION OF MEANING OF THE BASIC CONCEPT OF «FRIENDSHIP»
(ON THE MATERIAL OF THE S. ACHERN'S NOVEL «P.S. I LOVE YOU...»)**

*Redkozubova K.Yu.,
Armavir State Pedagogical University*

Abstract: the purpose of the article is to consider the image of friendship, which acquires additional values and colors in modern society. The analysis of the text material is preceded by a short overview, which includes an etymological and definition analysis of dictionary entries on the definition of friendship, as well as lexical material, which is used in collocations with the word friendship. Based on the actual material obtained as a result of the method of solid sampling, the process of crystallization of the concept of «friendship» and its means of representation in artistic discourse was analyzed on the example of the modern novel S. Ahern «P.S. I love you....». In S. Ahern's novel this concept is enriched with new meanings. The individual-author concept is formed from context to context by crystallization of meanings, their interaction and mutual interaction. The author of the article defined the fundamental edges of crystallization of the concept of «friendship» in the marked artistic work. The researcher offers his version of the model of the individual-author conceptosphere of S. Ahern. The dominant position is the crystallization of the meaning of friendship as an endless continuous connection between close people, possessing a dynamic character. Analysis of the results of the study of the most actively used lexemes allows to interpret the concept of «friendship» in the work of S. Ahern by means of consideration of facets, crystallization of the meaning of friendship as spiritual and emotional intimacy based on mutual understanding, as a desire to support and care for a friend, as emotional comfort and pleasure from communication. Trust and honesty as conditions for true friendship play a significant role. However, jealousy and rivalry as components of friendship should not be excluded.

Keywords: concept, friendship, crystallization, artistic discourse, edges

РОЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ МЕТАФОРЫ HEART-SOUL В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Шелихова С.В., старший преподаватель,
Шихалева И.А., старший преподаватель,*

Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева

Аннотация: в статье описываются культурные и ментальные особенности современной национальной языковой картины мира, которые становятся явными при анализе популярной американской прессы. Национальная культурная картина мира первична по отношению к языковой. Она полнее и глубже. Однако именно язык вербализует национальную культурную картину мира, хранит ее и передает из поколения в поколение. Язык фиксирует далеко не все, что есть в национальном видении мира, но способен описать все. Наиболее наглядной иллюстрацией может служить этнокультурная метафора, которая была пропущена через сознание человека и в процессе отражения приобрела специфические черты, присущие данному национальному общественному сознанию, обусловленному культурой данного народа. Слова разных языков, обозначающие одно и то же понятие, могут различаться семантической емкостью, могут покрывать разные кусочки реальности, которые могут различаться размерами в разных языках в зависимости от объема понятийного материала, получившегося в результате отражения в мозгу человека окружающего его мира.

Ключевые слова: национальная языковая картина мира, национальная культурная картина мира, этнокультурная метафора

Гуманитарные исследования последних лет демонстрируют все более возрастающий интерес к теории метафоры и принимают ее как доминантную единицу, участвующую в формировании национальной языковой картины мира.

Понятие «картина мира» используется весьма активно представителями самых разных наук. В нашей работе мы обращаемся к детализации понятия «картина мира» применительно непосредственно к лингвистике и четко разграничиваем понятия «картина мира», «языковая картина мира» и «национальная языковая картина мира».

Термин «национальная языковая картина мира» является ключом для многих теорий, согласно которым каждый язык есть порождение национального духа. К примеру, концепция немецкого ученого В. Гумбольдта изложена так: «Язык - есть проявление духа народа, язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык - трудно представить что-либо более тождественное» [1, с. 37]. Данное психологическое направление в лингвистике было продолжено Г. Штейнталем, а в последствии М. Коуллом и С. Скрибпером [2, с. 57].

Национальные языки отличаются друг от друга не только специфическим знаковым устройством, структурой языка, но и полисематичностью слов. У каждого народа сложилось свое национально-субъективное отношение к объективной действительности, и, следовательно, она отражается в языке в различных аспектах.

Исследование национальной языковой картины мира ведется в двух направлениях, в соответствии с двумя составляющими этого понятия:

1. С одной стороны, на основании системного семантического анализа лексики определенного языка производится реконструкция цельной системы представлений, отраженной в данном языке, безотносительно к тому, является она специфичной для данного языка или универсальной, отражающей «наивный» взгляд на мир в противоположность «научному».

2. С другой стороны, исследуются отдельные характерные для данного языка (лингвоспецифичные) концепты, обладающие двумя свойствами:

2.1 они являются «ключевыми» для данной культуры (в том смысле, что дают «ключ» к ее пониманию),

2.2 и одновременно соответствующие слова плохо переводятся на другие языки:

а) переводной эквивалент либо вообще отсутствует,

б) либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными.

В лингвистике последних лет также наблюдается рост интереса к теории метафоры. Существует множество исследований, посвященных метафоре. Многие исследователи продолжают изучать метафору в различных ее проявлениях и создают свои теории, принимающие во внимание уже существующие теории, но все же отличные от них. Так в своем исследовании мы опираемся на работу кандидата философских наук О.А. Свирепо «Метафора как код культуры», в которой автор предлагает свою классификацию метафор. О.А. Свирепо рассмат-

ривает все метафоры с точки зрения их измерения во времени и пространстве. Так в главе «Временное измерение метафоры» автор описывает архаические метафоры и метафоры эпохи, а в главе «Пространственное измерение метафоры» – локальные и этнокультурные метафоры [3].

Так как нас интересует национальная языковая картина мира и специфика национальных языков в культурологическом аспекте, предметом нашего исследования стали этнокультурные метафоры – важный элемент языковой картины мира. Этнокультурные метафоры отображают способ членения и классификации реальности, принятый в рамках данного языкового сообщества, являются отражением системы ценностей.

По нашему мнению тип этнокультурной метафоры можно сравнить с конвенциональной метафорой Дж. Лакоффа и М. Джонсона. И те, и другие основываются на культуре и определяют строение обыденной концептуальной системы общества. Интерпретируя теорию метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, мы полагаем, что конвенциональные (структурные) метафоры отражают механизм членения мира народом, а творческие метафоры – членение мира личностью. Именно поэтому, мы считаем, что сопоставляя теорию метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона с разработкой О.А. Свирепы можно говорить о том, что этнокультурная метафора тяготеет к типу структурных метафор, отражая механизм членения мира народом – этносом.

Таким образом, новизна исследования заключается в рассмотрении этнокультурной метафоры, как явления, которое еще четко не определено в языке. Также новизна проявляется в попытке выделить основные модели построения этнокультурных метафор английского языка и выявить их роль в формировании национальной языковой картины мира.

В последнее время обострился интерес исследователей к проблеме языка и культуры, а точнее – к тем языковым механизмам, которые помогают обеспечить целостность и преемственность в той или иной культуре. Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в изучении языка и культуры неотрывно друг от друга.

Материалом исследования послужил журнал *Cosmopolitan* в американском издании за последние три года. Выборка не носила строго статистического характера. Концептуальные группы этнокультурных метафор мы формировали, руководствуясь частотностью употребления последних на страницах журнала. Проанализировано около 3000 страниц печатного текста, отобрано для исследования и затем

расформировано в концептуальные группы 250 этнокультурных метафор. Цитация велась контекстуально, объемом в пределах одного абзаца.

Мы выделили 10 первостепенных опорных концептов, формирующих национальную языковую картину мира на фоне множества возможных потенциальных моделей построения, руководствуясь частотностью их употребления в исследуемом нами материале: *heart-soul, head-mind-brain, the human body, life-death, love-game, heat-cold-fire, water-ice, human-plants, human-animal, person-food*.

О понятийной разнице между такими общеязыковыми реалиями как *heart* и *soul* (соотв. *сердце* и *душа*) говорят и пишут многие исследователи, занимающиеся проблемами современной лингвистики. Так С.Г. Терминасова, сравнивая эти понятия, считает, что объем семантики этих слов примерно одинаков, но употребительность абсолютно разная [4, с. 164].

Автор обращает наше внимание на тот факт, что русское слово *душа* гораздо более распространено, чем английское *soul* и играет большую роль в духовной жизни русского народа. Так в русском языке слова *душа*, (*дух, духовный* одного корня, в английском – это совершенно разные слова: *soul, spirit, spiritual*. Часто слова *heart* и *soul* неосознанно, на уровне культурных понятий заменяются друг другом в этнокультурных метафорах при поиске эквивалента.

Example: *Meanwhile, be brave. Go to class, take notes, read, study, and here's a novel idea: learn! If you want to clear the air, you could also write your professor a short, heartfelt letter, apologizing sincerely for your lapse in judgment and assuring him that you intend to study hard for better grades.*

Heartfelt letter - сердечное письмо, но в русской понятийной системе эта этнокультурная метафора скорее всего оформится как «душевное письмо», а в некоторых случаях даже «душещипательное».

Example: *Ask him to give you about a week on your own. Do not see him or your ex during this time. Instead, take a step back from the situation in order to set a clear look into your heart.*

To get a clear look into your heart – объективно судить о своих чувствах, заглянуть к себе в сердце, рус. – заглянуть к себе в душу.

Если человек чувствует или знает что-то *in heart* (своим сердцем, рус. – в глубине души), то его чувства или вера очень сильны, но он возможно не желает признавать эти чувства.

Example: *If you know in your heart of hearts that you do not and never will love this man as he says he loves you, then the only kind thing to do is*

to cut off the relationship neatly and quickly before he gets in deeper.

Example: *It is your partner's job to reassure you and even take you to talk to the specialists at the center where he is a donor. But if you continue to feel in your heart that something is intrinsically wrong with his spreading his seed, it is up to him to stop, for no other reason than the fact that it makes you unhappy.*

Example: *If there is the slightest hope in your heart that this man could be the one you want to share your life with and perhaps raise children with, he must know that you have had a termination.*

If there is the slightest hope in your heart – если в душе теплится хоть огонек надежды.

Все вышеприведенные примеры еще раз подтверждают мысль С.Г. Терминасовой о том, что часто слова *heart* и *soul* неосознанно, на уровне культурных понятий заменяются друг другом в этнокультурных метафорах при поиске эквивалента. Таким образом, английское *heart* при переводе на русский язык очень часто фигурирует как *душа* и наоборот.

Русское метафорическое выражение *принимать все близко к сердцу* перекликается с *to take to heart* и совпадает с ним по объему семантики.

Example: *Let him do any negotiating with his family, so there's no way your actions can be misperceived as self-interested. As for Rick's diabetes, don't take his mother's saying to heart. She understands less than his doctor, so make out a list of questions you want to ask the doctor, and then make an appointment with him or her to ask them.*

Слово *hearted* (сердечный) в сочетании с прилагательными, как *generous, gentle, down, kind, light, hard*, описывает характер или поведение кого-либо по отношению к другим людям.

Example: *If, for example, it is a lighthearted affair, you could make a joke of your question by pulling out some sort of medication of your own, even an aspirin or a ough lozenge, and saying, «I'll show you mine if you'll show me yours.» A lighthearted affair – беззаботные, ни к чему не обязывающие отношения.*

О *heart* (сердце) говорят как о месте, где спрятаны самые сокровенные чувства. Это происходит из-за бытующего мнения о том, что сердце управляет эмоциями, особенно такими, как любовь. Как мы уже упоминали ранее, часто *heart* используется в метафорических выражениях в сочетании со словом *break*, чтобы показать, что что-либо помешало развитию положительных эмоций.

Example: *I just want to help him get past this devastating experience. Can I convince him to give*

love another try, or am I destined to have my heart broken?

Здесь же можно привести пример, показывающий, как сердце сравнивается с чем-то хрупким, непрочным, т.е. имеется в виду ранимость.

Example: *He's on the rebound from a serious relationship and is still bouncing like a kangaroo. He cannot be trusted or trust himself to hold on to anything as fragile as your heart.*

Чрезмерная ранимость в некоторых случаях представляется и в негативном свете, указывая на человеческие слабости.

Example: *«Crying is clearly unprofessional, and those who are close to you will feel manipulated by your whimpering,» says Charlie. Eventually, you 41 earn a rep as the chick who is as fragile as a china doll.*

Дело в том, что в русской ментальной системе ценностей изначально заложено, что душа – это главное, стержневое понятие, превалирующее над рассудком, умом, здравым смыслом и во многих случаях, как нам удалось выяснить, даже над сердцем. Именно из-за разницы приоритетов отличен и отбор этнокультурных метафор.

Example: *Shimmy over to the men's department in clothing store and enlist a heartthrob's help. For instance, «I'm shopping for a birthday present for my brother, and he is about your built. Would you mind if I hold this shirt up to you?»*

В данной метафоре сердце «остается сердцем», но наблюдается принципиальная разница в другом моменте.

Heartthrob – учащенное биение сердца, русский же эквивалент сохраняет понятийное содержание слово «сердце», но звучит тем не менее по-другому – с замиранием сердца.

