

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№2 2022 (ФЕВРАЛЬ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания  
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015  
В течение года можно произвести подписку  
на журнал непосредственно в редакции.

*Издатель:*

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

*Адрес редакции и издателя:*  
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10  
Тел./факс: 8(495) 755-1913  
E-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере массовых коммуникаций,  
связи и охраны культурного наследия.

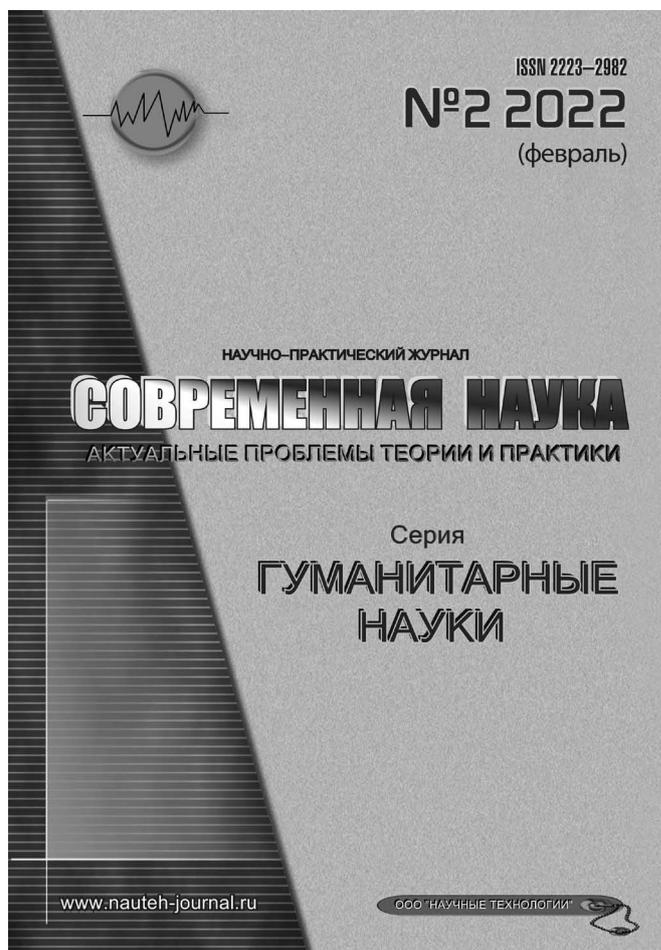
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2 (февраль) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность  
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал  
«Современная наука:  
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии  
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 24.02.2022 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

**Степанов Валерий Леонидович** — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

**Миндлин Юрий Борисович** — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

**Акульшин Петр Владимирович** — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

**Алиева Эльвира Низамиевна** — д.филол.н, доцент, независимый эксперт

**Ватлин Александр Юрьевич** — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Воронина Галина Ивановна** — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

**Вяземский Евгений Евгеньевич** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Герасименко Наталья Аркадьевна** — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

**Евладова Елена Борисовна** — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

**Котов Александр Эдуардович** — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

**Лебедев Сергей Константинович** — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

**Лизунов Павел Владимирович** — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

**Миньяр-Белоручева Алла Петровна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Михайлова Мария Викторовна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Осипова Нина Осиповна** — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

**Петрусинский Вячеслав Вячеславович** — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Печенёва Татьяна Анатольевна** — д.п.н., Белорусский государственный университет

**Пушкарева Наталья Львовна** — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

**Рыжов Алексей Николаевич** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Савостьянов Александр Иванович** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Сенявский Александр Спартакович** — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

**Сидорова Марина Юрьевна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Сморчков Андрей Михайлович** — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

**Стрелова Ольга Юрьевна** — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

**Тюпа Валерий Игоревич** — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

**Ханбалаева Сабина Низамиевна** — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

**Щедрина Нэлли Михайловна** — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

**Юдина Наталья Владимировна** — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Мурашев М.А.** – Развитие практико-ориентированного подхода к подготовке инженерных кадров в технических вузах Дальнего Востока России

*Murashev M.* – Development of a practice-oriented approach to training engineering personnel in technical universities of the Russian Far East ..... 6

**Скопа В.А.** – Социокультурное изучение Казахстана в XIX веке (по материалам И. Алтынсарина)

*Skopa V.* – Sociocultural study of Kazakhstan in the XIX century (on the materials of I. Altysarin) .... 12

**Слонь О.В., Исаева О.В.** – Роль игровых упражнений в обучении русскому языку иностранных студентов (на примере учебника «Дорога в Россию» (элементарный уровень))

*Slon O., Isaeva O.* – The role of game exercises in teaching Russian to foreign students (using the example of the textbook "The Road to Russia" (elementary level))..... 16

## Педагогика

**Аничкина Н.В.** – Изучение творчества писателей рубежа XX-XXI веков в школьном курсе литературы для старшеклассников

*Anichkina N.* – Studying the creativity of writers of the turn of the XX-XXI centuries in the school literature course for high school students ..... 19

**Баскакова М.А.** – Эффективное применение креативных форм письменной речи на уроках английского языка

*Baskakova M.* – The effective usage of creative writing at the lessons of English..... 26

**Гамаюнова А.Н., Терентьева Н.П.** – Развитие связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы

*Gamajunova A., Terentyeva N.* – Development of connected speaking of preschoolers with general speech underdevelopment by means of children's fiction ..... 29

**Гирина И.Г., Леонова Е.Н.** – Экзистенциальный аспект трудоустройства выпускников вуза

*Girina I., Leonova E.* – The existential aspect of job finding by post graduates ..... 36

**Голенко М.Д.** – Технология «эхо-повтор» как способ совершенствования лингвистической компетенции студентов языкового вуза

*Golenko M.* – The Shadowing Technique as a Method of Linguistic Competence Development at a Faculty of Foreign Languages ..... 40

**Грудницкая Н.Н., Воликов Р.А., Ефременко А.В.** – Оптимизация специальной силовой подготовки в рукопашном бое

*Grudnitskaya N., Volikov R., Efremenko A.* – Optimization of special strength training in hand-to-hand combat ..... 45

**Касимова З.Ш.** – Проблемы подготовки будущих педагогов к решению конфликтов

*Kasimova Z.* – Problems of preparing future teachers for conflict resolution ..... 50

**Малышева К.М.** – Особенности разработки заданий для развития навыков аудирования при обучении иностранному языку в вузе

*Malysheva K.M.* – Features of the development of tasks for the development of listening skills when teaching a foreign language at a university ..... 55

**Ротерс Т.Т., Стачинский В.И.** – Парадигмы профессионального мировоззрения концертных исполнителей в отечественном музыкальном искусстве: ретроспективный анализ

*Roters T., Stachinsky V.* – Paradigms of the professional worldview of concert performers in Russian musical art: a retrospective analysis..... 58

<b>Семешко Н.А., Коростелева М.О., Федотов А.С.</b> – Парадигма в музыкальном образовании <i>Semeshko N., Korosteleva M., Fedotov A.</i> – Paradigm in music education ..... 64	<i>Khatova S.</i> – Acquiring of skimming and scanning skills by undergraduate students is the prerequisite of their involvement in research ..... 98
<b>Сидоренко О.С.</b> – Содержание и технологии подготовки будущего учителя к цифровой трансформации образования <i>Sidorenko O.</i> – Content and technologies of preparing future teachers for digital transformation of education ..... 67	<b>Цветкова Е.В.</b> – Формирование коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста в образовательной среде <i>Tsvetkova E.</i> – Formation of communicative skills and abilities in primary school children in an educational environment..... 104
<b>Сиротина И.К.</b> – Анализ математической культуры личности: системно-культурологический подход <i>Sirotnina I.</i> – Analysis of the mathematical culture of the individual: a system-culturological approach ..... 72	<b>Цеханович Д.Б.</b> – Образовательные технологии дистанционного обучения вуза <i>Tsekhanovich D.</i> – Educational technologies of distance learning university ..... 108
<b>Стачинский В.И.</b> – К проблеме определения понятия «профессиональное мировоззрение концертного исполнителя» в педагогике <i>Stachinsky V.</i> – On the problem of defining the concept of "professional worldview of a concert performer" in pedagogy..... 76	<b>Шабалина Е.М., Юсупова Л.С.</b> – Формирование профессиональных компетенций студентов СПО на основе подготовки участия в конкурсах WorldSkills Russia <i>Shabalina E., Yusupova L.</i> – Formation of professional competencies of SPO students on the basis of preparation for participation in WorldSkills Russia competitions ..... 113
<b>Сухецкий В.К.</b> – Функциональное состояние подростков 13-14 лет с различными стадиями полового созревания в покое и при умственной работе <i>Sukhetski V.</i> – Functional state of adolescents 13-14 years old with various stages of puberty at rest and during mental work..... 81	<b>Якупов Ф.А.</b> – Механизмы активизации внутренних резервов обучающихся при интенсивном обучении <i>Iakupov F.</i> – Mechanisms of students internal reserves activation during intensive training..... 118
<b>У Линь</b> – Применение концепции OBE на смешанном обучении в высшем образовании в Китае <i>Wu Lin</i> – Applying the OBE Concept to Blended Learning in Higher Education in China ..... 85	Филология
<b>Хакимова Н.Г.</b> – Эмпирическое исследование становления профессиональной направленности студентов педагогического профиля подготовки <i>Khakimova N.</i> – An empirical study of the formation of a professional orientation of students of a pedagogical training profile ..... 91	<b>Ван Сиин</b> – Системный подход к организации лексических единиц тематической группы «Праздник» <i>Wang Xiying</i> – Systematic approach to the organization of lexical units of the thematic group "Holiday" ..... 122
<b>Хатова С.Н.</b> – Приобретение навыков просмотрового чтения – необходимое условие для привлечения студентов на первом этапе их обучения в высшей школе к научно-исследовательской деятельности	<b>Высоцкий А.С.</b> – Категории падежа в русском языке как объект лингводискурса <i>Vysotsky A.</i> – Categories of case in Russian language as an object of a linguistic discourse ..... 125
	<b>Горелова О.В.</b> – Развитие отчества в антропонимиконе дальнего востока (по материалам метрических книг второй половины XIX века

<i>Gorelova O.</i> – Development of patronymics in the anthroponymicon of the Far East (by the materials of metric books of the second half of the XIX century) .....130	<i>Ma Jian</i> – Emotive semantics in exclamationstatements in Chinese art works.....169
<b>Ибрагимова М.О.</b> – Этимологические основы детского лексикона в рутульском языке <i>Ibragimova M.</i> – About etymological sources baby talk in Rutul.....134	<b>Медведева Е.С., Тутова Е.В.</b> – Мексиканские загадки: форма, лексические и фонетические особенности <i>Medvedeva E., Tutova E.</i> – Mexican mysteries: form, lexical and phonetic features .....173
<b>Игумнова Т.В.</b> – Образность речи горнозаводского населения Забайкалья в документах эпохи Е.Е. Барбота де Марни (конец XVIII в.) <i>Igumnova T.</i> – The imagery of the speech of the mining population of Transbaikalia in the documents of the era of E.E. Barbot de Marny (the end of the XVIII century) .....137	<b>Паймакова Е.А.</b> – Особенности употребления некоторых идиом со словом dollar в современном английском языке <i>Paymakova E.</i> – Features of use of some idioms with the word "dollar" in modern English .....178
<b>Кондина Г.Р.</b> – Лексико-семантическая группа глаголов мыслительной деятельности в мансийском языке <i>Kondina G.</i> – Lexico-semantic group of verbs of mental activity in the Mansi language .....143	<b>Приходько В.К.</b> – Эмотивный фон диалектной лексики в русских говорах Приамурья, входящей в тематическую группу «Игры» <i>Prikhodko V.</i> – Emotivous background of dialect vocabulary in the Russian plants of the Amur region, included in the thematic group "Games" .....183
<b>Коротаева И.Э., Капустина Д.М.</b> – Анализ синонимических и антонимических отношений в лексико-семантическом поле «транспорт» <i>Korotaeva I., Kapustina D.</i> – The analysis of synonymous and antonymous relations in the lexico-semantic field "transport" .....149	<b>Семенов А.И.</b> – Типы русских регионализмов в «Юкагирско-русском словаре» Г.Н. Курилова <i>Semyonov A.</i> – Types of Russian regionalisms in "Yukagir-Russian dictionary" G.N. Kurilova .....187
<b>Коротаева И.Э., Капустина Д.М.</b> – Гиперо-гипонимические отношения в лексико-семантическом поле «транспорт» <i>Korotaeva I., Kapustina D.</i> – Hyper-Hyponymic Relations in the Lexico-Semantic Field "Transport" .....154	<b>Соколянский А.А.</b> – Фонологическая интерпретация согласных в русском языке <i>Sokolyansky A.</i> – Phonological interpretation of consonants in Russian.....191
<b>Леонова Е.Н., Гирина И.Г.</b> – Психологические механизмы речевого воздействия в англоязычном рекламном тексте <i>Leonova E., Girina I.</i> – Psychological mechanisms of speech persuasion in English advertising .....158	<b>Чэн Цзяци</b> – Дефиниционный анализ слова "деревня" в русском языке <i>Cheng Jiaqi</i> – Definitional analysis of the word "village" in Russian .....197
<b>Лопатин А.Л., Насс В.Ю.</b> – «Пробуждение весны» Франка Ведекинда как произведение о бессознательном <i>Loratin A., Nass V.</i> – Frank Wedekind's "The Awakening of Spring" as a work of unconscious .....163	<b>Шалгина Е.А., Сюткина Н.П.</b> – Языковая репрезентация концепта милосердие в политическом и миграционном дискурсах <i>Shalgina E., Syutkina N.</i> – Linguistic representation of the conceptcharity in political and migration discourses .....201
<b>Ма Цзянь</b> – Эмотивная семантика в восклицательных высказываниях в китайских художественных произведениях	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....206
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....208

## РАЗВИТИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ ДАЛЬНОГО ВОСТОКА РОССИИ

**Мурашев Михаил Александрович**

Старший преподаватель, Тихоокеанский  
государственный университет (г. Хабаровск)  
Muravesha@yandex.ru

### DEVELOPMENT OF A PRACTICE- ORIENTED APPROACH TO TRAINING ENGINEERING PERSONNEL IN TECHNICAL UNIVERSITIES OF THE RUSSIAN FAR EAST

**M. Murashev**

*Summary:* The article examines the historical experience of the domestic higher technical school of the Soviet era in organizing practice-oriented training of engineers on the example of technical universities in the Russian Far East. The main stages of transformations in the system of engineering education are traced in connection with the changing needs of the Soviet economy and in the context of the tasks of forming specialists who have not only deep fundamental knowledge, but also practical skills and knowledge of the practice of socialist construction, adapted to production conditions.

*Keywords:* higher education, technical universities, engineering personnel, practical training, the Far East.

*Аннотация:* В статье рассматривается исторический опыт отечественной высшей технической школы Советской эпохи по организации практико-ориентированной подготовки инженеров на примере технических вузов Дальнего Востока России. Прослеживаются основные этапы преобразований в системе инженерного образования в связи с меняющимися потребностями советской экономики и в контексте задач формирования специалистов, обладающих не только глубокими фундаментальными знаниями, но и практическими умениями и навыками, знающих практику социалистического строительства, адаптированных к производственным условиям.

*Ключевые слова:* высшее образование, технические вузы, инженерные кадры, практическая подготовка, Дальний Восток.

**П**онятие «практико-ориентированная подготовка» может иметь широкое и узкое толкование. На наш взгляд, в широком понимании профессиональная подготовка на всех уровнях является практико-ориентированной, поскольку конечная цель учебных заведений профессионального образования – подготовка квалифицированных специалистов для экономики страны. В узком смысле практическая ориентация профессиональной подготовки может пониматься как набор средств, методов и организационных решений, обеспечивающих тесное взаимодействие производственного и образовательного секторов на всех этапах подготовки специалиста.

В настоящее время для высшей технической школы России остается актуальной проблема востребованности выпускников инженерных специальностей на региональных рынках труда. Данная повестка формируется множеством факторов: от общего состояния экономики в стране и в отдельном регионе, от вектора образовательной политики государства до качества подготовки специалистов в высшей технической школе, причем качества не в абстрактном понимании, а в оценке конкретных работодателей, т.е. соответствия инженерной подготовки запросам реального сектора экономики. Обозначенная проблема, в видении автора, выступает

одним из индикаторов системного кризиса современной российской высшей инженерной школы. Сегодня крупные компании, значительная часть которых учреждена с иностранным участием, все шире применяют практику подготовки персонала в собственных системах, предпочитая инвестировать средства не во внешние российские образовательные организации, а в развитие корпоративного профессионального образования, ориентированного на их внутренние потребности. При этом приоритетной становится модель так называемого дуального образования, когда соотношение теоретической и практической подготовки – примерно 25% к 75% [23]. Тиражирование подобного местнического подхода к подготовке кадров, безусловно, свидетельствует об укреплении в России прозападного типа рыночных социально-экономических отношений с превалированием частных коммерческих интересов, прагматического ремесленного подхода в осуществлении кадровой политики, мало, по нашему мнению, отвечающего стратегическим интересам развития отечественной системы подготовки высококвалифицированных кадров. В этой связи целесообразным представляется изучение советского опыта организации практико-ориентированной подготовки инженеров.

Исторически сложившимся подходом в советской

системе инженерного образования (наряду с обеспечением глубокой фундаментальности знаний и общекультурного развития, воспитанием высоких гражданских качеств личности будущего специалиста) являлось удовлетворение текущих практических потребностей народного хозяйства в территориальном, отраслевом и локальном разрезе (эта задача ставилась во главу угла на протяжении всего советского периода). Уже в 1920-е гг. были сформулированы базовые принципы, предопределяющие связь высшей технической школы с производством, а значит, практическую направленность подготовки кадров. Суть их состояла в следующем. 1. Каждый вуз должен обслуживать потребности народного хозяйства и непосредственные нужды района своего месторасположения. 2. Система комплектования индустриально-технических и сельскохозяйственных учебных заведений студентами должна ориентироваться на первоочередной прием лиц с производственным стажем. 3. Академическая работа студентов вузов должна сочетаться с постоянной или периодической производственной практикой, с работой на производстве, соответствующей профилю их подготовки. Для этого каждый вуз должен быть обеспечен определенным постоянным количеством мест студенческой практики и обязательного годичного стажирования выпускников (планировалось расширять опыт прикрепления отдельных вузов к промышленным предприятиям и учреждениям), причем наименьшая продолжительность практики для индустриально-технических вузов тогда определялась в 10 месяцев. Наряду с этим вузы наделялись правом организации своих подсобных промышленных предприятий, что также могло служить установлению органического единства академической работы с производством. 4. Тематика квалификационных работ студентов должна максимально соответствовать задачам, стоящим перед промышленностью, сельским хозяйством и государственным строительством [13].

Предприятия, в свою очередь, обязаны были отчислять средства на нужды высшего и среднего технического образования «в размере 3% подлежащей распределению прибыли» [18]. Ранним советским законодательством допускались элементы корпоративного поведения предприятий во взаимоотношениях с высшими техническими учебными заведениями (в социалистическом контексте). В частности, предприятия и организации имели право на отбор студентов для прохождения производственной практики по специальности из числа кандидатов, выдвинутых вузами [14]. До 1930 г. существовала контрактная форма вузовской подготовки специалистов. На основании договоров, заключенных со студентами индустриальных и сельскохозяйственных вузов, отдельные предприятия, учреждения и организации имели право устанавливать за свой счет стипендии учащимся (так называемые хозяйственные стипендии), выплачивать надбавки к государственным стипендиям с условием, что по окончании курса выпускники-хоз-

стипендиаты обязаны будут отслужить определенное время на этих предприятиях. По постановлению Дальневосточного краевого исполнительного комитета в 1929 г. контрактная система была введена и в Государственном дальневосточном университете, в состав которого входили тогда в числе прочих технический и сельскохозяйственный факультеты [24, с. 19, 20]. Предполагалось, что подобными договорами в ближайшей перспективе будет охвачено большинство учащихся тех курсов, на которых начинается специализация [17]. Однако с 1 октября 1930 г. контрактация студентов вузов в основном была прекращена, за исключением особо дефицитных специальностей; обязанности по стипендиальному обеспечению студентов и трудоустройству выпускников вузов принимало на себя Советское государство [10].

Установлению целенаправленного руководства подготовкой кадров и прямой связи учебного процесса с практическими задачами той или иной отрасли народного хозяйства способствовала реформа по отраслевому профилю высшего и среднего профессионального образования, проводившаяся с начала 1930-х гг. Специализация учебных заведений по отраслевому признаку и приведение системы профобразования в соответствие с экономическим районированием страны проводились путем дробления многофакультетных вузов и преобразования их в отраслевые с передачей в ведение предприятий, учреждений и организаций определенных народных комиссариатов. Подготовка отраслевыми (специальными) вузами кадров для других отраслей народного хозяйства велась теперь по соответствующим соглашениям о контингентах, порядке и условиях подготовки необходимых им специалистов [15]. Таким образом, с первых десятилетий Советской власти оформлялась концепция практической направленности учебного процесса в сочетании с глубокой фундаментальной подготовкой инженеров, предлагались и апробировались механизмы привлечения будущих работодателей к деятельности вузов, с одной стороны, и участия студенческих и преподавательских коллективов в социалистическом строительстве – с другой. Кроме того, вышеуказанные подходы обеспечивали закрепление студенческой молодежи за конкретным предприятием, принимавшим на себя часть затрат на подготовку своих специалистов.

В 1946 г. 148 технических вузов страны, включая политехнические, механико-машиностроительные, энергетические, горно-металлургические, химико-технологические, строительные, геодезические и т.д., были переданы из отраслевых министерств в непосредственное ведение Министерства высшего образования СССР, но с сохранением за отраслями обязанности оказывать Минвузу помощь в организации производственной практики студентов, в оснащении вузов современным оборудованием и в привлечении к преподаванию специалистов-практиков [12]. Переподчинение высшей технической

школы не могло не привести к известному отрыву образовательного процесса от производственной сферы, от нужд народного хозяйства страны, к ослаблению связи вузов с практикой социалистического строительства, что и было выдвинуто в 1958 г. в качестве главного аргумента в пользу очередной перестройки народного образования, направленной на усиление связи школы с жизнью. Необходимость изменения государственной образовательной политики диктовалась и острой нехваткой рабочей силы, в том числе квалифицированных инженерных кадров, ощущавшейся в условиях быстрого восстановления и развития советской промышленности первых двух послевоенных десятилетий.

Усиление практической ориентации подготовки инженерно-технических кадров в ходе Хрущевской реформы высшей школы конца 1950-х – начала 1960-х гг. достигалось прежде всего путем актуализации решений о первоочередном приеме в вузы на дневное обучение лиц, имеющих опыт работы на производстве не менее двух лет. Порядок комплектования вузов был дополнен положением о первоочередном внеконкурсном зачислении в вузы работающей молодежи из числа передовиков производства, направленных на учебу предприятиями, стройками, колхозами и совхозами. Таким студентам выплачивалась повышенная стипендия от производства, а по окончании вуза специалисты обязаны были вернуться на работу в то предприятие, которое командировало их на обучение [19]. В высшую школу возвращалась контрактная форма подготовки инженерных кадров.

С 1 сентября 1959 г. в вузах вводились новые формы подготовки инженеров с отрывом от производства, предполагавшие обязательную непрерывную работу студентов на производстве, что могло достигаться либо сочетанием заочного или вечернего (на младших курсах) и очного (на старших курсах) обучения, либо чередованием очных аудиторных занятий и производственной работы. Характер и сроки работы на производстве в период обучения зависели от наличия у студента производственного стажа, от профиля подготовки и колебались от одного года до двух лет и шести месяцев [16].

Повышенное внимание в этот период стало уделяться развитию безотрывных форм обучения как важного источника пополнения корпуса инженеров. Большой размах вечернему и заочному образованию обеспечивала целенаправленная государственная политика стимулирования посредством целого ряда льгот для успешно обучающихся студентов: предоставления дополнительных оплачиваемых и неоплачиваемых отпусков для выполнения лабораторных работ, сдачи экзаменационных сессий и государственных экзаменов, для подготовки и защиты дипломных проектов; частичное возмещение предприятиями затрат студентов-заочников на проезд к месту учебы и обратно [9]. Интенсивно

развертывалась в этот период сеть вечерних институтов, вечерних и заочных отделений, филиалов, общетехнических факультетов и учебно-консультационных пунктов при стационарных вузах. Существенно пополнилась и сеть заочных вузов, которые создавались непосредственно при крупных промышленных (преимущественно оборонных), сельскохозяйственных предприятиях или на базе промышленных предприятий и цехов при вузах (первое в СССР высшее техническое училище при заводе - ВТУЗ Ленинградского Металлического завода - открылось в 1930 г.). Система завод – вуз являлась оригинальной формой интегрированного обучения, опробованной в Германии еще во второй половине XIX в., затем в Англии (с 1903 г.). Профессиональная подготовка инженеров в советских заводах-вузах с самого ее начала проходила в производственной среде, при чередовании теоретических занятий (по вечерней форме) с трудовой деятельностью на предприятии. Работая на заводе, студент-заводчанин проходил всю цепочку: ученик рабочего, рабочий, техник, помощник мастера, мастер, инженер. Таким образом предприятия, с одной стороны, воспитывали молодые инженерные кадры под свои специфические потребности или для родственных предприятий, снимали проблему доучивания выпускника вуза и его адаптации на производстве, а с другой стороны, снижали отток рабочей силы с производства на дневное обучение в вузовский сектор.

В Дальневосточной высшей технической школе, являвшейся частью единой образовательной системы СССР, в рассматриваемый период воплощались в жизнь директивные установки партии и правительства по усилению производственной направленности подготовки инженерных кадров для экономики региона. Внедрялась практика приема студентов по путевкам предприятий; расширялись контингенты студентов вечерней и заочной форм обучения, открывались вечерние и заочные отделения, общетехнические факультеты, филиалы центральных вузов страны и региона, учебно-консультационные пункты в местностях, удаленных от вузовских городов Приморского и Хабаровского краев. Так, при открытии Хабаровского автомобильно-дорожного института (с 1962 г. – Хабаровский политехнический институт (ХПИ)) в 1959 г. были предусмотрены вечернее и заочное обучение; в 1961 г. приказом министра высшего и среднего специального образования РСФСР здесь открыт Благовещенский общетехнический факультет с подготовкой по специальностям института с вечерней формой обучения [25, с. 7, 8, 11]. Петропавловск-Камчатский УКП Дальневосточного института рыбной промышленности и хозяйства (Дальрыбвуза) в 1959 г. был преобразован в Камчатский филиал заочного факультета института с вечерним отделением, в 1970/71 уч. г. там обучалось 1,4 тыс. студентов. В Магадане в годы семилетки открылось вечернее отделение при филиале Всесоюзного заочного политехнического института. В Сахалинской области действовало семь УКП различных вузов страны

[20, с. 70]. В составе студентов Хабаровского института инженеров железнодорожного транспорта (ХабИИЖТа) в первом семестре 1960/61 учебного года без отрыва от производства обучалось 2704 студента (630 вечерников и 2074 заочников), что составляло 53,7% от общего контингента. Студенты-производственники на дневной форме обучения составляли около 50% студенческого состава. В 1963/64 учебном году в четырех У КП ХабиИЖТа, расположенных в городах Чите, Свободном, Уссурийске и Южно-Сахалинске, обучалось 2800 студентов [21, с. 69, 81].

По сравнению с техническими вузами европейской части страны, Урала или Западной Сибири, масштабы преобразований на Дальнем Востоке были, безусловно, не столь значительны, учитывая территориальные, климатические, демографические особенности региона, а также молодой возраст четырех из шести дальневосточных технических вузов, открытых в период с 1944 по 1958 гг. Например, Уральский политехнический институт к началу 1960-х гг. имел до 25 подразделений заочного и вечернего обучения [22].

Развитие в этот период безотрывных форм подготовки инженеров в целом явилось важной мерой не только в плане сближения образовательной и производственной сфер и не только для насыщения отечественной индустрии высококвалифицированными инженерными кадрами. Чрезвычайно значимы были и социальные, гуманистические задачи проводимых преобразований. Однако дальнейшая практика показала «коренные преимущества» дневной (с отрывом от работы) формы вузовской подготовки как в отношении качества, так и по экономическим соображениям, и в 1966 г. ЦК КПСС и Совмином СССР принимается решение о приоритетном развитии в вузах дневной формы обучения. При зачислении на вечернее или заочное обучение преимуществами по-прежнему пользовалась работающая молодежь, направленная на учебу предприятием или организацией, если избранная специальность соответствовала характеру работы абитуриента. Уже в 1970/71 учебном году наметилась тенденция к сокращению численности студентов вечернего и заочного обучения [20, с. 70]. Наряду с этим со второй половины 1960-х гг. происходит ослабление требований о наличии не менее чем двухгодичного производственного стажа у абитуриентов и, как следствие, неуклонное сокращение числа лиц с производственным опытом в составе студентов технических вузов.

К середине 1980-х гг. вследствие значительного повышения материального благосостояния граждан СССР изменились социальные запросы советской молодежи (в частности, появился запрос на получение образования в более комфортных условиях, с отрывом от производства и поступление в вузы сразу после окончания средней школы). Соответственно, углублялась тенден-

ция сокращения числа студентов, знакомых с производством и с практикой жизни. Например, на I курс ДВПИ в 1986 г. было зачислено 80,3% студентов, окончивших школу в текущем году, только 9,3% принятых имели стаж работы два года и более (в 1985 г. лица со стажем составляли 20,8%) [1, л. 30].

К этому следует добавить, что ко второй половине 1980-х гг. был ликвидирован и острый дефицит инженерных кадров в экономике страны в целом. В связи с этими обстоятельствами вектор образовательной политики государства все более смещался в сторону повышения качества подготовки специалистов посредством оптимизации форм обучения и совершенствования механизмов профессионализации молодежи. К концу 1980 – началу 1990-х гг. ряд технических вузов региона упраздняют вечерние факультеты как структурные подразделения, вводя смешенную вечерне-заочную подготовку. Вузами активнее начинают использоваться стажировки преподавателей специальных дисциплин на передовых предприятиях, в ведущих вузах и научно-исследовательских организациях как один из эффективных инструментов, обеспечивающих практическую направленность инженерной подготовки и связь с производством (начало этому было положено в 1967 г.) [11]. Втузы региона корректировали свои планы повышения квалификации с упором на увеличение количества производственных стажировок преподавателей. Причем в ряде региональных втузов фактические показатели прохождения производственных стажировок превышали плановые. Так, если в 1986 г. от ХПИ на стажировки было направлено 15 преподавателей (при плане 50), то в 1987 г. – 91 (при плане 64), в 1988 г. – 81 (при плане 57) [2, л. 40].

В годы Горбачевской перестройки высшей школы (1986-1991 гг.) новый импульс получила деятельность региональных инженерных вузов по укреплению связей с производственными предприятиями, расширению участия последних в профессиональной подготовке кадров под свои производственные задачи, под конкретные рабочие места через заключение долгосрочных договоров о содружестве. Это была форма систематизации традиционно сложившихся многосторонних отношений между коллективами втузов и промышленных предприятий (первый опыт в этой области втузами начал нарабатываться уже со второй половины 1960-х гг.). К середине 1980-х гг. указанные договоры заключались практически всеми техническими вузами страны, в том числе и дальневосточными.

С середины 1980-х гг. в комплексных долгосрочных договорах о творческом содружестве дальневосточных втузов с предприятиями стала предусматриваться целевая подготовка специалистов, для которой было характерно, в частности, создание уже с первого курса обучения атмосферы производственных задач, отвечающих требованиям научно-технического прогресса. Так,

ХабиИЖТ в 1985 г. реализовал установленный Министерством путей сообщения СССР план целевого приема (477 абитуриентов, 40%), направленных предприятиями дорог, что в дальнейшем, в период 1986-1990 гг. позволяло институту перейти на принцип целевой подготовки специалистов [4, л. 2]. В КнАПИ наиболее успешно целевая проблемно ориентированная подготовка инженеров велась с авиационным заводом им. Гагарина, судостроительным заводом им. Ленинского комсомола, производственным объединением «Амурмаш», заводом «Амурлитмаш» [7, л. 5]. Следует отметить, что в целом в указанный период процент студентов-целевиков был невысок. Например, по Хабаровскому краю он составлял всего 7,7% [6, л. 12].