Example: *We know you're not a saintly soul who tiptoes through life. But if you're like most women, you probably stifle your sinful side more often than not.*

Во-первых, в данном примере понятие *saint* (святой) противопоставляется понятию *sinful* (греховный). В свою очередь метафора *saintly soul* интересует нас на уровне поиска русского эквивалента. Буквально данное метафорическое выражение переводится – святая душа, что, в общем-то, имеет место быть в русской понятийной системе, наряду с выражением святая простота, что по содержанию тоже относится к концепту души.

Example: *It makes sense that guys waver. «Men's willingness to share control is a sign of their emotional maturity,» says Neil Clark Warren, Ph.D., author of «Date or Soul Mate?»*

В процессе исследования нами был замечен следующий факт: если в русском языке слова *душа* в разных сочетаниях и смыслах употребляется очень часто, то в английском языке оно используется только при желании подчеркнуть отношение объекта к божественности или же объявить о его исключительности. Так и в этом примере *soul mate* в сознании англоговорящего человека является «задушевым другом», а в русской же системе сознания ни кем иным как «единомышленником» – имеющим одинаковые интересы и взгляды на жизнь.

Example: *It's just that «I love you» means commitment, and you both spoke too eagerly, too soon. It's an all-too-human mistake. You have now come to your senses. Unfortunately, he has not.*

Example: *Set a deadline in your mind as to how long you 're willing to wait for her to come to her senses.*

Изучая этнокультурные метафоры в контексте данного концепта, нам удалось установить, что часто слова *heart* и *soul* неосознанно, на уровне культурных понятий заменяются друг другом в этнокультурных метафорах при поиске эквивалента. Таким образом, английское *heart* при переводе на русский язык очень часто фигурирует как *душа* и наоборот.

Дело в том, что в русской ментальной системе ценностей изначально заложено, что душа – это главное, стержневое понятие, превалирующее над рассудком, умом, здравым смыслом и во многих случаях, как нам удалось выяснить, даже над сердцем. Именно из-за разницы приоритетов отличен и набор этнокультурных метафор.

В процессе исследования нами был замечен следующий факт: если в русском языке слова *душа* в разных сочетаниях и смыслах употребляется очень часто, то в английском языке оно используется только при желании подчеркнуть отношение объекта к божественности или же объявить о его исключительности.

Теоретическая значимость работы обусловлена

вкладом в общую теорию метафоры, а также в научное осмысление лексико-семантических неологизмов неблизкородственных языков, метафорической составляющей современных картин мира английского и русского языков. Проведенное исследование позволило установить наиболее регулярные модели метафоризации в английском и русском языках, а также систематизировать лингвистические факторы, влияющие на степень продуктивности и основные формы процесса метафоризации в неблизкородственных языках. Результаты исследования могут служить базой для дальнейшего анализа метафорических подсистем английского и русского языков.

Практическая значимость работы состоит в том, что выводы и конкретный лингвистический материал могут быть использованы в курсах общего языкознания, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, страноведения и межкультурной коммуникации, теории перевода, а также в лексикографической практике.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. 448 с.
2. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. М.: Прогресс, 1977. 261 с.
3. Свирепко О.А. Метафора как код культуры: дис. ... канд .филол.наук. Ростов-на-Дону, 2002. 212 с.
4. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 264 с.

References

1. Gumbol'dt V. fon. Yazyk i filosofiya kul'tury. M., 1985. 448 s.
2. Koul M., Skribner S. Kul'tura i myshlenie. Psihologicheskij ocherk. M.: Progress, 1977. 261 s.
3. Svirepo O.A. Metafora kak kod kul'tury: dis. ... kand .filos.nauk. Rostov-na-Donu, 2002. 212 s.
4. Terminasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M.: Slovo/Slovo, 2000. 264 s.

**THE ROLE OF ETHNO-CULTURAL METAPHOR HEART-SOUL
IN THE FORMATION OF THE NATIONAL LANGUAGE PICTURE
OF THE WORLD IN THE ENGLISH LANGUAGE**

*Shelikhova S.V., Senior Lecturer,
Shikhaleva I.A., Senior Lecturer,
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology*

Abstract: the article describes the cultural and mental features of the modern national language picture, which become apparent in the analysis of the popular American press. The national cultural picture of the world is primary in relation to the language. It is fuller and deeper. However, it is the language that verbalizes the world national cultural picture, keeps it and transmits it from generation to generation. The language does not record everything in the national vision of the world, but is able to describe everything. The most obvious illustration is the ethno-cultural metaphor, which was passed through the human consciousness and in the process of reflection has acquired specific features inherent in the national public consciousness, due to the culture of a particular nation. Words of different languages, denoting the same concept, may differ in semantic capacity, may cover different pieces of reality, which may vary in size in different languages, depending on the amount of conceptual material resulting from the reflection of the world around in the human brain.

Keywords: national language picture of the world, national cultural picture of the world, ethno-cultural metaphor

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ХАРАКТЕРИСТИКИ СИМВОЛИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЭМЕ «ДВЕНАДЦАТЬ»

*Сунь Шэнцзы, аспирант, магистр по литературе,
Харбинский научно-технический университет, Китай, г. Харбин*

Аннотация: русский символизм – литературный стиль, доминирующий в русской поэзии на рубеже девятнадцатого и двадцатого веков. Символизм можно по праву считать предвестником всего русского модернизма. Именно символизм стал воплощением очередного витка процветания и возрождения в истории русской поэзии после самого А.С. Пушкина. Изучение и осмысление любого литературного течения немислимо без знаний об историческом периоде, о событиях, происходящих в обществе во времена расцвета любых новшеств в поэзии и прозе. Любое литературное течение или школу проще всего понять и интерпретировать на примере творчества конкретного автора и произведения. Поэма «Двенадцать» является одним из знаковых произведений великого русского поэта Александра Александровича Блока, являющегося ярчайшим представителем школы символистов. В данной статье анализируются лексические, синтаксические, фонетические и риторические особенности поэмы «Двенадцать». Также в статье изложена краткая биография А.А. Блока, дана короткая историческая справка написания указанного произведения. Цель статьи – дать характеристику символизму как поэтическому течению. Подробный анализ и многогранная характеристика поэмы «Двенадцать» как наследия символизма, призваны облегчить интерпретацию данного направления модернизма в литературе, а также способствуют более глубокому пониманию поэзии А.А. Блока, и позволяют полнее осознать историческую эпоху, в которую жил данный поэт.

Ключевые слова: символика; «Двенадцать»; поэтические характеристики

Введение

«Серебряный век» поэзии, зародившийся в отечественной литературе в начале двадцатого века, считается своеобразным русским ренессансом. Серебряный век дал жизнь трем основным течениям русской школы модерна: символизму, акмеизму и футуризму. Символизм же можно назвать самым крупным модернистским течением. В произведениях, относящихся к символизму, были отражены социальные и психологические процессы, происходящие в России в этот период через призму иносказаний и образов.

Поэма «Двенадцать» является ярким примером поэтической техники школы символистов. В данной статье будет сделан анализ текста поэмы с целью исследования признаков символической литературы, также будет произведена попытка переосмыслить «Двенадцать», чтобы глубже понять творческие особенности символизма как течения.

1. А.А. Блок. «Двенадцать»

1.1 Александр Александрович Блок

Александр Александрович Блок был выдающимся представителем творцов-символистов XIX–XX вв. Его произведения отличаются богатейшими художественными инновациями и философскими исследованиями, которые внесли огромный вклад в развитие русской поэзии. Одним из произведений, которое можно считать частью наследия символизма как поэтического течения, является поэма «Двенадцать»

1.1.1 Биография

А.А. Блок родился 28 ноября 1880 года в Петербурге, в семье дворян – типичных представите-

лей интеллигенции того времени. Дед поэта занимал пост ректора Императорского Санкт-Петербургского университета, отец Александра Александровича был профессором права в Варшавском университете, а его мать и бабушка занимались литературными переводами. В 1903 году Блок женился на Любви Дмитриевне, дочери известного русского химика Дмитрия Менделеева. Поэт поступил на юридический факультет Петербургского университета в 1898 году, но затем перевелся на славяно-русское отделение историко-филологического факультета. В 1906 году Блок окончил Петербургский университет и с тех пор, по словам современников, вышел в свет из тени спокойного поместья «под присмотр хрупкой любви женщин» [1].

Активно занимаясь литературной деятельностью, Блок приобрел известность не только как поэт, но и как драматург, и литературный критик. 7 августа 1921 года поэта не стало.

1.1.2 Творческий путь

Творческий путь Александра Александровича Блока сложный и извилистый, он охватывает старую и новую эпохи. Его произведения словно выражают внутренний опыт человека, обратившего пристальное внимание на историю и предвидевшего бурю времени. Творческое наследие Блока можно условно поделить на две фазы: до Октябрьской революции и после этого исторического события [2].

До Октябрьской революции: творческая и литературная атмосфера семьи отчасти обусловила тонкий и чуткий ум поэта-лирика с детства. Воз-

можно, именно поэтому Блок начал писать стихи в пятилетнем возрасте. Впоследствии на мировоззрение поэта большое влияние оказало творчество В.Соловьева, в частности, двуплановость, присущая произведениям обозначенного поэта, которая затем заметна и в творчестве самого Блока. Примерами работ, в которых двойственность, тайна и таинственность, искусно переплетенная с реальным миром, предстает в полной мере – это циклы стихов «О Прекрасной Даме», «Ante Lucem».

Перед созданием поэмы «Двенадцать» творческий стиль Блока претерпел заметные изменения. Творческие образы трансформировались из идеальной «мировой души» в земного человека со всеми жизненными реалиями. Русская революция 1905 года стала поворотным моментом в творчестве Блока, который стал соотносить себя с миром реальным и радовался переменам. Он призывал интеллектуалов-соратников по перу «слушать революцию всем телом, всем разумом и всем сознанием» и предсказывал, что Россия станет великой новой страной. Тема данного этапа поэзии – восхваление поэтом Родины, при этом находясь в скорби о народе. Множество образов, появляющихся в стихах Блока этого периода, также являются изображениями революционеров. Яркие примеры творчества послереволюционного периода – это поэмы «Двенадцать» и «Скифы».

1.2 «Двенадцать»

Поэма «Двенадцать» – прекрасное художественное произведение А.А. Блока, непосредственно воспевавшее Октябрьскую революцию, отразившее это событие как череду образов. Вне зависимости от политических предпочтений Блока, его удивительный талант поэта-художника создал образ Революции, полный снега и пламени, разрушительного и неукротимого.

В поэме «Двенадцать» имеется три основных сюжетных линии [3]:

- Петроград зимой 1917-1918г., только что прогремела Октябрьская революция, и в жестокой обстановке двенадцать красноармейцев вышли патрулировать улицы в спокойном темпе.

- Воспоминания Петрухи о предательстве возлюбленной Катьки (треугольник Петруха-Катька-Ванька), полные ревности и ненависти, факт мести как факт очищения.

- Разное отношение прохожих людей к революции.

В поэме «Двенадцать» Блок выразил свое двойственное отношение к революции: взаимосвязь между утверждением и отрицанием, доверием и сомнением. Он понимает революцию иначе, чем Бунин и прочие соратники по поэтическому цеху, которые считают, что «Россия мертва» [4]. При

этом поэт не участвует в революционной пропаганде, как Горький. Блок видит, революцию не как факт победы пролетариата, а как акт очищения от грязи старого мира. Очищение же немыслимо без изменения общественной морали [5].

2. Русский символизм

Русский символизм зародился в конце XIX века и расцвел в начале века XX. Творчество выдающихся отечественных поэтов XIX века, внесших большой вклад в символизм как в развитие поэзии, можно трактовать как истоки всех модернистских литературных школ начала двадцатого века. Русский символизм, по сути, является продуктом развития культурного плюрализма. Символизм, выраженный в метафоричности описания, помогает выражать идеи и одновременно подчиняется им. В то же время, с обывательской точки зрения, символы неотделимы от образов, которые подчас похожи один на другой [6].

С 1905 по 1907 год, с изменением мировоззрения многих поэтов, из-за разных идеологических отправных точек, русский символизм разделился на представителей «старшего поколения» и «молодого поколения» [7]. Представителями «старшего поколения» являются: Соловьев, Брюсов, Бальмонт, Минский, Мережковский, Гиппиус. Они пропагандируют «искусство для искусства», обращают внимание на чистую эстетику и умеют запечатлеть «мгновенные» чувства, воплощая поэтические характеристики внушения, безвестности, символизма и тайны, выражая чувства пессимизма и негативных эмоций в конце столетия, одновременно раскрывая линии видения идеального мира, полного тайн и обаяния [8]. Представителями писателей «молодого поколения» являются: Блок, Белый, В. Иванов. Поэты-символисты «молодого поколения» стремятся установить теократическое правление в безупречном «вечном мире» и создать рай для человечества. Поскольку этот утопический идеал не мог быть реализован, он в конечном итоге привел к разделению поэтов-символистов, каждый из которых пошел по своему пути [9].

3. Характеристика символической литературы в «Двенадцать»

3.1 Противоречия интуитивной лирики

Символизм выступает против прямого выражения эмоций и ратует за использование «объективных аналогов» для их выражения. Он использует осязаемые образы предметов для обозначения абстрактных чувств. Символизму свойственно раскрывать материальный мир через призму духовности [10].

В поэме «Двенадцать» вспыхнувшая Октябрьская революция представлена стихийной, масштабной, всеохватывающей, неостановимой. Шок,

нанесенный народу революцией, не описывается Блоком напрямую, он символически представлен такими понятиями как «ветер» и «огонь». Более того, фраза «Октябрьская революция» вовсе не встречается в поэме. Тем не менее, читателем ощущается масштаб и мощь Революции как стихии.

Пример 1:

Ветер, ветер!

На ногах не стоит человек.

Ветер, ветер

— На всем Божьем свете!

Пример 2: *Кругом – огни, огни, огни...*

3.2 Акцент на символизме, внушении и свободной ассоциации

Символические литературные произведения позволяют читателям воображать и понимать объекты, обозначенные символами пером поэта, без непосредственного указания самых объектов. Поэты-символисты считают, что если объект будет указан напрямую, эмоции, выраженные в стихах, будут значительно беднее.

Репрезентативные образы, появляющиеся в поэме «Двенадцать», представлены следующим составом [7]:

- Противники социальных перемен, представители «старого мира», потерпевшие крах, не принявшие революцию. Это капиталисты на перекрестках, священники в рясах, женщины в шубах, говорящие о том, что «Россия разрушена», страна «пошла псу под хвост». Большинство из не принявших революцию людей принадлежат к высшим классам общества, жившим жизнью и роскошной, и гнилой. Они являются приверженцами русского дворянского правящего класса. Их образы вызывают жалость.

- Представители «нового мира», сторонники перемен – двенадцать красноармейцев. Они низкого происхождения, трудолюбивы и люто ненавидят дворянство. Ненависть ими воплощена в силу. Именно эти образы принадлежат приверженцам и творцам революции.

- Люди, нейтрально относящиеся к изменениям в обществе: плачущие старухи, проститутки и бродяги. Это группа людей находится на самом дне общества, они живут в бедности и являются объектом притеснений и издевательств со стороны любого правящего класса. Из-за сословных ограничений, они не имели образования и работали за еду. Запуганные еще царским правительством, эти люди уже были разочарованы всем. К переменам они безразличны.

В дополнение к вышеперечисленным образам в поэме содержится два отдельных образа, достойных внимания: Петруха и Иисус.

Петруха – один из двенадцати бойцов-красноармейцев, но его революционная цель не проста – борьба во имя свободы и народа смешана с личной ненавистью. Этот образ спроецирован со многих революционеров тех времен. Под маской стремления к национальной и национальной свободе может таиться чувство личной мести. Такие люди делают революцию инструментом собственных целей.

Пример:

Ты лети, буржуй, воробышком!

Выпью кровушку

За зазубушку,

Чернобровушку...

Иисус – Блок считает, что если не произошло революции в душе, то свобода может стать пустым лозунгом. Революции нужен вдохновитель и руководитель, могущий указать направление, утешить людей и изменить души всех людей. Именно Иисус в поэме символизирует новую жизнь и надежду, точно в соответствии с идеалами поэта.

Блок писал в своем «Дневнике»: «Меня посетила ужасная мысль сегодня: проблема не в том, что солдаты Красной Армии не находятся в гармонии с Иисусом, который сопровождает их в данный момент, а именно в том, что Иисус Христос идет с ними. Иисус ведет солдат, хотя там вроде как должен был находиться другой человек». Это показывает, что, хотя поэт рассматривал народную революцию, свержшую самодержавие, как будущую надежду российского государства, он не понимал, кто действительно может спасти людей и страну. Блок использует образ Иисуса как абстрактную силу, парящую впереди отряда солдат над землей, временно заполняя этим образом нечто иное, безымянное, видимое поэтом в гуще событий.

Пример:

Так идут державным шагом –

Позади – голодный пес,

Впереди – с кровавым флагом,

И за вьюгой невидим,

И от пули неведим,

Нежной поступью надвьюжной,

Снежной россыпью жемчужной,

В белом венчике из роз –

Впереди – Иисус Христос.

3.3 Намеренное нарушение поэтических логических связей

Характерной чертой для творчества символистов является то, что в процессе написания стихотворения они не всегда организуют структуру сюжета в соответствии с описываемыми событиями, и не всегда прямо называют эмоции. Символистам свойственно использовать один образ, подразуме-

вая образ совсем иной. Для этого используется переход от образа к образу, неуловимый, но явственный, дающий полную картину мира, описываемого автором [10]. В поэме «Двенадцать» Блок также соединил несколько образов в один, тем самым показав, что значение конкретной материальной вещи всегда намного больше, чем ее видимая суть. Кажется, что между образами, сменяющимися друг друга, нет внутренней связи, но когда поэма дочитана, все образы сливаются в одно целое.

Пример 1:

Завивает ветер

Белый снежок.

Под снежком – ледок.

Скользко, тяжело,

Всякий ходок

Скользит – ах, бедняжка!

Анализ: ветер, снег, лед и падающие люди символизируют, что, хотя появился новый мир, многие люди споткнулись о скрытые опасности революции.

Пример 2:

«Вся власть Учредительному Собранию!»

Старушка убивается – плачет,

Никак не поймет, что значит,

На что такой плакат,

Такой огромный лоскут?

Сколько бы вышло портянок для ребят,

А всякий – раздет, разут...

Анализ: лозунг «Вся власть Учредительному Собранию!», написанный на ткани, символизирует борьбу различных политических сил в революции. Пожилая женщина увидела лозунг, написанный на куске ткани, и подумала об одежде своих детей. Эта сцена символизирует недовольство и равнодушие низов общества к борьбе любых политических сил.

3.4. Подчеркнутая музыкальность поэтического языка символизма

Символизм по своей сути выступает против одностороннего акцента поэтической речи на внешней красоте повествования, скульптурной и музыкальной гармонии поэзии, чистоты формы и гармонии рифмы в ущерб бедности. Тем не менее в поэме «Двенадцать» поэт придает большое значение языку и музыке поэзии [10].

1. Использован «полифонический метод». Термин «полифонический» также относится к двум или более одновременным, различным, но похожим частям в музыке. Эти части независимы, но гармонично объединены в единое целое, гармонизируя друг с другом. Полифония превращает все стихотворение в симфонию, которая одновременно звучит на разные звуки. В поэме слышатся голоса персонажей: плачущая старушка, бывшая дворянка, говорящие на разные голоса красноар-

мейцы. Эти голоса перемежаются вой, звук кареты, грохот стрельбы, шум шагов и собственный голос поэта.

Пример 1:

– Ох, Матушка-Заступница!

– Ох, большевики загонят в гроб!

Пример 2:

– Предатели!

– Погибла Россия!

Пример 3:

Вперед, вперед, вперед, Рабочий народ!

Пример 4:

Трах, тарарах-тах-тах-тах-тах!

Вскрутился к небу снежный прах!..

2. В поэме присутствует комбинация неполной рифмы, гомофонии и разных видов рифмовок. Блок в этом произведении придерживается одного четкого и структурированного стихотворного размера, автор использует не только разные стихотворные размеры, но также и чередует их. Примером того может служить использование различных модификаций классических размеров. Из семнадцати слов в первых шести строках первого стиха двадцать гласных «е» распределяясь по всему предложению, образуют неполную рифму.

Пример:

Черный вечер.

Белый снег.

Ветер, ветер!

На ногах не стоит человек.

Ветер, ветер –

На всем Божьем свете!

3. Также использованы повторы слов, и чистые рифмы, в том числе глагольные, а также вопросительные предложения и обороты, характерные для разговорной речи.

Пример 1:

Да покручивает, Да пошучивает...

Пример 2:

С юнкерьем гулять ходила –

С солдатьем теперь пошла?

3.5 Использование риторических методов для выделения главной темы

Символизм часто использует риторические методы, такие как контраст, чтобы выразить тему и придать особую атмосферу стихотворению [8]. Использование контраста в поэме «Двенадцать» очевидно, особенно контраст цвета основной сцены, который оказывает сильное визуальное воздействие на читателя.

Пример 1:

Черный вечер.

Белый снег.

Пример 2:

В белом венчике из роз –

Впереди – Иисус Христос.

3.6 Расширение рамок традиционных тем

Символика поэзии прорывается через ограниченную область традиционной поэзии и смело пробует разные формы литературных методов в процессе творчества. В поэме «Двенадцать» поэт смело заимствует форму народных песен, используя живой язык и революционные пропагандистские лозунги, популярные на улицах Петербурга в 1917 году, с их ярким ритмом.

Пример 1:

«Вся власть Учредительному Собранию!»

Пример 2:

– Предатели!

– Погибла Россия

3.7 Религиозность и мистика в поэме «Двенадцать», присущая символизму

Символизм всегда ратовал за то, чтобы поэзия пробуждала туманные и загадочные чувства, а туманное и загадочное в образах переплеталось с религией. Именно поэтому поэзия символистов часто носит религиозный оттенок. В поэме «Двенадцать» часто появляются религиозные элементы [9].

- Религиозное название. Даже название поэмы «Двенадцать» напоминает библейский рассказ об Иисусе, ведущем вместе с двенадцатью апостолами людей в новый мир. Как известно, христианство заменило собой многобожие. Видимо, Блок в своей поэме выражает надежду на то, что новая, здоровая система общественного устройства посредством революции способна изменить изживший себя старый мир с его империализмом.

- В поэме неоднократно упоминаются различные предметы и образы, относящиеся к религии, такие как матушка, крест, иконостас, Христос

Эпилог

Исследуя творчество поэта-символиста А.А. Блока на примере поэмы «Двенадцать», можно заметить, что, несмотря на то, что разные представители школы символизма имеют различные стили и манеры письма, некие особые характеристики, присущие данному течению, всегда имеют отражение в их произведениях.

В поэме «Двенадцать» отражены многие характеристики символической литературы, такие как: оппозиция интуитивному лиризму, акцент на символизме, внушении и свободных ассоциациях. Также в данном произведении сделан акцент на поэтическом языке и музыкальности. Полифонические, синтаксические, метафорические и лексические приемы призваны усилить понимание читателем исторических событий, описанных Блоком. Литературные методы, использованные в поэме «Двенадцать» также способны помочь усвоить суть такого поэтического течения как символизм,

и тем самым обогатить интеллектуальную составляющую личности читателя.

Литература

1. Цю Шансон. Брок и его «Двенадцать» // Журнал Университета Фошань. 1992. №05 С. 82.
2. Лю Фан. Анализ русского поэта Брока // Журнал педагогического колледжа Хэйлунцзяна. 2007. №12. С. 120.
3. Хэ Маочжэн. «Двенадцать» Брок и символизм // Литература Советского Союза. 1992. №01. С. 63.
4. Стивен Неффи, Грегори Уайт Смит. Шен Юбинг, Сун Цянь, Цзян Вэй, перевод Куан Сяо. Биография Брока Издательство [М]. Чжэцзян, 2018. С. 32.
5. Хэ Маочжэн. «Двенадцать» Брок и символизм // Литература Советского Союза. 1992. №01. С. 64.
6. Чжэн Тиу. Исследования по поэзии русского символизма [D] / Шанхайский университет международных исследований. 2008. №1.
7. Чжэн Тиу. Исследования по поэзии русского символизма [D] / Шанхайский университет международных исследований. 2008. №7.
8. Чжу Сонгмей. О поэзии русского символизма [D] / Сианьский международный исследовательский университет, 2013. С. 8.
9. Хуан Цзинкай, Чжан Бинчжэнь, Ян Хэнда. Символизм, имагизм.
10. Чжу Сонгмей. О поэзии русского символизма [D] / Сианьский международный исследовательский университет, 2013. №9.

References

1. Cyu SHanson. Brok i ego «Dvenadcat'» // ZHurnal Universiteta Foshan'. 1992. №05 S. 82.
2. Lyu Fan. Analiz russkogo poeta Broka // ZHurnal pedagogicheskogo kolledzha Hejlunczyana. 2007. №12. S. 120.
3. He Maochzhen. «Dvenadcat'» Brok i simvolizm // Literatura Sovetskogo Soyuz. 1992. №01. S. 63.
4. Stiven Neffi, Gregori Uajt Smit. SHen YUbing, Sun Cyan', Czyan Vej, perevod Kuan Syao. Biografiya Broka Izdatel'stvo [M]. CHzheczyan, 2018. S. 32.
5. He Maochzhen. «Dvenadcat'» Brok i simvolizm // Literatura Sovetskogo Soyuz. 1992. №01. S. 64.
6. CHzhen Tiu. Issledovaniya po poezii russkogo simvolizma [D] / SHanhajskij universitet mezhdunarodnyh issledovaniy. 2008. №1.
7. CHzhen Tiu. Issledovaniya po poezii russkogo simvolizma [D] / SHanhajskij universitet mezhdunarodnyh issledovaniy. 2008. №7.