В годы Горбачевской перестройки высшего образования, когда были провозглашены тезисы об избыточности подготовки инженеров, о необходимости перехода от массовой к индивидуальной их подготовке, предлагаются принципиально иные подходы к формированию контингента студентов, проектированию учебного процесса, организации распределения специалистов. Ключевыми направлениями реформирования высшего образования становятся переход к формированию втузами своих абитуриентов (в более ранние сроки) и развитие целевой подготовки специалистов на основе договоров с предприятиями и организациями. Воспитание своих профессионально ориентированных абитуриентов осуществлялось в предметных школах (очных заочных, летних), школах юных специалистов (геологов, химиков, энергетиков и т.п.), на «малых факультетах» и в «малых академиях» при вузах, через участие школьников в работе студенческих научных и научно-технических обществ, студенческих конструкторских бюро. К категории профессионально ориентированной молодежи относились также лица, окончившие длительные подготовительные курсы при вузах и изучившие дисциплину «Введение в профессию». Приоритетным для втузов в рассматриваемый период становится прием абитуриентов по договорам на целевую подготовку инженеров, и особенно по специальностям, связанным с новой техникой и технологиями под конкретное рабочее место. Однако поставленная государством задача скорейшего и полномасштабного перехода втузов к договорному принципу целевой подготовки специалистов решалась не просто - в условиях расширения экономической самостоятельности предприятий втузам региона все сложнее становилось подбирать надежных партнеров. Например, на обучение в ХПИ в 1988 г. предприятиями было направлено 118 человек или 3,2% от общего количества заявителей [3, л. 11]. В Дальрыбвтуз в 1987 г. целевым назначением на шесть острорезицидных специальностей подали заявления 228 абитуриентов или 8,6% от общего числа заявлений, а первокурсником стал каждый четвертый студент дневного отделения (в 1986 г. было зачислено 126 целевиков или 19,4% от общей численности первокурсников). Перейти к приему студентов

«исключительно в соответствии с прямыми договорами с предприятиями» вузу удалось только в 1990 г. [8, л. 117, 214; л. 80].

Во второй половине 1980-х гг. дальневосточные втузы продолжают работать над совершенствованием системы практической подготовки будущих инженеров, общая продолжительность которой к середине 1980-х гг. составляла 24 недели [5, л. 1, 11]. Возобновляются требования непрерывности производственной практики, ее увязки с курсовым и дипломным проектированием, обязательного овладения студентами младших курсов рабочей профессией. Важными организационно-методическими мерами по усилению практической ориентации подготовки инженеров являлись: введение в первой половине 1980-х гг. более раннего (на IV курсе) распределения студентов на места будущей трудовой деятельности; развитие стройотрядовского движения, организация факультетов общественных профессий, введение обязательной общественно-политической практики.

Таким образом, советская модель инженерной подготовки на протяжении всей своей истории носила практико-ориентированный характер и в широком, и в узком понимании. Важным ее преимуществом являлся многообразный инструментарий для обеспечения связей системы образования с производственным сектором. Выбор конкретных форм и методов взаимодействия в разные периоды зависел как от текущей социально-экономической ситуации, так и от задач дальнейшего социально-экономического развития страны, что позволяет нам условно выделить два этапа реализации концепции практико-ориентированной подготовки советских инженеров. На первом этапе (приблизительно до середины 1960-х гг.) практическая направленность инженерной подготовки обеспечивалась участием предприятий в формировании студенческого контингента втузов за счет работающей молодежи, обязательным трудом студентов на производстве, тесно связанным с профилем избранной специальности, развитием форм подготовки без отрыва от производства. На втором этапе арсенал практической подготовки обогащается новыми формами, такими как студенческие строительные отряды, факультеты общественных профессий, общественно-политическая практика, студенческие научно-производственные отряды (отряды внедрения) и т.д., применение которых стало важной предпосылкой для перехода от узкопрофильной подготовки к подготовке инженеров широкого профиля («инженеров нового типа»). В меняющихся социально-экономических условиях эволюционировал и характер отношений между втузовским и производственным секторами. К середине 1980-х гг. предприятия активнее стали участвовать в формировании содержания инженерного образования, конструировании модели специалиста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Подсчитано по: ГАПК (Гос. арх. Примор. края). Ф. 52. Оп. 12. Д. 946. 190 л.
2. ГАХК (Гос. арх. Хабаров. края). Ф. Р-1833. Оп. 1. Д. 1518. 53 л.
3. Подсчитано по: ГАХК. Ф. Р-1833. Оп. 1. Д. 1650. 19 л.
4. ГАХК. Ф. Р-1732. Оп. 1. Д. 2264. 8 л.
5. ГАХК. Ф. Р-1732. Оп. 1. Д. 2271. 76 л.
6. Подсчитано по: ГАХК. Ф. Р-719. Оп. 33. Д. 368. 44 л.
7. КНАГА (Комсомольский н/А гор. арх.). Ф. 171. Оп. 1. Д. 1329. 34 л.
8. Протоколы № 1-3 заседаний Совета Дальрыбвтуза (Дальневост. техн. ин-та рыбной пром-сти и хоз-ва) за 1987 г. // НД (номенклатура дел) Дальневост. гос. техн. рыбохозяйств. ун-та за 2015 г. № 05-06. 232 л.; Протоколы № 1, 3 заседаний Ученого совета Дальрыбвтуза за 1990 г. // Там же. 196 л.
9. О льготах для студентов вечерних и заочных вузов и учащихся вечерних и заочных средних специальных учебных заведений : Постановление Совмина СССР от 2 июля 1959 г. № 720 // СП СССР. 1959. № 14. ст. 90.
10. О материальном обеспечении учащихся высших учебных заведений, техникумов и рабфаков и о порядке направления на работу лиц, окончивших высшие учебные заведения и техникумы : Постановление ЦИК СССР N 44, СНК СССР N 411 от 16 сент. 1930 г. // Изв. ЦИК СССР и ВЦИК. 1930. 19 сент. N 259.
11. О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране: Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 3 сент. 1966 г. № 729 // СП СССР. 1966. № 20. ст. 176.
12. О передаче в непосредственное ведение Министерства высшего образования СССР высших учебных заведений: Постановление Совмина СССР от 10 апр. 1946 г. № 809 // СП СССР. 1946. № 6. ст. 109.
13. О поднятии квалификации оканчивающих высшие учебные заведения: Постановление СНК РСФСР от 11 дек. 1925 г. // СУ РСФСР. 1926. N 3. ст. 6; О порядке распределения мест стаж и практики для лиц, окончивших высшие учебные заведения и техникумы, и учащихся в указанных учебных заведениях : Постановление СНК РСФСР от 2 апр. 1927 г. // СУ РСФСР. 1927. N 33. ст. 218; О подсобных промышленных предприятиях при научно-исследовательских учреждениях и высших технических учебных заведениях и техникумах, подведомственных народным комиссариатам Союза ССР : Постановление ЦИК СССР, СНК СССР от 12 июня 1929 г. // СЗ СССР. 1929. N 39. ст. 342.
14. О порядке прохождения практики студентами и оканчивающими высшие учебные заведения : Постановление СНК РСФСР от 22 мая 1923 г. // Изв. ВЦИК. 1923. 1 июня. N 119.
15. О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов : Постановление ЦИК СССР, СНК СССР от 23 июля 1930 г. № 40/237 // За коммунистическое просвещение. 1930. 8 авг. N 96.
16. О формах и сроках обучения в высших учебных заведениях и о производственной работе и практике студентов : Постановление Совмина СССР от 4 авг. 1959 г. № 907 // СП СССР. 1959. № 16. ст. 115.
17. Об усилении финансирования высшего и среднего индустриального и сельско-хозяйственного образования : Постановление ЦИК СССР, СНК СССР от 18 нояб. 1929 г. // СЗ СССР. 1929. N 72. ст. 691.
18. Об усилении финансирования технического образования и об улучшении материального обеспечения студенчества : Постановление ЦИК СССР, СНК СССР от 27 июля 1928 г. // Изв. ЦИК СССР и ВЦИК. 1928. 28 июля. N 174.
19. Об участии промышленных предприятий, совхозов и колхозов в комплектовании вузов и техникумов и в подготовке специалистов для своих предприятий : Постановление Совмина СССР от 18 сент. 1959 г. № 1099 // СП СССР. 1959. № 17. ст. 139.
20. Булдыгерова Л.Н. Развитие вечернего и заочного среднего специального и высшего образования на Дальнем Востоке СССР в 60 – 70-е гг. XX в. // Основные тенденции государственного и общественного развития России: история и современность : сб. науч. тр. / под ред. проф. Н.Т. Кудиновой ; М-во науки и высш. образования РФ ; Тихоокеан. гос. ун-т. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. Вып. 14. С. 68-72.
21. Время – события – люди. Хабаровский институт инженеров железнодорожного транспорта – Дальневосточный государственный университет путей сообщения (1937-2012) : моногр. / под ред. С.В. Бобышева и М.А. Ковальчука. Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2012. 263 с.
22. Запарий В.В., Личман Б.В., Таратоненков Г.Я. Исторические вехи Уральского государственного политехнического университета [Электронный ресурс] // Университет. управление: практика и анализ. 2000. № 3 (14). С. 5-7. URL: <http://ecsocman.hse.ru/univman/msg/17458431.html> (дата обращения: 19.06.2021).
23. Ирина Фурсова. Дуальная форма обучения набирает популярность [Электронный ресурс] // Рос. газ.. 2020. 30 сент. № 219 (8273). URL: <https://rg.ru/2020/09/30/v-rossii-nabiraet-populiarnost-dualnaia-forma-obucheniia-studentov.html> (дата обращения: 14.05.2021).
24. Кулинич Н.Г. Проблемы становления высшего образования на Дальнем Востоке России // Дальний Восток : новые контуры социальной системы : сб. науч. тр. / под ред. Л.Е. Бляхера. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2008. С. 16-22.
25. Тихоокеанский государственный университет : в 3 кн. Кн. 1. История в фактах / Н.Т. Кудинова [и др.] ; под общ. ред. проф. Н.Т. Кудиновой. М. : РИА «БИ-Арт-Груп», 2008. 352 с.

© Мурашев Михаил Александрович (Muravsha@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КАЗАХСТАНА В XIX ВЕКЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ И. АЛТЫНСАРИНА)

**Скопа Виталий Александрович**

*Д.и.н., профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул  
sverhtitan@rambler.ru*

### SOCIOCULTURAL STUDY OF KAZAKHSTAN IN THE XIX CENTURY (ON THE MATERIALS OF I. ALTYSARIN)

**V. Skopa**

*Summary:* The article examines the socio-cultural study of Kazakhstan in the second half of the 19th century based on the materials of the educator, ethnographer, historian and public figure Ibrai Altynsarin. He is one of the founders of Kazakh literature and the literary language, which gave impetus to the socio-cultural study of the region. Thanks to his work as a translator of Russian classics into the Kazakh language, he made extensive use of the experience of pedagogical writers K.D. Ushinsky and L.N. Tolstoy. Many of Altynsarin's works were of a social nature. In them, he branded administrators, Kazakh beys for their greed and ignorance. Altynsarin, not only as a teacher, but also as a research scientist, studied the history of his people, their way of life and traditions, processed and systematized the data obtained. As a result of the formed set of sources, he published works: "Essays on customs during matchmaking and weddings at the Kirghiz of the Orenburg department" and "Essays on customs at funerals and commemorations at the Kirghiz of the Orenburg department".

*Keywords:* Kazakhstan, history, socio-cultural study, sedentary population, education.

*Аннотация:* В статье рассматривается социокультурное изучение Казахстана во второй половине XIX века по материалам просветителя, этнографа, историка и общественного деятеля Ибрая Алтынсарина. Он является одним из основоположников казахской литературы и литературного языка, что дало толчок социокультурному изучению региона. Благодаря его работе в качестве переводчика русской классики на казахский язык он широко использовал опыт педагогов-писателей К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. Многие работы Алтынсарина носили социальный характер. В них он клеймил администраторов, казахских баев за их алчность и невежество. Алтынсарин не только как педагог, но и как ученый-исследователь занимался изучением истории своего народа, его быта и традиций, обрабатывал и систематизировал полученные данные. В результате сформированного комплекса источников им были опубликованы работы: «Очерки обычаев при сватовстве и свадьбе у киргизов Оренбургского ведомства» и «Очерк обычаев при похоронах и поминках у киргизов Оренбургского ведомства».

*Ключевые слова:* Казахстан, история, социокультурное изучение, оседлое население, просвещение.

В современном историософском описании все чаще и чаще обращают внимание на проблему той или иной личности. Во многом это можно объяснить устремлением исследователей к более детальному изучению субъектов исторической действительности и оценке их вклада. И как показывает история, роль, место и значение отдельного человека, как правило, более значима, чем деятельность всей системы в целом. Вопрос переосмысления вклада личности всегда расширяет историографические границы и позволяет более глубинно и системно подходить к рассматриваемой проблеме, к тому же это способствует формированию новых, иногда диаметрально противоположных точек зрения, что придает объективность историческому сочинению.

Об известном казахском деятеле, внесшем большой вклад в становление и развитие современного Казахстана – Ибрае Алтынсарине написано немало как в отечественной историографии, так и казахстанской. Историки-исследователи дали весьма объективную оценку его деятельности как педагогу-новатору, просветителю, организатору массового обучения казахского населения. К

тому же этот человек внес свою лепту в историю края и этнографию, общественную деятельность региона, что в исторических исследованиях данные аспекты представлены несколько ретушировано.

Основной целью статьи является анализ социокультурной деятельности Ибрая Алтынсарина во второй половине XIX века на основе выявленных источников и литературы.

Казахский просветитель и демократический деятель, писатель и мыслитель Абай оставил своим потомкам в наследство небольшую по объему, но могучую по своему содержанию литературу. «От влияния этого наследия на развитие человеческого духа зависит не количество строк его поэзии и прозы, но вся мощь той огненной стихии, которая горит в сердце каждого слова поэта» [1]. Именно Абай оказал неизгладимое впечатление и влияние на И. Алтынсарина, его взгляды, суждения, систему формирующихся отношений между казахским народом и русским.

Середина XIX века в культурной жизни Казахстана по-настоящему является эпохой Просвещения. Под воздействием мировых цивилизаций пробудился глубокий интерес к приобретаемым Россией восточным землям. В Казахстан начали прибывать ученые-географы; востоковеды. По материалам Казахстана работали историки. Благодаря своим изысканиям и работе большой вклад в изучение края внесли такие деятели как П.П. Семенов-Тянь-шанский, В.В. Радлов и другие. Огромную роль в развитии образования и культуры сыграла передовая русская интеллигенция [2]. Казахстан стал местом исследования Русского географического общества, здесь работали культурные учреждения и открывались краеведческие музеи. Общественно-политическая деятельность просветителя-демократа Чокана Чингизовича Валиханова проходила в середине XIX столетия в тесном взаимодействии с теми историческими событиями, которые произошли в жизни России и Казахстана [3]. Чокан Валиханов своим научным и просветительским трудом положил начало распространению в казахской степи передовых идей о пользе знаний, о необходимости образования для народа [4]. Также в этих идеях есть много сходства с первым казахским педагогом и писателем-фольклористом Ибраем Алтынсариним, который развивал их, придавая им научную основу. Однако во многом это было предопределено происходившими социально-политическими и административными процессами, а именно – инкорпорацией жузов в состав Российской империи. При этом тесные связи И. Алтынсарина с коллегами из Западно-Сибирского и Оренбургского отделов Русского Географического Общества дали свои плоды: «желание просвещать народ, говорить об истории и политике, разъяснять колониальную политику царизма» [5]. Как патриот и большой гуманист Алтынсарин старался привить казахам чувство патриотизма, что во многом проявлялось посредством научно-просветительской и образовательной деятельности. Он был горд «тем самым лучшим, что есть у казахов от природы и воспет народом» [6]. В последствии это найдет отражение в его научно-популярных работах и национальном фольклоре.

Ибрай Алтынсарин – один из основоположников казахской литературы и литературного языка, что во многих отношениях можно отнести к историко-этнографическому наследию. Благодаря его работе в качестве переводчика русской классики на казахский язык он широко использовал опыт педагогов-писателей К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. Его глубокое знание истории и состояния русской педагогики помогло стать просветителем своего народа. Заслугой его также является открытие ремесленной школы, разработка дидактических принципов образования и воспитания детей, создание учебных и учебно-методических пособий. Отдельное внимание было уделено «необходимости обучения кочевому населению» [3].

Многие работы Алтынсарина носили социальный характер. В них он клеймил «русских колониальных администраторов, казахских баев за их алчность и невежество, равнодушное отношение к судьбам простого люда»; а также судей и чиновников за то, что они грабят дотла аулы, не думая об этом, что придет час возмездия «не ведают правды, чинят всюду насилие» [7]. Стоит отметить, что данный упрек был брошен сыном (Ибраем) зажиточного человека, а также внуком бая.

Не менее интересны его взгляды и на развитие государства, а также на социальную сферу. Ибрай Алтынсарин утверждал, что не нужно никакого насилия, чтобы разрушить социальный политический строй, основанный на неравенстве, но при этом говорил, что никогда не одобрял идею насильственного переворота [8]. Негативное содержание и высокий пафос произведений и всей деятельности Алтынсарина таковы, что он готов был бороться со всеми противниками народа. Отдельно стоит отметить, что Алтынсарин выступал также против неверия, суеверия, замкнутого в рамках кочевого быта, «против тех служителей культа, которые религию местного населения использовали в целях оправдания бытующего термина – «добровольное присоединение» [9].

Влияние на борьбу И. Алтынсарина в Казахстане за расширение прав на национальное просвещение и развитие передовой педагогической мысли оказали политический подъем и развитие передовых идей представителей движения 60-х годов XIX столетия. Идеи народничества и либерально-демократическая мысль охватила его, формируя новую концептуальную идею – идею развития казахского общества, образования детей и взрослых, миролюбивое сосуществование народов.

Алтынсарин не только как педагог, но и как ученый-исследователь занимался изучением истории своего народа, его быта и традиций, обрабатывал и систематизировал полученные данные. В результате сформированного комплекса источников и структурированного материала им были опубликованы следующие работы: «Очерки обычаев при сватовстве и свадьбе у киргизов Оренбургского ведомства» и «Очерк обычаев при похоронах и поминках у киргизов Оренбургского ведомства» [10]. Эти исследования получили высокую оценку в научных сообществах. Общественная организация Оренбургского отдела Русского географического общества отозвалась следующим образом: «Живая, непосредственная манера изложения материала, правдивость, с которой рассказано все о браке в среде киргизских кочевников – вот что делает рассказ интересным». Очерки были опубликованы в периодических журналах Русского географического общества.

Для Российской империи того времени эта работа была очень ценной, так как она раскрывала казахскую

народность, которая на тот момент еще не была достаточно изучена. И для истории казахской общественной мысли ценность этих очерков заключается в том, что в них впервые осуждалось кабальное положение женщин [11]. Алтынсариным открыто был поднят вопрос социально-гендерного закабаления, что, по большому счету, в то время – это можно считать революционным лозунгом. Для человека того времени, который получил представление о прогрессивной культуре, было естественно такое отношение. Читая его очерки, можно понять, что культура казахов представлена через эти обычаи и традиции. Обряды описаны в красочных тонах и литературных зарисовках, что позволило раскрыть колорит исконности народа. В них представлены сложные переплетения родового и патриархального быта. «Сватовство – это не только способ породнения, но и средство общественных отношений. Это историческое явление, связанное с межродовыми уособиями, показывает высокую дипломатичность казахского народа. В процессе сватовства с другими родами и жузами народ обретает свое единство» [12]. Описывая данные обряды Алтынсарин дает анализ тем устоям, которые были в обществе, при этом «критически замечая ущемления и превосходство баев» [12].

Этнографические работы просветителя целостно и глубоко пропитаны публицистической направленностью. Здесь важно отметить, что автор хорошо понимает смысл и установку журнала «Современник», издаваемого Русским географическим обществом, где именно он и печатался, задавая идеи и ритм изучения казахского этноса. Исходя из этого можно констатировать, что работы Ибрая Алтынсарина являются не только этнографическим трудом, но и ценным вкладом в публицистику [13]. В них впервые в истории казахской общественной мысли осуждается существующая система социально-бытового закабаления казашек. Публичное высказывание такого рода, направленное против феодально-патриотических традиций, было не в угоду местным баям. Это во многом вызывало общественный резонанс и порождало устремление к социальной справедливости.

На творчество Ибрая Алтынсарина оказал большое влияние журнал «Оренбургский листок», который он, в свою очередь, активно поддерживал. Редакция и издатель этой газеты И.И. Ефимовский-Мировицкий в своем труде «О программных задачах газеты», писал: «Оренбургский лист» обнимает все, что можно напечатать по части местной хроники и изучения Оренбургского края в экономическом и бытовом отношении» [11]. Ибрай Алтынсарин сразу же ответил согласием. Накопленный и представленный материал в издательство сразу имел успех. Ключевые проблемы, которые поднимались затрагивали социальный, экономический аспекты. Отдельное внимание было обращено на проблемы образования и изучение местного населения. Очень важно

заметить, что и сегодня его статьи научного и просветительского характера, которые он опубликовал на страницах «Оренбургского вестника», по-прежнему актуальны. Для исторических исследований это прекрасный источник, раскрывающий сущность бытия казахского народа эпохи XIX века.

Когда И.И. Ефимовский-Мировицкий познакомился с трудами Ибрая Алтынсарина – «Киргизской хрестоматией» и книгой «Начало обучения киргизов русскому языку», между ним сложились самые дружеские и тесные рабочие отношения [14]. Важно отметить, что это были фактически первые учебно-методические работы, подготовленные казахами.

«Киргизская хрестованная», которая должна была дать как говорилось в предисловии «действительно полезные сведения», состояла из четырех разделов: детские стихи; повествование для взрослых; примеры из устного творчества; сборник русских пословиц и поговорок, составленный по материалам архива [15].

«Киргизская хрестоматия» содержала много различной информации о жизни и быте разных этносов, проживавших на территории Казахстана. Важной содержательной стороной являлось то, что Алтынсарин показал, что хорошо в жизни и что не очень. Алтынсарин поставил перед собой задачу воспитания всесторонне развитого и полезного обществу человека, при этом отмечал «неважно где он проживает и чем занимается» [8]. По «Киргизской хрестоматии» Алтынсарина учились почти все, кто получил высшее образование до революции.

Алтынсарин жил и работал в среде своего народа и видел много разных событий, происходящих в степи. Он был очевидцем страшного голода 1880 года, охватившего всю казахскую степь. Описывая свое состояние в Тургае, он подробно отразил это в письме В.В. Катаринскому: «Случилось так что наш любимый Тургай постигло такое бедствие, которого никто и представить себе не мог. Из богатого цветущего уезда последний стал нищим; люди, имеющие полторы тысячи голов лошадей, имеют теперь только одну или две; но не о скоте теперь заботы – наступил голод у людей. Пуд ржаной муки стоит 7 руб., пуд сена 1,5 руб.; теперь ничего не купишь. Никогда еще в жизни я не видел голодных людей; это просто ужасно!» [8].

Занимаясь популяризацией научных знаний и просвещением Алтынсарин в своих публицистических произведениях, постоянно пропагандировал идею братской солидарности, особенно казахского и русского народов. И он, как и другие казахские просветители-демократы, мечтал о том, какую роль будут играть для просвещения казахов русские города. Объясняя казахскому населению прогрессивное значение русского поселения и

города, возникших и развивающихся в казахских степях в связи с присоединением Казахстана к России, Ибрай Алтынсарин принимал все необходимые меры к приобщению казахов к передовым формам цивилизации. Эта идея занимала важнейшее место в его просветительской деятельности.

Об активной публицистической деятельности Алтынсарина свидетельствует его докладная записка на имя начальника Тургайской полиции и попечителя Оренбургского округа «О состоянии народного образования в Тургайском уезде». Здесь он защищает интересы казахов, пытается раскрыть и показать их место в системе общественных отношений с учетом достижения культуры, нравов и обычаев данного этноса. В его трудах казахи находили выражение своих стремлений и суждений [12]. Большинство писем, которые были написаны Алтынсариним, адресованы его сослуживцам. Среди них переводчик Оренбургской пограничной комендатуры Н.И. Ильминский и председатель Оренбургской пограничной комиссии В.В. Григорьев [16].

Беззаветно любящий свой родной народ и стремящийся к тому, чтобы он был на одном уровне с передовыми народами, Ибрай Алтынсарин старался выявить и показать успехи казахов, их деятельность, устремления менять что-либо и развиваться. Так, когда царское правительство намеревалось реорганизовать административное деление Оренбургской губернии, Ибрай Алтынсарин написал статью в редакцию «Оренбургского

листа», которая была напечатана в очередном выпуске газеты под названием «Из степей Тургайской волостной». И. Алтынсарин в своей статье дал характеристику общественного строя и экономического положения тургайской области и писал: «В настоящее время мы должны отметить, что киргизы Тургайского уезда сильно пострадали от голода и что глубокие раны от этого несчастья еще не совсем зарубцевались. Конечно, киргизы терпели и терпят, потому что была надежда, что большая рана вполне заживет при усердном старании киргизской администрации и материальной помощи родственников друг другу.... Это обстоятельство имеет огромное значение для нас» [7].

Правильно и разумно оценивая социально-экономические условия в казахском обществе того времени, Алтынсарин писал: «Если Россия справедливо гордится тем, что юго-восточные области ее служат житницей даже для Европы (что вполне естественно), то киргизская степь не меньший почетный статус иметь будет, если будет скотным двором» [8].

В целом, можно сказать о том, что Ибрай Алтынсарин внес большой вклад в сохранение и изучение казахского языка, а также оставил богатое историко-культурное наследие по части истории, этнографии, педагогики. Ему было очевидно, что русский язык является ключом к формированию национального самосознания у казахов. Его работы являются ценным источником по изучению истории и этнографии казахов и их культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли Казахстана. // Сост. Калиев С., Аюбай К. Алматы, 2012 – С. 47-52.
2. Янушкевич А. Дневники и письма из путешествия по киргизским степям. Алматы. 1966. – 284 с.
3. Ирмуханов Б.Б. Исторические воззрения мыслителей XIX века. Алматы. 1999. – 182 с.
4. Бекмаханов Е. Казахстан в 20-40 годы XIX в. Алматы. 1995 г. – 315 с.
5. Алдибеков Ж.С. Алтынсарин Ы. – политико-правовые взгляды. – Алматы, 2006. – 185 с.
6. Омарова К. Ибрай Алтынсарин о воспитании. // «Костанайские новости». 2001. 14 августа. – С. 1-2.
7. Алтынсарин И. Собр. соч. в 3-х томах: Т. 1. Алма-Ата, 1975. – 396 с.
8. Алтынсарин И. Собр. соч. в 3-х томах: Т. 2. Алма-Ата, 1975. – 412 с.
9. Ильминский Н. Воспоминания об И.А. Атынсарине. Казань, 1891. – 185 с.
10. Ламашев А. Ыбрай Алтынсарин. Алма-Ата. 1991. – 194 с.
11. Джумагулов К.Т. Ибрай Алтынсарин и развитие культуры казахского народа. Алматы, 1994. – 156 с.
12. Казахи. Историко-этнографические исследования. Алматы. 1995. – 238 с.
13. Казахская ССР Краткая энциклопедия. Алматы, 1991. Т. 4. – С. 115.
14. Ильминский Н. Самоучитель русской грамоты для киргизов. Казань 1861. – 187 с.
15. Фетисов М.И. Русско-казахские литературные отношения в первой половине XIX века. Алматы. 1959. – 251 с.
16. Ядринцев Н.М. Чокан Чингисович Валиханов: отчет РГО за 1865 год. СПб., 1866. – С. 48-51.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РОЛЬ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА «ДОРОГА В РОССИЮ» (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ))

### THE ROLE OF GAME EXERCISES IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK "THE ROAD TO RUSSIA" (ELEMENTARY LEVEL))

O. Slon  
O. Isaeva

*Summary:* The article notes the importance of game exercises with high motivational potential in teaching Russian as a foreign language. The authors of the article systematize the game exercises used in the course of the textbook "The Road to Russia" (elementary level): phonetic, grammatical, word-formation, lexical, as well as role-playing. The choice of a textbook is not accidental. The authors of the article are convinced that it is at the initial stage of training that the teacher needs to create the necessary conditions for the development of language and speech skills. Each type of exercise is characterized in terms of methodological orientation. For some exercises, variations of use in RCT lessons are given. All types of game exercises are revealed using specific examples from the textbook with a description of the tasks for them. Game exercises are demonstrated in the order of the textbook pages.

*Keywords:* Russian as a foreign language, methods of teaching the Russian language, game exercises.

**Слонь Ольга Васильевна**

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский  
государственный медицинский университет»  
olgslo@yandex.ru

**Исаева Ольга Викторовна**

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
медицинский университет»  
ov.isaeva@mail.ru

*Аннотация:* В статье отмечается значение игровых упражнений, обладающих высоким мотивационным потенциалом в обучении русскому языку как иностранному. Авторы статьи систематизируют игровые упражнения, используемые в курсе учебника «Дорога в Россию» (элементарный уровень): фонетические, грамматические, словообразовательные, лексические, а также ролевые. Выбор учебника не случаен. Авторы статьи убеждены в том, что именно на начальном этапе обучения преподавателю необходимо создать необходимые условия для развития языковых и речевых навыков. Каждый вид упражнений характеризуется с точки зрения методической направленности. Для некоторых упражнений даны вариации использования на уроках РКИ. Все виды игровых упражнений раскрываются на конкретных примерах из учебника с описанием заданий к ним. Игровые упражнения демонстрируются в порядке следования на страницах учебника.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка, игровые упражнения.

Игровые методы и приёмы в педагогике, как известно, стали применяться с конца 20 века. Игра стала использоваться как элемент обучения. Долгое время (до 1970-х годов) в методике преподавания русского языка как иностранного применялся в основном, грамматико-переводческий метод (чтение, перевод и упражнения по формированию грамматических навыков).

В современном образовательном процессе игре уделяется значительное внимание: с целью создания мотивации к учебной деятельности, формулирования учебной задачи на уроке, изучения нового материала, закрепления полученного знания, отработки конкретного умения. По мнению В.М. Букатова, игра – это свободная развивающаяся деятельность (организуемая «ведущим», но протекающая без его учительского диктата), осуществляется учениками по желанию, с удовольствием от самого процесса деятельности [1]. В настоя-

щее время появился новый термин «эдьютеймент» (от английского – *edutainment*), которым называют всевозможные формы образования без принуждения, образовательные развлечения (включая образование посредством развлечения).

Изучение игровой деятельности было предметом многих философов, психологов, педагогов. В данной статье назовём фамилии тех учёных, которые разрабатывали теорию игровых приёмов и упражнений в методике преподавания РКИ: Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская [2], Е.И. Пассов [3], В.М. Шаклеин, Н.В. Рыжова Н.В. [4] и др. В обучении русскому языку как иностранному игры способствуют формированию различных речевых и языковых умений.

В учебнике «Дорога в Россию», на наш взгляд, широко представлены лингвистические (фонетические, грамматические, словообразовательные, лексические) и ролевые игры. Рассмотрим каждый вид отдельно.

Фонетическая игра нацелена на формирование у обучающихся правильного звукопроизношения, интонационного оформления речи, постановки правильного ударения, артикуляции звуков, развитие фонематического слуха. В учебнике «Дорога в Россию» представлено 15 уроков, каждый из которых начинается фонетической зарядкой, где есть упражнение в пении гласных звуков. На страницах учебника [с.3, с.14 и др.] изображен нотный стан, каждая нота названа гласным звуком и дано задание: «Пойте!». Студенты на первом уроке поют гласные звуки русского алфавита. Как известно, музыкальные игры помогают обучающимся преодолеть застенчивость и дают толчок к общению, что очень важно на первом уроке. В учебнике довольно часто встречаются игровые упражнения с использованием мяча. Так, например, на странице 17 появляется изображение мальчика с мячом, даны слоговые схемы слов с обозначением ударения, под схемами написаны слова. Игра с мячом помогает студентам понять особенности русского ударения и даёт возможность тренировки в правильном произношении слов. Подобные игровые упражнения встречаются на страницах 19, 26, 28 и др. Начиная с 6 урока, это упражнение усложняется тем, что слова нужно сначала распределить по данным схемам и только потом уже произносить.

Грамматические игры направлены на установление морфологических особенностей слова, восстановление структуры предложения или реконструкцию синтаксических единиц [3]. На странице 21 в учебнике изображены мальчик и девочка, играющие в мяч. Дан образец: брат – он, вода – она, к нему задание: «Поиграем! Используйте слова из упражнения 8». Это игровое упражнение используется на уроке изучения рода имён существительных. Подобное игровое упражнение используется при изучении темы «Притяжательные местоимения». На странице 33 мы находим мальчика и девочку с мячом, есть образец: шапка – моя шапка; задание: «Поиграем! Используйте слова, которые вы уже знаете». На этапе закрепления темы «Род имён прилагательных» (стр. 103) это игровое упражнение используется с другой командой: «Кто быстрее! Кто больше!». Даны 2 столбика слов, в первом имена прилагательные во втором – существительные. Студентам нужно подобрать к имени прилагательному по смыслу соответствующее имя существительное и поставить в правильную форму. Например, старый – врач, город, фильм, ...; старая – улица, книга, ...;

старое – метро, письмо, ...; старые – часы, рассказы... В данном случае есть и соревновательный момент, который является мощным стимулом в обучении.

Словообразовательные игры способствуют освоению словообразовательных моделей с различными суффиксами, сознательному осмыслению связи морфемного состава слова и его лексического значения, формированию умений образовывать новые слова различными способами [3]. На странице 85 студентам предложено задание: «Найдите слова с общим корнем» Например: спорт – спортсмен.