8. CHzhu Songmej. O poezii ruskogo simbolizma [D] / Sian'skij mezhdunarodnyj issledovatel'-skij universitet, 2013. S. 8.

9. Huan Czinkaj, CHzhan Binchzen', YAn Henda. Simvolizm, imagizm.

10. CHzhu Songmej. O poezii ruskogo simbolizma [D] / Sian'skij mezhdunarodnyj issledovatel'-skij universitet, 2013. №9.

CHARACTERISTICS OF SYMBOLIST LITERATURE IN THE POEM "TWELVE"

*Sun Shengzi, Postgraduate, Master of Arts (M.A.),
Harbin University of Science and Technology, Harbin, China*

Abstract: Russian symbolism is a literary style that dominates in the Russian poetry at the turn of the nineteenth and twentieth centuries. Symbolism can be considered a harbinger of all Russian modernism. It was symbolism that became the embodiment of another round of prosperity and revival in the history of Russian poetry after Pushkin himself. The study and comprehension of any literary movement is unthinkable without knowledge of the historical period, of the events taking place in society during the heyday of any innovations in poetry and prose. Any literary movement or school is easiest to understand and interpret on the example of a particular author and work. The poem "Twelve" is one of the most significant works of the great Russian poet Alexander Blok, who is the brightest representative of the school of symbolists. This article analyzes the lexical, syntactic, phonetic and rhetorical features of the poem "Twelve". The article also contains a brief biography of A.A. Blok, a short historical reference of the writing of this work. The purpose of the article is to characterize symbolism as a poetic trend. Detailed analysis and multi-faceted characterization of the poem "Twelve" as a legacy of symbolism are designed to facilitate the interpretation of this direction of modernism in literature, as well as contribute to a deeper understanding of the poetry of A.A. Blok, and allow to understand the historical era in which this poet lived fully.

Keywords: symbolism; "Twelve"; poetic characteristics

ВОДЕВИЛЬ И.Ф. ГОРБУНОВА «ОХОТА ПУЩЕ НЕВОЛИ ИЛИ ХОЧУ БЫТЬ АКТЁРОМ»: ПОДРАЖАНИЕ ЖАНРУ

*Курова М.М., аспирант,
Московский городской педагогический университет*

Аннотация: статья посвящена исследованию художественного произведения «Охота пуще неволи или хочу быть актером» И.Ф. Горбунова. Автором оно определяется как шутка-водевиль в одно действие. Водевиль как жанр появился в XVI в. и к середине XIX в. был уже разработанным и сложившимся для Франции и претерпевшим ряд изменений на протяжении полувека в России. В связи с этим предпринята попытка определить, в каком отношении произведение И.Ф. Горбунова сохранило признаки водевиля в классическом понимании, а в каком – обладает оригинальной авторской стилистической подачей материала для зрителя. Автор статьи показывает, что по преимуществу «Охота пуще неволи или хочу быть актером» выдержан в духе классического водевиля, однако в нем нет мотива политической злободневности, музыкальной составляющей и песенок-куплетов, с большой натяжкой его можно было бы назвать репертуарным произведением площадных театров, но, несмотря на это, произведение обладает неповторимым авторским стилем за счет чувства меры в построении сюжета, в создании запутанности и интриги, а также речевых актов действующих лиц с намеренно сохраненными фонетико-графическими деформациями слов для придания постановке большей естественности, реалистичности и колорита.

Ключевые слова: И.Ф. Горбунов; водевиль; легкая комедия; сценическое действие; социальные коллизии; злоба дня; репертуар; импровизация

Жанр водевиля исследовался в общих работах по истории театра и в статьях Ю. Калининой, М. Сербул, С. Шаврыгина, А. Зорина, В. Паушкина, В. Поповой, В. Успенского и на материале других авторов, однако драматургия И.Ф. Горбунова до настоящего момента изучена недостаточно, впрочем, все его творческое наследие нуждается в самом глубоком анализе. Описание творчества драматурга можно найти в «Юмористических рассказах и очерках» с послесловием и примечаниями Н.А. Сверчкова, в очерке А.Ф. Кони в журнале «Вестник Европы» за 1898 г., творчеству драматурга дается характеристика в «Очерках рассказов И.Ф. Горбунова» с комментариями графа Павла Шереметева, однако следует признать, что И.Ф. Горбунов как автор и исполнитель сенок в жанре водевиля ранее не рассматривался.

Цель настоящей статьи – показать особенность построения речи И.Ф. Горбунова, краткость изложения которой демонстрирует его талант в отличие от писателей своего окружения. И.Ф. Горбунов, автор и исполнитель короткого рассказа, часто импровизированного, пользовался у публики этого периода огромным успехом. (Профессор В.В. Сладкопевцев, литератор, актер, применял в своей практике ряд принципов импровизационных жанров И.Ф. Горбунова). Горбунов искал свой метод для изображения жизненной правды на сцене, как в искусстве чтеца, так и рассказчика. В рамках настоящей статьи предполагается осветить лишь некоторые аспекты становления Горбунова как автора водевилей, чьему перу, в частности, принадлежит водевиль «Охота пуще неволи или хочу быть актером», послуживший материалом для данного исследования.

Научная новизна данной статьи состоит в том, что в научный оборот впервые вводятся изыскания на тему, связанную с творчеством Горбунова-водевилиста: это позволяет не только по-новому взглянуть на художественный мир водевиля как жанра, но и увидеть специфику индивидуальной авторской работы И.Ф. Горбунова-водевилиста.

Водевиль Ивана Федоровича Горбунова «Охота пуще неволи или хочу быть актером» был написан в 1858 году и по меркам своего времени мало чем отличался от уже существующих музыкальных пьес, значительная часть которых строилась либо на путанице и невольной ошибке, либо на сознательном обмане, плутовстве, либо это был «водевиль с переодеванием».

Собрание сочинений появились после смерти драматурга: в 1901 г. А.Ф. Кони издает двухтомное собрание сочинений И.Ф. Горбунова, составив предисловие, а в 1904 выходит приложение к журналу «Нива», в которое вошли не все произведения, но которое было более доступным и распространенным. В 1902 г. Комиссия при комитете общества любителей древней письменности издала I том собрания сочинений И.Ф. Горбунова, в 1904 г. вышел II том, а в 1907 – III том, который содержал все произведения, письма и дневники за исключением неопубликованных. Данный водевиль относится к неопубликованным произведениям.

В середине 1850-х годов И.Ф. Горбунов стал известным в России своими маленькими сценками из жизни крестьянского быта, которые он впервые прочитал в молодой редакции «Москвитянин». В это же время, по выражению самого Горбунова, он стал «грешить» стихами, написав в 1855 году свой

перифраз стихов Григорьева для пения, «Гитара», положенная на музыку Дюбюком.

И.Ф. Горбунов был человеком талантливым, дружелюбным и искренним. Его присутствие оживляло любое собрание людей. Он был вхож в любую культурную среду: в театральную (М.С. Щепкин, П.М. Садовский) и литературную (А.Н. Островский, И.С. Тургенев, А.Ф. Писемский), в круги художников (В.Е. Маковский, И.Н. Крамской) и композиторов (П.И. Чайковский, М.П. Мусоргский).

Горбунов был не только хорошим чтецом и рассказчиком, но и хорошим актёром. Личность драматурга привлекала всеобщее внимание рассказами из русской жизни. Талант И.Ф. Горбунова часто проявлялся в рассказах-сценках, написанных и читаемых им со сцены для узкого круга слушателей: «Горбунов не скрывал, что ... предпочитал более тесный круг ценителей. Можно сказать с уверенностью, что он много зависел от аудитории и не раз замечалось, что, если он видел, что аудитория не та, ... он совсем иначе рассказывал, или даже умолкал. Кроме того, он замечательно был чуток в понимании той среды, которая его слушала, а потому для более широкого круга и более тесного у него в рассказывании была огромная разница» [11, с. 130].

Его отличали тонкая наблюдательность, богатство образов и картин, чувство меры, знание русского быта и духа русской истории, бесподобный юмор, о чем свидетельствуют друзья и современники, такие, как Максимов, Островский, Кони. Однажды в доме А.Н. Островского все гости, известные драматурги и критики, собрались вокруг Горбунова, который в течение двух часов заставлял хохотать навзрыд всю компанию, являясь автором в сочинении экспромтом разных комических сцен и еще более талантливым актером в их исполнении. Вот как описывает эту актерскую игру М.И. Семевский: «И надо видеть, с каким великим искусством преобразовывается он (И.Ф. Горбунов) то в монаха, то в пьяницу лакея или из горничной, поднявшей кверху нос, в больного белой горячкой, а он действительно весь преобразовывается, то есть голос, лицо, жесты, поза всего тела – все это без всякой утрировки, олицетворяя желаемое лицо...» [1, с. 148].

Согласно литературному энциклопедическому словарю водевиль представляет собой один из жанров драматического произведения, легкую пьесу с занимательной интригой, с песенками-куплетами и танцами, в годы Великой французской революции утративший политическую злободневность, ставший развлекательным жанром и атрибутируемый злободневными намеками и задорным весельем [4, с. 66].

Статья литературной энциклопедии терминов и понятий определяет водевиль как легкую комедийную пьесу с анекдотичным сюжетом, в которой драматическое действие, построенное на незамысловатой интриге, сочетаются с песнями-куплетами, музыкой и танцами [5, с. 128].

М.М. Паушкин отмечает, что водевиль возник во Франции, и среди прочих преобладают две версии его появления: по одной из них это был не жанр сценической постановки, как полагал Ж.Ж. Руссо в *Dictionnaire de Musique*, а исполняемые суконщиком Оливье де Бесселеном (родом из местечка Вир в Нормандии, где, предположительно, и зародился этот жанр: франц. *vaudeville* от *Vau de Vire*) сатирические песенки начала XV в., находившие признание в массах за счет острот на тему отдельных моментов жизни и быта, а по другой – песенки, сложившиеся в атмосфере борьбы разных социальных слоев общества и используемые в качестве орудий борьбы и острой сатиры на противника (откуда также возможно происхождение названия: франц. *voix de ville* – городские голоса) [8, 19]. Как видно, существенной чертой произведений данного жанра являлось умение схватывать и метко отражать злобу дня.

Итальянские труппы Комедии масок и ярмарочных и площадных театров включили эти песенки в сценические постановки (где наметились основные художественные элементы позднейшего водевиля), а целевой установкой автора стало исправление пороков и изгнание скуки из сердец. Накануне и в годы Великой французской революции водевиль представлен легкой одноактной комедией со злободневным куплетом, со второй половины XVIII в. получает развитие музыкальный компонент, песня сменяется куплетом, которым завершаются (чаще всего последний) акты комедии. Водевиль сближается с жанром комической оперы, а в кон. XVIII – нач. XIX в. формируется законченная классическая форма водевиля.

В России заимствованный из Франции водевиль развивается двумя путями: а) во французскую схему с сохранением традиций и основных тем европейского жанра вкладывается русское содержание и б) французский сюжет переводится и предпринимается попытка наполнить его русской действительностью и русскими образами [8, с. 23].

На русской сцене в 1812-1830 гг. исполняется водевиль дворянской формации (Хмельницкий, Шаховской, Писарев), а 1830-1850-е становятся годами расцвета разночинного водевиля (Кони, Ленский, Каратыгин), четкого оформления и его развития до размеров крупного театрального явления. Стремительный успех жанра был обусловлен социальными условиями, характером актерского мастерства, минимализмом сценической об-

становки [6, с. 253]. Однако уже в 1860-е, несмотря на то, что в репертуаре театров водевиль еще имеет немалый удельный вес, он начинает сдавать позиции и к концу XIX в. почти полностью исчезает с театральной сцены, уступая место оперетте и реалистическому театру. Необходимо отметить, что поздний водевиль сблизился с серьезной бытовой комедией и комедией характеров, что повлекло за собой увеличение прозаического текста и освобождение куплета от драматических функций [5, с. 129].