Лексические игры направлены на активизацию лексики по изученной теме, развитие смысловой догадки [3]. На странице 85 к упражнению 4 дано задание: «Кто быстрее?». Студентам нужно а) вписать недостающие буквы и прочесть слово по вертикали, б) решить кроссворд с опорой на иллюстрации, в) вставить пропущенные буквы, найти слова в едином потоке и записать их (сы\_ыб\_дрке\_тран\_втобу\_емь\_блоко). Часто при изучении тематических групп слов используется игровое упражнение «третий лишний» в различных вариациях. Например, на странице 307 в упражнении 2 студентам нужно из 5 слов найти лишнее: театр, билет, спектакль, артист, инженер. В следующем примере выбор нужно сделать из 6 и потом из 8 слов. На этой же странице распределить все слова по темам и при этом найти обобщающее слово.

Использование ролевых игр в процессе обучения иностранному языку направлено на решение комплексных задач усвоения и закрепления нового материала, развития творческих способностей и формирование общеучебных умений. В учебнике «Дорога в Россию» такие упражнения тоже есть. Так, на странице 93 даны следующие ситуации для ролевых игр а) в вашу группу пришел новый студент. Познакомьтесь с ним, б) попросите друга показать фото его семьи и узнайте, кто на фото, в) покажите фото своей семьи и расскажите о ней, г) позвоните другу и узнайте, дома ли он. Как его дела?

Внедрение игровых упражнений в учебный процесс (в частности, в материалы учебника) создаёт комфортные условия для изучения русского языка иностранными студентами и способствует повышению уровня лингвистического образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Букатов В.М., Ершова А.П. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя.- М.: Первое сентября., 2000.— 221с.
2. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова [и др.]. Изд. 13-е, СПб.: Златоуст, 2016. 344 с.
3. Игры на уроках русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного обучения / А.Э. Массалова, Е.В. Дзюба ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – 63 с.

4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов. - Москва : Рус. яз., 1977. - 214 с.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя./Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. — М.:2009. — 480 с.
6. Шаклеин В.М., Рыжова Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским Учебное пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.

---

© Слонь Ольга Васильевна (olgslo@yandex.ru), Исаева Ольга Викторовна (ov.isaeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Оренбургский государственный медицинский университет

## ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЕЙ РУБЕЖА XX-XXI ВЕКОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

**Аничкина Наталья Валерьевна**

*К.п.н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», Орск  
atanaa@rambler.ru*

### STUDYING THE CREATIVITY OF WRITERS OF THE TURN OF THE XX-XXI CENTURIES IN THE SCHOOL LITERATURE COURSE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

**N. Anichkina**

*Summary:* The article is devoted to the problem of studying modern literature at school. The school literature course includes literature of the turn of the XX - XXI centuries. However, the modern school very rarely uses examples of the latest prose for the moral and aesthetic education of students. In this article we will present a variant of studying Russian literature at the turn of the XX - XXI centuries on the example of the work of A.V. Gelasimov and his story "Tender Age". The choice is due to the fact that the creativity of A.V. Gerasimov is rarely considered in the educational process. To the creativity of A.V. Gelasimov's students apply in high school, when they are already prepared for the perception and interpretation of works of modern fiction that meets the needs of the younger generation, close to schoolchildren in terms of problems and topics, telling about the life of peers. As a rule, children read such works with interest, easily perceive and vividly discuss in the classroom.

*Keywords:* literature of the turn of the XX - XXI centuries, story, high school student-reader, plot, image analysis, problem analysis, literary education.

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме изучения современной литературы в школе. В школьный курс изучения литературы включается литература рубежа XX – XXI веков. Однако современная школа очень редко использует для нравственно-эстетического воспитания обучающихся примеры новейшей прозы. В данной статье нами будет представлен вариант изучения русской литературы рубежа XX – XXI веков на примере творчества А.В. Геласимова и его рассказа «Нежный возраст». Выбор обусловлен тем, что творчество А.В. Геласимова рассматривается в учебном процессе редко. К творчеству А.В. Геласимова школьники обращаются в старших классах, когда уже подготовлены к восприятию и интерпретации произведений современной художественной прозы, отвечающей запросам подрастающего поколения, близкой школьникам по проблематике и тематике, рассказывающей о жизни ровесников. Как правило, такие произведения дети читают с интересом, легко воспринимают и живо обсуждают на уроках.

*Ключевые слова:* литература рубежа XX – XXI веков, рассказ, старшеклассник-читатель, сюжет, пообразный анализ, проблемный анализ, литературное образование.

**Ф**ормирование духовно развитой личности невозможно без развития интеллектуальных и творческих способностей школьников, без формирования умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст, без формирования основных компетентностей в литературной сфере, то есть овладения возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте, создания собственного текста, представления своих оценок и суждений по поводу прочитанного, овладения важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями. В современной школе это возможно в процессе изучения современной литературы.

Литература рубежа XX – XXI веков является важным этапом в развитии русской словесности. Общественная ситуация формируется таким образом, что роль средств массовой информации резко повышается, и это сказывается на содержании, форме и распространении литературных произведений. Литература характеризу-

ется сосуществованием и взаимодействием различных эстетических систем (реализма, модернизма, постмодернизма), интенсивностью творческих поисков писателей, является одним из средств познания меняющейся реальности. Из поучающей, назидательной литература становится повествовательной, рассказывающей о конкретных проблемах и откровенно развлекающей читателя.

Изучение творчества писателей рубежа XX – XXI веков в школьном курсе литературы дополняет изучаемый школьниками материал по основным программам, помогает познакомиться с проблемами нового характера, а также позволяет учащимся глубже освоить современный литературный процесс.

Актуальность обозначенной проблемы заключается и в том, что творчество современных авторов все же вызывает интерес среди подростков, так как в произведениях современной прозы затрагиваются проблемы и вопросы современной жизни, раскрываются темы,

близкие по своему содержанию для школьников. Изучая современную прозу в рамках школьного образования, школьники приобретают основные компетентности в литературной сфере: общекультурную, ценностно-мировоззренческую, читательскую, что является основой современного литературного образования.

Многие произведения А.В. Геласимова рассчитаны именно на читателей-подростков и поэтому пользуются популярностью среди старшеклассников. Как правило, для знакомства учащихся с творчеством А.В. Геласимова ученикам предлагается к прочтению и последующему анализу рассказ «Нежный возраст».

Жанр рассказа включен в школьный курс литературы на протяжении всего периода обучения и является самым популярным жанром среди учеников современной школы. Так, А.С. Гавенко утверждает, что «современное культурное пространство, отличающееся сложностью переходного периода (рубеж XX – XXI веков), таково, что среди литературных жанров на первый план выходит рассказ, значимость и популярность которого определяется сложившейся социокультурной ситуацией» [6]. На популярность рассказа среди читающего подрастающего поколения влияет то, что данный жанр – небольшой по объему и сосредоточен на изображении одного события в жизни героя. Он более доступен для их понимания, так как не загроможден событиями. Такой выбор объясняется возрастными особенностями учащихся и их читательским восприятием.

«Рассказ – малая форма эпической прозаической литературы, небольшое повествовательное произведение с естественно развивающимся сюжетом, в котором выступает рассказчик, и тем самым создается иллюзия устного рассказа в точном смысле слова» [10]. Истоки рассказа лежат в устном народном творчестве. Малые формы фольклора (песня, легенда, анекдот) способствовали возникновению и развитию повествовательного жанра художественной литературы. Именно из устного народного творчества писатели заимствовали способы изображения человека, природы, образы и темы для собственных произведений.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что рассказ – это прозаическое художественное произведение, небольшое по объему, повествующее об одном или нескольких типических событиях из жизни человека.

Следуя из такого определения, можно выделить основные причины востребованности рассказа в учебном процессе: рассказ воспринимается учениками как единое художественное целое, то есть способствует совершенствованию техники чтения, навыков выразительного чтения и пересказа; рассказ дает возможность

научить школьников анализировать текст в единстве формы и содержания, то есть на основе небольшого текста учитель-словесник имеет возможность сформировать у учащихся такие предметные результаты, как умение определять принадлежность произведения к одному из литературных родов и жанров, понимать и формулировать тему, идею, нравственный пафос произведения, характеризовать его героев, умение определять в произведении элементы сюжета, композиции, изобразительно-выразительные средства языка, понимать их роль в раскрытии идейно-художественного содержания произведения; на примере небольших по объему текстов можно сформировать умение сопоставлять произведения, близкие по идейно-тематическому содержанию и композиционному построению, то есть умение сопоставлять героев, темы, конфликт, проблематику одного или нескольких произведений.

Для того чтобы наиболее эффективно провести анализ художественного произведения, рекомендованного в том или ином классе для изучения творчества определенного писателя, методисты рекомендуют ряд приемов и методов, способствующих наиболее полному постижению смысла текста. Работа с текстом – неотъемлемая и обязательная часть каждого урока литературы. Традиционно в работе с текстом выделяют три этапа: 1) до чтения текста – работа с заголовком и эпиграфом; 2) по ходу чтения – диалог с текстом; 3) после прочтения – осмысление текста [5].

Прежде чем приступить к чтению рассказа, следует обратить внимание учеников на важные элементы текста – заголовок и эпиграф. По названию произведения учащимся предлагается определить, о чем пойдет речь в изучаемом тексте. Данный прием способствует формированию у школьников творческого мышления, а также установлению ассоциаций и связей. Рекомендуется вернуться к заголовку после прочтения и детального разбора рассказа с целью выявления смысла названия. Эпиграф содержит в себе основную идею произведения. Поэтому обращение к эпиграфу в рамках изучения произведения помогает школьникам сделать предположение о содержании произведения. Работа с эпиграфами, так же как работа с заголовками, может проводиться в два этапа. Первый – это попытка перед чтением текста объяснить смысл эпиграфа и составить на этом основании какое-то предположение о содержании того, что предстоит прочесть. Второй – возвращение к эпиграфу после чтения и осмысления взаимосвязи между текстом и эпиграфом.

Таким образом, работа с текстом до чтения немаловажна, так как школьники уже на этом этапе будут иметь важные сведения, которые помогут им в дальнейшем анализе текста при выходе на концептуальный уровень произведения.

Во время чтения необходимо попутно работать с текстом. До чтения следует нацелить школьников на вдумчивое чтение, чтение с предварительным заданием: найти незнакомые слова, задать вопросы по тексту. Во время чтения школьники останавливаются и выясняют значение незнакомых слов, то есть проводят лексическую работу. Такой вид работы проводится с той целью, чтобы уже на этапе восприятия текста не искажался смысл произведения, не нарушалась его идея. В методике различают следующие виды комментариев: историко-бытовой (объясняет быт описываемой в произведении эпохи), историко-литературный (рассмотрение истории создания произведения, место произведения в литературе), лексико-фразеологический (объясняет те обороты речи, которые отступают от понимания), литературоведческий (обучает искусству вдумчивого чтения) [5].

После прочтения всего произведения школьники определяют основную мысль, идею и тему произведения, тем самым начиная непосредственный анализ художественного текста. В методике преподавания литературы существуют три основных направления разбора произведения, которые помогают учителю провести полный анализ текста: «вслед за автором», «пообразный», «проблемный» [5].

Пообразный анализ подразумевает анализ системы образов. Этот анализ даёт возможность детально разобрать образ персонажа, выйти на нравственно-духовное содержание текста, что помогает в определении проблематики произведения, а также предполагает выход на идею произведения путем выделения судьбы центрального героя, рассмотрение в связи с главным героем других персонажей, группировка их по разным признакам (социальным, семейным). При этом характеристика героя может производиться по следующим критериям: биографические сведения; ключевые качества личности героя; характер поступков; взаимодействие с окружающими; портрет; речевая характеристика; авторская характеристика; отношение читателя к герою. Таким образом, при анализе рассказа этот путь анализа обязателен, так как малая прозаическая форма содержит небольшое количество персонажей, среди которых чаще всего один персонаж является главным.

В основе такого направления разбора, как «вслед за автором» лежит сюжет произведения. Как правило, увлеченно следят за сюжетом, сопереживают герою учащиеся 5 – 7 классов. Именно на этом этапе изучение литературы направлено на такую литературоведческую категорию как «сюжет». Цель такого приема – углубить эмоционально-образное воздействие на ученика. Внимание учеников привлекается к опорным эпизодам, авторским ремаркам, отступлениям, и каждый эпизод анализируется как ступень в формировании авторского замысла и главной идеи произведения. Однако, в стар-

ших классах этого недостаточно, так как изучение литературы ведется в ином ключе. Старшеклассники должны уметь определять авторскую позицию, ставить проблемные вопросы и отвечать на них. Поэтому данный прием при анализе художественного текста в 9 – 11 классах будет эффективен в сочетании с другими видами разбора. На данном этапе более продуктивным будет проблемный анализ, который предполагает постановку учителем проблемного вопроса, либо создание проблемной ситуации в начале урока. Такой вопрос или ситуация создает возможность неоднозначных ответов, что ведет к поиску их решения в течение всего урока. Это активизирует учеников, вызывает у них потребность в новых знаниях, тем самым способствуя более глубокому осмыслению материала. Через проблемный вопрос или проблемную ситуацию школьники выходят на идейно-художественное содержание и проблематику произведения.

Таким образом, проблемный анализ – путь анализа, наиболее уместный для старших классов, глубокое проникновение в произведение, которое предполагает: выявление из содержания произведения тех или иных философских, социальных, нравственных, эстетических проблем в зависимости от их значимости в тексте; рассмотрение тематики и проблематики произведения в их системе и взаимозависимости; выбор эпизодов в связи с определенными темами и проблемами.

Наряду с традиционными приемами анализа текста на современных уроках литературы в школе применяются и нетрадиционные приемы. Данные приемы способствуют формированию и развитию читательской компетенции, которая поможет школьникам в дальнейшем образовании и самообразовании, позволит адаптироваться в трудовой и общественной деятельности.

Эти приемы можно использовать на уровне предтекстовой деятельности («мозговой штурм», глоссарий, кластер, рассечение вопроса), текстовой (инсерт, чтение вслух и с остановками, бортовой журнал, «дерево предсказаний») и послетекстовой деятельности («алфавит», синквейн, даймонд, «зигзаг», «тонкие и толстые вопросы», «фишбоун») [5]. Это способствует развитию творческого мышления школьников, умения проводить наиболее полный анализ художественного произведения.

Итак, жанровые особенности рассказа способствуют выбору учителем-словесником определенных приемов литературного анализа художественного текста. Мы установили, что наиболее эффективными среди традиционных будут такие приемы как работа с заголовком и эпиграфом, характеристика литературного героя, создание проблемной ситуации. С этой же целью используются и различные нетрадиционные приемы, которые также позволяют разнообразить урок и сделать его более интересным, познавательным.

Для того чтобы проследить поэтику творчества А.В. Геласимова, мы остановимся на его рассказе «Нежный возраст». Данное произведение актуально среди подростков поднимаемыми проблемами и темой, поэтому нередко используется учителями-словесниками в старших классах в качестве материала при изучении литературного процесса рубежа XX – XXI веков.

Рассказ «Нежный возраст» – одно из первых произведений А.В. Геласимова, написанное в 1995 году. Рассказ имеет форму личного дневника подростка, который датируется 14 марта 1995 года по 14 мая 1995 года. Повествование в виде дневника практикуется в литературе очень давно. А.М. Колядина пишет в своей статье «Дневник как литературный жанр» о том, что «использование подобной формы повествования известно еще с X века, когда появляются первые дневниковые произведения различных жанров: «хождения», путешествия, путевые очерки, автобиографические записи» [2]. Можно проводить знакомство с дневником как литературным жанром уже в 6 – 7 классах, дав общее представление о дневнике, указав его признаки и правила ведения. Продолжить знакомство следует уже в старших классах при изучении какого-либо писательского дневника. При этом очень важно определить место изучаемого текста в культуре конкретной эпохи. Форма дневника позволяет читателю прочувствовать то, что испытывал автор дневника во время его написания. Он как бы дает возможность взглянуть на мир героя его глазами, с его стороны, позиции, но с учетом собственного жизненного опыта. К тому же такая форма указывает на достоверность фактов, реальность происходящих событий.

По записям рассказа видно, что дневник велся героем ровно два месяца. В этот небольшой срок вместилось немалое количество событий, которые могут показаться на первый взгляд маловажными, незначительными. Однако при более узком рассмотрении видно, как эти события повлияли на мировоззрение подростка, формирование его взглядов, отношение к окружающим, насколько они изменили жизнь мальчика. Герой, ведя записи каждый день, фиксирует в них моменты, затронувшие его душу, мысли. Он пытается найти себя в этом мире: осознать свое место и роль в жизни родителей, коллектива. Через такие поиски проходит каждый подросток. Именно поэтому это произведение близко старшеклассникам: они понимают героя или не соглашались с ним, узнают себя в лице главного персонажа или противопоставляют себя ему. Они также проходят через этот «нежный» возраст – этап взросления, осознания себя как личности», также «приобретают новые принципы, идеалы, нравственные постулаты, также осознают себя как личность» [4].

Проблемы, затронутые в рассказе, как никогда близки читателям-подросткам. Традиционная проблема «отцов и детей», взаимоотношений ровесников, проблема

поиска себя в мире, проблема взросления – доведены в данном рассказе до предела. Автор дневника, сталкиваясь с ними, пытается найти пути их решения, ищет наставника, который мог бы направить его на верный путь. Подобная проблематика нередко затрагивалась писателями разных эпох. Это можно обнаружить в таких произведениях, как «Детство. Отрочество. Юность» Л.Н. Толстого (1851 – 1855), «Отцы и дети» И.С. Тургенева (1861), «В дурном обществе» В.Г. Короленко, «Над пропастью во ржи» Д. Сэлинджера (1951), «Вино из одуванчиков» Рэя Бредбери (1957).

Проблематика рассказа указывает на то, что главными героями повествования будут подростки. Однако немаловажную ступень в рассказе занимает и взрослое поколение. Поэтому можно говорить о некотором делении системы персонажей на группы. К первой группе персонажей можно отнести главного героя, а также его ровесников: одноклассников и ребят из двора. У подростка сложился определенный взгляд на его окружение: «Как меня все достали. В школе одни дебилы. Что учителя, что одноклассники. Гидроцефалы. Фракийские племена. Буйный расцвет дебилизма» [7]. В среде ровесников герой проводит большое количество времени, поэтому подростки играют огромное значение в формировании его мировоззрения, оказывают на него наибольшее влияние, однако не всегда положительное. Ребята из двора и одноклассники играют разные роли в формировании личности главного персонажа. Во дворе для подростка важно занять определенную нишу: он стремится к тому, чтобы его уважали во дворе: «С нашими я уже со всеми здороваюсь за руку» [7]. А для того, чтобы закрепиться в коллективе, нужно уметь постоять за себя, не выдать товарища, забыть старые обиды. Таким образом, главный герой постепенно включается в дворовую компанию. Одноклассники же помогают подростку осознать себя как юноша. Он резко противопоставляет себя девочкам: «Ненавижу девчонок. Тупые дуры. Распущают волосы и сидят. Каким надо быть дураком, чтобы в них влюбиться?» [7], презрительно относится к Семенову, которого считает гомосексуалистом. Таким образом, этап «нежного» возраста, вхождение во взрослую жизнь проходит у героя не самым благополучным образом.

Ко второй группе персонажей можно отнести старшее поколение: родителей главного героя, отца Семёнова и учителей. Взрослые должны быть воспитателями, советчиками, они должны направить подростка в его сложный переходный период на единственно верный путь, привить в нем только лучшие качества, воспитать в нем гражданина, человека с большой буквы. Однако в рассказе мы видим абсолютное равнодушие со стороны старшего поколения. Родители героя забыли о сыне, погрузившись в свои проблемы. Они не стали ему воспитателями, не помогли разобраться с внутренними противоречиями, найти себя в этом мире. Об учителях

сказано мало, однако одна фраза, записанная в дневнике, заключает в себе всю суть: «Учителей надо разгонять палкой. Пусть работают на огородах. Достали» [7]. Никто из старшего поколения не заслужил уважения героя, не стал для него авторитетом.

Несмотря на все трудности, подросток все же пытается осознать себя и найти себе место и призвание в обществе. Он пробует себя в разных сферах: играет в теннис, занимается плаванием, хочет научиться игре на фортепиано. И именно в этот момент в его жизни появляется чужой человек, который становится для него истинным наставником, человек, которого он подсознательно искал в родных и знакомых людях. Это Октябрина Михайловна – бывший директор музыкальной школы. Образ этой героини можно отнести к третьей группе в системе персонажей. В лице Октябрины Михайловны юноша нашел человека, который понимает его смятения, внутренние противоречия, который не учит его, не наставляет, но подросток сам выносит жизненные уроки из общения с этой женщиной. Именно с момента общения с ней герой начинает получать важный жизненный опыт. Выгуливая ее кошек, он получает признание и уважение дворовой компании. Ребята помнят ее доброй женщиной, которая давала им деньги «на мороженое – вообще на всякую ерунду» [7]. Именно Октябрина Михайловна примером, а не нотациями.

Октябрина Михайловна знакомит юношу с миром красоты, истинной женственности. И делает это она как всегда ненавязчиво – просто дает к просмотру фильм «Римские каникулы» с Одри Хепберн. Она как будто знала, чувствовала, что этот фильм не оставит равнодушным юношеское сердце. Важно отметить, что не всем она давала эту киноленту. Видимо, видела в главном герое совсем другой склад, иное мировосприятие. На самом деле подросток и сам чувствует это: он не разделяет ни увлечений, ни взгляды на жизнь со своими ровесниками, понимает, что его увлечение Одри Хепберн, которая стала для него идеалом женской красоты, не примут и не поймут во дворе или в школе. Все это от того, что «видение жизни у нашего героя более сложное, чем у друзей» [4]. У него богатый внутренний мир, который вмещает в себе и любовь, и понимание, и сострадание.

Образ Одри Хепберн стал для него идеальным представлением о женщине. Этот образ он пронесет через всю жизнь и не станет довольствоваться глупыми одноклассницами или «тетками», которые интересуют его одноклассника Антона Стрельникова. Он настолько затронул его душу, что ему хочется поговорить о ней с кем-нибудь. Но опять наталкивается на стену непонимания: ребята во дворе его обсмеют, одноклассники не поймут, родители и слушать не хотят о глупых увлечениях сына. Найти собеседника герой может только в лице Октябрины Михайловны. Она никогда не оттолкнет подростка и

не оставит его в минуты уныния.

Именно Октябрина Михайловна меняет юношу, помогает ему многое осознать, кое-какие идеалы переоценить. Она меняет его мнение относительно Семенова. И вновь ничего не говоря о его однокласснике, не давая никаких оценок, она советует прочитать «Портрет Дориана Грея» Оскара Уайльда, после которого герой меняет мнение: «Дочитал книжку Оскара Уайльда. Круто. Может, позвать Семенова на день рождения?» [7]. Октябрина Михайловна помогает пробудиться тем чувствам мальчика, которые пока еще спали до этого времени глубоко в душе. Он переоценивает жизнь и по-новому смотрит на людей. Ему открывается новый философский взгляд на мир – в этом мире не должно быть места жестокости и равнодушию, все люди равны и значит все заслуживают жалости, ведь в конце жизни всех ждет один исход – смерть.

Таким образом, можем заключить, что юноше повезло, когда он встретил в своей жизни близкого по духу человека – Октябрину Михайловну. Он нашел настоящего наставника, который помог ему разобраться во внутренних противоречиях, осознать себя в общественной среде и найти свое место в мире. Поэтому, когда умирает Октябрина Михайловна, подросток перестает вести дневник – он ему больше не нужен, юноша смог разобраться в своих мыслях, найти верную дорогу («Октябрина Михайловна умерла. Вчера вечером. Больше не буду писать. Не буду») [7].

Все в данном рассказе подчинено раскрытию авторского замысла – показать, что «современные дети и их родители – потерянное поколение и потерявшееся поколение» [4]. Это доказывается и проблематикой, и тематикой рассказа, и системой образов, и языковой структурой. Язык произведения – это язык подростковой среды. Он отрывочный, содержит в основном краткие, неполные предложения («Прикол. Снова приходил Семенов. Уговорил меня выйти во двор. Предложил закурить, но я отказался. Сказал, что теннисом занимаюсь» [7]). Для передачи диалогов автор часто использует косвенную речь («Приходила мама. Сказала: можно поговорить? Я сказал – можно. Она говорит ты какой-то странный в последнее время. У тебя все в порядке? Я говорю: это я странный? Она говорит – не хама. И смотрит на меня. Так, наверное, минут пять молчали. А потом говорит – я, может, уеду скоро. Я говорю – а. Она говорит может, завтра. Я снова говорю – а. Она говорит: я не могу тебя взять с собой, ты ведь понимаешь? Я говорю - понятно» [7]). В записях очень много риторических вопросов, которые доказывают смятение героя, неуверенность («Откуда она взялась? Почему за сорок лет больше таких не было?», «Интересно, что скажет папа?» [7]).

Речь героя изобилует разговорными словами («Вот

это да! Просто нет слов» [7]), включает молодежный сленг («трясли шпану», «полный отстой», «круто» [7]), а также жаргонизмы («играли дерьмово», «дебилы», «гидроцефалы», «жмот» [7]). Язык в начале рассказа более простой, грубый и используется только для передачи событий. В финале можно отметить, что герой отказывается от резких суждений в сторону одноклассников, его язык становится более образный, и теперь герой уже помещает в своих записях раздумья, мысли («Мы умрем. А если это понял, то уже не важно - каков твой друг. Просто его становится жалко. И себя жалко. И родителей. Вообще всех. А все остальное - не важно» [7]). На основании изменения языка от начала произведения к финалу можно утверждать, что меняется мировосприятие героя.

Итак, произведение А.В. Геласимова «Нежный возраст» актуально для современного читателя-школьника, оно не может не затронуть старшеклассников близостью происходящего, поможет найти ответы на многочисленные вопросы. Каким же образом можно построить работу над произведением современного автора, чтобы читатель-школьник ощутил причастность к проблематике рассказа, проник в переживания героя-сверстника? Рассмотрим один из вариантов урока литературы, посвящённого рассказу А.В. Геласимова «Нежный возраст».

Урок рассчитан на девятиклассников, изучающих курс литературы по УМК В.Я. Коровиной [1]. Урок проводится после изучения творчества А.С. Пушкина («Евгений Онегин») и М.Ю. Лермонтова («Герой нашего времени»). Цели данного урока: познакомить учеников с произведением современной русской литературы; на примере рассказа показать основную проблематику современной прозы; в процессе анализа образа героя помочь понять, что истинные доброта, любовь и надежда способны не только поддержать человека в трудную минуту, но и дают ему возможность измениться, формируют душевные качества молодого человека; на примере анализа рассказа А.В. Геласимова рассмотреть, как изображается противоречивый внутренний мир подростка на страницах современной прозы. Определяя тему урока, ученики исходят из слов учителя об общности тем произведений, изученных на предыдущих уроках («Герой нашего времени»)

Изучение рассказа начинается с анализа заголовка («Посмотрите на название рассказа. Как вы его понимаете? Каким синонимом можно заменить слово «нежный»? (слабый, уязвимый, такой, в котором легко человека обидеть, ранить, ранимый). Исходя из названия рассказа, скажите, о чем должна пойти речь в произведении?» (о сложностях, трудностях, с которыми сталкивается подросток в переходный период, о взаимоотношениях с людьми, взрослении).

Далее ученикам предлагается обратиться к анали-

зу формы рассказа, что такое дневник, когда и для чего он ведется. Школьники должны прийти к выводу, что: 1) дневник — форма повествования, ведущегося от первого лица в виде ежедневных записей; 2) повествование идет от личности героя-подростка, что сближает читателей с мальчиком, форма дневника указывает на реальность описанных событий; 3) дневник ведется для того, чтобы можно было высказываться, излагать свои мысли, чувства, но так, чтобы о них никто не узнал, так как подростки мало кому доверяют.

После этого ученикам предлагается охарактеризовать взаимоотношения героя с его окружением (дома, на улице и в школе), аргументируя каждое положение цитатами из рассказа. В результате этой работы школьники приходят к выводу, что герой нигде не видит поддержки, понимания, он никому не доверяет внутренних противоречий, не может ни с кем поделиться мыслями, даже с самыми близкими – родителями. Однако есть человек, который понимает героя, и помогает ему разобраться в себе – Октябрина Михайловна.

На следующем этапе урока класс переходит к анализу образа Октябрины Михайловны (С чего начинается их дружба? Почему именно этот фильм она ему дала? Какое впечатление произвел фильм на мальчика? Что открыл для себя подросток, посмотрев кассету? И почему он в таком восторге от Одри? Что Октябрина Михайловна говорит о родителях? и т.д.)

На следующем этапе необходимо обратиться к проблематике рассказа. Для этого школьникам предлагается составить схему «Фиш-боун». Схема помогает выявить перечень основных проблем, поднимаемых автором в произведении: проблемы непонимания, дружбы, поиска себя, любви. На основании таблицы школьники приходят к следующему выводу: переходный возраст – непростой период для подростков. У них появляется много противоречий, смятений, тревог, с которыми одному не справиться. В жизни каждого подростка должен появиться такой человек, который направит на верный путь, поддержит, посоветует, не отвернется в трудную минуту. Подросток ищет себя во всех сферах, чтобы обрести душевное равновесие.

На заключительном этапе учитель вновь возвращает школьников к теме урока («Герой нашего времени») и помогает сделать вывод («Вы согласны, что наш герой – это герой нашего времени? И в каком смысле «герой»? (Герой – наш современник. Этот рассказ о нас и для нас. Рассказ повествует о жизни молодого человека, в которой встретилось много жестокости. Но душа у него не огрубела, и, записывая свои мысли и впечатления в дневник, парень находит в себе силы, постепенно меняется и понимает, что есть доброта, любовь, надежда»).

Таким образом, завершается изучение нескольких произведений, связанных между собой тематически (А.С. Пушкин («Евгений Онегин»), М.Ю. Лермонтов («Герой нашего времени») и А.В. Геласимов «Нежный воз-

раст»). Подобное объединение произведений разных эпох с общей темой позволит школьникам привести в систему их знания по предмету, а также рассмотреть актуальные для читателей-школьников проблемы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сайт / Интернет-ресурс. – Режим доступа Литература. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В.Я. Коровиной. 5—9 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева]. — 7-е изд. — М. : Просвещение, 2021. — 303 с. <https://cdn.catalog.prosv.ru/attachment/a3661c8b908624b6cb20d0f37a435d14a0ffc8a4.pdf> (дата обращения 08.01.2022)
2. Сайт / Интернет-ресурс. – Режим доступа Русская литература на рубеже XX–XXI веков <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200601914> (дата обращения 07.01.2022)
3. Сайт / Интернет-ресурс. – Режим доступа ФГОС Основное общее образование <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 08.01.2022)
4. Сайт / Интернет-ресурс. – Режим доступа Хлопина, И.В. Пока не обнажился скелет // Литература в школе: газета для учителей словесности / И.В. Хлопина. – 2011. – № 5. – С. 36 – 38. <https://lit.1sept.ru/index.php?year=2011&num=05> (дата обращения 08.01.2022)
5. Аничкина Н.В. Основные вопросы теории и методика обучения литературе: учебно-методическое пособие / Н.В. Аничкина. – Орск : Издательство ОГТИ (филиала) ОГУ, 2018. – 137 с.
6. Гавенко А.С. Рассказ как феномен современной художественной культуры: учебное пособие / А.С. Гавенко. – Барнаул: Издательство Алтайской гос. акад. культуры и искусств, 2010. – 98 с. – ISBN 978-5-901897-73-7.
7. Геласимов А.В. Нежный возраст / Аничкина Н.В., Ишкина Е.Л. Русская проза рубежа XX-XXI веков : хрестоматия : в 2 ч. / Н.В. Аничкина, Е.Л. Ишкина. – Орск : Издательство ОГТИ, 2010. – Ч.1. – С. 50-62.
8. Нефагина, Г.Л. Русская проза конца XX века : учебное пособие / Г.Л. Нефагина. – М.: Флинта : Наука, - 2003. – 320 с.
9. Тимина С.И. Современная русская литература конца XX - начала XXI века: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / С.И. Тимина, Т.Н. Маркова, Н.Н. Кякшто и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 384 с.
10. Тимофеев Л.И. Краткий словарь литературных терминов / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1985. – 312 с.

© Аничкина Наталья Валерьевна (atanaa@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Орский гуманитарно-технологический институт  
(филиал) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

## ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ КРЕАТИВНЫХ ФОРМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Баскакова Мария Александровна**

Аспирант, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина  
shhepina00@rambler.ru

### THE EFFECTIVE USAGE OF CREATIVE WRITING AT THE LESSONS OF ENGLISH

**M. Baskakova**

*Summary:* This article touches on the topic of creative writing at the lessons of English. The author gives a generalized description of the creative forms of written speech. The idea is substantiated that, according to the Federal State Educational Standard, teachers try to bring up creative, highly educated individuals. Considerable attention is paid to preparing for writing a creative foreign language writing, giving examples of exercises.

*Keywords:* writing, foreign communicative competence, Federal State Educational Standard, motivation, creative writing, self-expression, prewriting.

*Аннотация:* В данной статье затрагивается тема креативной письменной речи на уроках английского языка. Автор дает обобщенную характеристику креативным формам письменной речи. Обосновывается мысль о том, что, согласно ФГОС, преподаватели воспитывают творческих, высокообразованных личностей. Значительное внимание уделяется подготовке к написанию иноязычного креативного письма, приводя примеры упражнений.

*Ключевые слова:* письменная речь, иноязычная коммуникативная компетенция, ФГОС, мотивация, креативное письмо, самовыражение, подготовительные упражнения.

Письменная речевая деятельность понимается целенаправленным и творческим совершением мысли в письменной форме, а письменная речь является способом формулирования мысли в письменных языковых знаках [1, с. 159]. Обучая письму старшеклассников, формируется письменная коммуникативная компетенция. Основной целью иноязычной подготовки в старшей школе является формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции как самостоятельного компонента в структуре профессиональной компетентности специалиста любого профиля. То есть речь идет о таком уровне владения иностранным языком, который позволяет выпускникам активно и свободно использовать иностранный язык в сфере своей профессиональной деятельности [2].

В методике преподавания особое значение приобретает методика креативного письма на уроках английского языка. Как принято считать, креативное письмо – это создание иноязычного письменного произведения, которое имеет не чисто информативную, инструментальную или прагматическую цели, а в большей мере эстетическую функцию. На уроках английского языка учащиеся старших классов сталкиваются с двумя понятиями «креативное письмо» (от англ. creative writing) и «объяснительное письмо» (от англ. expository writing), между которыми существует некая грань. В отличие от формального сочинения в креативном письме обучающиеся пишут с точки зрения «я», выражая собственные чувства и мысли. Иноязычные письменные креативные

произведения, созданные обучающимися, в целом опираются на интуицию, пристальное наблюдение, воображение и личные воспоминания учеников старших классов. Одни из главных отличительных черт иноязычного письменного креативного произведения – это, во-первых, не единственный способ вдохнуть новую жизнь в языковой класс, но и предоставляет интересные, яркие возможности для языковой практики, во-вторых, требует точность и аккуратность в выборе словарного запаса при написании письменного произведения, в-третьих, позволяет учащимся старших классов сосредоточиться на конкретных идеях, кроме того, дает возможность обучающимся исследовать свой язык и воображение [5]. Креативное письмо не заменяет устное общение, но представляет собой живой, стимулирующий способ придать новое значение менее используемым языковым выработкам.

Согласимся с мнением зарубежного лингвиста, который говорил о том, что в учебную программу по английскому языку чаще всего включается формальное письмо для того, чтобы обучающиеся овладели навыками пояснительного письма, такие как грамматика построения темы, методы исследования, разбиение на абзацы, орфография, пунктуация. Но важная образовательная цель состоит и в самопознании учащихся, которое исходит из обучения креативному письму на уроках иностранного языка. Подтверждение этому является ФГОС, который ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»):

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;
- *креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;*
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;
- *мотивированный на творчество и инновационную деятельность;*
- *готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;*
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни.

Таким образом, основной задачей Российской системы высшего образования является подготовка высокообразованных личностей и компетентных специалистов, способных и готовых к профессиональной мобильности и непрерывному профессиональному развитию [4].

Несмотря на требования ЕГЭ к умениям написания электронного письма личного характера (39) и развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы (40.1, 40.2), мы полагаем, что рассмотрение методики продуктивного креативного письма должно стать необходимой ресурсной базой для эффективного обучения письменной речи на иностранном языке, поскольку данная творческая составляющая обучения позволяет рассматривать текст как личностный достижимый результат образовательного процесса.

Возникает необходимость наиболее эффективной подготовки учащихся к заданиям, особенно креативным формам письменной речи, контролирующим уровень сформированности умений письменной речи. Однако,

анализ УМК по английскому языку выявил несоответствие используемых методов обучения современным требованиям к овладению иностранного языка и недостаточное количество материала для формирования навыков и развития умений письменной речи и позволяет сделать вывод о необходимости применения особых методов и приемов, которые позволяют научить школьников формулировать и передавать свои мысли в письменной форме на английском языке.

Д. Мюррей, определивший фундаментальные принципы методики, считал, что основное время обучающийся должен тратить на [3, с. 40; 6]:

- подготовку (от англ. *prewriting*), которая принимает форму набросков, принятых в российских школах мозгового штурма, автоматического письма, бесформенного мечтания (от англ. *daydreaming*);
- написание вариантов (от англ. *drafts*) – правку (от англ. *rewriting*), где рождается мысль, формирующаяся в ходе переработки словесного материала.

Перед написанием иноязычного креативного письма преподаватели иностранных языков должны простимулировать обучающихся старших классов подготовительными упражнениями, которые будут полезны и необходимы для дальнейшего обучения креативным формам письменной речи. Подготовительные упражнения (от англ. *prewriting*) помогают обучающимся собрать свои мысли и идеи в одно целое [5].

Одной из самых знакомых для многих людей деятельности является метод мозгового штурма (от англ. *Brainstorming*). Главная задача данного вида подготовительных упражнений состоит в том, чтобы собрать как можно больше собственных примеров по теме урока. Обучающийся может использовать карту мыслей и реакций (от англ. *the T.C. and the R.C.*), с помощью которых записывает возникшую мысль и выступающую реакцию по теме урока на иностранном языке. Данную работу предлагается выполнять или в малых группах, или целым классом, так как, как правило, одна идея воодушевляет другую, в конце концов получая большое количество обдуманых примеров по предложенной теме учителя. В отличие от метода мозгового штурма, преподаватель может предложить идею свободного письма (от англ. *Free Writing*), цель которой изложить на бумаге весь поток мыслей из головы. Цель данной деятельности – не в том, чтобы показать правильное правописание и использование грамматических конструкций, а в важности идей, которые учащиеся старших классов пытаются охватить. На данное упражнение дается старшеклассникам до 10 минут. Следующее подготовительное задание связано с вопросами в виде диалога или интервью (от англ. *the Dialogue* или *Journalistic Questions*). Данное упражнение – это хорошая возможность обсудить представленную тему со сверстником, с группой или с самим

собой (имеем ввиду «внутренний монолог»), задавая интересные вопросы (специальные вопросы: кто, что, где, почему, как), после которого учащиеся получают некое представление о теме. Другими словами, с помощью вопросов учащиеся приближаются к теме в более структурированной манере. Отличный способ показать связи между идеями отражается в упражнении карта кластеров и блок-схем (от англ. Cluster Mapping and Flow Charting). Если необходимо сравнивать и сопоставлять 2 или 3 темы, или исследовать 2 или 3 области темы, еще одна разновидность мозгового штурма (от англ. Double/Triple Entry) помогает перед написанием креативного письма. Включение персонажа (от англ. the Character) в будущее креативное письмо по теме урока, которое необходимо для успешного создания письменного текста, для этого следует проанализировать детали. После создания карты мыслей и реакций, диалога и характеристики персонажа учащийся дает волю своему воображению, продумывая последовательность событий, пишет небольшой рассказ (от англ. the Story).

Подготовительные упражнения – это как фундамент для успешного иноязычного письма [6]. Данные задания дают обучающимся старших классов уверенность и правильное направление, что им бы хотелось отразить в письменном тексте.

В заключение, хотелось бы сказать, что для эффективного применения креативных форм письменной речи на уроках английского языка необходимо создать дружелюбную атмосферу в классе и конкретные письменные подготовительные упражнения. Креативное письмо может занять важное место в программе обучения английскому языку, ведь благодаря креативной письменной речи учащимися старших классов выполняются такие важные функции, как выражение собственных мыслей и самопознание. Креативное письмо должен стать необходимой частью российской школьной программы, несомненная ценность – это совмещение интересов учащегося старших классов, его самовыражение и интересов общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты / М.А. Ариян, А.Н. Шапов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Флинта», 2007. – 222 с.
2. Еремеева О.В., Минеева О.А. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. №3. 2016.
3. Левинзон А.И. Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования. №1. 2014. С. 25-45.
4. Приказ Минобрауки России от 17.05.2012 №413 (ред. От 11.12.2020).
5. Dell C. William Creative writing in the English classroom // The English Journal. Vol. 53. №7. 1964. Pp. 500-503.
6. Murray D. A writer teaches writing: a practical method of teaching composition. Boston: Houghton Mifflin Co, 1968. - 256 p.

© Баскакова Мария Александровна (shhepina00@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Гамаюнова Антонина Николаевна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»  
(г. Саранск)*

*Gamaenova@yandex.ru*

**Терентьева Наталия Павловна**

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)*

*kholodovanatali@gmail.com*

## DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEAKING OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF CHILDREN'S FICTION

**A. Gamajunova  
N. Terentyeva**

*Summary:* Correct speech is the most important condition for the all-round full-fledged development of children and their further socialization, high readiness for schooling. Considering that preschool education in Russia is legally declared the first educational stage, and the number of children with general speech underdevelopment increases every year, the problem of increasing the effectiveness of correctional and educational work on the development of coherent speech of preschoolers with speech disorders becomes urgent. This article discusses the issues of improving the correctional speech therapy work on the development of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment by means of children's fiction.

*Keywords:* preschoolers with general speech underdevelopment, speech development, coherent oral speech, children's fiction.

*Аннотация:* Правильная речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей и их дальнейшей социализации, высокой готовности к школьному обучению. Учитывая, что дошкольное образование в России законодательно объявлено первой образовательной ступенью, а число детей с общим недоразвитием речи ежегодно возрастает, актуальной становится проблема повышения эффективности коррекционно-образовательной работы по развитию связной речи дошкольников с речевыми нарушениями. В данной статье рассмотрены вопросы совершенствования коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы.

*Ключевые слова:* дошкольники с общим недоразвитием речи, развитие речи, связная устная речь, детская художественная литература.

В начале XXI века в системе дошкольного образования России произошли значительные изменения. Закон «Об образовании в РФ» объявил дошкольное образование первой обязательной ступенью образовательного процесса, а Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования поставил основной задачей обеспечение равных возможностей полноценного развития всех детей в период дошкольного детства, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, одной из категорий которых являются дети с *общим недоразвитием речи (ОНР)*.

Правильная речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей и их дальнейшей социализации, высокой готовности к школьному обучению.

Общее недоразвитие речи – это системное нарушение формирования всех компонентов речевой системы: фонетической, фонематической и лексико-грамматической. Психолого-педагогическая характеристика детей с недостатками речи представлена в трудах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, О.Е. Грибовой и др.

Р.Е. Левиной выделено три уровня недоразвития речи (при сохранном физическом слухе): от наиболее выраженного – первого до третьего, в котором недостаток всех компонентов речевой системы представлен менее резко [5].

Т.Б. Филичева предлагает выделить и четвертый уровень ОНР, характеризующийся легкими лексико-грамматическими нарушениями, тем не менее, затрудняющими овладение ребенком письменной речью в начале обучения [9].

Неполноценная речевая деятельность детей с ОНР отражается на формировании у них сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечаются трудности полноценной коммуникативной деятельности, формирования саморегуляции и самоконтроля.

Учитывая, что число детей с проблемами в речевом развитии с каждым годом увеличивается, проблема коррекции речевого и психического развития ребенка на первой ступени образования становится все более актуальной. Именно в дошкольном возрасте, к 5-6 годам

у ребенка должны быть сформированы все компоненты детской речи путем реализации эффективных технологий устранения речевых нарушений. Необходим поиск новых методов и средств преодоления общего недоразвития речи детей.

Общеизвестно воздействие художественной литературы на умственное и эстетическое развитие ребенка. На это указывали такие видные педагоги и психологи как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Сухомлинский и др.

Художественная литература развивает все стороны речи детей, закладывает основу для воспитания любви к родному языку, его точности и выразительности, насыщенности и образности (фонетической, лексической, грамматической). Расширяя знания об окружающем мире, литература воздействует на личность ребенка, развивает умение чувствовать форму и ритм родного языка. В рассказах дети познают лаконичность и точность слова, в стихах – ритмичность и музыкальность, в сказках – в образах любимых героев – свои чувства и желания. Проявляется невольное подражание их речи и поступкам. Малые фольклорные формы представляют собой отличную речевую основу, направленную на развитие образности речи, ее выразительности.

Восприятие художественной литературы в процессе развития речи дошкольников и их особенности исследуются в трудах А.А. Набиевой, В.И. Логиновой, В.И. Пирадовой, Л.Б. Береговой, Л.М. Козыревой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т.И. Бобковой и др.

Авторы отмечают, что перед детским садом не ставится цель предоставления детям теоретического познания о средствах образной выразительной речи. Работа подчиняется концепции становления мышления, речи и носит практическую направленность.

Особо отметим работы Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, ее выводы о том, что при использовании художественной литературы появляется согласованная связь зрительного, слухового и моторного анализаторов, при формировании речи образуется коммуникативная направленность каждого слова и высказывания ребенка, совершенствуются лексико-грамматические средства языка, звуковой стороны речи в области произношения, восприятия и выразительности, происходит формирование диалогической и монологической речи [1].

Становление речевого общения ребенка начинается с эмоционального общения в процессе знакомства с произведениями художественной литературы. Это является не речевым общением, а эмоциональным, но именно в нем закладывается база будущей речи, будущего общения с обдуманно произносимыми словами. У детей

развивается навык восприятия текста в единстве содержания и формы [6].

В работе с детьми с нарушениями речи, возникающие педагогические, воспитательные проблемы решаются вместе с коррекционно-развивающими:

- развитие артикуляционного и голосового аппарата, речевого дыхания, слухового восприятия, речевого слуха;
- формирование, расширение, уточнение и активизация словарного запаса, позволяющие дошкольникам характеризовать многообразие окружающего мира;
- побуждение пользоваться в речи прилагательными, глаголами, наречиями, предлогами;
- обогащение речи за счет освоения новых грамматических форм;
- усовершенствование диалогической и монологической речи, активное участие в беседе;
- упражнение в составлении рассказов по картине, по иллюстрации, по непосредственному наблюдению за явлениями природы;
- развитие творческих способностей детей и т.д.

*Целью* нашего исследования явилось определение содержания коррекционно-логопедической работы по развитию связной устной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами художественной литературы. В эксперименте принимала участие группа детей (14 человек) в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня МКДОУ детский сад «Родничок» г. Зуевка Кировской области.

Для выявления специфики развития связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи нами были использованы задания из пособия О.Б. Иншаковой [2]. Детям предлагалось составить предложения по картинке, рассказ по серии сюжетных картин, рассказ по опорным словам, пересказать текст, самостоятельно рассказать о каком-либо событии из своей жизни.

Результаты диагностики показывают, что значительная часть исследуемых детей (82,1 %) имеет недостаточный уровень развития связной устной речи (малая информативность, шаблонность лексико-грамматических средств языка, пропуски смысловых звеньев рассказа, неоконченность смыслового выражения мысли, потребность в стимулирующей поддержке).

С учетом данных констатирующего эксперимента была разработана программа коррекции и развития связной устной речи экспериментальной группы учащихся средствами художественной литературы. Ее задачи:

- формирование навыка связности и последовательности изложения;

- развитие информативности высказывания;
- обогащение и активизация разносторонности лексико-грамматических средств языка;
- обогащение словарного запаса, формирование навыка быстрого подбора слов по тексту и смыслу;
- формирование у детей интереса к художественной литературе и поэтическому слову;
- развитие у детей ассоциативно-образного мышления и восприятия окружающего мира;
- формирование творческой деятельности;
- воспитание нравственно-эмоциональной отзывчивости.

Решение поставленных задач базируется на принципах: системности, комплексности, развития, рассмотрения нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также принципов свободы, игровой подачи используемого материала с учетом особенностей ребенка и его возраста.

Эффективность работы по реализации поставленных задач зависит от выполнения ряда *психолого-педагогических условий*, основными из которых являются:

- создание предметно-развивающей среды логопедического сопровождения детей с ОНР (наличие специализированного кабинета, обеспечение необходимым мультимедийным, программно-методическим, учебным оборудованием для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с различными речевыми нарушениями);
- соблюдение комфортного психоэмоционального режима работы;
- согласованность работы специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса (логопед, воспитатель, психолог, музыкальный руководитель);
- сотрудничество с родителями ребенка, привлечение их к коррекционно-развивающей работе;
- взаимодействие с внешней средой (детской библиотекой, театром, музеем и др.);
- обеспечение здоровьесберегающих условий (профилактика умственных и психических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарных норм и правил).

При работе над содержанием формирующего эксперимента использовались работы В.И. Селиверстова, Г.В. Чиркиной, Е.И. Тихеевой, Т.Б. Филичевой, Э.П. Коротковой и др., в том числе программно-методические рекомендации Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной [8].

Логопедические занятия проводились ежедневно

в первой половине дня, 5 раз в неделю в течение года (май – июнь). Продолжительность занятий 30 минут. Коррекционная работа воспитателя по заданию логопеда с подгруппой или отдельными детьми осуществлялась во второй половине дня.

Конкретное содержание речевого развития реализовывалось в различных видах деятельности детей (игровой, коммуникативной, (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-творческой, двигательной и др.).

Детская художественная литература предоставляет безграничные возможности и средства расширения словаря, формирования закономерностей построения предложения, текста, формирования репродуктивной и творческой деятельности, активизации творческого мышления и воображения, развития эмоционально-волевой сферы детей. Мы широко использовали все виды работ с изобразительными средствами языка в процессе развития речи ребенка.

В процессе *первичного ознакомления* детей с текстом произведения начинается эмоциональное общение ребенка с художественной литературой, происходит выявление в тексте «образных слов», толкование значения незнакомых слов и оборотов речи, подготовка к выразительному чтению художественных текстов посредством отработки интонации, а затем уже *вторичное ознакомление* с произведением: *пересказ текста* в различных вариантах (коллективный, с обсуждением вариантов фраз; выборочный пересказ отдельных фрагментов текста; пересказ по цепочке, пересказ с элементами театрализации). Ориентируясь на методические указания Э.П. Коротковой [3], мы выбирали первоначально тексты с небольшим объемом, доступной смысловой нагрузкой, ясностью композиции, высокой этикой содержания (рассказы В. Сутеева, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др.). Любому пересказу предшествует проводимый смысловой анализ текста и разбор выразительности, что помогает овладеть причинно-следственными отношениями, без которых пересказ не может быть осуществлен. При этом логопедом разрабатывается план рассказа. Если при пересказе ребенок совершает длительные остановки речи, то логопед задает вспомогательные вопросы. В случае появления трудностей во время пересказа, логопед сам продолжает пересказ, а ребенок при этом вводит в него слово или даже предложение, согласно своим речевым способностям.

Ведущим видом деятельности в детском возрасте является игровая. Нами было создано и апробировано *игровое логопедическое пособие*, которое мы назвали «*Рассказы из кубиков*», с помощью которого идет развитие связной речи детей через соотнесение слова по роду, числу, падежу, составление предложений, приме-

няя нужные приставки, суффиксы, окончания, составление собственного рассказа и т. д.

Пособие представляет собой 6 мягких кубиков высотой по 10 см, разного цвета: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

Каждому цвету соответствует свой набор карточек с липкой лентой на обратной стороне. На карточках изображены цветные рисунки, которые подписаны заглавными буквами крупным шрифтом Arial с делением слова на слоги для последующего обучения чтению.

Красный цвет – набор карточек, отвечающих на вопрос «Кто?» часть речи – существительное и местоимения. Здесь представлены изображения: персонажей сказок (Снегурочки, курочки Рябы, Пятачка, Буратино и др.), животных (кошки, мышки, поросенка и др.), птиц (синицы, курицы и др.), людей (детей, женщин и мужчин разных возрастов, членов семьи и др.), фантастических героев (например, инопланетян).

Оранжевый цвет – набор карточек, отвечающих на вопрос «Какой?», часть речи – прилагательное. Здесь представлены изображения проявления эмоций, характеристики прилагательных: злой, добрый, мягкий, твердый, широкий, холодный, веселый и т.д.

Желтый цвет – набор карточек, отвечающих на вопрос «Что делает?», часть речи – глагол. Здесь представлены схематичные изображения – пиктограммы и сюжеты действий: идет, сидит, спит, готовит, поет и т.д.

Зеленый цвет – набор карточек с предлогами и союзами. Здесь представлены схематичные изображения предлогов и союзов: в, на, и, с, под, из-за, рядом, между и др.

Синий цвет – набор карточек, отвечающий на вопрос «Что?», часть речи – существительное (неодушевленные предметы). Здесь представлены изображения: предметов мебели (стола, шкафа, дивана и др.), посуды (сковороды, стакана, чашки и др.), продуктов питания (мяса, овощей, хлеба, рыбы и др.), интерьера (лампы, подушки и др.), предметов быта (топора, косы и др.), пространства (улицы, дома, огорода, дерева), учебных принадлежностей (парты, учебника, ручки) и игровых (мяча, куклы, кубиков и др.), транспорта (машины, самолета, поезда и др.) и т. д.

Фиолетовый цвет – набор карточек, отвечающих на вопрос «Когда?» и «Где?», часть речи – наречие. Здесь представлены изображения: времен суток (утра, ночи, дня, вечера), времен года (зимы, весны, лета, осени), дней (вчера, сегодня, завтра); места, времени, причины, цели, меры, образа (тут, там, туда, сюда, рано, поздно,

громко, внизу, давно и др.).

В набор также входит специальное поле с длинной липкой поверхностью на плотном картоне для выстраивания фразы.

Перед началом игры из каждого набора подбираются по 6 картинок, крепятся на кубик соответствующего цвета с помощью липучки. Картинки можно подбирать по литературному произведению или лексической теме для закрепления пройденного материала и развития связной речи детей через составление самостоятельно рассказа.

Детям предлагается взять кубики и бросить перед собой. После того, как кубики выпали какой-либо картинкой вверх, дети снимают только верхнее изображение с каждого кубика (например, выпали следующие изображения: «Незнайка», «красивый», «прятать», «около», «стол», «зима». Обсуждаем то, что нарисовано и как это называется, объясняем, как может изменяться слово. Просим выложить изображения таким образом, чтобы получилось предложение, последовательно крепим на длинную липкую полосу изображения, составляя предложение. Получается предложение «Зимой Незнайка прятался около красивого стола», вариации предложения могут быть разными. При необходимости или по желанию развить сюжетную линию истории, изображения выбираются и снимаются с кубиков, а не выбираются из наборов. Если выпали изображения, не подходящие по смыслу, например, «слон» и «летать», предлагаем детям пофантазировать – может ли такое быть на самом деле, когда (в каких случаях) или предлагаем исправить ошибку.

Количество используемых кубиков изначально может быть меньше шести (начиная с двух), с постепенным увеличением. Например, варианты выпавших кубиков с короткими предложениями, начиная с фраз: «я, иди» – «я иду», «мы, лежать, дом» – «мы лежим дома» «кукла, добрый, мальчик, дарить» – «добрый мальчик подарил куклу».

Постепенно варианты игры с кубиками усложняются путем составления рассказа по сюжетной картинке или серии сюжетных картин (времена года, дары осени, фрукты и др. (изображения крепятся на сторонах кубика)), составления рассказа-описания. Можно вводить дидактические игры и упражнения, например, «Будь внимательным». На кубиках крепятся изображения трех героев басни И. Крылова: лебедя, рака и щуки и одного «лишнего», не принадлежащего к басне, (например, заяц). Детям предлагается найти «лишнего» и ответить полным предложением (Лишним является заяц, потому что в басне И. Крылова были только лебедь, рак и щука). Другим примером могут быть три фрукта и один овощ

или три иллюстрации из одной сказки и одна из другой.

Предъявляемые требования к рассказам детей: точная передача сюжета, целесообразность использования языковых средств, полнота составления предложений, умение слушать сверстников и давать хотя бы элементарные, в соответствии с возрастом, оценочные суждения.

Таким образом, в процессе игры дети учатся соотносить слова по роду, числу и падежу, менять форму слова за счет приставок, суффиксов и окончаний, подбирать время, формулировать мысль, составлять рассказы, сохраняя интерес к творчеству и сочинительству, развивают логическое мышление и чувство юмора, и, конечно, самостоятельную связную речь, корректируя общее недоразвитие речи.

Сочетание речи с наглядностью, мимикой включают в действие не только слуховые, но и зрительные, кинестетические рецепторы, что способствует развитию и коррекции логического и образного мышления, связной речи детей, эмоциональных проявлений и чувств.

*Рассказ-описание* позволяет развивать способность сравнения предметов, адресуя внимание на схожесть и отличие их свойств, активизируя мысль детей. Обучение дошкольников сравнению и описанию ведется в процессе ознакомления с каждой лексической темой (времена года, дикие и домашние животные, транспорт и т.д.). Описанию должна предшествовать работа по рассмотрению изображений на картинке. Данная техника применима для создания рассказа-описания о герое произведения, например, по сказке «Дюймовочка».

*Коллективный рассказ* детей важен для формирования у них коммуникативной компетенции, устойчивости внимания, усиления речевой активности. Для этой цели лучше всего подходят картины с несколькими действующими лицами в рамках одного сюжета, например, картины Ф.В. Сычкова, известного российского художника, долгое время жившего и работавшего в Мордовии. Его картины и соответственно репродукции отличаются выразительностью, яркостью красок, жизнерадостностью героев. Сюжет такой картины как «Катание с гор» понятен и интересен детям. После небольшого рассказа педагога о художнике дети ведут рассказ о картине по заранее продуманному педагогом плану. Что изображено на картине, какие цвета использовал художник, какое настроение он изобразил на своей картине, какие эмоции у вас вызвала данная картина? Логичным продолжением может быть работа над отрывком из стихотворения И. Сурикова «Детство» и сравнение отдыха детей во времена жизни художника и поэта с зимними забавами современных детей.

Важное место в коррекционной работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи имеет *чтение, разучивание стихов*. Разучиванию предшествует выразительное его прочтение педагогом, двукратно с предупреждением, что детям предстоит учить его наизусть. После прочтения задаются вопросы по содержанию для уяснения основной мысли и разъяснения непонятных слов. Каждая строчка стихотворения читается хором, и затем каждым ребенком. Во внимание берут личные возможности каждого ребенка. Рассказывать стихотворение первым должен тот из детей, который запоминает быстрее и лучше остальных. Запоминание стихотворений формирует чувство ритма, ввиду этого положительный эффект оказывает отхлопывание и оттопыживание ритма самостоятельно детьми. Эффективно для запоминания стихотворений использовать схематичные изображения по тексту – мнемотаблицы. Нами использовались стихи С. Черного, Я. Акима, А. Барто, Б. Заходера, М. Лермонтова, С. Есенина, А. Пушкина и др.

Важным звеном в развитии связной речи детей является обучение *моделированию*. Моделирование помогает выделить наиболее ключевые события читаемой сказки или рассказа и связи между ними, моделирование помогает развитию у детей воображения, абстрактного мышления, наблюдательности.

Пример наглядной модели при чтении сказки «Красная шапочка» – *двигательное моделирование*. Двигательное – потому что по ходу рассказа происходит реализация всех двигательных актов: пошла, вступила, выскочили и т. д. Персонажи сказки представлены кругами разного цвета: красный (Красная Шапочка), серый (серый волк), белый (бабушка), желтый (Мама), коричневый (охотники), которые выкладываются по мере чтения сказки. После прочтения детям предлагается восстановить события в нужной последовательности, раскладывая круги по ходу рассказа и сопровождая рассказ движениями.

Подобным образом была разыграна сказка «Теремок». Спустя некоторое время дети научились сочинять собственные истории и рассказы, получив от педагога по 2-3 кружка-заменителя. Детям, испытывающим затруднения в составлении рассказа, логопед помогает выбрать тему, обсудить план, подсказать действующих лиц и др.

В процессе логопедической работы расширялись творческие возможности детей, формировались умения реализации собственных творческих продуктов (рассказов, сказок) как на регламентированную сюжетную линию, так и без ее наличия. Например, при изучении лексической темы «Дикие и домашние животные» детям предлагалось представить себя каким-либо диким животным и рассказать о том, где живет, чем питается, как

добывает пищу, как зимует и т.д. Другой вариант – рассказать о домашнем животном, живущем в семье. Давалось время на подготовку, разрешалась помощь родителей. Рассказы детей отличались разнообразием, эмоциональной насыщенностью и достаточным словарным запасом и иллюстрировались фотографиями, рисунками, стихами. Если ребенок затруднялся в составлении рассказа, логопед помогал ему выбрать тему, обсудить план, подобрать действующих лиц и др.

По завершении работы на занятии проводилась рефлексия: чем понравилось занятие, какие были трудности, все ли получалось?

В ходе работы со сказками предлагались *творческие задания* – придумать продолжение сказки или изменить ее конец. Например, сказки «Теремок», «Лиса и Журавль» и т.д. Многие дети обладают богатой фантазией и готовы быстро предложить свой вариант. Задача логопеда – направить рассказ на соблюдение логичности изложения, правильной интонационности, темпа изложения, т. е. обучению правилам построения речевого высказывания.

Никого из детей не оставляют равнодушными *загадки*. Их использование в логопедической практике способствует развитию ассоциативного мышления, обогащению активного словаря, творческой фантазии детей. Дети сами сочиняют загадки при небольшой помощи в виде опорных вопросов и слов. Например, загадка про Айболита. Опорные слова: доктор, но лечит не людей, принимает больных, но не в кабинете. В итоге получилась такая загадка: доктор, но лечит зверей, принимает больных, но под деревом. Кто такой?

XXI век – век внедрения в образование новых педагогических технологий – информационных (ИТО), позволяющих использовать специальные способы работы с

информацией с помощью технических устройств и программного обеспечения. На логопедических занятиях педагогами используются разные компьютерные ресурсы, специализированные программы, помогающие логопеду в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушение устной речи («Видимая речь», «Игры для тигры», «Звуковой анализ слова» и др.). В сети Интернет можно найти многочисленные сайты, на которых размещен материал от презентаций, до логопедических игр. Указанные программы мы использовали для индивидуальной и подгрупповой работы с детьми. В экспериментальной части исследования применяли компьютерные программы, магнитофонные и телевизионные записи для чтения художественных текстов, записанных театрализованных представлений.

По окончании экспериментальной программы был проведен контрольный срез с целью определения динамики уровня сформированности связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Методика контрольного эксперимента была аналогична методике констатирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что поставленные задачи успешно реализованы. Количество детей с достаточно высоким уровнем сформированности устной связной речи увеличилось почти в два раза. Практически все дети достигли целевых ориентиров ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования, предполагающих, что ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может применять ее для выражения своих мыслей и чувств, используя разные типы предложений.

Таким образом, использование средств детской художественной литературы в коррекционно-логопедической работе позволяет успешно решать задачи по развитию связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 240 с. – ISBN 5-9268-0404-3. – Текст: непосредственный.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – Москва: Владос, 2020. – 279 с. – ISBN 978-5-691-00179-6 – Текст: непосредственный.
3. Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду : из опыта работы / Э.П. Короткова. – Москва: Просвещение, 1978. – 112 с. – Текст: непосредственный.
4. Ознакомление с художественной литературой детей с ОНР / Т.И. Бобкова, В.Б. Красносельская, Н.Н. Прудыус, О.И. Спроге. – Москва: Сфера, 2008. – 160 с. – ISBN: 978-5-9949-0023-9. – Текст: непосредственный.
5. Основы теории и практики логопедии / под редакцией Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – 366 с. – Текст: непосредственный.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева / под редакцией Ф.А. Сохина. – Москва: Просвещение, 1981. – 159 с. – Текст: непосредственный.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ № 1155 [утвержден Министерством образования и науки РФ 17 октября 2013 г.]. – Текст: электронный // Гарант: официальный сайт. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/> (дата обращения 19.12.2021).
8. Филичева Т.Б. Воспитание обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.Б. Фили-

- чева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – Москва: Просвещение / Дрофа, 2010. – 192 с. – ISBN: 978-5-358-05835-4. – Текст: непосредственный.
9. Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т.Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 1987. – 141 с. – Текст: непосредственный.

© Гамаюнова Антонина Николаевна (Gamaenova@yandex.ru), Терентьева Наталия Павловна (kholodovanatali@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

**Гирина Ирина Геннадьевна**

К.филол.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск  
irinag.girina@mail.ru

**Леонова Елена Николаевна**

К.п.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

### THE EXISTENTIAL ASPECT OF JOB FINDING BY POST GRADUATES

**I. Girina  
E. Leonova**

*Summary:* The article highlights the issue of existential crisis and inner world instability of university graduates as a result of the crash of habitual stereotypes when young people find themselves in an altered environment of adult life completely unfamiliar for them. The job skills acquired at the university prove to be ineffective if young people still have their destructive existential problems.

*Keywords:* existential crisis, altered environment, coping strategy, crash of stereotypes, Significant Another, job finding.

*Аннотация:* В статье поднимается проблема экзистенциального кризиса и хаоса внутреннего мира молодого человека, вызванных ломкой устоявшихся стереотипов в связи с вхождением вчерашними студентами во взрослую жизнь после окончания вуза. Приобретенные в стенах вуза компетенции не будут эффективными в их будущей взрослой жизни, если молодой человек не разрешил свои экзистенциальные противоречия, имеющие деструктивный характер и мешающие молодому человеку состояться как личность.

*Ключевые слова:* экзистенциальный кризис, измененная среда, самопреодоление, ломка стереотипов, Значимый Другой, трудоустройство выпускников.