В качестве признаков водевиля можно выделить следующие:

1) незатейливый сюжет, сосредоточенный чаще всего вокруг любви и женитьбы, недостатков и слабостей дворян, мещан, помещиков;

2) сюжет основан на доминантной теме, которая становится содержательным стержнем активного, сжатого, занимательного, насыщенного сценического действия;

3) события развиваются на основе случайности, недоразумения, чрезвычайного происшествия, неожиданности, ситуации не узнавания, препятствия или путаницы с элементами импровизации и пародийности;

4) персонажи различаются по социальному статусу;

5) характеры и типы героев узнаваемы;

6) характер главного героя определяет развитие сюжета;

7) для персонажей нередко характерны психофизические недостатки (рассеянность, заикание, пристрастие к алкоголю, глухота, плохое знание русского языка, нелепые привычки);

8) небольшое по продолжительности время действия, которое довольно часто совпадает с реальным временем сценического действия;

9) расширение временной панорамы осуществляется за счет воспоминаний героями событий или описаний из прошлого;

10) пространству свойственно единство места действия;

11) стремительный темп развития событий, парадоксальность и динамичность происходящего, обращенность к публике;

12) демонстрация иронического и юмористического отношения к проблемам и своего рода психотерапевтический эффект для публики, позволяющий отвлечься от насущных забот;

13) преобладание разговорной речи и возможность современного звучания;

14) исполнение куплетов в сочетании с танцевальными движениями;

15) игра слов, использование метафор, каламбуров, афоризмов и как следствие – легкий диалог

с искрометными и выразительными репликами героев;

16) способы наименования: простой, т.е., с лаконичным названием, или сложный – состоящий из двух частей, связанных союзом *или*, где каждая часть служит цели заинтриговать и вызвать острый интерес (с этой же целью в названии использовались оксюморон, рифма и игра слов, а также пословицы и поговорки);

17) в финале зрителя ожидает благополучное разрешение коллизий и интриг.

Водевиль представляет собой явление развлекательное, использующее приемы пародирования. Он ловит в фокус злобу дня и отражает ее в острой, легкой и почти всегда поверхностной форме, раскрывая детали литературных перипетий, событий политической жизни, сюжетами из жизни мещан и крестьян и иными социальными явлениями [7, с. 480].

В первой части названия своего водевиля И.Ф. Горбунов использует пословицу *Охота пуще неволи*, которая употребляется в том случае, когда берутся за что-либо трудное, сложное не по необходимости, а по желанию. Представленное к исследованию произведение имеет подзаголовок, в котором дается авторское определение жанра: **шутка-водевиль в 1 действии**.

Главными героями являются Егор Егорович – помещик, действие разворачивается в принадлежащей ему деревне и Федор Иванович – его двадцатилетний крестник, окончивший курс в гимназии, второстепенными – Спиридон Парфенов – целовальник, Маремьяна Демьянова – крестьянка, Савелий Саввич – ее муж, Вася – служащий Федора Ивановича, внесценические персонажи представлены теткой Матреной, и кузнецом Гаврилой. В основе водевиля «Охота пуще неволи или хочу быть актером» лежит диспут Егора Егоровича и его племянника Федора Ивановича, вызванный желанием последнего посвятить себя сценическому искусству и нежеланием первого принять этот выбор.

В первом явлении устами Федора Ивановича автор предлагает зрителю фразу, на которой строится интрига и вся сюжетная линия:

- *Ах ты, Господи, неужели не исполнится мое желание, и я не буду актером. С тех пор, как сыграл на домашнем театре, просто сплю и вижу быть актером, а Егор Егорыч противится! Приступлю к нему посмелее и, если теперь не согласится, разыграю с ним шутку!* (Явление 1-е)

В центре внимания автора находится проблема молодого человека, который чувствует в себе талант, призвание и мечтает о будущем актера, но встречает непонимание со стороны дяди, считающего своим долгом устроить судьбу племянника с

его блестящими способностями, отдав на обучение в университет с дальнейшей перспективой госслужбы и карьеры чиновника.

После диалога с одаренным племянником, получившим в очередной раз отказ, к Егору Егоровичу поочередно приходят целовальник, крестьянка Маремьяна и ее муж Савелий. Со слов целовальника помещик узнает о драке мужа с женой, причиной которой послужила попытка мужа оплатить выпивку, за неимением денег, домашними вещами. Маремьяна сетует на пьянство мужа, называя супруга аспидом и просит помещика развести их, чтобы выйти замуж за кузнеца Гаврилу. А пришедший вслед за ней Савелий ссылается на невозможность победить недуг пьянства, считая его болезнью от Бога за грехи.

Егор Егорович с целью найти виновного в этой перипетии, решает устроить очную ставку для всех троих, но, к своему удивлению, видит, как вдруг Савелий снимает с себя парик и бороду и пред ним предстает Федор Иванович.

Организирующим началом сюжетосложения являются внешнее действие и интрига, в развитии сюжетной линии имеет место отождествления героя Федора Ивановича с культурным типом «человека авантюры», который разрешает конфликт с дядей реализацией конкретного плана действий и устранением диспропорции между своими возможностями повлиять на изменение решения дяди и конечной целью – идти в актеры.

Автор иллюстрирует читателю и зрителю, как главное действующее лицо – юный гимназист – активно сопротивляется сложившимся не в его пользу жизненным обстоятельствам и побеждает, и в этом проявляется своего рода жанровая каноническая предначертанность положительного исхода дела. Под маской неординарного поведения обнаруживаются мудрость и целеустремленность [5, с. 160]. Искреннее желание воплотить мечту в жизнь вызывает у зрителя симпатию и сочувствие, а также свидетельствует о том, что центральный персонаж – творческая личность. Главный герой преподает урок своему дяде посредством перевоплощения и тем вызывает уважительное отношение к себе как человеку с хорошими перспективами в сценическом искусстве. Попеременно становясь то целовальником, то крестьянкой Маремьяной, то ее мужем Савелием, Федор Иванович демонстрирует своему крестному яркость и силу своего таланта.

И.Ф. Горбунов нарочито подчеркивает эмоциональную окраску речи участников: Егор Егорович говорит сердито, целовальник Спиридон – скороговоркой, крестьянка Маремьяна – с плачем бросается в ноги помещику, речь Савелия – речь грубая, не выспавшегося и с похмелья.

Произведение имеет анекдотический сюжет, интрига которого стройна и выверена, а типы героев колоритны. Произведение не стремится к тщательной литературной отделке и допускает возможность коррекции самими актерами в процессе импровизации. Комизм ситуации строится на довольно распространенной модели, когда «одного принимают за другого», сюжетные перипетии внешнего действия «нагнетают обстановку», а сценическая интрига переходит из диалога между крестным и крестником из помещичьего сословия в диалог между помещиком и поочередно приходящими к нему целовальником, крестьянкой и ее мужем.

В центре данного сюжета – мечтающий о карьере актёра молодой человек, и это служит своего рода предпосылкой к тому, что произведение изобилует игровыми ситуациями. В качестве элементов построения сюжета водевиля можно назвать парадоксальность, стремительность действия, внезапность развязки [2, с. 68].

Авторская ирония заключается в том, что до самой развязки, до того момента, когда Федор Иванович снимает бороду и парик, Егор Егорович не чувствует никакого «подвоха». Поведение главного героя эксцентрично: он проявляет характер в игре, полной свободного самовыражения. Игра главного героя водевиля – пример поведения несгибаемого и решительного оптимиста, намеренного идти до конца путем нетривиальной инициативности, в атмосфере которой норма и статичность жизни приобретает некую динамику, становятся живой стихией. Светский молодой человек, дворянин, действует в духе авантюризма.

Жанровую специфику водевиля по характеру сценичности, типу интриги, основным принципам сюжетосложения можно определить как произведение с прозаическим шероховатым языком, в котором отсутствуют психологические коллизии, светские гостиные, напоминающее постановки «низового» зрелищного театра и обладающего меньшей, нежели в высокой благородной комедии мерой условности. Данному произведению свойственны просторечность, подчеркнутая обращенность к сфере быта. Для создания занимательности и сценичности автор употребляет запутанную интригу с шутливым розыгрышем и так называемым «одурачиванием», а также преодоление, казалось бы, непреодолимых препятствий на пути к удачной для главного героя развязке. Вот как целовальник Спиридон докладывает Егору Егоровичу о происшествии:

- Крестьяне, вашего высокородия, как мужицкого такожде в равной мере и женского полу, в какой количественности не могу этова объявить вашему высокородию с достоальностью, вче-

рашнего числа с Пятницы на Субботу, произвели драку, наделали шуму и убытку в моем питейном доме ... (Явление 4-е)

Интрига водевиля основана на игре персонажей с четким распределением ролей, центральный герой, преследуя определенную цель, прибегает к тому, чтобы переодеться, «надеть маску», играет другого человека и предпринимает усилия, чтобы в чем-то проявить себя лучше других, игра постепенно принимает форму борьбы и приобретает характер состязания и соперничества.

Несмотря на незаурядный сценарий, ход событий водевиля оказывается весьма интенсивным и сопровождается целой системой причин и поводов для высказывания героев, а само сценическое исполнение предполагает предельную активность и целеустремленность, как со стороны Федора Ивановича, так и со стороны целовальника Спиридона и Марьямны с Савелием. Речи персонажей интенсифицированы просьбами, которые производят на читателя или зрителя такое впечатление, будто решается вопрос жизни и смерти. Каждый персонаж твердо стоит на своем, приводя различные аргументы для убеждения Егора Егоровича в своей правоте, что придает большую живость событиям. Маремьяна упрасивает Егора Егоровича о разводе:

- Разведи меня с ним, с аспидом, испил он всю кровь мою! Разведи нас, батюшка! Сказывают, что в чужих землях разводят, может, и здесь разведут, коли ты прикажешь!

Сюжетная активность водевиля непосредственно коррелирует с категорией времени, которая представлена в игровом темпе, протекающем бурно и стремительно.

Познавательную сферу творчества И.Ф. Горбунова-водевилиста составляют не только изменения в жизненном положении человека, осуществляемые усилием его воли, но и иные формы активности героев как внешней, жизненно-практической, так и внутренней, интеллектуальной и эмоциональной.

Предметом изображения служит напряженно-активная ориентировка человека в жизненной ситуации, отмеченная конфликтностью, автор акцентирует внимание читателя или зрителя не только на поступках, но и на динамике мыслей и чувств героев, на внешних проявлениях душевной жизни персонажей, перипетии внешнего действия у него тесно переплетаются с дискуссиями героев. Для данного произведения характерны обилие случайностей и наличие традиционной развязки, а также анекдотичность ситуации, в которых оказываются персонажи. Савелий, муж Маремьяны, объясняет свой образ жизни так:

- Уж у меня болезнь такая! Я с измала на вине поврежден! А всяка болезнь, известно, от Бога за грехи ... У меня с измальства четыре запоя в году! (Явление 8-е)

На что Егор Егорович отвечает:

- Видно, брат, каждый по три месяца? (Явление 8-е)

Текст произведения делится на сценические эпизоды, их число невелико и в нашем случае насчитывает восемь явлений. Действие этих относительно самостоятельных частей разворачивается постоянно и неуклонно в замкнутых границах пространства, адекватных пространству сцены, а сюжетное время более или менее соответствует времени восприятия, оно фиксируется текстом, не сжимаясь и не растягиваясь, персонажи обмениваются репликами постоянно, без задержек и интервалов, что придает большую достоверность и естественность. Сосредоточенность действия в сравнительно немногих эпизодах делает постановку более детализированной и позволяет зрителю более концентрированно воспринимать мысли и чувства персонажей [10, с. 92].

В сюжете преобладают причинно-следственные связи, основанные на едином и цельном действии, поэтому мы можем квалифицировать его как сюжет единого действия или концентрический [9, 136]. Такой тип сюжета позволяет более объемно исследовать какую-то одну жизненную ситуацию и в большей степени стимулирует к цельности и завершенности художественной формы произведения, а изображенные события выступают как замкнутая система причин и следствий.

Данный водевиль, относится к периоду заката одноименного жанра и обладает схематично представленным незатейливым сюжетом, автор которого акцентирует внимание слушателя на эмотивных или речевых деталях персонажей.

Таким образом, водевиль «Охота пуще неволи или хочу быть актером» содержит в себе большинство признаков, присущих данному жанру:

- 1) в основу названия легла известная поговорка;
- 2) незамысловатый концентрический сюжет разворачивается вокруг молодого гимназиста, стремящегося посвятить себя сценическому искусству;
- 3) его инициативность и разыгранная им история делают действие сценки-водевиля занимательным, сжатым, активным и насыщенным;
- 4) в основе событий лежит модель «одного принимают за другого», дополненная элементами импровизации и пародийности;
- 5) диалог построен между представителями разных возрастов и сословных классов;

б) поведение главного героя определяет сюжетную линию;

7) автор детально описывает черты каждого из героев и передает манеру речи;

8) локальность действия и небольшое по продолжительности время действия, совпадающее с временем просмотра;

9) игра слов и преобладание разговорной речи;

10) удачный финал.

Однако в нем уже отсутствуют куплеты, он не обладает ориентированностью на проблематику политической жизни как водевиль в ранних своих проявлениях. Поскольку И.Ф. Горбунов все же более любил исполнять подобные произведения в узком кругу поклонников его таланта, то данное произведение, можно сказать, идеально вписывается в его репертуар. Оно представляет социальный срез современного автору общества, позволяет в сжатые сроки весьма экспрессивно разыграть социальную коллизию с участием нескольких колоритных персонажей, где решающим фактором является сыграть не *что*, а *как*.