Стремительно развивающееся общество предъявляет все новые вызовы к человеку. А, поскольку, общество играет важную роль в процессе формирования человека, как составной его части, через века сложившуюся систему образования, то эти антропологические вызовы стоят перед системой образования, существующей в данном обществе.

Объективно, образование должно стать системой, обеспечивающей потребности сегодняшнего дня (использование новейших компьютерных технологий, дистанционное обучение, введение актуальных, востребованных настоящей ситуацией социально-экономических дисциплин, глубокое изучение иностранных языков как средства межкультурного сотрудничества и т.д.). В этой связи, образование должно рассматриваться в совершенно новой парадигме, которая проявляется, по мнению М.Н. Невзорова, в готовности выпускника жить в триаде: «цель-средство-результат», что определяется в проявлении человеком своей позиции как в жизни, так и в реальной деятельности. В данном контексте образование рассматривается как необходимый этап подготовки к жизни. [1;25]

Для того, чтобы отвечать вызовам времени, должна проследиваться и другая образовательная парадигма: «образование как «образовывание» себя». Такая парадигма необходима для осуществления молодым человеком «авторства жизни», в которой образование будет неизменным атрибутом личностного самосовершенствования.

М.Н. Невзоров выделяет следующие цивилизационные вызовы к образованию:

- информационный вызов, который заключается в умении добывать нужную информацию и правильно пользоваться огромным количеством информационных источников;
- интеллектуальный вызов, а именно обладание необходимыми навыками по переработке и присвоению найденной информации через интеллектуальную рефлексию своей профессиональной деятельности;
- коммуникативный (социальный) вызов, который заключается в переходе от принципа доминирования: *другой-чужой-враг-уничтожить*, к принципу сопереживания: *другой-иной-понять-принять*. [1;86]

Исходя из понимания требований времени, чтобы противостоять вызовам, образ выпускника вуза должен быть следующим:

- осознание необходимости работы над собой;
- достижение уверенности в себе;
- готовность и умение противостоять социальным и личностным вызовам;
- готовность взять на себя ответственность за свой личностный рост при опоре на собственные силы.

Это должен быть человек, выстраивающий свою жизненную стратегию. Человек, который обрел навык совладающего поведения (Ф.Е. Василюк), и которому нужно лишь понять для чего он живет. Заканчивающий университет молодой человек должен осознанно дви-

гаться по пути самопреодоления, получив этот опыт в стенах университета при педагогическом сопровождении Значимого другого, «выстрадывать» себя как личность и субъект образовательного процесса, который после окончания вуза становится непрерывным.

Таким образом, образование рассматривается как «образовывание» себя, что является процессом длинной в жизнь. В университете должно произойти принятие молодым человеком себя и своего внутреннего мира, осознание своей индивидуальности. Именно в стенах университета должны быть созданы для молодого человека условия овладения логикой процесса поиска и установления границ своей ответственной свободы в рамках ответственной свободы другого человека.

На младших курсах вуза молодой человек должен открыть для себя ретроспективную рефлексию (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), что приводит к снятию страхов перед внешним миром и принятию себя. Этот этап необходим, поскольку чувство тревоги несовместимо с обретением свободы, а свобода – основа творчества. Переходя в среднее звено, студент овладевает ситуативной рефлексией, в результате чего он приобретает опыт совладающего поведения, при опоре на свой внутренний мир, при поддержке Значимого другого. Ситуативная рефлексия открывает перед молодыми людьми возможность свободного и ответственного выбора. Заканчивая университет, молодой человек овладевает проспективной (Петровский В.А.) рефлексией с выходом на трансцендирующую. Таким образом, происходит выстраивание своей жизненной стратегии, ведущей к авторству жизни.

Это образец, эталон. Это то, каким ожидает видеть выпускника вуза работодатель. Итак, работодатель ожидает видеть в выпускнике вуза следующие качества:

- знания; определенный набор компетенций, необходимый для успешного выполнения возлагаемой на молодого специалиста работы;
- опыт; окончивший вуз молодой человек, не имеет опыта работы по специальности, но работодатель учитывает его попытки реализовать себя (практики во время учебы в университете, стажировки, курсы, косвенно связанные с желаемой должностью, опыт подработок);
- активная жизненная позиция (участие в форумах, акциях, проектах, волонтерских движениях и прочей общественной работе);
- дополнительное образование – это критерий, по которому работодатель прогнозирует дальнейшие возможности профессионального развития молодого соискателя;
- четкое представление об интересующей работе – осознанный и рациональный выбор компании, долгосрочная мотивация;

- стремление к постоянному развитию, т.е. стремление изучать передовой опыт данной отрасли, что повышает качество сотрудничества;
- готовность принимать решения и нести за них ответственность. [5]

Проблема состоит в том: может ли современный вуз отвечать требованиям времени? И может ли он готовить специалистов подобного уровня?

К сожалению, в наши дни, как и много лет назад, образование так и не приобрело индивидуально-личностный характер. Массовый характер системы образования, существовавший десятилетия назад, продолжает существовать и по сей день, приобретая чудовищную форму усредненности. Теперь не надо думать, логически мыслить, проявлять свою яркость и талант, достаточно просто поставить галочку в нужном месте. Школьная система тестирования убивает нестандартное мышление, уничтожает воображение, яркость таланта, личность как таковую. Сейчас школа еще больше напоминает конвейер, с которого сходят унифицированные выпускники, в массе своей лишены способности нестандартно мыслить, иметь свою точку зрения и отстаивать ее. Школьные педагоги, погребенные под монбланами бумажной работы, не имеют ни времени, ни сил, чтобы уделить своим воспитанникам достаточно внимания, чтобы понять что их тревожит.

Предоставленные сами себе молодые люди впитывают ценности, транслируемые средствами массовой информации и социальными сетями. Сомнительный характер этого контента очевиден, но еще более становится очевидным их пагубное воздействие на еще неокрепшую психику молодых людей. Особенно привлекают молодых людей различного рода запрещенные в нашей стране организации (экстремистские, террористические движения, ЛГБТ сообщества и т.д.).

Сегодня почти каждый, окончивший школу молодой человек, поступает в вуз. Конечно, государство не нуждается в таком большом количестве специалистов высокого профиля. Вуз – это отсрочка для молодого человека от взрослой жизни, к которой вчерашний школьник совершенно не готов. Согласно Э. Фромму, чем более развито общество, тем более пролонгировано детство, поскольку ребенку, а затем и молодому человеку нужно больше времени, чтобы справиться с большим объемом информации, необходимой для взаимодействия с миром людей и обретения социальных навыков. [6; 78]

Выстраивая философско-методологическую основу нашего исследования, мы взяли на вооружение антропологические идеи А. Гелена, который считает человека деятельным существом, формирующим социально-культурную среду для восполнения своей биологической

недостаточности. Долгое детство, по мнению А. Гелена [7;175], предполагает воспитание, социализацию, передачу навыков и умений по традиции, а не биологическим путем. Иначе говоря, эта недостаточность предполагает общество и культуру (А. Гелен, Э. Кассирер).

Вуз для вчерашнего выпускника – это измененная образовательная ситуация. Которая сама по себе является источником сильного стресса, поскольку рушится привычная, существовавшая на протяжении одиннадцати лет система: семья – школа – друзья. Более того, поступая в вуз, молодой человек сталкивается с объективными вызовами внешней среды вуза:

- готовность к отстраненной позиции преподавателя;
- способность к осмысливанию больших объемов материала;
- готовность к объективной оценке своих знаний;
- необходимость быть ассертивным, готовность отстаивать свою точку зрения;
- готовность к конструктивному одиночеству;
- осознание необходимости работы над собой, с целью достижения конкурентоспособности в обществе;
- необходимость достижения уверенности в себе, готовность противостоять социальным вызовам;
- готовность взять на себя ответственность за свой личностный рост при опоре на собственные силы.

Представленные вызовы векторно показывают увеличение трудности по мере продвижения с курса на курс. Каждая подобная проблема, с которой сталкивается молодой человек в стенах университета, является критической ситуацией или ситуацией-затруднением, из которой студент должен найти выход. Справиться с такого рода вызовами можно только при помощи приобретения навыков совладающего поведения, что является необходимым условием преодоления критической ситуации на данном этапе.

Среди субъективных факторов следует отметить недостаточно ответственное отношение к выбору специальности как проявление социальной незрелости, несформированность жизненных планов, интересов, отсутствие какого-либо видения перспективы своей будущей жизни. Эти факторы затрудняют трудоустройство выпускников, проводимое вузами.

Главная задача вуза – адаптация молодого человека к жизни, а не только трансляция знаний и оснащение студентов необходимыми для будущей работы компетенциями.

В наше время проблема состоит в том, что, сконцентрировавшись на компетентностном подходе, вузы мало внимания уделяют внутреннему миру молодых людей с

их экзистенциальными противоречиями (одиночество, страхи, страдания), которые носят деструктивный характер и мешают молодому человеку состояться прежде всего, как личность, обретая согласие со своим внутренним миром, чтобы потом иметь возможность выйти в мир людей и в полной мере реализовать весь свой компетентностный потенциал, полученный в вузе. Именно так происходит становление высококлассных специалистов, людей для которых образование срастается с жизнью.

Для решения этой проблемы молодым людям необходим значимый друг, педагог, при педагогическом сопровождении которого произойдет овладение молодыми людьми навыками совладающего поведения, в результате чего студенты в стенах вуза приобретут положительный опыт самопреодоления, который они смогут повторить на протяжении всей жизни.

Сегодня в вузах полным ходом идет подготовка к трудоустройству выпускников, включающая в себя знакомство с работодателями, самопрезентации выпускников, ярмарки вакансий, вебинары, проводимые работодателем и т.д. Все эти мероприятия имеют целью привлечение выпускников к работе по специальности. Работодатель рисует выпускнику четкую картину его будущего трудоустройства. В данной связи происходит столкновение с противоречием: ожидание работодателем квалифицированного выпускника и неготовность выпускника в полной мере реализовать полученные в вузе навыки, которыми он обладает, в силу своей социальной незрелости и привычки мыслить стереотипами.

Окончание вуза является еще большим стрессом для вчерашних студентов, чем переход из школы в вуз. Им трудно смириться с мыслью, что детство закончилось, и они стоят на пороге взрослой жизни, в которой им придется самим принимать решения и нести за них ответственность, к чему, большинство оказывается не готовым. Зачастую, бывшие студенты воспринимают работодателей как своих преподавателей, ища у них защиту и совет. Подобная спутанность ролей приводит к непониманию, а порой и к конфликтам между молодым специалистом и работодателем. В период своего первого трудоустройства в сознании молодого человека происходит коренная ломка стереотипов, ломка привычной системы, приводящая к хаосу, векторы которого могут иметь как прогрессивное, так и регрессивное направление.

По утверждению А. Паркера и М. Пайнса, проблема перехода из школы в мир труда и адаптация в нем напрямую связана с экономическими аспектами. [7; 54] В случае реализации негативного сценария (безработицы, неполной занятости и т.д.), вчерашний студент теряет уверенность в себе, а, поскольку, участь в университете

он не приобрел опыт совладающего поведения, он перестает верить в свои силы, и полученные в университете качественные знания кажутся ему недостаточными при поиске своего места в обществе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что

- трудоустройство молодого человека носит глубинный экзистенциальный характер и в полной мере затрагивает внутренний мир молодого человека;

- каждое звено в триаде «школа – вуз – работодатель» должно играть отведенную ему роль по формированию личности ребенка – юноши – молодого человека;
- одних профессиональных компетенций недостаточно для становления высококлассного специалиста;
- работодатель должен учитывать все экзистенциальные противоречия молодого специалиста и способствовать его скорейшей адаптации к новому сложному периоду в его жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Невзоров, М.Н. Научно-методические основы проектирования школы жизни / М.Н. Невзоров – Хабаровск: Изд-во ХГПУ. – 2002. – 249с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк; - М.: Изд-во Московского университета, 1984. - 200 с.
3. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии Психология человека: Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; - М.: Школа-Пресс, 1995.- 384с.
4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский, Изд-во «Феникс». Ростов-на-Дону, 1996, 512 с.
5. В. Якуба. 10 ожиданий работодателя от знаний и навыков выпускников. <https://hr-tv.ru/articles/author-opinion/desyat-ozhidanij-rabotodatelja-ot-znanij-i-navykov-vyusknikov.html>
6. Fromm E. Man for himself / E. Fromm: New York.: "A Fawcett Premier Book", 1970. – 256 p.
7. Гелен А. О систематике в антропологии // Проблемы человека в западной философии: Переводы / Сост и послеслов. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. С.152 -202.
8. Е.Е. Федотова. Трудоустройство выпускников как педагогическая проблема (на опыте западных стран). Общие проблемы современного образования. Вестник ТГПУ, 2006ю Выпуск 10 (61). Серия «Педагогика».

© Гирина Ирина Геннадьевна (irinag.girina@mail.ru), Леонова Елена Николаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

# ТЕХНОЛОГИЯ «ЭХО-ПОВТОР» КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Голенко Мария Дмитриевна**

*К.п.н., Ярославский государственный педагогический  
университет имени К.Д. Ушинского  
golenko.md@yandex.ru*

## THE SHADOWING TECHNIQUE AS A METHOD OF LINGUISTIC COMPETENCE DEVELOPMENT AT A FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

**M. Golenko**

*Summary:* The Shadowing technique of teaching pronunciation has acquired enormous acclaim as a method of individual or self-education. The article explores its prospects and potentiality as a language skills development technology in classroom teaching. The method under investigation implies detailed text study as well as its thorough exploration at all language levels. The author dwells upon the criteria for choosing a suitable text for analysis, and suggests a strategy to work upon it. Furthermore, the article provides a variety of techniques for studying an audiotext in the framework of the Shadowing system.

*Keywords:* pronunciation teaching technique, shadowing, language skills development, linguistic competence, linguistic learning.

*Аннотация:* Технология "эхо-повтор" приобрела большую известность как способ индивидуального или самостоятельного обучения иноязычному произношению. В статье рассматривается вопрос о потенциале и перспективах данной методики как технологии обучения иностранному языку на групповом аудиторном занятии. Предлагаемая методика предполагает детальное изучение аудиотекста с его последующей тщательной проработкой на всех уровнях языка. Автор обосновывает критерии отбора материала для изучения и прослеживает алгоритм работы над ним. В статье также рассматривается ряд приемов работы с аудиотекстом в рамках технологии «эхо-повтор».

*Ключевые слова:* технология обучения произношению, эхо-повтор, теневой повтор, формирование языковых навыков речи, языковая компетенция, обучение в языковом вузе.

### Введение

**В** настоящее время большую популярность среди людей, изучающих иностранный язык, приобрела техника Shadowing (в русскоязычной методической литературе «эхо-повтор», «теневой повтор», «слежение»), предполагающая доскональную отработку аудиотекста с последующим его прочтением одновременно со спикером, либо с незначительным отставанием от него при максимально возможной имитации артикуляции, интонации, темпа и ритма его речи. [14, 2017, с.184] Автором данной методики является Александр Аргуэльес, лингвист и полиглот, в арсенале которого насчитывается несколько десятков изученных языков. Безусловной заслугой автора является тот факт, что технику имитации, существовавшую испокон веков в сфере изучения иностранного языка, он развил до стройной теории, позволяющей одновременно развивать все языковые навыки: слухо-произносительные, ритмико-интонационные, лексико-грамматические.

### Актуальность

Потенциал «эхо-повтора» состоит в том, чтобы в процессе тщательной имитации речи определенного носителя языка развивать весь спектр языковых навыков и

даже некоторые речевые умения, тренируемые на изучаемом материале. "Эхо-повтор" отрабатывает восприятие речи на слух (при первом прослушивании - с пониманием основного содержания, а в дальнейшем - с детальным пониманием), навыки и умения чтения (от соотнесения графической формы слова со звуковой до речевого умения изучающего, интенсивного чтения), лексико-грамматические навыки (поскольку многократное повторение материала обеспечивает его многократную отработку и прочное запоминание), а также, без сомнения, навыки артикуляции, интонирования, попадания в ритм.

В методической литературе на данный момент нет единства мнений, считать ли "эхо-повтор" эффективным приемом или полноценным методом обучения произношению. [2, 2018, с.11; 9, 2020, с.75; 12, 2021, с.441] На наш взгляд, "эхо-повтор" проявляет себя как технология обучения, прослеживая четкий и устойчивый алгоритм действий и ориентируясь на заданный результат.

Технология "эхо-повтор" полностью оправдывает себя при индивидуальных занятиях иностранным языком, а также при самостоятельном совершенствовании в произношении. Для имитации рекомендуется выбирать модель, чей голос максимально похож на голос обучающегося, вызывает у него симпатию, либо принадлежит

человеку, на которого обучающийся хотел бы походить хотя бы манерой речи. Кроме того, в качестве материала для изучения зачастую используются эпизоды любимых фильмов и сериалов, интервью любимых исполнителей, истории любимых блогеров. Эмоциональная вовлеченность и позитивное отношение к спикеру и произносимому им тексту способствуют достижению высоких результатов. Тем не менее, технология "эхо-повтор" представляется весьма эффективной и при групповых аудиторных занятиях, при условии, что работа над аудиотекстом будет строиться последовательно и грамотно, а также органично сочетаться с обучением языковым навыкам и формированием речевых умений.

### Результаты исследования

Подготовка к работе над иноязычным аудиоматериалом в рамках технологии «эхо-повтор» предполагает отбор материалов для работы и разработку заданий. В качестве требований к отбору материалов представляется логичным руководствоваться следующими критериями:

— *тип акцента и интонационная ценность звучащего текста*

При выборе текста для работы в рамках технологии "эхо-повтор" определяющим фактором, бесспорно, является акцент спикера, произносящего исходный текст. Британский и американский акценты различаются существенным образом, и смешение моделей для имитации неизбежно повлечет за собой артикуляционные ошибки и нарушения интонационного рисунка речи обучающихся. Вариации акцента на региональном уровне не столь очевидны для уха людей, не являющихся носителями языка (безусловно, если речь не идет о ярких и характерных особенностях произношения, как, например, кокни или скауз в Великобритании или некоторые региональные диалекты США). Оптимальным выбором акцента спикера является стандартизированный диалект, на котором говорит большинство жителей страны, а также, что существенно в рамках "эхо-повтора", теле- и радиоведущие, политики, шоумены.

Кроме перечисленных выше фонетических факторов отбора аудиотекста, следует упомянуть темп речи говорящего, поскольку, если спикер говорит слишком быстро, то фонетические явления, сопровождающие его речь (редукция гласных, ассимиляция согласных, элизия между согласными, интрузия и т.д.) могут быть выражены чрезмерно ярко, затрудняя тем самым понимание аудиотекста и последующую работу над ним.

— *объем и тип аудиотекста*

В качестве материала для работы в рамках технологии "эхо-повтор" можно выбрать практически любой тип

звучащего текста: подкасты, интервью, эпизоды фильмов и телепередач, материалы видеоблогов и даже рекламные ролики. [3, 2019, с. 404; 4, 2016, с. 124]

Сопоставляя возможности аудио- и видеоматериалов, преимущество приходится признавать за последними. Наглядное изображение загружает оперативную память, увеличивает степень концентрации внимания, задействует паралингвистические возможности коммуникации, недоступные аудио. Также, они дают более широкие возможности для последующей продуктивной деятельности на их основе, давая пространство для выполнения разнообразных креативных и проектных заданий.

Жанр и прагматическая направленность аудиотекста могут варьироваться в зависимости от дидактических задач, тематики и содержания обучения, однако жанровое разнообразие материалов, безусловно, принесет обучающимся огромную пользу, позволяя исследовать и проработать более широкий спектр типов текста и развивая тем самым дискурсивную компетенцию.

С точки зрения представленной в изучаемом материале речевой формы, рационально чередовать эпизод монологической речи с диалогической, давая обучающимся возможность тренировать свои произносительные, интонационные и лексико-грамматические навыки в разных типах высказывания. На начальном этапе работы по данной методике уместнее прибегать к тексту в форме монолога, поскольку речь одного лица позволяет глубже сосредоточиться на особенностях произношения избранного для имитации спикера - образца, "модели". Однако на более продвинутом этапе работы, освоив технологию "эхо-повтор", вполне разумно усложнить задачу, предложив обучающимся для освоения фрагмент диалогической речи. В этом случае появляется сразу два образца для вслушивания, изучения и имитации, а список задач учащегося пополняется необходимостью переключаться с одного спикера на другого. Безусловно, следует отметить, что важным требованием является принадлежность обоих спикеров к одному лингвокультурному сообществу и наличие у обоих сходного типа акцента.

Объем выбранного для изучения материала зависит от целого ряда факторов: уровня владения обучающимся иностранным языком, тематики и жанра звучащего текста, его языковой сложности, темпа речи говорящего. Во главу угла следует поставить принцип посильности и доступности материала, ориентируясь на возможности конкретных учащихся. Тем не менее, принимая во внимание необходимость детальной проработки материала, при среднем темпе речи длительность одного эпизода, выбранного для работы, не должна превышать полутора-двух минут звучания для монолога и не более

трех минут – для диалогической речи. Материалы, длительность звучания которых превышает указанный временной диапазон, имеет смысл разбивать на части и изучать последовательно и системно: основываясь на уже освоенной информации, обучающиеся, с высокой степенью вероятности, будут справляться с каждой последующей частью материала с большей легкостью, быстрее и эффективнее.

— *уровень языковой сложности, лексико-грамматическая ценность текста*

Несомненно, одним из важнейших факторов при отборе текста для работы является его лексико-грамматическая составляющая: насколько данный текст потенциально полезен в языковом плане, каким образом он может обогатить словарный запас обучающихся, какие слова, выражения, грамматические модели могут, при должном внимании преподавателя, войти в их активный словарь. [6, 2014, с. 64] Для студентов, владеющих языком на уровне ниже среднего, оптимально выбирать стилистически нейтральную и умеренно разговорную лексику; при уровне владения языком выше среднего обучающиеся нуждаются в стилистически окрашенной, разговорной, экспрессивно-эмоциональной лексике, которую они могут впоследствии использовать в своей продуктивной речи. Бесспорно, текстов, изобилующих сленговой и жаргонной, тем более обсценной, лексикой, в учебном процессе следует избегать.

Чрезвычайно важно, чтобы выбранный текст соответствовал уровню владения учащимися иностранным языком, то есть содержал не более десяти незнакомых им слов и выражений, а также известные им или понятные из контекста грамматические конструкции. Потенциал технологии "эхо-повтор" весьма значителен с точки зрения обучения лексике: новые слова и выражения предъясняются в контексте, создается необходимость их многократного повторения (а иногда заучивания наизусть). Таким образом, посильность и языковая ресурсность текста [8, 2019, с. 172] являются важными принципами отбора аудиоматериала для работы в рамках технологии «эхо-повтор».

— *тематика, социокультурная и социолингвистическая ценность текста*

В качестве одного из принципов отбора аудиотекста для студентов, владеющих иностранным языком на уровне выше среднего, видится его социокультурная значимость, потенциальная полезность в плане соприкосновения с культурой страны изучаемого языка, поскольку без овладения социокультурной составляющей коммуникативной компетенции невозможно полноценное практическое владение языком, диалог с носителем языка, общение на межкультурном уровне. Сведения

о национальной ментальности, особенностях лингвокультуры, встречающаяся в тексте безэквивалентная и фоновая культурно-ориентированная лексика имеют большую ценность и важность для студентов, изучающих иностранный язык.

Технология работы над иноязычным аудиотекстом в рамках «эхо-повтора» включает ряд последовательных этапов, каждый из которых имеет исключительную значимость и должен быть своевременно пройден.

*Первый этап* работы над текстом предполагает знакомство с материалом в его оригинальном виде. Первостепенной задачей данного этапа является первичное понимание на слух основного содержания текста, ознакомление с его темой и персонажами. Этот этап работы соотносится с ознакомительным аудированием. [15, 2018, с.303; 10, 2019, с.141] Проверить понимание учащимися прослушанного текста можно, прибегнув к традиционным приемам и техникам проверки понимания рецептивно воспринимаемых текстов: вопросно-ответным заданиям, соотнесению, заданиям множественного выбора, истинным и ложным утверждениям и т.д. По итогам разбора аудиотекста, можно прослушать его еще раз, стремясь к более точному пониманию. [16, 2017, с. 134] Если темп речи говорящего слишком высок, современные аудиоплееры позволяют замедлить его без ущерба для качества звучания.

*Второй этап* работы посвящен детальному пониманию не только на уровне содержания текста, но и на уровне его смысла и языковой формы. Для решения этой задачи потребуются транскрипт, то есть печатный вариант прослушанного аудиотекста. [1, 2019, с.248] Текст внимательно прочитывается с применением стратегий интенсивного чтения. На этом этапе важно разрешить возможные языковые трудности: семантизировать и изучить незнакомую лексику, разобрать сложные для понимания грамматические конструкции, при необходимости прибегнуть к переводу. Если текст содержит лингвострановедческую или социокультурную информацию, необходимо прокомментировать ее, дать пояснения. В случае, если высказывание имеет подтекст, включает прецедентный текст или нуждается в дополнительном комментарии, важно обсудить этот момент, высказав свои предположения. Таким образом, по итогам данного этапа работы, изучаемый текст не должен представлять абсолютно никаких лексико-грамматических и смысловых затруднений для обучающихся: это существенно облегчает имитацию произношения, обеспечивает более корректное воспроизведение интонационного рисунка. [5, 2021]

На *третьем этапе* работы с текстом ключевым объектом внимания становится область произношения. Необходимо разобрать с учащимися правила артикули-

рования отдельных слов, обсудить особенности речи, проследить интонационный рисунок и ритм, отмечая в транскрипте синтагмы, паузы, восходящий и нисходящий тон, интонацию на ударных и неударных словах и т.д., а также отметить скорость речи и заложенные в высказывание эмоции. Затем текст прочитывается по транскрипту несколько раз: сначала медленно, с утрированно чёткой артикуляцией и интонацией, а затем постепенно наращивая темп и приближая его к темпу речи спикера. [13, 2017, с. 28] При работе в группе текст сперва прочитывается хором, потом отдельными студентами; если текст представляет собой диалог или полилог, то он несколько раз прочитывается по ролям. Функция преподавателя состоит в том, чтобы внимательно прослушать чтение студентами текста, указать на фонетически сложные места, обозначить и скорректировать допускаемые обучающимися ошибки. Дальнейшая работа над текстом на данном этапе может быть вынесена на самостоятельную подготовку, поскольку требует неоднократного прочтения и тренировок.

*Четвертый этап* работы в рамках "эхо-повтора" предполагает продуктивную деятельность. Обучающимся предлагается воспроизвести текст фонетически максимально близко к оригиналу. Если фрагмент небольшой и его ритм, и темп к тому располагают, его можно выучить наизусть (например, стихотворное произведение или рекламный ролик); если же в том нет необходимости, достаточно опираться на транскрипт при прочтении. Важно, чтобы воспроизведенный студентами текст прозвучал максимально близко к исходному образцу.

На данном этапе к работе имеет смысл подойти творчески. Допустимые варианты заданий включают, например, следующие: озвучить видео, проигрываемое без звука, попадая при этом в заданный темп и ритм; "ду-

блировать" персонажей фильмов и телевизионных шоу; моделировать аналогичную ситуацию и разыграть роль персонажа оригинала, имитируя его речь максимально похожим образом; озвучить мультфильм или трейлер к фильму, записав свою речь с помощью диктофона и наложив новую аудиодорожку на исходное видео; снять собственное видео, в котором разыгрывается монолог или диалог из оригинального текста и т.д.

Заключительный *пятый этап* предполагает обратную связь по итогам выполненной работы, взаимное оценивание, коррекцию ошибок, рефлексию и подведение итогов. В качестве основных критериев оценивания выполненного задания можно выделить следующие: правильность артикуляции с точки зрения выбранного для изучения акцента, корректность интонационного рисунка, естественность звучания с позиции темпа, ритма и мелодики речи.

Важным требованием к работе в рамках технологии «эхо-повтор» является систематичность и регулярность занятий, что обеспечивает поступательное развитие у обучающихся всего спектра иноязычных языковых навыков. Разнообразие заданий четвертого, продуктивного, этапа способствует расширению кругозора студентов, развивает их воображение и креативность, увлекает и мотивирует на дальнейшую работу.

### Заключение

Таким образом, технология «эхо-повтор» может быть рассмотрена не только в парадигме индивидуального обучения или саморазвития, но и в качестве эффективного инструмента групповой работы, что доказывает опыт ее применения в течение нескольких лет на факультете иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белоус Е.А., Киселева Е.В., Коваленко О.В. Применение техники shadowing при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // в сб: «Великие реки»-2019. Труды научного конгресса 21-го Международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. 2019. С. 247-249
2. Васильева Л.В. Теневой повтор (Shadowing) на занятиях по аудированию как первый шаг к обучению синхронному переводу // в сб: Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Материалы научно-методической конференции. Ассоциация преподавателей японского языка РФ и СНГ. 2018. С. 11-17.
3. Волкова М.А. Навык аудирования как важнейший компонент профессиональной компетенции устного переводчика // Университет XXI века: научное измерение. – Тула, 2019. – С. 404–406.
4. Донская М.В., Егорова Л.А. Опыт развития навыков аудирования при подготовке научно-технических переводчиков // Дискуссия. – 2016. – No 1 (64). – С. 120–126.
5. Заболотнева О.Л., Кожухова И.В. Некоторые приемы обучения аудированию студентов языковых факультетов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – No 3 (март). – С. 40–52. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211013.htm>.
6. Зайцева Л.А. Требования к аудитивному материалу, содержащему неизученную лексику // Иностранные языки в школе. – 2014. – No9. – С. 60–71.
7. Москалева Г.П., Марденова Г.Д. Использование аутентичных материалов при аудировании на уроках английского // Вестник КГПИ. – 2011. – No 1. – С. 17–21.
8. Науменко Н.П., Чижикова С.Н. Требования к отбору аудиоматериала и этапы работы с ним // Теоретический и практический потенциал современной

- науки: сб. науч. ст. – М., 2019. – С. 171–175.
9. Пилосян К.К. Подготовка к синхронному переводу: эхо-повтор // Вестник Международного института рынка. 2020. № 2. С. 74 – 77.
  10. Суховерхова О.В. Обучение аудированию: к вопросу о видах аудирования в научной литературе // Перспективы науки. – 2019. – No 11 (122). – С. 138 – 145.
  11. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. – 2008. – No 1, 2. – С. 8–15; 16
  12. Яньшина И.В. Использование метода «Shadowing» в обучении иностранному языку // в сб: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. 2021. С. 441 – 444.
  13. Hwang G., Hsu T., Lai C. & Hsueh C. Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns // Computers and Education. – 2017. – 106. – P. 26 – 42. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.11.0102017
  14. Sumarsih S. The Impact of Shadowing Technique on Tertiary EFL Learners' Listening Skill Achievements // International Journal of English Linguistics. – 2017. – No 7. – P. 184. DOI: 10.5539/ijel.v7n5p184
  15. Tjandra A., Sakti S., Nakamura S. Listening while speaking: Speech chain by deep learning // Automatic Speech Recognition and Understanding Workshop, ASRU. – 2018. – P. 301 – 308. DOI: 10.1109/ASRU.2017.8268950
  16. Wang Y., Treffers-Daller J. Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness // System. – 2017. – 65. – P. 139–150. DOI: 10.1016/j.system.2016.12.013

© Голенко Мария Дмитриевна (golenko.md@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

## ОПТИМИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ В РУКОПАШНОМ БОЕ

### OPTIMIZATION OF SPECIAL STRENGTH TRAINING IN HAND-TO-HAND COMBAT

**N. Grudnitskaya  
R. Volikov  
A. Efremenko**

*Summary:* The article analyzes the positions of modern scientists concerning the improvement of the most significant physical qualities of martial artists that affect the effectiveness of their competitive activities. The role of the dynamic matching principle and the features of its use in solving the tasks of special strength training of martial artists are determined. The authors have developed and proposed new approaches to the organization of the training process at the pre-competition stage, aimed at optimizing, developing and improving special power abilities in hand-to-hand combat.

*Keywords:* hand-to-hand combat, optimization, special strength training, speed-strength training, deflection throw, the principle of "dynamic (power) compliance", martial artists.

**Грудницкая Наталья Николаевна**

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.  
grudnitskaya2012@yandex.ru*

**Воликов Руслан Александрович**

*тренер-преподаватель, ГБПОУ «Ставропольский колледж сервисных технологий и коммерции», г. Ставрополь.  
volikov-2014@mail.ru*

**Ефременко Алексей Владимирович**

*тренер-преподаватель, МКУДО «Спицевская детская юношеская спортивная школа», с. Спицевка  
stav-expert@mail.ru*

*Аннотация:* В статье проведен анализ позиций современных ученых, касающихся совершенствования наиболее значимых физических качеств единоборцев, влияющих на результативность их соревновательной деятельности. Определена роль принципа динамического соответствия и особенности его использования в решении задач специальной силовой подготовки единоборцев. Авторами разработаны и предложены новые подходы к организации учебно-тренировочного процесса на предсоревновательном этапе, направленные на оптимизацию, развитие и совершенствование специальных силовых способностей в рукопашном бое.