Литература

1. А.Н. Островский в воспоминаниях современников. М.: «Художественная литература», 1966. 631 с.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 504с.
3. Карягин А.А. Драма как эстетическая проблема. М.: Наука, 1971. 224 с.
4. Литературный энциклопедический словарь. В.М. Кожевников, П.А. Николаев и др. М.: Сов. Энциклопедия, 1987. 752 с.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2001. 160 с.
6. История русского драматического театра: в 7-ми т.: 1801-1825. М.: Искусство, 1977. Т. 2. 555 с.
7. Лотман Ю.М., Бегунов Ю.К., Стенник Ю.В. История русской драматургии, XVII – первая по-

ловина XIX в. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1982. 352 с.

8. Паушкин М. Старый русский водевиль: 1819-1849. М.: Художественная литература, 1937. 629 с.

9. Хализев В.Е. Драма как род литературы: Драма как род литературы (Поэтика, генезис, функционирование). М.: Изд-во МГУ, 1986. 259 с.

10. Хализев В.Е. Драма как явление искусства. М.: Искусство, 1978. -240 с.

Шереметев П.С. Озвучки рассказов И.Ф. Горбунова. 1883-1895. СПб, Типография М. М. Стасюлевича, 1901. 146 с.

References

1. A.N. Ostrovskij v vospominaniyah sovremennikov. M.: «Hudozhestvennaya literatura», 1966. 631 s.
2. Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznyh let. M.: Hudozh. lit., 1975. 504s.
3. Karyagin A.A. Drama kak esteticheskaya problema. M.: Nauka, 1971. 224 s.
4. Literaturnyj enciklopedicheskij slovar'. V.M. Kozhevnikov, P.A. Nikolaev i dr. M.: Sov. Enciklopediya, 1987. 752 s.
5. Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij. M.: Intelvak, 2001. 160 s.
6. Istoriya russkogo dramaticheskogo teatra: v 7-mi t.: 1801-1825. M.: Iskustvo, 1977. T. 2. 555 s.
7. Lotman YU.M., Begunov YU.K., Stennik YU.V. Istoriya russkoj dramaturgii, XVII – pervaya polo-vina XIX v. L.: Nauka, Leningr. otd-nie, 1982. 352 s.
8. Paushkin M. Staryj russkij vodevil': 1819-1849. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1937. 629 s.
9. Halizev V.E. Drama kak rod literatury: Drama kak rod literatury (Poetika, genezis, funkcionirovanie). M.: Izd-vo MGU, 1986. 259 s.
10. Halizev V.E. Drama kak yavlenie iskusstva. M.: Iskustvo, 1978. -240 s.
- SHeremetev P.S. Otvuki rasskazov I.F. Gorbunova. 1883-1895. SPb, Tipografiya M. M. Stasyule-vicha, 1901. 146 s.

I.F. GORBUNOV'S VAUDEVILLE "HUNTING IS HARDER THAN CAPTIVITY OR I WANT TO BE AN ACTOR": IMITATION OF THE GENRE

*Kurova M.M., Postgraduate,
Moscow City Pedagogical University*

Abstract: the article is devoted to the study of the I.F. Gorbunov' artwork "The hunt is harder than captivity or I want to be an actor". The author defines it as a vaudeville joke in one action. Vaudeville as a genre appeared in the XVI century and by the middle of the XIX century it had already been totally developed and acceptable for France and had undergone a number of changes for half a century in Russia. In this regard, an attempt was made to determine in what part the work of IF. Gorbunov retained the signs of vaudeville in the classical sense, and in which it has an original author's stylistic presentation of material for the viewer. The author of the article shows that, for the most part, "The hunt is harder than captivity or I want to be an actor", is designed in the spirit of a classic vaudeville, but it does not have a motive for political topicality, a musical component and couplets, with a stretch it could be called a repertoire piece of areal theaters, but, despite this, the work has a unique author's style due to a sense of proportion in plot construction, in creating confusion and intrigue, as well as speech acts of characters with intentionally preserved phonetic aphic deformations of words to give the production more naturalness, realism and color.

Keywords: I.F. Gorbunov; vaudeville; light comedy; stage action; social conflicts; spite of the day; repertoire; improvisation

ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ РОМАНТИЗМА И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ В РОК-ПОЭЗИИ ВИКТОРА ЦОЯ

*Петрова С.А., кандидат филологических наук, доцент, декан,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина*

Аннотация: целью данного исследования является анализ приёмов художественной литературы, которые используются при отражении актуальных для современного общества проблем. В ракурсе поставленной цели исследуется рок-поэзия Виктора Цоя, как одного из значимых авторов конца XX века. Именно в этот период остро стала ощущаться одна из важных онтологических проблем человеческой истории, связанная с окружающей средой. Традиции изучения этой темы были заложены вначале XX века в жанре фантастических произведений, в романах-предупреждениях, в антиутопиях и т.д. И в рок-поэзии также ставятся вопросы по экологии. Специфика этого вид творчества заключается в его интермедальности, взаимодействие слова и музыки усиливает влияние на слушателя и заставляет его задуматься над будущим мира. Практическая значимость данной статьи заключается в новых возможностях представленного в ней анализа текста. В своём творчестве рок-автор создаёт песню «Безъядерная зона», которая становится и песней-предупреждением, и показывает новые художественно-эстетические возможности литературы в целом. На примере этой статьи можно также проанализировать других авторов рок-культуры. Именно в рамках этой субкультуры такое целесообразно, так как в основе идейного содержания лежит в целом нацеленность на протест в защиту окружающей среды и нонконформизм.

Ключевые слова: рок-поэзия, интермедальность, романтизм, литературная традиция, Виктор Цой, рок-альбом, экология

Художественная литература всегда манифестировала онтологическую проблематику человеческого существования. Одним из значимых факторов бытия является экология, состояние окружающей среды, обуславливающее в целом мироустройство, ситуацию развития человеческой истории. Особенно остро этот вопрос стал рассматриваться в XX веке в фантастических романах-предупреждениях, показывающих последствия различных катастроф. В связи с техническим прогрессом происходило и дальнейшее губительное влияние на природу и человека, что также привело к болезням и экологическим бедствиям.

В XXI веке вопрос о губительном состоянии окружающей среды остро стоит в художественных текстах многих авторов. В рамках данной проблематики создавали песни и представители русской рок-поэзии, которая сформировалась в последние десятилетия прошлого века [8]. Ведущей идеей рока в рамках этой субкультуры в целом является протест [9]. Протестный характер обусловлен главным мотивом свободы [7] и связью с традициями литературного направления романтизма. Например, в творчестве одного из известных авторов рок-поэзии 80-тых XX века В.Р. Цоя постоянно манифестируется противопоставление мира природы и мира цивилизации. Это – также развитие традиции романтизма, которая в XX веке стала актуальной в силу исторических причин, связанных с кризисным переходом и перестройкой.

Итак, рок-поэзию в литературоведении определяют направлением романтизма третьей волны [3]. Отметим, что первая волна этого литературного движения была представлена в России на рубеже XVIII-XIX вв., а вторая – на рубеже XIX-XX вв.

Этот период стал известен как Серебряный век русской литературы. Наконец, в последние десятилетия XX века происходит возрождение нескольких традиционных для романтизма концептуальных признаков [4]. Протест и свобода – это ключевые семантические моменты данного феномена, также один из значимых – антиномия разных миров природы и цивилизации, поэтика контраста и т.д. Рок-авторы выступают против негативных явлений в обществе, в том числе и в защиту природы, естественного начала в человеке, что связывает их и с традицией изображения героя-борца в романтическом направлении. Другой значимый аспект взаимодействия рока с традицией романтизма – это стремление соединить музыку и слово, т.е. использование средств невербальных искусств, что рассматривается в рамках теории интермедальности [5]. Рок-поэзия наиболее часто репрезентируется в рамках двух видов творческой деятельности и каналов восприятия: аудиальный и вербальный [1, 2].

По воспоминаниям М. Цой, жены В.Р. Цоя, ко второму рок-фестивалю Ленинградского рок-клуба в 1984 году потребовали написать песни на острую патриотическую тематику [6, с. 25]. Такой песней стала «Безъядерная зона». Сам автор отмечал в одном из интервью, что имел в виду «ядерную зону» в более широком смысле слова, речь также и об атомных станциях, которые время от времени взрываются [6]. Слова рок-поэта оказались предупреждением, как и песня: спустя два года произошла Чернобыльская катастрофа.

В 1985 году в альбоме «Это не любовь» В.Р. Цой записал это произведение под названием «Я объявляю свой дом» [6, с. 314]. Песня, с одной

стороны, несёт в своей концепции антимилитаристический протест. Автор призывает к прекращению гонки вооружений и связанной с ней агрессией. С другой стороны, в произведении также обозначена проблема экологической безопасности мира, которая обусловлена вопросами утилизации ядерных отходов.

*В этом мотиве есть какая-то фальшь,
Но где найти тех, кто услышат ее?*

Подросший ребенок, воспитанный жизнью за шкафом,

Теперь ты видишь Солнце, возьми – это твое! [6, с. 314].

Рок-поэт определяет в первом куплете этой песни не конкретно экологическую проблему, а её причину – лживую информацию, которая, по сути, загрязняет внутренний мир человека. В том числе он показывает и проблемы воспитания, и сложные условия быта. Но в то же время поэт всему негативному противопоставляет образ Солнца, связывающий человека с другим миром – природным, происходит обращение к некоему истинному свету и к другой правде.

Важно отметить в интермедиальном аспекте, композиционно песня состоит из двух куплетов и рефрена – припева. Именно припев в силу своей повторяемости в данном случае получает основную смысловую нагрузку в подобном тексте, созданном на стыке двух искусств:

Я объявляю свой дом

Безъядерной зоной!

Я объявляю свой двор

Безъядерной зоной!

Я объявляю свой город

Безъядерной зоной!

Я объявляю свой... [6, с. 314]

В.Р. Цой использует приём синтаксического параллелизма, развивает систему пространственных образов от частного к общему и продолжает её в сторону бесконечности. Локальная организация художественного мира показана от небольшого по объёму места «дом», в сторону увеличения: «двор» и «город». В последнем стихе рок-поэт не называет место, оставляя при этом его определение, выраженное притяжательным местоимением «свой». Так автор задаёт траекторию дальнейшего построения объёма художественного пространства.

Самая повторяемая фраза «безъядерная зона» актуализирует проблему антимилитаристского характера, а также вопрос экологического плана – загрязнение окружающей среды отходами от ядерного производства. Следует отметить, что автор образует семантические отношения между куплетом и припевом, показывается протест и против внутренней «грязи», которая мешает человеку

идти по истинному пути бытия. Далее во втором куплете этот мотив развивается следующим образом:

Как не прочны стены наших квартир,

Но кто-то один не подставит за всех плечо.

Я вижу дом, я беру в руки мел,

Нет замка, но я владею ключом [6, с. 314].

Рок-поэт акцентирует внимание слушателя/читателя на хрупкости человеческой жизни, её пространства, а далее провозглашает общую ответственность за состояние мира в целом. В частности, лирический герой словно находит точку отсчёта для своих действий – «дом» – и выступает против ядерных опасностей. Символика мела включает себя, во-первых, мотив детской игры, что свяжет нас с одним из вариантов акций в защиту мира – на асфальте создаются детьми тематические рисунки, посвящённые борьбе против войны. Во-вторых, в данном случае можно говорить и о провозглашаемой автором защите детей, а с ними будущего, так как дети, по сути, являются философским символом будущего для человечества. В-третьих, мелом выделяются определённые охранные объекты, к которым необходимо проявить особое внимание. Наконец, меловым кругом защищались в магических или эзотерических ритуалах от тёмных сил. В последних стихах куплета поэт указывает на то, есть возможность ещё предотвратить опасность, необходимо действовать. Таким образом, автор соединяет философскую проблематику с экологической. С музыкальной точки зрения припев очень динамичен по сравнению с куплетами, таким образом подчёркивается его значимость в рамках интермедиального взаимодействия средствами мелодии.

Таким образом, в тексте В.Р. Цой выражает общую концепцию экологической защиты мира природу и в то же время обращает внимание на внутреннее состояние человека, на необходимость чистоты мыслей и чувств.

Урбанистическая среда в его текстах показана губительной для природного существа, в одном из своих произведений он показывает общую обречённость этой цивилизованной жизни, которую может погубить любой. В частности, в песне «Дерево» из альбома «45» (1982 г.):

Я знаю, моё дерево не проживёт и недели,

Я знаю, моё дерево в этом городе обречено,

(...)

Я посадил дерево (...)

Я знаю моё дерево завтра может сломать любой школьник (...)

«Дерево» [3, с. 297].

В этом же альбоме есть песня «Алюминиевые огурцы», в которой также показана проблема губительного влияния цивилизации на природу.

В песнях позднего периода В.Р. Цой также не оставляет эту проблему, например, «Невесёлая песня» из альбома 1989 года «Звезда по имени Солнце», он отмечал:

*Наши реки бедны водой,
В наши окна не видно дня,
Наше утро похоже на ночь (...)
«Невесёлая песня» [3, с. 331]*

В тексте представлена трагическая картина остро природного катаклизма, который был создан деятельностью человечества в целом. С одной стороны, показано загрязнение водной среды, с другой – воздушной. Автор использует форму множественного числа притяжательного местоимения «наши» и так подчёркивает наличие человеческого фактора, губительного для экологии мира. Именно на человеке лежит ответственность за происходящее в природе. В другой песне этого же альбома «Звезда по имени Солнце» рок-поэт развивает тематику, связанную с проблемами загрязнения атмосферы: «А над городом жёлтый дым». Автор создаёт образ урбанистического смога, появившийся из-за промышленных и транспортных отходов в городах.

Искусство всегда отражает все важные проблемы развития общества и, в частности, не обходит стороной состояние окружающей среды. Возможности влияния средств разных видов искусств во взаимодействии друг с другом создают условия, в рамках которых становится более интенсивным внимание на онтологическую тему человеческой истории в целом. При анализе песенного творчества Виктора Цоя видно, что в рок-поэзии интермедийные связи слова и музыки открывают путь и литературным традициям романтизма, и новым актуальным вопросам экологической безопасности, определяя их на метафизическом уровне общего мировоззрения.

Литература

1. Доманский Ю.В. Русская рок-поэзия: текст и контекст: монография. М.: «Intrada» изд-во Кулагина, 2010. 232 с.
2. Гавриков В.А. Русская песенная поэзия второй половины XX – начала XXI веков как текст (проблема взаимодействия литературы с другими видами искусства): автореферат дис. ... д-ра филол. наук. Иваново, 2012. 41 с.
3. Милюгина Е.Г. Феномен рок-поэзии и романтический тип мышления // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Тверь, 1999. Вып. 2. С. 5 – 60.
4. Милюгина Е.Г., Сергеев В.В. Культурно-исторический опыт романтизма и духовные искания новой России. М.: 1995. 195 с.
5. Тишунина Н.В. Методология интерме-

диального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию М.С. Кагана: Материалы международной научной конференции. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия: «Symposium». Вып. 12. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 149 – 154.

6. Цой В. Стихи, документы, воспоминания / Авт-сост. М. Цой, А. Житинский. СПб: Новый Геликон, 1991. 382 с.

7. Чебыкина Е.Е. Русская рок-поэзия: прагматический, концептуальный и формосодержательный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 23 с.

8. Pond I. Soviet rock lyrics: Their content and poetics // Popular Music & Society. 1987. Т. 11. №4. P. 75 – 91.

9. Steinholt Y.B. Rock in the reservation: songs from Leningrad Rock Club 1981-86. New-York: Mass Media Music Scholars' Press, 2005. 230 p.

References

1. Domanskij YU.V. Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst: monografiya. M.: «Intrada» izd-vo Kulagina, 2010. 232 s.
2. Gavrikov V.A. Russkaya pesennaya poeziya vtoroj poloviny XX – nachala XXI vekov kak tekst (problema vzaimodejstviya literatury s drugimi vidami iskusstva): avtoreferat dis. ... d-ra filol. nauk. Ivanovo, 2012. 41 s.
3. Milyugina E.G. Fenomen rok-poezii i romanticheskij tip myshleniya // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Tver', 1999. Vyp. 2. S. 5 – 60.
4. Milyugina E.G., Sergeev V.V. Kul'turno-istoricheskij opyt romantizma i duhovnye iskaniya novoj Rossii. M.: 1995. 195 s.
5. Tishunina N.V. Metodologiya intermedial'nogo analiza v svete mezhdisciplinarnyh issledovanij // Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive HKH1 veka. K 80-letiyu M.S. Kagana: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 18 maya 2001 g. Sankt-Peterburg. Seriya: «Symposium». Vyp. 12. SPb.: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo, 2001. S. 149 – 154.
6. Coj V. Stihi, dokumenty, vospominaniya / Avt-sost. M. Coj, A. ZHitinskij. SPb: Novyj Gelikon, 1991. 382 s.
7. CHEbykina E.E. Russkaya rok-poeziya: pragmaticheskij, konceptual'nyj i formosoderzhatel'nyj aspekty: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2007. 23 s.
8. Pond I. Soviet rock lyrics: Their content and poetics // Popular Music & Society. 1987. Т. 11. №4. P. 75 – 91.

9. Steinholt Y.B. Rock in the reservation: songs from Leningrad Rock Club 1981-86. New-York: Mass Media Music Scholars' Press, 2005. 230 p.

INTERMEDIAL TRADITIONS OF ROMANTICISM AND ENVIRONMENTAL PROBLEMS IN VIKTOR TSOY'S ROCK POETRY

Petrova S.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Dean, Leningrad State University named after A.S. Pushkin

Abstract: the purpose of this research is to analyze the methods of literature that are used to reflect current problems in modern society. From the perspective of this goal, the rock poetry of Viktor Tsoy, as one of the most important authors of the late twentieth century, is studied. It was during this period that one of the most important ontological problems of human history, related to the environment, became acutely felt. Traditions of studying this topic were laid at the beginning of the twentieth century in the genre of fiction, in novels-warnings, in dystopias, etc. And in rock poetry, questions on ecology are also raised. The specificity of this type of creativity lies in its intermediality, the interaction of words and music increases the influence on the listener and makes him think about the future of the world. The practical significance of this article lies in the new features of the text analysis presented in it. In his work, the rock author creates the song "Nuclear-Free Zone", which becomes a warning song, and shows the new artistic and aesthetic possibilities of literature as a whole. Using this article as an example, you can also analyze other authors of rock culture. It is within this subculture that this is appropriate, as the basis of the ideological content is generally aimed at protesting for the protection of the environment and nonconformism.

Keywords: rock poetry, intermediality, romanticism, literary tradition, Viktor Tsoy, rock album, ecology

ЭСТЕТИКА ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-ФЭНТЕЗИ НИКА ПЕРУМОВА «МОЛЛИ БЛЭКУОТЕР»

*Самосюк Н.Л., кандидат филологических наук, доцент,
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов*

Аннотация: работа представляет собой анализ средств художественной выразительности в тексте, ориентированном на интерактивное восприятие. Интерактивность как условие существования художественного мира реализуется в романе в элементах интеллектуальной игры при создании образов-знаков, которые ассоциируются с различными литературными традициями. Основной конфликт в романе строится на противопоставлении европейской. В качестве семиотических знаков автор выбирает образы из романов Ч. Диккенса и мира русской сказки.

Языковая игра в свою очередь формируется за счет категорий функциональной грамматики, например, «семантики персональности» и с привлечением контекстуальной синонимии и антонимии. Языковые средства усиливают интерактивность как одну из актуальных характеристик текста и формируют восприятие аналогичное реальности визуальных искусств: кинематографа, анимации.

Ключевые слова: интерактивность, интеллектуальная игра, семантика персональности, виртуальная реальность, функциональная грамматика

К тексту романа Ника Перумова «Молли Блэкуотер» (2016) применим термин интерактивность, как категория, характеризующая принцип субъектно-объектных отношений между читателем и персонажами произведения. В основе интерактивного взаимодействия текста и читателя стремление повысить вовлеченность целевой аудитории в основной конфликт романа. Реализация этого принципа необходима автору для осуществления сразу двух функций: развлекательной и дидактической.

Характер внутри текстовых связей в романе «Молли Блэкуотер» свидетельствует о тенденциях, происходящих в современном социокультурном пространстве. «Эволюция художественной активности, приведшая к появлению «интерактивности» в ее нынешнем понимании – отражение общекультурной тенденции: переноса акцента с результата творческой деятельности на процесс создания артефакта». [1] Исследователи виртуальной реальности подчеркивают возможность приближения традиционных художественных произведений к эффекту присутствия в «иной» действительности путем создания соответствующей художественной образности. «Пока близкая к этой реальности доступна только в самых высокотехнологичных сетевых играх да изображается (иногда талантливо и на хорошем художественном уровне) в некоторых научно-фантастических романах и фильмах» [1].

Анализ текста трилогии позволяет утверждать, что большинство языковых средств, используемых автором в романе, создает очень мобильный, емкий и интенсивный характер событий, который требует от читателя мобилизации опыта зрительной перцепции.

Для этого создаются условия восприятия текста по моделям визуальных искусств, как наиболее информативно емких. В этом случае интерактивность «подразумевает собой актуальное временное

воздействие, интерактивное произведение «оживает» только в процессе взаимодействия с ним» [1].

Одной из особенностей художественного мира романа является сведение характера персонажа к своеобразной условности, к некоему визуальному орнаменту, так что внешние контуры персонажа вписываются на единых основаниях в окружающий его условный мир. Таким образом создается стилистическое единство образов-знаков, взятых из различных литературных традиций. Особый тип «персонажа- формулы», («персонажа-схемы») может быть уподоблен герою-знаку в анимационных фильмах. В тексте такой персонаж реализуется только при сочетании трех моментов, делающих его жизнеспособным в художественном мире романа: его функции, его внешней узнаваемости и способа его взаимодействия с пространственно-временным континуумом, с которым он ассоциируется.

В лаборатории студии Дисней, такая черта в построении мира анимационных фильмов была определена той мерой условности, при которой контурное оформление каждого персонажа соотносилось с какой-либо геометрической фигурой [2]. Автор использует этот стилистический прием в тексте, также подчеркивая сходство персонажей с той или иной геометрической фигурой. Так Лорд Спенсер и все пэры уподоблены хорошо вытянутому по вертикали прямоугольнику. Оборотни, например, верволка – с прямоугольником, вытянутым по горизонтали. В образе Ярины подчеркивается связь с кругом. Эффект создается за счет описаний юрких, мелких и кругообразных движений героини, когда она находится в облики змейки, белки или другой мелкой живности. Вермедведь, в свою очередь, представляет фигуру трапеции, что подчеркивает красоту его мускулатуры. В его образе максимально проявляется органичная, неразрывная связь с природной силой. Его желание

прийти на помощь, попавшим в беду, стремление к справедливости выступают как естественные природные качества человека наивного, неискушенного хитростями цивилизованного мира.

Это упрощение образа делает персонаж более условным. Но в тоже время доведения образа до уровня семиотического знака позволяет манипулировать множественностью значений в соответствии с развитием сюжета и основного конфликта романа.

Так Лорд Спенсер похож на остальных лордов за счет узнаваемости условных для всех представителей его цивилизации внешних признаков: вытянутой поджарой фигуры и фрака. Тем самым лорды становятся единой силой, выступающей на правах антагониста как единый массовый персонаж. В этом случае обобщение не нуждается в подчеркивании индивидуальных различий, поскольку конфликт произведения заключен в противостоянии двух культурных традиций. Индивидуальность героя преобразуется в элемент интеллектуальной игры со зрителем, рассчитанный, с одной стороны, на ассоциацию с первоисточником, с другой, – на удовольствие от семантического сдвига в области концептуальных парадигм, которые не целиком переносятся в новый текст, а подчинены поиску пути выхода из конфликтной ситуации. Это явление в тексте соответствует представлениям о телесности в виртуальных мирах, так что орнаментальность образа, его ориентация на стилистику анимационных фильмов являются закономерным явлением интерактивной эстетики. «Объектом внимания становится телесность как явление, обладающее социальными и культурными свойствами и характеристиками, представляющими собой скорее телесное бытие интеллекта» [3].

Условный мир романа требует признания за собой аналога коррелята между героями-знаками и теми узнаваемыми культурными традициями, к которым автор отсылает воображение читателя. Это свобода выбора меры условности при создании персонажа соответствует современным теориям познания, также пытающимся осмыслить феномен виртуальной реальности. «Во-первых, отношение между нашим сознанием и миром является нормативным, т.е. принадлежит пространству оснований. Во-вторых, пространство оснований может быть также названо пространством свободы. В-третьих, свобода формирования представлений ограничена извне миром» [4]. Применимо к миру фэнтези это ограничение «мира извне» будет пространством культуры, с уже существующими знаками-образами, несущими в себе целые комплексы устойчивых ассоциаций. Поэтому упрощение носит форму игры с культурными традиция-

ми, которые открывают проблемы гораздо более сложные, чем та непосредственная интрига в романе, создающая конфликт-экшен.

Однако и конфликт в стиле экшн сам по себе несет элемент интерактивной игры при восприятии текста. Это, в свою очередь, опирается на принципы функциональной грамматики, объясняющей работу грамматических категорий в формировании высказывания.

Фактор языковой игры можно рассматривать как один из принципиальных моментов порождения интерактивности текста. Например, явление, которое в теории функциональной грамматики А. Бондарко обозначено как «семантика персональности» обеспечивает смену ракурса восприятия. Мобильное перемещение точки зрения в парадигме субъект-объект на основе явления «семантики персональности» отождествляется со сменой ракурса в кинематографе и обеспечивает автору романа быструю смену событий, необходимую для иллюзии интенсивности действия. Этот принцип языковых явлений используется для создания также иллюзии одновременности действий, совершаемых несколькими персонажами.