*Ключевые слова:* рукопашный бой, оптимизация, специальная силовая подготовка, скоростно-силовая подготовка, бросок прогибом, принцип «динамического (силового) соответствия», единоборцы.

#### Актуальность

Рукопашный бой – это вид спорта, один из наиболее зрелищных видов боевых искусств, который представляет собой сочетание ударных приемов руками, ногами, приемов борьбы, как в стойке, так и в партере. Для успешного ведения боя, то есть победы, необходимо в совершенстве владеть, как техникой борьбы, так и ударной техникой.

Рукопашный бой, с его переменным характером взаимоотношений в бою, высоким эмоциональным напряжением и разнообразным воздействием на организм бойца, является одним из самых сложных видов спортивных единоборств. Он предъявляет невероятно высокие требования к психике спортсмена, его физическим, морально-волевым качествам и технико-тактической подготовке. В то же время специальная силовая подготовка имеет важнейшее значение для бойца. Однако вопросы методики совершенствования специальной силовой подготовки в предсоревновательном периоде тренировки бойцов в рукопашном бою продолжают оставаться актуальными, и требуют дальнейшего углу-

бленного изучения.

Анализ научно-методической литературы по вопросам оптимизации специальной физической подготовки спортсменов рукопашного боя, и особенно силовой и скоростно-силовой подготовки, показал достаточно ограниченный спектр средств их совершенствования на этапе предсоревновательной подготовки.

В связи с этим мы предприняли попытку совершенствования методики предсоревновательной подготовки спортсменов рукопашного боя на основе применения борцовских приемов, направленных, в первую очередь, на повышение силовых и скоростно-силовых качеств спортсменов. Ряд авторов [1, 5, 9] считают, что направленное совершенствование именно этих физических способностей единоборцев в предсоревновательном периоде тренировки имеют первостепенное значение, определяющее успешность соревновательной деятельности в рукопашном бое.

Проблемой нашего исследования стала возможность успешного решения задач совершенствования двига-

тельных способностей, занимающихся на основе применения технических приемов из смежного вида единоборств.

Мы исследовали учебно-тренировочный процесс единоборцев разного уровня мастерства, проанализировали описанные в литературе методики силовой и скоростно-силовой подготовки единоборцев разного уровня квалификации.

Исследование проводилось с целью совершенствования уровня специальной физической подготовленности единоборцев разных уровней квалификаций (1-й разряд, кандидат в мастера спорта, мастер спорта).

Мы предположили, что уровень специальной физической подготовленности единоборцев разных уровней квалификаций повысится на основе включения в тренировочный процесс предсоревновательного периода борцовского приема «бросок прогибом».

На основе анализа современной научно-методической литературы по вопросам оптимизации процесса специальной физической подготовки единоборцев в предсоревновательном периоде тренировки, а также обобщения собственный опыт тренерской работы, была разработана авторская методика оптимизации специальной физической подготовки квалифицированных единоборцев на предсоревновательном этапе.

Результаты аналитической работы позволили выявить схожие условия проявления максимальных показателей силы и специальной выносливости в технике борьбы и в ударных движениях руками и ногами в рукопашном бое.

Для решения поставленных в работе задач мы использовали видеоциклографию и регистрацию скоростных и силовых характеристик мастеров боевых искусств.

Проблема выбора наиболее эффективных средств и методов воспитания силовых способностей уже давно представляет интерес для специалистов в различных видах спорта. В научной литературе описано значительное число различных методических подходов в процессе совершенствования силовых способностей. В то же время не может быть единого мнения у специалистов разного профиля подготовки, так как особенности проявления силовых способностей в различных видах спорта весьма различны. Часто допускается достаточно вольное названия некоторых методов, что создает определенную терминологическую проблему, в следствии которой наблюдается путаница в попытках классифицировать методы совершенствования силовых способностей при разработке и описании собственных вариантов методик и методических приемов [1].

По мнению Л.П. Матвеева [7] скоростно-силовые способности проявляются в действиях, где наряду с силой требуется, также высокая скорость передвижения, что характерно практически всем видам единоборств. Как известно скоростно-силовые способности подразделяются на быструю и взрывную силу. Где быстрая сила характеризуется непределым напряжением мышц, проявляемым в упражнениях, выполняемых со значительной скоростью, не достигающей предельной величины, а взрывная сила описывается им, как способность достигать максимума проявленной силы во время движений за предельно короткое время.

Поскольку успешное выступление спортсмена в рукопашном бое в целом зависит от уровня развития специальных силовых качеств, стоит уделить особое внимание биомеханическим аспектам совершенствования скоростно-силовых способностей.

Функциональной основой для этого является улучшение необходимых нейрокоординационных отношений, это:

- внутримышечная координация, улучшение которой способствует более быстрому включению большего количества двигательных единиц с большим напряжением в краткосрочную синхронизацию, тем самым улучшая скорость и качество силы отдельных мышц;
- межмышечная координация, при улучшении которой, общая величина проявления скоростных и силовых характеристик отдельных мышц, несущих основную нагрузку, увеличиваются за меньшее время за счет налаживания скоординированной работы между собой и мышцами-антагонистами.

В качестве основных методологических положений, направленных на повышение скоростно-силовых качеств, можно выделить следующие положения:

- улучшение внутримышечной координации спортсмена происходит исключительно в условиях, когда преодолевается сопротивление, равное или даже более высокое, и с максимальной интенсивностью;
- улучшение необходимой межмышечной координации спортсмена происходит в условиях, когда усилия по поддержанию определенной амплитуды движения равны или ниже соревновательной, что достигается только при преодолении сопротивления, равного или меньшего (максимальная интенсивность) [2].

Оптимальным, целесообразным средством воздействия на конкретные группы мышц будут сами технические приемы. Одним из наиболее эффективных средств в подготовке высококвалифицированных бойцов явля-

ются специальные упражнения, выполняемые на результат – тестовые броски манекена.

Рядом ученых [1, 5, 9] было установлено, что для улучшения скоростно-силовой подготовки бойцов необходимо совершенствовать взрывные способности отдельных групп мышц, которые несут непосредственную нагрузку при выполнении атакующих действий. Увеличивая взрывную силу на определенных этапах атакующих действий, бойцы повышают силу атакующих действий в целом.

Другими словами, средства и методы силовой тренировки всегда должны быть узкоспециализированными, чтобы адекватно соответствовать режиму работы двигательного аппарата в конкретном движении и способствовать его качественному совершенствованию, особенно на этапе спортивного совершенствования [4].

Методологически суть изложенного выше сформулирована Ю.В. Верхошанским в принципе "динамического (силового) соответствия", который определяет ряд теоретически, экспериментально обоснованных критериев оценки при выборе средств и методов повышения силовой способности с точки зрения особенностей конкретной двигательной деятельности спортсмена [1].

Структуру "броска прогибом" от момента захвата до момента, когда противник касается ковра лопатками, можно условно разделить на четыре фазы, каждая из которых разделена. Первая фаза включает захват и приближение к исходной стартовой позиции (рис. 1). Вторая фаза - потеря равновесия и выполнение отскока (рис. 2, 3). Третья фаза характеризуется "использованием кинетической энергии" и включает падение, поворот и приземление (рис 4, 5). Заключительная фаза, четвертая, включает в себя действия, направленные на то, чтобы удержать на лопатках противника (рис. 6). По спектру действий эту фазу можно приравнять к самостоятельному приему [8].

В продолжение вышесказанному и проверке нашей гипотезе, нами были проведены исследования, и педагогический эксперимент в ударном мезоцикле. Для этого были зафиксированные скоростно-силовые показатели у 20 спортсменов, которые были условно разделены на две группы по 10 единоборцев: контрольная (МС – 3 спортсменов; КМС – 5 спортсменов; 1 разряд – 2 спортсменов); экспериментальная (МС – 3 спортсменов; КМС – 5 спортсменов; 1 разряд – 2 спортсменов).

Контрольная группа проводила тренировочный процесс по общепринятой методике в рукопашном бое.

Экспериментальная группа проводила тренировочный процесс также по общепринятой методике, но в

конце основной части тренировочного занятия отрабатывала броски прогибом с манекеном (чучело) в течение 10 мин. Дозировка состояла: 3 подхода по 10 раз, с максимальной скоростью, в течение 3 недель (12 тренировочных занятий).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

В процессе предварительных обследований не обнаружено статистических достоверных различий между предварительными данными контрольной и экспериментальной групп (табл.1).

После ударного мезоцикла, были повторно проведены сравнительные исследования контрольной и экспериментальной групп. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что при выполнении работы с манекеном в конце основной части тренировочного занятия существенно повышают силовую, скоростно-силовую подготовленность и выносливость единоборцев на предсоревновательном этапе. Прирост показателей специальной силовой подготовленности в

Таблица 1.

Показатели времени выполнения броска прогибом контрольной и экспериментальной групп и их достоверность по t критерию Стьюдента до эксперимента

Показатели	Контрольная группа (n-10)	Экспериментальная группа (n-10)	Критерий Стьюдента
1 фаза движения	0,38	0,37	T - 1,34 P>0.05
2 фаза движения	0,25	0,25	T - 1,22 P>0.05
3 фаза движения	0,49	0,50	T - 1,15 P>0.05
Общее время выполнения броска (сек)	1,12	1,12	T - 0,034 P>0.05

Таблица 2.

Время выполнения броска прогибом контрольной и экспериментальной групп и их достоверность по t критерию Стьюдента после эксперимента

Показатели	Контрольная группа (n-10)	Экспериментальная группа (n-10)	Критерий Стьюдента
1 фаза движения	0,36	0,32	T - 3,54 P>0.01
2 фаза движения	0,24	0,21	T - 3,35 P>0.05
3 фаза движения	0,48	0,42	T - 3,85 P>0.01
Общее время выполнения броска (сек)	1,08	0,95	T - 4,95 P>0.01

экспериментальной группе оказался более значительным (табл. 2).

### Выводы

Результаты эксперимента дают основание сделать

вывод, о эффективности разработанной нами экспериментального дополнения к методике специальной силовой подготовки единоборцев, и рекомендовать её для повышения эффективности подготовки единоборцев высокой квалификации к выступлениям на ответственных соревнованиях.

### ЛИТЕРАТУРА

- Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – С. 15-16.
- Волков В.П. Исследование технико-тактической и физической подготовленности борцов – самбистов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Волков, В.П. – М., 1972. – 27 с.
- Егизарян А.Д. Экспериментальное обоснование путей совершенствования скоростно-силовой подготовки юных борцов: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 / Егизарян А.Д. – М., 1973. – 19 с.
- Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / Зациорский В.М. – М.: Советский спорт, 2009. – 199 с.
- Захаров Ф.Е. Повышение надежности выполнения коронных приемов борцами греко-римского стиля на основе индивидуализации скоростно-силовой подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Захаров Ф.Е. – СПб., 2012. – 147 с.
- Иванов И.И., Кузнецов А.С., Самургашев Р.В., Шулика Ю.А. Борьба греко-римская: учебник для вузов, СДЮШОР, техникумов физической культуры и училищ олимпийского резерва / И.И. Иванов, А.С. Кузнецов, Р.В. Самургашев, Ю.А. Шулика; под ред. Ю.А. Шулики. - Ростов на Дону: Феникс, 2004. - 796 с.
- Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. 4-е изд., испр. и. доп. / Л.П. Матвеев – СПб.: Издательство «Лань», 2005. – 384 с.
- Суряхин С.В. Исследование устойчивости выполнения технических приемов в спортивной борьбе к сбивающему влиянию защитных действий противника: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 / Суряхин С.В. – М., 1970. – 31 с.
- Филимонов В.И. Бокс, кикбоксинг, рукопашный бой (подготовка в контактных видах единоборств) / В.И. Филимонов, Р.А. Нигмедзянов. – М.: ИНСАН,

1999. – 416 с.
10. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1970. – С. 15-16.
  11. Волков В.П. Исследование технико-тактической и физической подготовленности борцов – самбистов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Волков В.П. – М., 1972. – 27 с.
  12. Егизарян А.Д. Экспериментальное обоснование путей совершенствования скоростно-силовой подготовки юных борцов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Егизарян А.Д. – М., 1973. – 19 с.
  13. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / Зациорский В.М. – М.: Советский спорт, 2009. – 199 с.
  14. Захаров Ф.Е. Повышение надежности выполнения коронных приемов борцами греко-римского стиля на основе индивидуализации скоростно-силовой подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Захаров Ф.Е. – СПб., 2012. – 147 с.
  15. Иванов И.И., Кузнецов А.С., Самургашев Р.В., Шулика Ю.А. Борьба греко-римская: учебник для вузов, СДЮШОР, техникумов физической культуры и училищ олимпийского резерва / И.И. Иванов, А.С. Кузнецов, Р.В. Самургашев, Ю.А. Шулика; под ред. Ю.А. Шулики. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 796 с.
  16. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. 4-е изд., испр. и. доп. / Л.П. Матвеев – СПб.: Издательство «Лань», 2005. – 384 с.
  17. Сурахин С.В. Исследование устойчивости выполнения технических приемов в спортивной борьбе к сбивающему влиянию защитных действий противника: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Сурахин С.В. – М., 1970. – 31 с.
  18. Филимонов В.И. Бокс, кикбоксинг, рукопашный бой (подготовка в контактных видах единоборств) / В.И. Филимонов, Р.А. Нигмедзянов. – М.: ИНСАН, 1999. – 416 с.

© Грудницкая Наталья Николаевна (grudnitskaya2012@yandex.ru), Воликов Руслан Александрович (volikov-2014@mail.ru),  
Ефременко Алексей Владимирович (stav-expert@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Кавказский федеральный университет

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

**Касимова Зульфира Шафиковна**

*К.п.н., доцент, Стерлитамакский филиал  
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет  
zkasimova53@mail.ru*

### PROBLEMS OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR CONFLICT RESOLUTION

**Z. Kasimova**

*Summary:* In the system of pedagogical education, prevention and productive resolution of pedagogical conflicts is recognized as the weakest link. The article defines the basic concepts; studies in the field of conflict and conflictology by both foreign and domestic researchers are considered; features, types, types of pedagogical conflicts are highlighted, their characteristics are given; three interrelated directions in the preparation of future teachers for conflict resolution are identified: theoretical (formation of conflictological knowledge), practical (acquisition of communicative and conflictological skills), individual (training in self-development and self-education).

*Keywords:* conflict, conflictology, pedagogical conflict, future teachers, conflictological knowledge.

*Аннотация:* В системе педагогического образования профилактика и продуктивное разрешение педагогических конфликтов признается наиболее слабым звеном. В статье даны определения основным понятиям; рассмотрены исследования в области конфликта и конфликтологии, как зарубежными, так и отечественными исследователями; выделены особенности, виды, типы педагогических конфликтов, даны их характеристики; определены три взаимосвязанных направления в подготовке будущих педагогов к разрешению конфликтов: теоретическое (формирование конфликтологических знаний), практическое (приобретение коммуникативных и конфликтологических умений и навыков), индивидуальное (обучение саморазвитию и самовоспитанию).

*Ключевые слова:* конфликт, конфликтология, педагогический конфликт, будущие учителя, конфликтологические знания.

**К**онфликты являются сопроводителем жизнедеятельности человека, т.к. конфликт не только оказывает деструктивное влияние, но и является противоречием, а противоречие, в философии определяется как продвижение вперед. Конфликты затрагивают все сферы деятельности человека. Конфликт - весьма сложное социальное и психологическое явление. Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся острыми эмоциональными переживаниями.

Школа – это социальный институт, соответственно все процессы, происходящие в обществе, имеют место в образовательной сфере, в том числе и конфликты. В школе дети приобретают не только знания, умения и навыки, но и социальный опыт, происходит социализация личности.

Педагогическая конфликтология, как область теоретического и прикладного знания, находится в стадии становления, когда основным условием ее формирования становится накопление массы конкретных фактов для последующего их обобщения, анализа, синтеза, интерпретации.

Теория и практика педагогических конфликтов в соответствии с мировым опытом и тенденциями гума-

низации образования в России должны влиться в содержание педагогического образования, повышения квалификации учителей и специалистов по управлению образовательными системами. Педагогический профессионализм специалиста будет тем выше, чем шире его кругозор о природе и проявлениях конфликтов, конфликтных факторах, рациональном поведении специалиста в конфликтных ситуациях.

Под педагогическим конфликтом понимают различие в мировоззрении, интересах, ценностях, поведении, жизненных принципах, потребностях, мотивах, чувствах, эмоциях участников учебно-воспитательного процесса (учитель, ученик, родители). Конфликт выполняет две функции: конструктивную и деструктивную. Конструктивный – предотвращает застой в деятельности, деструктивный ведет к конфронтации, приостановке деятельности.

В образовательной среде необходимо создать такие социально – психологические условия, которые обеспечивают благоприятные взаимоотношения между субъектами образования и воспитания, осуществляют профилактику конфликтов, находят достойные решения конфликтов. Будущему учителю необходимо осмыслить, осознать трудности будущей профессии, что будут сложные ситуации, конфликты в процессе деятельности, поэтому овладение различными способами профилактики и решения конфликтов является необходимым.

Формирование готовности будущих педагогов к профилактике и решению конфликтов включает не только приобретение психолого-педагогических знаний, умений, но и саморазвитие, самосозидание качеств, свойств личности, необходимых в профессиональной деятельности, в работе с детьми, для выработки своего индивидуального стиля, овладеть культурой общения, конфликтологической культурой.

Конфликт является сопроводителем человечества с древнейших времен. Древние философы в своих работах рассматривали проблемы конфликта, считая конфликт движущей силой, способствующей изменениям, продвижению вперед, другие считали, что конфликт – это зло и советовали их избегать.

Идея о противоречиях как движущей силы в природе, среди людей и мышлении, стала объектом исследования в конфликтологии. Проблемы конфликта рассматривали в своих трудах многие мыслители (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Э. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, Вл. Соловьев, Н. Бердяев). До середины XIX века, конфликт не являлся специальным объектом исследования. Конфликт определяли как противоречие, не только в обществе, но и в природе.

Общие проблемы конфликта стали изучать в XIX, прежде всего, в социологии. Теоретическое изучение социального конфликта, выделив его в отдельное направление, осуществили Г. Зиммель, Г. Парк, Р. Дарендорф, Л. Козер, К. Маркс, М. Вебер, Л. Гумплович, Г. Спенсер.

Большой вклад в развитие проблем конфликтов внесли исследования в области психологии: З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм исследовали психоаналитическое направление с разных позиций; М. Шериф, К. Левин, исследовали групповое поведение в конфликтной ситуации; Д. Раппопорт, Р. Томпсон, М. Дойч выделили различные варианты действий в конфликте на основе игровых моделей; Д. Доллард, Л. Берковитц, Н. Миллер в основу конфликта положили фрустрационно-агрессивное поведение; Р. Фишер, У. Юри, Л. Томпсон, исследовали проблему переговорного процесса, медиацию; А. Басс, А. Бандура рассматривали поведенческую теорию личности; К. Томас выделил пять основных стратегий поведения в конфликте: соревнование (конкуренция, соперничество), компромисс, избегание, приспособление и сотрудничество [1].

Наука конфликтология в России начинает активно развиваться, исследоваться в конце XX века. Появляются монографические работы, учебники для студентов. А.В. Дмитриевым, Г.И. Козыревым, Д.П. Зеркиным, А.Я. Анцуповым, А.И. Шипиловым изданы работы, в которых исследуются понятия, проблемы конфликта, их сущность, пути решения. Интерес представляют ра-

боты И.Е. Ворожейкина, А.Я. Кибанова, Д.К. Захарова, О.Н. Громовой, С.М. Емельянова, Г.Н. Марковой, Э.А. Уткина, в них исследуются проблемы конфликтов в различных организациях, управления ими и предупреждения их. А.Г. Здравомыслов, А.С. Кармин рассматривают социологию конфликта. Н.В. Гришина, А.Р. Лурия, Б.И. Хасан разрабатывают психологические аспекты конфликта. М.Е. Литвак предлагает методику психологической защиты (психологическое айкидо) при решении конфликтов.

Проблемы, особенности педагогической конфликтологии рассматриваются в работах В.И. Андреева, А.Я. Анцупова, В.В. Базелюка, С.В. Баныкиной, В.И. Журавлева, М.М. Рыбаковой, А.В. Мудрика, Ю.Л. Львовой, Л.М. Митиной, А.С. Чернышова, С.Ю. Теминой и др.

В последние годы широкое распространение получает медиация как альтернативный способ разрешения споров, конфликтов. Это урегулирование конфликтов при помощи медиатора, независимого лица, привлеченного сторонами в качестве посредника. Министерством образования и науки РФ (18 ноября 2013 г. № ВК-54/07вн) разработаны рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях.

В.А. Сухомлинский отмечает проблемы конфликтов, которые возникают в школе: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [9, с. 185].

Таким образом, проблемы конфликта изучают различные науки. Конфликтология – это междисциплинарная наука, исследующая причины возникновения конфликта, его развитие, завершение, разрешение конфликта.

Педагогическая конфликтология, как область теоретического и прикладного знания, рассматривает проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса в учебно-воспитательной работе.

В образовательной сфере могут возникнуть конфликты среди следующих субъектов деятельности: ученик, учитель, классный руководитель, педагог-психолог, родители (опекуны), администрация, обслуживающий персонал. Конфликты могут возникнуть как по вертикали (например, учитель – администрация), так и по горизонтали (например, учитель – учитель), смешанные (например, группа класса с представителями обслуживающего персонала).

В психолого-педагогической литературе выделяют особенности педагогических конфликтов в сфере образования (М.М. Рыбакова, С.Ю. Темина) [8, 10]:

- исходя из своей профессии, учитель отвечает за корректное решение конфликтов, тем самым, обучая учеников правильно выстраивать взаимоотношения с людьми, усваивать социальные нормы;
- в силу разницы возраста, социального опыта, понимания и видения причин конфликтов, учитель должен учитывать интересы ученика, также он ответственен за выход из него;
- любой конфликт имеет и воспитательный аспект, правильное его решение способствует пониманию учениками, как действовать в конфликтных ситуациях;
- конфликт всегда легче предупредить, сложнее его решать.

В теории и практике выделяют педагогические конфликты, связанные с деятельностью, взаимными отношениями, в процессе общения, поведением учеников.

Конфликт деятельности имеет место в процессе ведения уроков, когда ученик не выполняет требования учителя. Ученик порой не выполняет требования в силу объективных и субъективных факторов. Имеет место и завышенные требования со стороны учителя, без учета индивидуально-типологических особенностей детей. В последние годы увеличились конфликты, в связи со сдачей ОГЭ в 9 классе и ЕГЭ в 11 классе. Учитель отвечает за итоги экзаменов, в связи, с чем создается стрессовая ситуация, которая может перерасти в конфликт, т.к. часть учеников не до конца осмысливают серьезность требований при сдаче выпускных экзаменов. Конфликт деятельности возможен и между учителем, и администрацией. Учитель не в полной мере выполняет свои должностные обязанности, либо администрация предъявляет завышенные требования к учителю.

Конфликты поступков наиболее распространенный вид конфликтов в образовательной среде. Такой конфликт возникает в результате неправильных действий, недопонимание серьезности некоторых проблем, разное видение поступков со стороны учителя, ученика, подчас и родителей. У учителей имеется порочная практика - наказание, коррекция поведения учеников через оценку (оценка выставляется за знания, умения, навыки, а не за поведение), что естественно вызывает недовольство, как у учеников, так и у родителей.

Конфликты отношений могут возникнуть вследствие неправильного решения каких-то проблем, как следствие индивидуально-типологических различий, эмоционального «выгорания» учителя, кризисов возраста. Влияние на взаимоотношения оказывают и личностные качества, как учителя, так и ученика: раздражительность,

резкость, высокомерие, завышенная самооценка, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность.

Необходимо помнить, что всякая ошибка учителя при разрешении различных ситуаций и конфликтов остается в памяти детей, они могут затем воспроизводиться в других аналогичных ситуациях, что также влияет и на характер взаимоотношений.

В настоящее время в психолого-педагогической науке изучены аспекты формирования у студентов готовности к учебно-воспитательной деятельности учителя (В.И. Андреев, А.А. Деркач, И.Ф. Исаев, И.А. Зязюн, Н.В. Кузьмина, З.Ф. Леонова, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов).

Вместе с тем отметим, что подготовка будущих учителей к продуктивному разрешению педагогических конфликтов признается наиболее слабым звеном в системе педагогического образования.

В средне специальных и высших учебных заведениях, в учебных планах по многим специальностям отсутствуют дисциплины, изучающие в теоретическом и практическом плане проблемы конфликта, причины их появления, протекания и разрешения.

Представляется, что попытка разрешения данной проблемы без целенаправленного детального ее изучения, приводит к фрагментарному, нецелостному представлению теоретико-методологического плана ее исследования, малорезультативности ее решения в практике общеобразовательной школы.

Профессиональная подготовка будущих учителей – это социально педагогическая система и как всякая педагогическая система она представляет собой взаимосвязанную совокупность технологий, средств, методов, направленная на формирование личности учителя. В систему формирования готовности к профилактике и разрешению конфликтов должны входить содержание и технологии обучения, учитывающие особенности преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла на различных курсах, также разработка и внедрение спецкурсов по педагогической конфликтологии.

В результате анализа научной литературы, опыта работы вузов, анализа деятельности учителей в профилактике, разрешении конфликтов были определены три взаимосвязанных направления в подготовке будущих педагогов к разрешению конфликтных ситуаций:

1. Теоретическое – формирование конфликтологических знаний.
2. Практическое – приобретение коммуникативных и конфликтологических умений и навыков.
3. Индивидуальный — обучение саморазвитию и са-

мовоспитанию.

I. Теоретические знания занимают ведущее место в становлении будущего учителя. Только глубоко и всесторонне усвоенные научные знания позволяют развить творческие способности, мышление будущего учителя, помогают овладеть педагогическим творчеством, осмыслить школьную практику.

Содержание теоретического блока включает изучение следующих вопросов: понятие о конфликте; причинах возникновения конфликтов; физиологическая природа конфликта; возрастные кризисы; половые, гендерные различия; типология конфликтов (межличностные, межгрупповые, внутриличностные, педагогические и др.); типологии конфликтных личностей, их характеристики; динамика конфликта (возникновение, инцидент, развитие и протекание конфликта, кульминация, завершение конфликта); прогнозирование и профилактика конфликтов; искусство переговоров; урегулирование конфликтов с участием третьей стороны (медиация).

II. Практический блок предполагает развитие у студентов умение анализировать, рассуждать, размышлять при изучении теоретических вопросов, формировать умения применять различные формы, методы, средства по разрешению и профилактике конфликтных ситуаций проводить индивидуально-групповые, исследовательские задания, научно-практические конференции по конфликтологии; осуществлять поиск различных вариантов разрешения конфликтов, обучение умениям и навыкам рационального поведения в конфликтах, овладение обучающимися методами, приемами, средствами решения конфликта и их предупреждения (психологический анализ конфликтов).

Анализируя различные конфликтологические ситуации, решая соответствующие психолого-педагогические задачи, будущие педагоги, осваивают и закрепляют на практике теоретические знания, усваивают практические умения и навыки по поиску решений, используют индивидуально-творческое моделирование в решении конфликтных ситуаций.

Развитию профессиональных умений и навыков способствуют различные упражнения: по овладению педагогической техникой, рефлексии, выходу их конфликтов, коммуникативные тренинги.

Проведение педагогических тренингов позволяют студенту:

- эффективно взаимодействовать с окружающими;
- производить диагностику и коррекцию личностных качеств и умений;
- «снять» барьеры, мешающие в общении, в деятельности;
- адекватно познавать, осознавать свою индивидуальность;
- выбрать свой индивидуальный стиль поведения;
- овладеть приемами и навыками поведения в сложных конфликтологических ситуациях.

Большую роль в приобретении практических умений и навыков у будущих учителей является формированию методологической и научной культуры, умений и навыков в области организации и проведения научных исследований в области исследования конфликтов, конфликтного поведения.

III. Индивидуальный блок способствует развитию конфликтологической культуры, который включает формирование готовности разрешать конфликты, самопознание и самовоспитание личности. Под самопознанием личности понимается получение студентом знания о себе, своих возможностях, способностей, индивидуально-типологических особенностей, уровня конфликтности, собственный стиль конфликтных взаимодействий, что приводит к эффективной деятельности, в частности, находить безопасные пути выхода из конфликтов, понимая причины, структуры разногласий. При самовоспитании личности происходит его формирование, исходя из социальных потребностей и личных. В процессе самовоспитания идет формирование культуры общения, конфликтологической культуры, установление гуманных взаимодействий и взаимоотношений между людьми, умение контролировать свое эмоциональное состояние. Большую роль, в процессе самопознания и самовоспитания студентов в их профессиональном становлении учителя, играет личностные и профессиональные качества вузовского преподавателя.

Подводя итоги обсуждения вопроса, отметим, что на формирование готовности будущих учителей к профилактике и разрешению конфликтов оказывает система обучения и воспитания в педагогическом вузе. Имеются определенные резервы в совершенствовании содержания, технологий, индивидуализации обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов /А.Я Анцупов, А.И. Шипилов — СПб.: Питер, 2015. — 528 с.
2. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе /А.Я Анцупов. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 208 с.
3. Базелев В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика): автореф. дис. ... д-ра пед.

- наук / В.В. Базелюк; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2005. - 46 с.
4. Баныкина С.В. Конфликты в современной школе Изучение и управление / С.В. Баныкина, Е.И. Степанов. - М.: Либроком, 2012. - 184 с.
  5. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. - М.: Российское педагогическое агентство, 1995. - 184 с.
  6. Клименских М. В. Педагогические конфликты в школе / М.В. Клименских, И. А. Ершова. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. — 76 с. То же [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33463/1/978-5-7996-1425-6\\_2015.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33463/1/978-5-7996-1425-6_2015.pdf)
  7. Практикум по конфликтологии: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» / Авт-сост. З.Ш. Касимова. - Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2020. - 91 с.
  8. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.
  9. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1981. - 192 с.С. 185
  10. Темина С.Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? Введение в конфликтологию образования / С.Ю. Темина. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК». 2002. - 144 с.

© Касимова Зульфира Шафиковна (zkasimova53@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Башкирский государственный университет

# ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Малышева Ксения Михайловна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский  
государственный университет» г. Хабаровск.  
kseniammalysheva@gmail.com

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

**K. Malysheva**

*Summary:* Successful work in a professional environment requires that a specialist have good listening skills, which is difficult. The research aims to describe a sequence of designing tasks to develop foreign listening skills at a university. It includes considering university students' educational needs, utilizing modern sources of foreign information, selecting and making accessible foreign content, choosing the suitable type of tasks, using an e-learning environment, and improving task layouts in the e-learning environment. The sequence allows the academic staff to organize work to perceive and analyze job-related information in a foreign language.

*Keywords:* professional communication, foreign language, listening skills, sequence, e-learning environment.

*Аннотация:* Успешная работа в профессиональной среде требует от специалиста навыков иноязычного аудирования, развитие которых представляет трудности. Цель исследования – описание последовательности разработки заданий, необходимых для развития навыков иноязычного аудирования в вузе. К ней отнесены учет образовательных потребностей студентов вуза, применение современных источников иноязычной информации, отбор и доступность иноязычных материалов, выбор подходящего типа заданий, использование электронной среды обучения, корректировка подачи заданий в электронной среде обучения. Данная последовательность позволяет преподавателю вуза организовать работу по восприятию и оценке профессионально ориентированной иноязычной информации.

*Ключевые слова:* профессиональное общение, иностранный язык, навыки аудирования, последовательность, электронная среда обучения.

### Введение

В современных условиях конкурентоспособному специалисту требуются навыки владения иностранным языком, которые развиваются в ходе профессиональной подготовки в вузе. Иностранный язык выступает «средством современной коммуникации и обмена научной информацией» [8, с. 101], а также «межкультурного, межличностного и профессионального общения» [8, с. 102]. Овладение видами речевой деятельности важно для достижения этого образовательного результата, который необходим для успешной работы в профессиональной среде.

Развитие навыков иноязычного аудирования представляется сложным, поскольку «от субъекта этой деятельности не зависит ни предмет сообщения, ни языковые средства, оформляющие сообщение, ни скорость поступления сообщения, ни внешние характеристики этого процесса» [6, с. 378]. В образовательном процессе трудности возникают в виду несоответствия фонетического строя родного и иностранного языков, недостаточной практики отработки навыков по изучаемой теме в аудиторное и внеаудиторное время, а также наличия заданий, не в полной мере соответствующих потребно-

стям студентов вуза. Устранение данных трудностей – одна из важных задач преподавателя вуза по совершенствованию работы, связанной с повышением у студентов уровня владения навыками иноязычного аудирования.

Работа предполагает обучение однократному прослушиванию иноязычного текста [2], типичное для восприятия и оценки иноязычной информации в профессиональной среде. Преподавателю вуза необходимо разрабатывать и предлагать задания, которые будут интересны студентам, а их содержание соответствовать изучаемым темам, которые рассматриваются согласно выбранному ими направлению подготовки или специальности. *Целью исследования* является описание последовательности разработки заданий, необходимых для развития навыков иноязычного аудирования в вузе.

### Последовательность разработки заданий

В первую очередь необходим *учет образовательных потребностей студентов вуза* как будущих специалистов, которых готовят работать в определенной профессиональной среде. Требуется уделять внимание развитию навыков восприятия и оценки иноязычной информации по изучаемым темам, которые могут быть

сложны из-за отсутствия опыта непосредственного общения, осуществляемого на базе языковых и профессиональных знаний [8]. Получение подобного опыта в образовательном процессе возможно благодаря разнообразию интерактивных форм обучения: от использования творческих заданий до способов решения проблем, которые на первый план выдвигают личность участников общения [7; 9]. В таком общении учитывается специфика будущей профессиональной деятельности студентов вуза.

Следующим этапом разработки заданий для развития навыков аудирования при изучении иностранного языка в вузе выступает *применение современных источников иноязычной информации*, активно используемых в профессиональной среде. К ним относятся преимущественно аутентичные ресурсы: аудио- и видеоматериалы на образовательных сайтах, подкасты и видеоролики профессионального характера. Они в совокупности составляют мультимедийный контент предметной области [3], который необходимо обновлять как с учетом образовательных потребностей студентов вуза, так и в соответствии с содержанием образовательной программы высшего образования. Иноязычные источники информации предоставляют возможность преподавателю вуза обновлять содержание заданий, а студентам – быть участниками профессионального общения в современных реалиях.

К последовательности разработки заданий отнесены *отбор и доступность иноязычных материалов*. Их отбор должен проводиться с учетом аутентичности материала, его соответствия будущей профессиональной деятельности студентов вуза, уровня их обученности [5]. Эти меры позволяют развивать навыки аудирования «в условиях, приближенных к реальному общению» [5, с. 16]. Развитию способствует доступность материалов в любое время для преподавателей и студентов. Возможность многократного восприятия иноязычной информации побуждает студентов развивать навыки аудирования в ходе контролируемой самостоятельной работы [1]. Постоянный доступ к отобранному иноязычному материалу позволяет студентам готовиться к будущей профессиональной деятельности.

Далее необходимо *выбрать подходящий тип задания* к отобранному иноязычному материалу, который в полной мере отражает особенности проверки понимания иноязычной информации на слух. Расположение подобных заданий в порядке увеличения сложности, использование четких формулировок заданий, возможность выбора только одного варианта ответа описывают успешные задания. Выбор верных-неверных утверждений, установление соответствий, заполнение пропусков, тест множественного выбора являются примерами заданий для проверки понимания воспринимаемой ино-

язычной информации. Также целесообразно предлагать проблемные вопросы, которые включают развернутые задания о достоинствах и недостатках услышанного аспекта [3], «в виде дискуссии, ролевой игры или решения кейса на основе прослушанного аудио- или видеотекста» [5, с. 16]. Адекватно предъявляемый тип заданий позволяет студентам вуза наилучшим образом воспринимать и оценивать иноязычную информацию, типичную для будущей профессиональной деятельности.

*Использование электронной среды обучения* для размещения отобранных материалов и разработанных заданий – следующий этап. Он предлагает дополнительные возможности как для студентов, работающих над развитием навыков иноязычного аудирования, так и для преподавателей вуза, отслеживающих образовательные достижения студентов. Данные возможности зависят от потенциала электронной среды обучения и регламентируются выбранными информационно-коммуникационными технологиями [4]. Основными выступает загрузка в разных форматах отобранных иноязычных материалов, размещение типов заданий, подходящих для проверки навыков иноязычного аудирования, самоконтроль сформированных навыков и статистические выкладки касаются качества выполненных заданий. Электронная среда обучения позволяет отслеживать студентам и преподавателям вуза развитие навыков иноязычного аудирования у будущих специалистов.

Завершающим этапом выступает *корректировка подачи заданий в электронной среде обучения*, которая позволяет преподавателю приблизиться к предъявлению идеальных заданий по проверке навыков иноязычного аудирования, а также добиться наилучших образовательных результатов у студентов вуза. Речь идет о совершенствовании работы над созданием такого образовательного продукта, который мог бы быть использован не только одним преподавателем-разработчиком, но и ретранслирован в других вузах. Регулярное обновление заданий для развития навыков иноязычного аудирования у студентов вуза позволяет преподавателю имитировать условия для профессионального общения.

### Заключение

Профессиональное общение в современных условиях требует от специалиста развитых навыков аудирования, приобретаемых при обучении иностранному языку в вузе. Навыки иноязычного аудирования необходимы для восприятия и оценки поступающей иноязычной информации, используемой целенаправленно в профессиональной среде. Качество заданий, позволяющих студентам вуза готовиться к будущей профессиональной деятельности, зависит от того, насколько ответственно преподаватель подходит к разработке заданий, типичных для профессионального общения на иностранном языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.Е. Обучение аудированию студентов неязыковых специальностей / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 3. – С. 72-81.
2. Балабас Н.Н. Ключевые аспекты обучения аудированию иноязычной речи / Н.Н. Балабас // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 36-39.
3. Носенко А.О. Дидактические особенности разработки заданий при работе с видеоматериалом на занятиях иностранного языка (на примере инженерных специальностей) / А.О. Носенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 5. – С. 33. – DOI 10.15862/49PDMN520.
4. Носенко А.О. Эффективность информационно-коммуникационных технологий в преподавании дисциплины «иностраный язык» у студентов неязыковых специальностей / А.О. Носенко // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : Сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 86-летию Курского государственного медицинского университета, Курск, 13 мая 2021 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2021. – С. 29-33.
5. Симеонова Н.М. Особенности обучения аудированию студентов экономического вуза / Н.М. Симеонова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 6. – С. 13-17. – DOI: 10.25586/RNU.HET.21.06.P.13
6. Соколова О.В. Системная организация процесса формирования умений аудирования / О.В. Соколова, В.Ю. Климова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы V Международной научно-методической конференции, Омск 24 мая 2019 года. – Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2019. – С. 377-381.
7. Стрелова А.Р. Использование интерактивных методов на занятиях в высшей школе / А.Р. Стрелова // Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза: Материалы Международной научно-методической конференции, Хабаровск, 25 ноября 2016 года / Редколлегия: А.А. Андреев [и др.]. – Хабаровск: Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2017. – С. 147-150.
8. Тельнова С.В. О проблемах и перспективах преподавания иностранного языка в неязыковом вузе / С.В. Тельнова // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе : Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Хабаровск, 20 мая 2021 года. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. – С. 101-105.
9. Уманец И.Ф. Интерактивная обучающая среда – переход от традиционных к современным методам обучения иностранному языку / И.Ф. Уманец // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе : материалы III научно-практической конференции с международным участием, Хабаровск, 24 мая 2016 года. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. – С. 106-111.

© Малышева Ксения Михайловна (kseniammalysheva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

## PARADIGMS OF THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF CONCERT PERFORMERS IN RUSSIAN MUSICAL ART: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

**T. Roters  
V. Stachinsky**

*Summary:* This article is devoted to the evolution of the content of the professional worldview of musicians - concert performers in the domestic musical art from ancient times to the present day. Exploring the methodological models of the formation of the mastery of concert performers, the authors prove that the change in the worldview paradigm is directly related to changes in the understanding of the essence of the performing interpretation and its (musician's) sociocultural function. Describing the content of the modern professional worldview paradigm of a concert performer, the authors single out in it as the central idea of the variability of interpretation, which determines the status of a musician as a free artist.

*Keywords:* paradigm of professional worldview, art of concert performance, performing interpretation, history of music pedagogy, methodological model, professional competencies.

**Ротерс Татьяна Тихоновна**

*Д.п.н., профессор, ГОУ «Луганский государственный педагогический университет»  
roters@list.ru*

**Стачинский Владимир Иванович**

*К. искусствоведения, профессор, Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова;  
ГОУ «Луганский государственный педагогический университет»  
vladstach@mail.ru*

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена эволюции содержания профессионального мировоззрения музыкантов – концертных исполнителей в отечественном музыкальном искусстве от древнейших времен до наших дней. Исследуя методические модели формирования мастерства концертных исполнителей, авторы доказывают, что смена мировоззренческой парадигмы напрямую связана с изменениями понимания сущности исполнительской интерпретации и его (музыканта) социокультурной функции. Характеризуя содержание современной профессиональной мировоззренческой парадигмы концертного исполнителя, авторы выделяют в ней в качестве центральной идею вариативности интерпретации, определяющей статус музыканта как свободного художника.

*Ключевые слова:* парадигма профессионального мировоззрения, искусство концертного исполнительства, исполнительская интерпретация, история музыкальной педагогики, методологическая модель, профессиональные компетенции.

История мировой педагогической практики убедительно показывает, что огромное множество навыков, умений, знаний, компетенций, качеств личности может быть важнейшими предметами учебно-воспитательного процесса, не будучи никак не представлены в категориально понятийном аппарате этого процесса, либо представлены в совершенно отличных от современности понятиях. Так, например, развитие эмоциональной сферы личности составляет один из главных предметов учебно-воспитательной работы в современных общеобразовательных учебных заведениях. Сам этот термин, возникает в науке на рубеже XIX – XX столетий. Однако разработка и расширение возможностей человека чувствовать различные категории феноменов окружающей реальности всегда были так или иначе представлены в совершенно разных педагогических традициях.

Соответственно, цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть практики формирования профессионального мировоззрения концертных исполнителей в истории русской педагогике до того момента,

как этот предмет педагогической деятельности получает оформление в категориально понятийном аппарате, а затем охарактеризовать современные специализированные методики и программы формирования профессионального мировоззрения.

Истоки системы профессионального музыкального образования в России следует искать в церковной православной традиции хорового пения, привнесенной в отечественную культуру на рубеже IX – X столетий. Историк, хормейстер и музыковед В.И. Краснощеков отмечает, что в «XII веке очагами хоровой культуры были стольные города удельных княжеств: Новгород, Владимир, Суздаль, Псков, Рязань, Чернигов. При соборах этих городов создавались хоры и певческие школы...» [8, с. 32]. Позднее хоровое пение станет одной из обязательных дисциплин в начавшейся строиться в XV столетии огромной сети церковно-приходских школ. По словам Н.Б. Буяновой, «песнопения изучались в этих школах по учебникам и руководствам, среди которых древнейшей была «Наука всяя мусикии, аще хочещи разумети киевское знамя и пение

согласно и чинно сочиненное» – пишет [4, с. 141 - 142].

Музыкальное исполнительство и педагогика Средневековой России представляли собой нечто среднее между полярностями духовной и светской культурой. С одной стороны практика музицирования была неотделима от богослужебного процесса, являлась мощным катализатором приведения верующих прихожан в надлежащее для общения с Богом психоэмоциональное состояние. С другой стороны, к тому моменту при дворе русских царей сформировалось несколько хоровых коллективов, как бы «отделившихся» от церковно-богослужебного исполнительства, и используемых для удовлетворения эстетических и эмоционально-релаксационных потребностей двора («элитарной аудитории»), в частности Хор государевых певчих дьяков.

Отметим еще один тип профессионального музыкального образования в России в допетровскую эпоху, который также весьма показателен с точки зрения акцентирования процесса формирования профессионального мировоззрения – речь идет о военных духовых протооркестрах. Сопровождение военных мероприятий самого широкого спектра является одной из древнейших функций музыкального исполнительства как рода деятельности, и отечественные военные практики не были исключением. Исторические свидетельства об участии исполнителей на духовых и ударных инструментах в княжеских войсках и войсках первых русских царей в полной мере подтверждают это.

Несмотря на всю гигантскую разницу между эстетической сущностью церковного хорового и военного инструментального музицирования, они были в значительной степени схожи в своей мировоззренческой основе – и та, и другая категория исполнителей пестовалась в условиях очень строгого в отношении дисциплины иерархических взаимоотношений и определения содержания взглядов на окружающую действительность режима. Обе категории исполнителей образовывали структуры, которые дополняли социальные институты наиболее сложного типа деятельности, требовавшей от них максимальной самоотдачи, вплоть до жертвования собственной жизнью.

Сущность и процесс формирования профессионального мировоззрения музыканта в XVIII – XIX столетиях в России представляют собой важнейший источник подходов к формированию профессионального мировоззрения на современном этапе. И в то же время, эти сущность и процесс являют крайне сложный с точки зрения реализации системно-структурного подхода предмет исследования. Эта сложность обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, следует выделить наличие нескольких

мировоззренческих доминант, определяемых взаимодействием нескольких мировоззренческих парадигм, то сосуществующих во взаимодействии, то конкурирующих. Как будет показано ниже, среди этих парадигм, формируемых вполне конкретными социальными институтами, можно выделить три основных, сосуществование которых и определяло вариативность профессионального мировоззрения, его изменчивость. Как отмечает Г.А. Праслова в своем диссертационном исследовании «Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России: XI – начало XXI века»: «соотношение педагогических традиций и инноваций в эволюции отечественного музыкального образования не было однозначным. Это положение позволяет выделить в историческом развитии отечественного музыкального образования три типа их взаимодействия, а именно – взаимодействие, основанное а) на доминировании традиций, б) на доминировании инноваций, в) на интеграции традиций и инноваций. Основанием типологии выступает смена доминант в соотношении традиций и инноваций в культурно-историческом развитии отечественного музыкального образования» [9, с. 15].

Именно эта переменность и обуславливает вариативность профессионального мировоззрения.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что «главствующим в музыкальном образовании становится светское направление, ориентированное на музыкально-педагогические воззрения, педагогические концепции и технологии, сформировавшиеся к этому времени в странах Западной Европы» [9, с. 15]. Импульс к этому дают радикальные реформы, начатые Петром I, направленные не только на модернизацию, но и на вестернизацию целого ряда отечественных социальных институтов, в числе которых оказываются и разнообразные образовательные системы. По словам В.В. Гетьмана, «в XVIII веке учебные заведения стали представлять собой центры культуры, выполнять не только образовательные и научные функции, но и духовно-просветительские, так как в их стенах зарождается и формируется разнородная интеллигенция, сыгравшая важную роль в отечественной культуре XIX века» [5, с. 161]. В это время радикально модернизируются системы военно-оркестровой службы и учреждений профессионального музыкального образования, построенных по идейным, стилевым, эстетическим и методическим лекалам западных профессиональных музыкотворческих практик.

В статье Е.Э. Бахтиярова «Начало музыкального образования в России» проводится комплексный анализ существовавших в разные исторические периоды музыкально-образовательных практик, на основании результатов которого учёный делает ряд важнейших (с точки зрения проблематики нашего исследования) замечаний:

- процесс развития системы музыкального образования в России XVIII века можно представить как постепенное изменение соотношений двух абсолютно разных с точки зрения методики сегментов музыкальной педагогики: аутентичной и адаптированной для музыкального воспитания городского населения церковной музыкальной традиции и практик, основанных на западных (итальянских, французских, немецких и др.) жанрово-стилевых системах. Этот процесс и не был равномерным и всеохватным, «основная музыкально-педагогическая деятельность, направленная на воспитание музыкантов-профессионалов, велась в школах при Придворной капелле, оркестрах и театре, где ученики выступали не только в роли слушателей, но являлись также исполнителями. Придворный оркестр, который, несмотря на то что долгое время был оплотом иностранных музыкантов, постепенно пополнялся русскими, обучавшимися при нем, открылась музыкальная школа при придворном ведомстве» [3, с. 50]. Тем не менее, попытки создания учреждений, готовивших профессиональных музыкантов европейского типа имели системный характер, количество таких заведений неуклонно расширялось;
- интеграция зарубежных методик и педагогических практик осуществлялась через два основных «канала»: магистральный – государственное управление образовательными системами и частная педагогическая практика (приглашение для осуществления музыкального воспитания или профессиональной подготовки частных педагогов). В отношении второго «канала» Е.Э. Бахтиярова делает весьма интересное замечание, что он до сих пор остается неизученным в полной мере. Следует подчеркнуть, что подобная ситуация в науке касается не только XVIII столетия, но и XIX века, и даже современности.

Ключевой мировоззренческой инновацией явилось изменение значения «Я» в музыкально-исполнительском процессе, надделение его правом создания новых сегментов музыкальной реальности, тенденция к его постепенному освобождению из паттернов искусства, предписываемых традиций. И если на уровне эстетическом, на уровне «экспрессивно-выразительных» характеристик музыкального искусства конфликт между европейскими практиками и отечественными вполне очевиден, то конфликт, порождаемый ролью «Я» музыканта в искусстве затрагивает достаточно глубокие пласты общественного сознания, уходит своими корнями во все более нарастающее в то время теоретическое и практическое сопоставление индивида, личности и общества.

В XIX столетии, когда система российская образования вошла в интенсивную фазу своего становления и по-

степенно формировала свой вполне современный облик, ключевым с точки зрения определения множества ее сущностных черт стал вполне естественный процесс поиска отечественным академическим музыкальным искусством своей национальной самобытности. Через этот процесс в течение XVI – XX веков прошли практически все европейские страны, и в каждом случае, речь шла об адаптации фольклорного музыкального наследия к условно «общеевропейским» стандартизированным жанрово-стилевым системам и педагогическим практикам. Представляется самоочевидным, что становление национального самосознания как «совокупности представлений, традиций и понятий представителей нации или этноса, позволяющих воспроизводить эту общность людей как целое и причислять каждого индивида к данной социальной целостности» [7] является мощнейшим фактором мировоззрения как в общем понимании данного понятия, так и мировоззрения профессионального.

В российском академическом профессиональном искусстве и педагогике XIX столетия этот процесс приводит к кластеру новых идей, многие из которых определяют мировоззрение профессиональных музыкантов и по сей день. Центральную идею, возможно, наиболее полно сформулировал Б.В. Асафьев. Рассуждая о путях развития отечественной музыкальной культуры, он отмечал, что суть его была в «в борьбе за разное понимание дела взращивания музыкальной культуры в России, в степени ее противопоставления западной культуре и степени зависимости от последней, затем в способах усвоения европеизма и в характере оценки тамошних достижений» [1, с. 246]. Важно подчеркнуть, что поиск национальной идентичности в социальном пространстве и музыкальной культуре отразился в обретении представления о ней как о целостном, отдельном (хотя и сосуществующем во взаимодействии с европейскими аналогами) образовании, что предполагает наличие определенных идейных, эстетических, жанрово-стилевых констант, воплощаемых в творчестве каждого из её представителей.

Одним из главных выразителей этой идеи стал Михаил Иванович Глинка, которого и в научной, и в публицистической литературе часто называют основоположником русской классической музыки. М.И. Глинке принадлежит разработка одной из главных идей о парадигме национальной самобытности русской музыкальной культуры и музыкальной педагогики, в частности. Примечательно, что она обнаруживается в вокально-педагогическом наследии композитора. Крупнейший исследователь творчества композитора Ю.А. Барсов указывал, что взгляды «Глинки на вокальное искусство отличались оригинальностью, во многом не совпадали с общепринятыми установками итальянских и французских певцов и педагогов. Они складывались из детального и глубокого изучения классического наследия, а также под влиянием традиций домашнего вокального музицирования и народно-пе-

сенного исполнительства, под впечатлением от посещения русского театра, концертов... Впечатления, которые Глинка выносит от посещения оперных театров за границей, говорят о его неослабевающем внимании к драматической стороне исполнения. В актёрской игре выше всего и там оценивается естественность, которую он привык видеть в сценическом поведении русских артистов» [2]. Основная идея о приоритете содержания над формой становится центральной не только для отечественной вокальной педагогики, но и для музыкальной педагогики в России в целом. По мнению ее носителей, в этом представлялось расхождение не только с итальянской, но и с другими европейскими педагогическими системами.

Учитывая сказанное об идейном базисе педагогической деятельности М.И. Глинки, необходимо отметить, что в его творчестве формируется и первая практически осознанная методологическая модель формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя. Суть ее сводится к тому, что в формировании профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя главным «проводником» к заданной парадигме становится педагог по специальности, который предлагает освоить ему относительно целостный комплекс знаний, умений и навыков посредством метода показа, объяснений, и практических занятий с инструктивным и художественным материалом. Теоретические компоненты этого комплекса содержат разъяснение о сущности и цели профессиональной концертной деятельности и определяют ее конкретно-практическую направленность. Методологические компоненты позволяют сформировать необходимые исполнительские навыки для реализации деятельности в адекватном с точки зрения цели ключе. Это стержень формирования профессионального мировоззрения. Остальная же совокупность дисциплин о музыке, дополняет, полученные на специальности знания и умения и, в том числе, усвоенную мировоззренческую парадигму. Собственно, сама по себе эта модель фактически уже существует в конце XVIII столетия, но впервые именно М.И. Глинка настолько явно выдвигает фигуру педагога по основной специальности как идейного «поводыря» учащегося.

Советский период в истории русской музыкальной педагогики и, в частности, проблемы формирования профессионального мировоззрения концертного исполнительства, абсолютно уникален, если сравнивать с процессами развития образовательных систем в других странах в это же время, и требует отдельного детализированного научного исследования. Именно поэтому в данной работе мы лишь вкратце охарактеризуем его, обозначив наиболее яркие характерные черты.

Прежде всего, важно пояснить, что естественным следствием индустриализации общественной жизни явилось его стратификационное усложнение, также

предопределившее усложнение требований к музыкальной культуре. Представляется абсолютно закономерной тенденция к усилению межпредметных связей и расширению объема музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин, обозначившаяся в XIX столетии и усилившаяся в XX веке. В результате в России в XX столетии формируется грандиозная в своих масштабах и сложности, централизованно управляемая, многоуровневая и динамичная в методологическом отношении система профессиональной подготовки концертных исполнителей. Методологическая модель становления профессионального мировоззрения и вариативность ее идейной направленности, описанные выше, остаются формально неизменными. Однако принципиально иным становится характер государственного управления музыкальным образованием, оказывающего прямое и очень мощное влияние на мировоззренческую парадигму обучающегося.

Близость по духу, структуре, эстетике и способам продвижения коммунистической идеологии в ее советском варианте к абсолютистским религиозным доктринам в наше время подчеркивается очень большим числом социологов и культурологов. В частности, К.С. Гипп, анализируя проблематику подобного рода сходств, отмечает, что в широком смысле понятия коммунизм можно считать квазирелигией, в частности, он указывает на то, что советская идеология полностью «попадает под широкое определение “мировоззрений”» [6, с. 119]. Она имеет в качестве доктрины учение марксизма-ленинизма, который считался истиной в последней инстанции и представлял собой комплекс мировоззренческих идей коллективизма и движения к светлому будущему. Поэтому на всех направлениях обучения, на всех уровнях образовательных систем вводились специальные предметы (как, например, «История КПСС»), цель которых и заключалась в усвоении этой парадигмы учащимися.

На новую реальность, определяющую требования к профессиональному мастерству концертных исполнителей на современном этапе, в России, как и прежде отреагировали органы государственного управления образовательными системами, сформировав новый пакет документов, определяющий порядок реализации профессиональной подготовки музыкантов. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт по специальности 53.05.01 в настоящее время является главным нормативным документом, определяющим совокупность компетенций, образующих многоуровневый целостный комплекс, которым должен овладеть в ходе профессиональной подготовки учащийся высшего музыкального учебного заведения [10].

Современное понимание значимости профессии самым радикальным образом отличается от того понимания, которое было свойственно обществу на протя-

жении большей части его истории. Теперь музыкант уже ни в коей мере не является «ремесленником», «закованным» в четко очерченные рамки своей деятельности. Подобное было возможно, когда сама деятельность не менялась в течение десятков и сотен лет. В современной же ситуации, когда идейное, эстетическое и стилевое содержание концертного исполнительства меняется стремительно, и индивидуализм в нем приобретает все более значимую роль, социум предполагает, что концертный исполнитель является личностью, стоящей «высоко над» своей основной специализацией, готовый управлять ею, в соответствии с общественной ситуацией и личным предпочтением. И необходимость уметь создавать нечто новое, предписанная универсальными компетенциями, обусловлена изменением содержания самой узкой специализации, и содержанием целых классов специализаций, вплоть до коренных метаморфоз в профессиональной практике.

Именно поэтому, невысказанное для XIX столетия объединение в один образовательный стандарт исполнителя на фортепиано и исполнителя на духовом инструменте в данном ФГОС воспринимается как нечто абсолютно естественное – ситуация в социуме складывается таким образом, что они для полноценной своей профессиональной реализации обладать идентичным, широчайшим спектром навыков существования в социуме.

Уже на уровне общепрофессиональных компетенций видна мировоззренческая парадигма, которая имеет потенциальное противоречие, поскольку значение государства, его доля в деятельности концертного исполнителя так и не определена, а, следовательно, угроза конфликта личных и государственных интересов в профессиональной деятельности имеет место. Каждое изменение мировоззренческой парадигмы на уровне конкретной учебной работы, на уровне конкретных методов, прежде всего, отражается на изменении задач создания индивидуальной исполнительской интерпретации. Центральным процессом, запускающим эти изменения, по нашему мнению, становится изменение отношения к личности самого концертного исполнителя – от «ремесленника» к «свободному художнику» – со-творцу или даже творцу идейного содержания музыкального текста. В этом плане изменения в интерпретационных задачах и степени внимания к ним вполне объяснимы и абсолютно логичны. Если главным предметом профессиональной исполнительской деятельности является музыкальный текст, то профессиональная свобода в самом широком смысле этого понятия – в плане выбора места работы, степени самостоятельности творческого пути, определения приоритетов – обусловлена социокультурными транс-

формациями и отражается на самом «предмете» исполнительской деятельности – «расшифровке» и передаче через исполнительский процесс слушателю идейно-образного содержания авторского замысла, зашифрованного в тексте. Социальное раскрепощение ведет к тому, что для музыканта-исполнителя куда более вариативным с точки зрения приложения различных схем восприятия, комплекс выразительных средств становится главным предметом его деятельности. Сущность свободы интерпретации, как важнейшей части мировоззренческой парадигмы, всегда определяется конкретным социокультурным контекстом на данном историческом этапе. Тем не менее, мы все же рискуем предположить, что именно в настоящее время концертный исполнитель обладает не имеющей в истории аналогов свободой в отношении работы с музыкальным текстом. В условиях современных информационно-коммуникативных технологий, делающих доступной к изучению почти любую исполнительскую школу, любую традицию, в условиях почти тотального эстетического плюрализма, в условиях огромного спектра путей профессиональной самореализации (от концертмейстера в музыкальной школе, осуществляющего важнейшую педагогическо-исполнительскую работу, до «звезды», почти социальной иконы, обожествляемой публикой) музыкант в современном мире ограничен работой с музыкальным текстом при его воплощении в исполнительском процессе. При этом не столь важно, что позиционируется умение воспроизвести аутентичный замысел композитора. Сам музыкант может декларировать свою приверженность именно такому подходу. Но при этом в реальной концертной практике он может позволять себе любые эксперименты в своей интерпретации идейно-образного содержания и его воплощения в исполнении на основе полученных знаний о стилистике композиторского творчества.

Таким образом, структура и содержание современной мировоззренческой парадигмы профессионального концертного исполнителя определяется социальным контекстом, представляющим его (концертного исполнителя) как художника, артиста, свободно, в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями, работающего с различными жанрово-стилевыми системами, включенного в процесс перманентных социокультурных изменений и веяний, обладающего ярко выраженным индивидуализмом, чья главная задача это создание сложного идейно-эстетического продукта, с неопределенной долей сотворчества. При этом смысловое наполнение этой деятельности может быть чрезвычайно вариативным: от выраженных коммерческих, прагматических устремлений, до мессианства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. Русская музыка. – М.: Музыка, 1979. – 344 с.
2. Барсов Ю.А. Вокально-методические принципы М. И. Глинки // «Эклектика». – Режим доступа: <https://avdouhina.ru/vokal-no-metodicheskie-printsipy-m-i-glinki/> (Дата обращения: 22.04.2021).
3. Бахтиярова Е.Э. Начало музыкального образования в России // Южно-российский музыкальный альмах. – 2012. - № 2 (11). – С. 48 – 54.
4. Буянова Н.Б. Становление и развитие методики профессионального обучения хоровых дирижеров в дореволюционной России // Преподаватель XXI век. – 2010. - № 3. – С. 116 - 123 [Электронный ресурс] // «Киберленинка». – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitiie-metodiki-professionalnogo-obucheniya-horovyh-dirizherov-v-dorevolyutsionnoy-rossii> (дата обращения: 12.11.2021).
5. Гетьман В.В. Музыкальная культура и образование в России XVIII века // Вестник МГУКИ. – 2010. - №. 6 (38). – С. 160 – 165.
6. Гипп К.С. Диалектика секулярного и сакрального в советской действительности. - Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. 2020. – С. 114 – 134.
7. Коротец И.Д. Национальное самосознание. Политология. Словарь. — М: РГУ. В.Н. Коновалов. 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/122/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5> (Дата обращения: 23.06.2021).
8. Краснощеков В.И. Вопросы хороведения. – М.: Музыка, 1969. – 299 с.
9. Праслова Г.А. Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России: XI - начало XXI века Автореферат дис. ... доктора педагог. наук 13.00.02. – М., 2007. – 46 с.
10. ФГОС специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» [Электронный ресурс] // Портал «Класс-информ». – Режим доступа: <https://classinform.ru/fgos/53.05.01-iskusstvo-kontcertnogo-ispolnitelstva.html> (Дата обращения: 01.12.2021).

© Ротерс Татьяна Тихоновна (roters@list.ru), Стачинский Владимир Иванович (vladstach@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Луганский государственный педагогический университет

## ПАРАДИГМА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## PARADIGM IN MUSIC EDUCATION

**N. Semeshko  
M. Korosteleva  
A. Fedotov**

*Summary:* The article deals with the problem of preserving domestic music education and musical pedagogy, preserving accumulated values and traditions with the progressive introduction of innovative processes. Implementation of the development of the formation of the system of musical culture of adolescents.

*Keywords:* musical education, accumulated values and traditions, choice of algorithm, restructuring processes, humanization.

**Семешко Наталья Анатольевна**  
профессор, Тюменский государственный  
институт культуры  
semeshkona@rambler.ru

**Коростелева Мария Олеговна**  
доцент, Тюменский государственный  
институт культуры  
tovarta@mail.ru

**Федотов Александр Сергеевич**  
старший преподаватель, Тюменский государственный  
институт культуры  
afproduction\_72@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема сохранения отечественного музыкального образования и музыкальной педагогики, сохранение накопленных ценностей и традиций с поступательным внедрением инновационных процессов. Осуществление разработок формирования системы музыкальной культуры подростков.

*Ключевые слова:* музыкальное образование, накопленные ценности и традиции, выбор алгоритма, процессы перестройки, гуманизация.

Тут целый мир, живой, разнообразный,  
Волшебных звуков и волшебных снов, –  
О, этот мир, так молодо-прекрасный,  
Он стоит тысячи миров.

Ф. Тютчев

Современный этап процесса восприятия музыкального искусства связан с многолетним обсуждением учеными и специалистами критериев и правил, обстоятельств и проблем осмысления методики музыкального образования и музыкальной педагогики, а также наработанных программ и методических рекомендаций с целью сохранения, в первую очередь, их исторического отечественного музыкального образования, десятилетиями накопленных ценностей и традиций с поступательным внедрением инновационных процессов.

Следовательно, и научные исследования в нынешнем музыкальном образовании, как целостной системы, предусматривают его осмысление с позиций ретроспективы и перспективы развития, но с учетом новых технологических условий.

«Без музыки земля – пустой, недостроенный дом, в котором никто не живет», – сказал немецкий поэт Л. Тик [2]. Музыка образует целый мир человеческой жизни, который рождается вместе с человеком, растет, становится богаче, содержательнее, оказывает влияние на его характер, поступки и облик. Каждый помнит песни своего детства – песни бабушки и мамы, песни которыми встречает и провожает нас школа; каждый помнит, как

«звучат» праздники: ведь своя музыка есть у дней рождения, у проводов зимы или встреч Нового года. Она бывает веселой, шуточной, а бывает волшебной, таинственной, как бы приоткрывающей завесу над чудесами жизни, в которые так хочется верить [2].

Процессы перестройки и преобразования школы напрямую связаны с демократизацией и гуманизацией образования, природа которого в принципиально новой, современной парадигме трактуется как овладение культурой. При этом процесс воспитания музыкальной культуры подростков остается одним из актуальных направлений деятельности общеобразовательных школ. Для музыкальной культуры вчера сегодня и завтра была и есть способность выполнять воспитательную, эстетическую и познавательную роль и являться гарантией, центром культурного развития личности на жизненном пути.

По мнению авторов, на сегодня эта проблема не получила должной научной, да и практической проработки, вследствие чего возникают вопросы, решения которых в сложившемся положении приобретают особую злободневность и остроту. Естественно, что это все невольно связано с переменами в недрах самой системы, ее пересмотром и реформированием, противоречиями научных подходов и взглядов, теорий и «установок» и служит одной из основных причин широкого общественного интереса. Поскольку только музыкальное образование, очищенное от идеологических парадигм, от неподатливости и устоявшихся предрассудков, способно изменить

ситуацию в музыкальном искусстве, поднять культурный уровень людей на новую ступень.

К сожалению, до настоящего времени в отечественном музыкальном образовании, остаются мало исследованными и вопросы развития восприятия школьниками современной классической музыки. Да, эта музыка в основном созвучна с известными классическими композиторами, к тому же педагоги и музыканты все больше и больше склоняются к позиции, что такая она практически недоступна для восприятия и понимания дошкольниками и младшими школьниками.