Мир достаточно условных персонажей-функций таким образом получает дополнительный импульс в создании средств художественной выразительности, используя модальность «как в жизни», или наоборот, включая модальность «как в кино», например, при описании эффекта «slow move».

В плане языкового оформления обеих модальностей подключается реконструкция коммуникативной ситуации, в которой «семантика персональности» принадлежит не только условно «говорящему автору», но и условно «видящему персонажу». Грамматическая категория лица, под влиянием внеязыковой ситуации, каковой является смена ракурсов, начинает формировать окказиональное значение субъекта зрительной перцепции. «Молли шептала яростно и горячо, она словно проваливалась в бездонный колодец, кружок света над головой стремительно сужался, со всех сторон пялились на нее пустоглазы, но зато пули, направленные в Волку и Медведя, уходили в сторону.

Они летели в нее» [5, с. 169].

В данном случае текст демонстрирует отношения, которые в теории функциональной грамматики А.В. Бондарко обозначены как «разные типы соотношения системно-языкового (грамматического) и внеязыкового «я» [6, с. 560]. Для понимания механизмов трансформации в выделенном эпизоде «семантики персональности», на наш взгляд, актуальным будет случай, названный А.В. Бондарко «ситуативно актуализированным (при живой и непосредственной соотнесенности участ-

ников обозначаемой ситуации с ситуацией речи и ее главной фигурой – говорящим» [6, с. 560]. В данном случае позицию «говорящий» вполне уместно заменить на позицию «видящей», поскольку именно Молли видит, как пространство над ее головой стремительно сужается в кружок света. Участниками речевой ситуации в этом случае становятся автор и читатель, последний попеременно оказывается в то в позиции образа автора, описывающего сцену с точки зрения третьего лица, то есть наблюдателя, то в позиции героини, чье видение пространства представлено как экспликация (объяснение) оптического явления, выведенная от первого лица.

Соотнесение видения картины с персонажем как субъектом внеязыковой ситуации становится возможным благодаря аллюзии на эффект, возникающий при использовании функции zoom, демонстрирующей быстрое удаление или приближение объекта, которое субъект наблюдает через объектив камеры. В данном случае в тексте передаются зрительные впечатления субъекта не говорящего, но видящего: «кружок света над головой стремительно сужался». Прием «zoom» часто используется в кинематографе и анимации для создания эффекта стремительного перемещения в пространстве. Инерция типовых ситуаций, тиражируемых анимацией и кинематографом позволяет ассоциировать это движение по вертикали, и текст поддерживает именно эту ассоциацию.

Еще один момент смены «семантики персональности» происходит в последнем предложении отрывка: «но зато пули, направленные в Волку и Медведя, уходили в сторону.

Они летели в нее».

В другом случае, для того, чтобы передать связь между действиями в эпизоде, автор обращается к номинации звуковой или осязательной перцепции. Таким образом, читатель оказывается включенным в процесс восприятия ситуации от первого лица, принадлежащего героини, которая не видит, но слышит то, что происходит вокруг нее. На этом языковом явлении построена мизансцена обучения Молли магией. Госпожа Средняя завязывает героине глаза, для того, чтобы наблюдение не мешало ей сосредоточиться на ощущениях. «Но Молли словно парализовало.

Грохот, треск, шипение, запах самой настоящей гарью. Молли взвизгнула, сорвала бы с глаз повязку, если бы Средняя не вцепилась ей в обе руки.

Шипение огня. Вновь грохот, внезапный треск, звон, словно оконную раму выбило напрочь. И еще раз грохот, но теперь уже в некотором отдалении» [7, с. 247].

Точка зрения от первого лица создается посредством проявления окказиональных связей, ассоциирующих ряд существительных, обозначающих звуки, со способом восприятия звуковых эффектов.

Скопление слов, передающих семантику звука, так же, как и аллитерация шипящих, имитирующих сами звуки пожара создают образ слышимого мира. Однако привлечение неопределенно-лично личных односоставных предложений «запахло самой настоящей гарью», «словно оконную раму выбило напрочь», в совокупности с парцелляцией, которая рубит фразу, не давая ей оформиться в полнометражное описание, формирует образ слышимого, но не видимого мира персонажем, дезориентированным в явлениях, происходящих вокруг нее.

Здесь также происходит смещение по парадигме субъект-объект в единое «поле персональности» – Молли, которая стоит с завязанными глазами и вслушивается в происходящее и третье лицо – читателя, которые воспринимает ситуацию со стороны, то есть видит героиню в мизансцене совершающегося действия. На перцепцию читателя оказывается воздействие, которое сближает его позицию с позицией активного субъекта звуковой перцепции, то есть условного персонажа Молли, что опять-таки актуализирует модальность «как в жизни», значимую для фигур виртуальной реальности. Создание иллюзии пространства осуществляется через соотношение звуковых эффектов. Протекание процессов друг относительно друга характеризует пространство дома и глубину пространства леса, в котором затихает звук. «Вновь грохот, внезапный треск, звон, словно оконную раму выбило напрочь. И еще раз грохот, но теперь уже в некотором отдалении».

Безусловно, сближение субъектов восприятия усиливает интерактивную потенцию текста, обеспечивает мобилизацию внимания читателя и в большей степени вовлекает его в игровой момент ситуации. При таком активном привлечении визуального опыта к прочтыванию мизансцены смена последовательности в жестах героинь вполне допускает идею создания некоего аналога упреждающему и последующему действию персонажей в анимации [2].

Упреждающее действие проявляется как актуализация потенциального и может быть передано формой сослагательного наклонения глагола: «сорвала бы с глаз повязку». В этом случае сослагательное наклонение имплицитно содержит семантику возможного действия, которое не произошло, в данном случае именно по причине реализации другого последующего действия. Именно потому, что Госпожа Средняя «вцепилась ей в руку» уп-

реждающее действие самой Молли оказалось незавершенным, прерванным другим действием. Жест Молли и жест Госпожи Средней находится в нерасторжимой связи, определяющей мизансцену эпизода. Лексически быстрая смена действий обозначена глаголом «взвизгнула», передающего резкую, бесконтрольную реакцию девочки на боль. Именно эффект быстрой смены событий обнаруживает стык между упреждающим и последующим действием.

Зачастую, смена ракурсов в описании протекания действия обозначена за счет прямой речи другого персонажа, который прерывает размышления первого. «Повернулась увенчанная высоким хохолком точеная головка, глянула на Молли темно-агатový глаз.

«Лети, Огненная! Лети! Со всей силой моей!» Молли казалось, она сейчас воспарит сама, следом за своим творением.

- Ты что?! – взвыла Старшая, и Молли и впрямь едва не полетела – от сильного шлепка пониже спины. – Жар-Птица – она же весь лес спалит, с твоей-то мощью!..» [7, с. 322].

В этом случае, жест включается в поле «персональной ситуации» [6, с. 550] и становится семантически значимым как категория, характеризующая лицо-участника коммуникативной ситуации, не говорящего, но реагирующего на ситуацию. И жест в этом случае завершает мизансцену в качестве элемента коммуникативной ситуации.

Переход от внутренней речи, как субъективного взгляда Молли на свое творение, к внешнему видению ситуации от третьего лица синхронизирован с репликой Старшей «-Ты что?!», которая представляет собой не просто вопрос, а эмоциональную оценку происходящего. Внутренний монолог Молли, которым завершается картина «общения» Молли с Жар-птицей, прерывается репликой другого персонажа.

Нарушение коммуникации путем резкого привлечения третьего участника ситуации, прерывает и неосознанный жест Молли, обозначенный словами «и впрямь едва не полетела», который благодаря обыгрыванию языковой ситуации: «полететь – воспарить» и «полететь – от сильного шлепка пониже спины», концентрирует в себе ситуацию постепенного перехода от одного жеста к другому и стилистически, и семантически совершенно противоположному. Образ действия Молли так или иначе несет в себе инерцию первичного жеста, прерванного третьем лицом, который является инициатором смены эмоции и смены характера движения, что придает мизансцене дополнительную динамику при передаче эмоций. В тексте этот эффект создается с помощью контекстуального изменения в семантике слова «полетела».

Такой прием языковой игры позволяет говорить об усилиях автора создать в тексте художественного произведения аналогию с упреждающим и последовательным действием в анимации.

Этот же принцип лежит и в воссоздании движения, указывающего на обладание возможностями, «опрокидывающими все законы природы», который при описании ассоциируется с кинематографическим «slow move». «И вдруг Волка растянулась в великолепном, опрокидывающем все законы природы прыжке на полтора десятка ярдов» [5, с. 167].

При описании ситуации, в которой время для Молли останавливается на несколько секунд, также возникает ассоциация со «Slow move». На фоне неподвижности одного объекта мизансцены, движение других свидетельствует о привлечении визуального эффекта, при создании которого требуется техника, при этом опять включается модальность «как в кино», усиливающую ассоциацию с анимацией.

«Волка мягко, словно льющаяся вода, скользнула, распластаваясь над самыми камнями, оказалась у края сети, попыталась поднырнуть под него – и вдруг одернулась...

Это была не просто сеть. Толстый ее кант был похож каким-то механизмом, к нему от ползуна тянулись кольчатые шланги; из канта резко выбросило игольчатые штыки, и Волка едва успела увернуться.

Хитро придумано, хитро!..

Перед глазами у Молли все застыло, замерло. Рвущий пути вермедведь, сжавшаяся у края сети и готовая к броску верволка, и револьверы в руках охотников» [5, с. 169].

Предварительно организовывая мизансцену, автор акцентирует внимание на образе действий персонажей, манипулирует вниманием читателя, заставляя его включаться в смену ритма, переключая внимания с плавного действия одного персонажа «словно льющаяся вода» на резкое «резко выбросило игольчатые штыки». Поэтому образ «замершего, застывшего» перед глазами Молли мира становится частью ритмизированного движения в мизансцене. Эффект неподвижности поддерживается привлечением языковых средств: как скоплением причастий и прилагательных, так и отсутствием глаголов. «Рвущий пути вермедведь, сжавшаяся у края сети и готовая к броску верволка, и револьверы в руках охотников».

Использование языковых явлений, работающих на усиление интерактивности при восприятии текста, позволяет говорить о создании особой поэтики, включающей в себя аналоги визуального восприятия.

Литература

1. Чичканов Е.С. Интерактивность как средство художественной выразительности <https://cyberleninka.ru/article>
2. Томас Ф., Джонстон О. Иллюзия жизни: анимация Диснея = The Illusion of Life: Disney Animation. Нью-Йорк: Abbeville Press, 1981.
3. Сколота З.Н. Эстетика «новой телесности» в виртуальном пространстве. <https://research-journal.org>
4. Иванов Д.В. Проблема концептуального содержания в философии сознания Дж. Макдауэла <https://cyberleninka.ru>
5. Ник Перумов Молли Блэкуотер. Сталь, пар и магия: Москва, Издательство «Э», 2016.
6. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2002.
7. Ник Перумов Молли Блэкуотер. За краем мира: Москва, Издательство «Э», 2016.

References

1. Chichkanov E.S. Interaktivnost' kak sredstvo hudozhestvennoj vyrazitel'nosti <https://cyberleninka.ru/article>
2. Tomas F., Dzhonston O. Illyuziya zhizni: animaciya Disneya = The Illusion of Life: Disney Animation. N'yu-Jork: Abbeville Press, 1981.
3. Skolota Z.N. Estetika «novoj telesnosti» v virtual'nom prostranstve. <https://research-journal.org>
4. Ivanov D.V. Problema konceptual'nogo sodержaniya v filosofii soznaniya Dzh. Makdauela <https://cyberleninka.ru>
5. Nik Perumov Molli Blekuoter. Stal', par i magiya: Moskva, Izdatel'stvo «E», 2016.
6. Bondarko A.V. Teoriya znacheniya v sisteme funkcional'noj grammatiki: Na materiale russkogo yazyka. M.: YAzyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
7. Nik Perumov Molli Blekuoter. Za kraem mira: Moskva, Izdatel'stvo «E», 2016.

AESTHETICS OF INTERACTIVITY IN A FICTION REALITY. BASED ON THE FANTASY-NOVEL BY NICK PERUMOV “MOLLY BLACKWATER”

Samosyuk N.L., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions

Abstract: the research devoted to analysis of art expressiveness in a text of fantasy-novel focused on the interactivity perception. An interactivity as a condition of world fiction is carried out through the elements of an intellectual game. It's found out the creation of image-sign sending to well-known literature tradition. The main conflict in the novel based exactly on the opposition the European and Russian culture traditions. The author chooses for opposition the images from Dickens novels and images of Russian fairy tale.

The language game based on a theory of the functional grammar on such moments as “the meaning of personality” and with attraction of the contextual synonymy and antonyms. The language instruments increase the interactivity and form a perception similar to virtual reality.

Keywords: interactivity, an intellectual game, “the meaning of personality”, virtual reality, functional grammar