Поэтому, сегодня сформировалось устоявшееся мнение, что приобщение детей к музыкальному искусству необходимо осуществлять только на моделях музыкальных произведений понятных для их понимания – детские песни, народная музыка и лишь затем классика. Такое положение коренным образом противоречит принципам и логике развития личности ребенка, который воспринимает и осваивает в основе своей ту культуру, которая для него становится востребованной. А искусственное создание на пути этого препятствия для освоения детьми современной музыкальной культуры, в их числе и самой культуры авангарда, лишает их возможности осознать и понять ее как неразрывное, единое целое явление, воссоздающее жизнь индивида прошлого, настоящего и возможно будущего.

Многие сохранившиеся центры раннего развития детей как раз и нацелены на формирование и поступательное развитие самостоятельного, творческого, креативного потенциала ребенка. Такой человек мыслит нестандартно, гибко, нетривиально смотрит на жизнь через призму красоты и возможностей, к тому же способен принимать неординарные решения. И здесь совсем не важно, какой у него общечеловеческий склад ума. По мнению авторов, развитие творческого потенциала не должно зависеть от возраста. Хотя детство и даже раннее – это лучший начальный этап музыкального образования.

На протяжении последних 5-7 лет авторам, как педагогам Тюменского государственного института культуры и колледжа искусств в период вступительных испытаний для абитуриентов и собеседований с родителями при зачислении студентов на первый курс, предоставляется возможность с позиции исследовательского подхода анализировать этапы получения будущими студентами института и колледжа начального музыкального образования. Прослеживается ежегодная закономерность, когда многих молодых родителей первые шаги школьного обучения, неимоверная загруженность ребенка домашними заданиями ставили в тупик и, естественно, ни о каких дополнительных нагрузках (кружки, музыкальные школы, секции) речи не могло и быть. Ведь уче-

ба в музыкальной школе, и не менее важная задача еще ее и закончить, это большой труд и терпение не только ребенка, но в первую очередь родителей. Хотя надо отдать должное – в ходе исследований было выявлено, что около 35% родителей даже на ранней стадии вольно или невольно задумывались о совмещении обучения в музыкальной школе и настойчиво искали всевозможные варианты. Главное, и это подтверждается в ходе ежегодного исследования – это отсутствие четкого представления у самих родителей возможных способов и объема приобретаемого ребенком музыкального образования, а уроки музыки школьной программы, по их мнению, должны сформировать представление ребенка о музыкальном искусстве.

Дальнейший анализ сложившейся ситуации подтверждает тот факт, что уроки музыкального развития во многих школах занимают второстепенное место, к которым сложилось отношение как к несерьезному предмету. И как следствие, значительная часть выпускников общеобразовательных школ не понимают не только классическую музыку, но у них даже не сформирована на должном уровне музыкальная культура.

Естественно, авторам были важны причины практического отсутствия до этого у молодых родителей представления о выборе алгоритма (вариантов) музыкального обучения и как им все же удалось привить живой интерес и любовь ребенка к музыке? Как показали дальнейшие исследования к начальной музыкальной школе почти в половине случаев проявилась настойчивость и устремленность самого ребенка. Причем большинство из них практически не имели никакого представления о самом музыкальном развитии. Некоторые в дошкольном учреждении пели в хоре, кто-то по наитию выучил несколько аккордов на гитаре или баяне, а некоторым просто нравилась музыка. К сожалению, с такой поверхностной начальной музыкальной подготовкой приходят абитуриенты в колледж или в институт, не понимая, что эта база им навряд ли даст право широкого выбора специальностей, ну может быть только «Эстрадное пение». И только получив серьезное образование в музыкальной школе или школе искусств абитуриенты получают право выбора среди нескольких специальностей и даже порой совмещения двух направлений: «Инструментальное исполнительство», «Вокальное искусство», «Хоровое дирижирование», «Музыкальное искусство эстрады», «Теория музыки», «Искусство танца».

Более 20% будущих студентов получали первые музыкальные уроки под присмотром родителей (из-за подражания моде (модно) - сын с гитарой или баяном, дочь со скрипкой или виолончелью). И третья часть поступающих – это молодые люди с природным даром или продолжатели династий. У этих абитуриентов четкая ориентация по получению среднего и высшего профес-

сионального образования с углубленной подготовкой по избранной специальности. [3]

Опираясь на свой многолетний стаж работы педагогами, в разрезе воспитания и привития музыкальной культуры студентов колледжа и учитывая перспективу развития каждого обучающегося в отдельности, следует обратить внимание на тот факт, что сегодня педагогический процесс в колледже и институте осуществляют более 200 квалифицированных специалистов, в том числе кандидаты наук, Заслуженные работники культуры Российской Федерации, Заслуженные учителя Российской Федерации, Заслуженные артисты, доценты, профессора, для которых важны вопросы сущности первичной школьной музыкально – воспитательной работы, ее психологические аспекты, а также задачи и принципы формирования музыкальной культуры до поступления в учебное заведение [3].

В заключение авторы считают необходимым обра-

тить внимание на наличие на современном этапе значительного количества исследований в области музыкального образования и разработок формирования системы музыкальной культуры подростков, которые так и остаются до конца не востребованными, а освещенные в статье проблемы нерешенными. А ведь они затрагивают не только теорию создания и развития концепции музыкально – эстетического воспитания, но и педагогические условия организации и проведения самих занятий. При этом накопленный десятилетиями преподавателями музыки опыт, без научных разработок и корректировок программ музыкально – эстетического воспитания не может быть перенесен в новую среду и требует новых подходов.

«Только музыка способна пробуждать лучшее, что есть в человеке – его стремление к красоте, любви, созиданию. Она открывает миры, полные безграничного богатства, – миры, которые готовы подарить свои сокровища каждому, кто действительно нуждается в них». [1]

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Старобинский С.Л., Гайская Е.О. «Тысяча миров» музыки. - М., 2002. - С.11.
2. Учебник для студентов факультетов и институтов иностранных языков. / Авторы: Н.А. Гуляев, И.П. Шибанов, В.С. Буняев, Н.Т. Лопырев, Е.М. Мандель. - Москва, «Высшая школа», 1975. –С. 601..
3. Чуб О.Р., Вавилова П.С. Музыка в семье. – СПб., 2001. – С.111.

© Семешко Наталья Анатольевна (semeshkona@rambler.ru), Коростелева Мария Олеговна (movarta@mail.ru), Федотов Александр Сергеевич (afproduction\_72@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### CONTENT AND TECHNOLOGIES OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

*O. Sidorenko*

*Summary:* The paper actualizes the need to switch to a new model of training a future teacher in the context of digital transformation of education, taking into account the development of digital didactics as a field of pedagogy, which will solve the problems of teaching and educating representatives of the network society. The role of integration of the Federal Educational Standard of secondary vocational education, the professional standard of a teacher and WorldSkills Russia standards is analyzed. The author substantiates the special importance of the formation of digital competencies of a future teacher through changing the content of educational material and teaching technologies, creating an innovative landscape in a pedagogical college as the core of a new system of training a specialist ready to implement professional activities in a new digital school. The article presents the experience of preparing students of the specialty 44.02.02 Teaching in primary classes, describes the substantive changes and modern digital educational technologies.

*Keywords:* digital transformation of education, digital teacher competencies, digital learning technologies.

**Сидоренко Оксана Сергеевна**

заместитель директора по учебной работе,  
Почетный работник СПО Российской Федерации,  
ГАПОУ «Читинский педагогический колледж»  
osidorenko@mail.ru

*Аннотация:* В работе актуализируется необходимость перехода на новую модель подготовки будущего учителя в условиях цифровой трансформации образования, с учетом развития цифровой дидактики как области педагогики, что позволит решить задачи обучения и воспитания представителей сетевого общества. Анализируется роль интеграции Федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования, профессионального стандарта педагога и стандартов WorldSkills Russia. Автор обосновывается особое значение формирования цифровых компетенций будущего учителя через изменение содержания учебного материала и технологий обучения, создание инновационного ландшафта в педагогическом колледже как ядра новой системы подготовки специалиста, готового реализовывать профессиональную деятельность в условиях новой цифровой школы. В статье представлен опыт подготовки студентов специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, описаны содержательные изменения и современные цифровые образовательных технологии.

*Ключевые слова:* цифровая трансформация образования, цифровые компетенции педагога, цифровые технологии обучения.

Современный период развития профессионального образования характеризуется процессом цифровизации, вызванным глобальными тенденциями перехода к цифровой экономике и цифровому обществу. Построение цифровой экономики и цифрового образования – значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации, что отражено в федеральных стратегических документах: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»; Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» и др.

Современное образование не может успешно функционировать в прежних содержательных, организационных и педагогических формах, поскольку знания и умения как единицы образовательного результата, характерные для традиционного образования, теперь необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в новом сетевом обществе. Согласно докладу Global

Education Futures «Образование для сложного мира» мегатрендом, определяющим будущее образования, является цифровизация, что ставит перед российским образованием цель: развитие российского цифрового образовательного пространства.

Становление данного пространства напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников, от успешности процессов цифровой трансформации в образовательных организациях профессионального образования, особенно педагогического профиля. Все эти требования трансформируют профессиональную деятельность педагога и актуализируют владение им цифровыми компетенциями. Традиционные формы занятий уже не интересны для нового поколения обучающихся – представителей поколения Next. Их увлекают геймификация, e-learning, m-learning, социальное обучение, микрообучение, виртуальная и дополненная реальность.

Характеристикой системы среднего профессионального педагогического образования является практико-

ориентированность, приоритетность симуляционного обучения. В то же время в системе среднего профессионального образования не разработаны в полной мере нормативно-правовые, методические, организационные основы цифровой трансформации образования. Таким образом, сфера профессионального педагогического образования становится инновационной площадкой для изучения модели подготовки педагога к условиям цифровой трансформации, к деятельности в современной цифровой школе.

Подготовка студентов в системе СПО основана на интеграции требований различных стандартов: ФГОС СПО по специальности, Профессионального стандарта педагога, стандарта WorldSkills Russia. Основой интеграции данных стандартов является построение новых механизмов сетевой образовательной коммуникации в среде инновационного ландшафта, как основы подготовки будущего педагога к условиям цифровой трансформации образования.

Актуальность необходимости изменений процесса подготовки будущих учителей подтверждают и процессы, происходящие в современной системе образования: происходит смена парадигмы в подготовке самих школьных учителей (вместо традиционной подготовки педагогов, фокус смещается в направлении нового типа подготовки учителей - учителей, которые могут работать в новом информационном веке - учителей-инженеров) [8]; начинает оформляться концептуально цифровая дидактика, осуществляется отбор идей и принципов, нового содержания и его построения, разрабатываются информационные технологии обучения, осваиваются новые электронные средства обучения, новые подходы к управлению качеством образования и к построению в целом педагогического процесса как пространства совместной деятельности учителя и ученика (13 ноября 2021 понятие «цифровая дидактика» официально закреплено и опубликовано в Википедии) [2]; приоритетными становятся «цифророждённые педагогические технологии» и «цифровые образовательные продукты, ресурсы и сервисы» (EdTech) [3]; формируется понятие «цифровая школа» (интегративная среда взаимодействия на основе обмена информацией всех участников образовательных отношений между собой, с разнообразным адаптивным и вариативным образовательным контентом, инновационными продуктами, технологиями и другими элементами); определяются дидактические позиции, принципы и закономерности цифрового образования, новая роль педагога в этом процессе, (дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения (П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев)) [6].

Таким образом, особенность цифрового образовательного процесса состоит в конвергенции или полной

интеграции педагогических и цифровых технологий, важной становится глубинная встречная трансформация образовательного процесса и его элементов (в первую очередь содержания), с одной стороны, и цифровых технологий и средств, используемых образовательном процессе, с другой. Итогом такой встречной трансформации станет современный специалист, способный осуществлять профессиональную деятельность в цифровой современной школе [2].

Ядром системы подготовки будущего учителя начальных классов является созданный в Читинском педагогическом колледже инновационный ландшафт - комплекс технических, технологических, информационных, коммуникационных и педагогических условий, созданных на основе применения сетевых коммуникационных инструментов. Он информационно и коммуникационно избыточен для всех ее субъектов. В настоящее время материальная база колледжа представлена 38 кабинетами, из них: 8 ИКТ лабораторий, оснащенных мобильными классами, интерактивной панелью или доской, документ - камерами и акустическими колонками, планшетами; 3 симуляционных кабинета, оборудованных как аналоги реальных кабинетов и аудиторий, которые студент встретит на базе реальной образовательной организации (кабинет начальных классов, приема детей и отработки режимных моментов в детском саду, центр физического и познавательного развития); мультимедийный лекционный зал, оборудованный интерактивной доской и электронным флипчартом SmartKapp; лаборатория образовательной робототехники, оснащенная 4 различными робототехническими наборами для изучения робототехники на пропедевтическом и продвинутом уровнях (Lego Vedo, Lego Vego 2.0, Mindstorms, EV3); библиотека и читальный зал с выходом в Интернет, зал ритмики и хореографии, актовый зал; спортивный зал, имеющий интерактивный комплект и электронный тир; медиастудия, на базе которой функционируют творческие студенческие объединения по интересам в сфере IT (радио, электронная газета, видеостудия, школа диджеев); серверная, где аккумулируются все технические ресурсы колледжа; лаборатория дистанционного обучения с оборудованными АРМ (персональный компьютер) и специальными креслами и зоной для обучения лиц с ОВЗ; типография. Оборудование для специальности Преподавание в начальных классах (кабинет начальной школы по ФГОС НОО, Цифровая лаборатория для начальной школы (Окружающий мир), Интерактивный стол, Учебный цифровой комплекс «Наураша» (русский язык, математика и др.), Образовательная система Эдуквест (развивающие программы, в том числе для детей с сенсорными нарушениями) и др.) - готовит педагогов к реализации приоритетного проекта «Цифровая образовательная среда» и «Успех каждого ребенка».

Это делает деятельность педагога средообразую-

щей, учит осуществлять свою профессиональную деятельность не только в аудиторных условиях, но и через специально проектируемую, поддерживаемую, развиваемую сетевую среду своей профессиональной деятельности, реализуемую на базе цифровых технологий и нового оборудования, актуализирует информационно-методические условия организации образовательного процесса, отбора содержания и технологий обучения.

Роль педагога заключается в проектировании, ресурсном обеспечении среды и вовлечении обучающихся в определенные коммуникационные связи в соответствии с выбранными ведущими моделями сетевой коммуникации. Далее в процессе реализации образовательного процесса преподаватель должен не только оказывать определенные воздействия на обучающихся, но и модифицировать, трансформировать среду. В то же время обучающиеся (будущие учителя) могут гибко адаптировать ближайшую коммуникационную образовательную среду в соответствии со своими образовательными запросами и коммуникационными предпочтениями [5].

Поскольку проектирование, создание и поддержание сетевой среды становится новым объектом профессиональной деятельности, педагог должен овладеть не только инструментами, компьютерными технологиями, но и педагогическими умениями моделирования и проектирования этой среды, реализуемой на базе сетевой образовательной коммуникации.

Все это влечет за собой выстраивание процесса методического сопровождения развития цифровых компетенций педагогов колледжа. Такие понятия как цифровая школа, новая образовательная среда, открытое информационное пространство, VUCA мир, фиджитал поколение, цифровая трансформация, цифровой след близки педагогам колледжа, что позволяет выстраивать обучение на основе проектного мышления, умения организовать дискуссию и выступить «персональным консультантом студента» в процессе образовательной деятельности в онлайн и офлайн формате, показать образцы, шаблоны сетевого поведения и профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Как было указано выше, подготовка современного педагога, реализуется на основе идей интеграции профессионального стандарта и спецификаций стандартов WorldSkills. В профессиональном стандарте профессиональная ИКТ-компетентность определена как квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области средств ИКТ при решении профессиональных задач и представлена тремя составляющими (общепользовательская ИКТ-компетентность, общепедагогическая

ИКТ-компетентность, предметно-педагогическая компетентность). ФГОС СПО как основной регламентирующий документ, определяет ИКТ-компетентность как общую компетенцию (ОК 5. Использовать ИКТ для совершенствования профессиональной деятельности) вне зависимости от специальности. Спецификации стандартов WorldSkills, в свою очередь, определяют знания, понимание и навыки, которые лежат в основе наилучшего международного опыта в техническом и профессиональном плане. Они отражают общемировое понимание того, какую роль профессия педагога играет для индустрии и бизнеса и направлены на отражение наилучшей мировой практики в обучении и воспитании.

Так актуальной стала необходимость внесения изменений в содержание рабочих программ и МДК по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (Таблица 1):

Таблица 1.

Новое содержание учебного плана специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах

ПМ, МДК, дисциплина	Характер изменений	Курс изучения / составляющая ИКТ-компетентности
ЕНО2. Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности	Увеличение часов за счет вариативной части	2 курс общепользовательская
ОПОб. Основы образовательной робототехники	Выделение раздела «Основы робототехники» в объеме 48 часов для студентов 3 курса в отдельную дисциплину	3 курс общепедагогическая
МДК 01.09. Информатика с методикой преподавания	Разработка и внедрение нового раздела за счет часов вариативной части в объеме 854 часов	2-4 курсы общепользовательская повышенного уровня предметно-педагогическая

В процессе обучения дисциплине «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» формируется система знаний о цифровых компетенциях будущего педагога и специфики деятельности педагога – цифрового учителя и воспитателя, необходимости повышения его ИТ-грамотности, расширение границ личностной и профессиональной сетевой ориентации, приобретение собственного взгляда на цифровую трансформацию системы образования, овладение умениями использования приемов цифровой дидактики в профессиональной деятельности. В ходе реализации данного курса, кроме теоретической и мотивирующей подготовки, студентами выполняется ряд творческих заданий, заданий проблемного характера, связанных с анализом различных цифровых образовательных ресурсов и объединением

их в единый ресурс, а также проекты, рассчитанные на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность в среде сетевой образовательной коммуникации не только колледжа, но реальной организации работодателя.

Дисциплина ОП06. Основы образовательной роботехники направлена на формирование умения осуществлять проектную деятельность детей с элементами конструирования и робототехники, как одного из инновационных направлений инженерно-технического творчества детей категории 6+.

Целью внедрения междисциплинарного курса Информатика с методикой преподавания является обучение в специально организованной сетевой образовательной коммуникации. При этом особое внимание уделяется работе с современными цифровыми инструментами и методикой их использования в профессионально-педагогической деятельности. Ведущими формами обучения являются тренинги, чаты, онлайн консультации, форумы, вебинары, разработка, проектирование и содержательное наполнение различных видов методического обеспечения современного процесса обучения (информационная карта урока и занятия, обучающее видео, электронные тесты и хрестоматии, персональные блоги и сайты, ЭОР и ЦОРы на основе сервисов Web 2.0., компьютерные игры, квесты и другое). Нормой на занятиях становится работа в тетради на печатной основе, предлагающей студентам задания различных уровней: от информационно – познавательного характера до методически – проекторочного.

Подобная практика не только погружает студента в реальный процесс обучения, но и позволяет наблюдать эффективность выбранных средств и технологий. Студент 1 и 2 курсов в основном примеряет на себя роль пользователя в сетевой образовательной коммуникации, и не видит сторону методического проектирования содержания, процесса отбора цифровых инструментов и анализа их эффективности. Он использует готовый цифровой контент, созданный педагогом с помощью разнообразных цифровых инструментов, который носит для него обучающий, практический и контролирующий характер. Перечень инструментов, наиболее часто используемый педагогами колледжа, широкий и представлен в таблице. Видно, что некоторые цифровые инструменты имеют достаточно широкое применение и используются педагогами на различных этапах учебного занятия, что предполагает методическое обоснование и аргументированность при выборе цифрового инструмента (Таблица 2):

Однако, начиная с 3 курса, студент начинает осваивать технологическую и методическую сторону этого процесса: сначала по шаблонам и клише, инструкциям и обучающему видео, а затем в режиме методического проектирования он сам начинает создавать цифровые ресурсы, учится их использовать и аргументированно выбирать инструменты.

Особенности преподавания профессиональных модулей и методик обучению предметам касаются содержательной и процессуальной сторон коммуникативной деятельности педагога и требуют изменения

Таблица 2.

Перечень цифровых инструментов педагога колледжа

Цифровые инструменты				
для создания проблемной ситуации в начале занятия	для актуализации опорных знаний	для изучения нового материала	для закрепления учебного материала	для организации учебной и эмоциональной рефлексии
Google формы YouTube Генератор облака слов Генератор ребусов Jamboard Learnis, Video scribe Canva Voki Mentimeter	OnlineTespapd Hot potatoes Wizer.me Google формы Learningapps Wordwall Jamboard Quizizz Kahoot Gamilab Learnis Padlet Quizziz.com Socrative E-treniki Ttriventy H5P Genial.ly	Padlet Google Meet Mindomo Limnu Thinglink Mfactory Prezi Wakelet H5P Удоба Miro	Padlet Wizer.me Mindmaster Wordwall Formative Learnis Trello Stepic Nearpod	Kahoot Google формы Mentimeter Quizzes Padlet Thinglink Генератор облака слов

ее методических основ. Внедряя в учебный процесс сетевую образовательную коммуникацию, педагог должен искать наиболее эффективные пути слияния, интеграции традиционных и новых технологий (смешанное обучение, дополненная реальность, микрообучение, геймификация, эдьютеймент и другие). В результате личностного осознания необходимости изменить характер взаимодействия не только в виртуальном пространстве, но и в аудитории педагог понимает необходимость значительной перестройки всего педагогического процесса.

Так, на базе избыточной, разноформатной, современной электронной ресурсной базы, обучающийся выбирает уровни и способы постановки учебных задач, решая которые он реализует свой образовательный путь, выполняя образовательный стандарт или превышая его, стремясь повысить свои конкурентные преимущества. Он вступает в такие электронные образовательные

коммуникации, которые помогают более эффективно решать принятые учебные задачи, замыкая обратные связи не только с педагогом, но и в сетевой среде взаимодействий, повышая свой социальный и образовательный статус, включаются во взаимодействия с партнерами внешней среды, самореализовываются в образовательной деятельности. Студент осваивает новые роли существования в современной сетевой коммуникации и накапливает опыт обучения в условиях цифровой трансформации образования: о пользователя и потребителя контента до педагогического дизайнера, куратора контента, проектировщика индивидуальных траекторий, координатора онлайн-платформы, практика цифрового образования. Так он становится успешным в среде сетевой образовательной коммуникации, он участник исторического события - рождения новой цифровой дидактики в образовании, он готов к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Клименко Т.К. Актуальные вопросы цифровой трансформации подготовки педагогов // Комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих готовность педагога к реализации электронного обучения: монография / Забайкальский государственный университет. – Чита: ЗабГУ, 2021. – С. 20–25.
2. Кондаков А.М., Сергеев И.С. Базовые ценности российской цивилизации и их трансформация на этапе перехода к цифровому обществу // Педагогика. 2020. № 6. С. 5-23.
3. Кондаков А.М., Сергеев И.С. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы // Педагогика. 2020. № 12. С. 5-23.
4. Кохова И.Ю., Цифровая дидактика: роль учителя в условиях цифровой образовательной среды // Цифровая дидактика. Выпуск № 1 – электронный сетевой журнал, 2021 – 46с.
5. Носкова Т.Н., Дидактика цифровой среды. Монография. - «ЛитРес: Самиздат», 2020.
6. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов, А.М. Кондаков; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112с.
7. Сибел Т., Цифровая трансформация: как выжить и преуспеть в новую эпоху; пер. с англ. Ю. Гиматовой ; науч. ред. М. Савицкий, К. Щеглова, К. Пахорукова — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. — 256 с. ISBN 978-5-00146-989-6.
8. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения 15.12.2021).

© Сидоренко Оксана Сергеевна (osidorenko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНАЛИЗ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: СИСТЕМО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Сиротина Ирина Казимировна**

К.п.н., Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина  
i\_sirotnina@mail.ru

### ANALYSIS OF THE MATHEMATICAL CULTURE OF THE INDIVIDUAL: A SYSTEM-CULTUROLOGICAL APPROACH

**I. Sirotina**

*Summary:* In the article, from the standpoint of a culturological approach, the mathematical culture of the individual is considered as an integral part of the general culture of the individual, which is based on ontological, axiological and epistemological attitudes. A brief analysis of research on the problem of the formation of mathematical culture in the educational process is given. The concept of «mathematical culture» is analyzed in order to clarify its content and identify its constituent components. The main problems of the formation of mathematical culture in the modern educational paradigm are formulated. The necessity of conducting new research on this problem is substantiated, which is caused by contradictions between: continuously increasing requirements for the level of mathematical education of students and their actual knowledge in the field of mathematics; elementary and holistic approach to the study of mathematics; the need to take into account in practice the achievements of modern pedagogical science and the insufficiency of innovative technologies for the formation of the mathematical culture of the individual as an integrity.

*Keywords:* personality culture, mathematical culture, components, formation, system, means, methods.

*Аннотация:* В статье с позиций культурологического подхода рассматривается математическая культура личности как составная часть общей культуры личности, в основу которой положены онтологические, аксиологические и гносеологические установки. Приводится краткий анализ исследований по проблеме формирования математической культуры в образовательном процессе. Проанализировано понятие «математическая культура» с целью выяснения его содержания и выявления составляющих компонент. Сформулированы основные проблемы формирования математической культуры в современной образовательной парадигме. Обоснована необходимость проведения новых исследований по данной проблеме, что вызвано противоречиями между: непрерывно повышающимися требованиями к уровню математического образования обучающихся и их фактическими знаниями в области математики; элементаристским и целостным подходом к изучению математики; потребностью учитывать на практике достижения современной педагогической науки и недостаточностью инновационных технологий формирования математической культуры личности как целостности.

*Ключевые слова:* культура личности, математическая культура, компоненты, формирование, система, средства, методы.

**В**ажность разрешения проблемы формирования математической культуры личности определяется как ведущим положением математики среди фундаментальных и прикладных наук, так и тем, что математическая культура является составной частью общей культуры личности.

*Культура личности* определяется как уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований. В образовании культура выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения к окружающим людям, труду, другим людям, общению [1].

В основе развития культуры личности лежат *онтологические* (совокупность достижений в различных сферах деятельности человека), *аксиологические* (ценностные ориентиры и мотивационные установки деятельности человека) и *гносеологические* (когнитивно-компетентные, рефлексивно-оценочные и креативные умения

и навыки) основания [2].

Основные этапы становления и развития математической культуры связаны с именами таких великих ученых 18–19 века как Н.И. Лобачевский, В.Я. Бунаковский, М.В. Остроградский, П.Л. Чебышев, А.Н. Марков, А.М. Ляпунов, С.В. Ковалевская и отражены еще в 1946 году в трудах Б.В. Гнеденко [3]. Весомый вклад в разрешение проблемы формирования и развития математической культуры личности внесли К.О. Ананченко, Ю.К. Бабанский, Е.Г. Будников, А.Б. Василевский, Н.Я. Виленкин, Б.В. Гнеденко, Я.И. Груденов, Дж. Икрамов, Б.С. Каплан, А.П. Киселев, А.Н. Колмогоров, Ю.М. Колягин, Л.Д. Кудрявцев, Д.Пойа, Н.М. Рогановский, А.А. Столяр, А.Я. Хинчин, Л.М. Фридман и др.

### Понятие математической культуры личности

Проанализируем понятие «математическая культура» с целью выяснения его содержания и выявления составляющих его компонент.

Существует мнение группы ученых (В.М. Галынский, А.С. Гаркун, Ю.В. Позняк, В.В. Самохвал), что сам термин «математическая культура» используется для того, чтобы отметить способы взаимодействия с математическим знанием и влияния математики на структуру и внутренний мир личности. Сама же математическая культура личности включает: ценностные ориентиры и мотивационные установки деятельности; ценностно-параметризованное восприятие действительности; когнитивно-компетентностный компонент; рефлексивно-оценочный и креативный компоненты [2].

Г.М. Булдык под математической культурой понимает определенный уровень сформированной системы математических знаний и навыков, умение использовать их в сфере математической деятельности, включающей следующие компоненты: положительную мотивацию к математической деятельности; фундаментальность знаний (методологические, логические, историко-математические знания); моделирование; алгоритмичность; логичность; креативность. В частности, математическая культура студентов экономических специальностей содержит: знания, умения и навыки; математические компетенции; опыт математической деятельности; собственную культурную деятельность; самообразование и саморазвитие [4].

Г.Г. Битнер математическую культуру определяет как специфическое образование интегрального характера, включающее опыт математической деятельности, систему математических знаний, умений и навыков, развитые умения логического и алгоритмического мышления, творческие умения, умения самостоятельного приобретения знаний, обеспечивающие профессиональное развитие специалиста и к основным ее компонентам относит: опыт математической деятельности (на практике); умение самостоятельно приобретать знания; фактологическую систему знаний [5].

По мнению З.С. Акмановой, «математическая культура – это сложное, динамическое качество личности, характеризующее готовность и способность приобретать, использовать и совершенствовать математические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, соединяющее в себе ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты» [6].

Наиболее общими являются определения Х.Ш. Шихалиева, который характеризует математическую культуру как уровень и степень развития человечества в его умениях пользоваться математическим языком как для общения с людьми, так и для описания и познания окружающей действительности [7].

А.И. Жук и К.В. Лавринович математическую культуру

школьников, понимают как результат их математического образования и представляют ее математической, алгоритмической и компьютерной грамотностью. Математическая культура предполагает владение математическими методами познания реальной действительности, владение устной и письменной математической речью, способность применять знания, навыки и умения для активной познавательной деятельности, умение самостоятельно добывать знания [8].

Анализ исследований в данной области позволяет нам сделать определенные выводы. *Во-первых*, чаще всего под математической культурой понимают систему знаний, умений и навыков по предмету «Математика», которые необходимы обучающимся для определенной сферы их деятельности. *Во-вторых*, исследователи математической культуры, как правило, выделяют такие ее компоненты как когнитивно-компетентностный, операциональный, мотивационный, креативный и рефлексивный, только называют их по-разному. *В-третьих*, многие исследования касаются лишь отдельных этапов формирования математической культуры обучающихся и имеют отношения только к определенным сферам учебной деятельности с характерными для них детерминантами: содержанием образования; методами деятельности обучающихся по овладению содержанием образования; моделью обучения и преобладающими в этой модели методами обучения; способами взаимодействия субъектов педагогического процесса и т.п. *В-четвертых*, все известные нам определения математической культуры не противоречат друг другу, а скорее всего, дополняют одно другое. По этой же причине многие из них не являются исчерпывающими.

Исходя из различных трактовок понятия математической культуры, целей и задач обучения математике в учреждениях общего среднего и высшего образования, *математическую культуру личности* мы будем понимать, как систему обретенных личностью математических знаний, умений и навыков, а также форм и методов математической деятельности, которые, совершенствуясь в социокультурном процессе, оказывают влияние на структуру и внутренний мир личности [9].

Исходя из содержания математического образования и характера учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению содержанием, к *компонентам* математической культуры личности отнесем: когнитивно-компетентностный, операциональный, креативный, коммуникативный, рефлексивный и ценностно-мотивационный.

При этом выделенные нами компоненты должны выполнять следующие функции: *когнитивно-компетентностный* – формирование системы математических знаний, умений и навыков; *операциональный* – фор-

мирование системы умственных операций и действий; *креативный* – развитие математической интуиции и творческого мышления; *коммуникативный* – формирование умений продуктивного учебного взаимодействия; *рефлексивный* – формирование системы интегративных умений, позволяющих субъектам обучения осознать и оценить степень сформированности у них компонентов математической культуры и успешности деятельности по ее формированию; *ценностно-мотивационный* – формирование системы личностно-ориентированных ценностей, учебных мотивов и направленности личности.

Следовательно, когнитивно-компетентный, операциональный, креативный и рефлексивный компоненты математической культуры способствуют формированию и развитию *гносеологической* сферы личности, ценностно-мотивационный – *аксиологической*, а коммуникативный – *онтологической*.

В таком контексте математическая культура личности выступает как качественный параметр математического образования и органично включается в общую культуру личности.

#### Формирование математической культуры личности

На процесс формирования культуры личности оказывают влияние многие факторы, среди которых выделяют внутренние (цели, ценности, мотивы, деятельность по самообразованию и самосовершенствованию, особенности математического мышления и т.п.) и внешние (информатизация образования, переход к непрерывному и многоуровневому образованию, компетентность педагога, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение, влияние сверстников, семейные традиции и др.) [2].

Формируя математическую культуру личности, мы тем самым оказываем влияние на формирование культуры личности в целом, а общий уровень культуры личности способствует (ускоряет или замедляет и затрудняет) процесс формирования ее математической культуры.

Проблеме формирования математической культуры посвящены многочисленные и разноплановые диссертационные исследования. Формирование математической культуры студентов рассматривается в работах: З.С. Акмановой и Т.Г. Захаровой (формирование математической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки); О.В. Артебякиной (формирование математической культуры у студентов педагогических вузов); Г.Г. Битнера (формирование математической культуры в системе подготовки инженеров-приборостроителей); Г.М. Булдыка (формирование математической культуры студентов экономических специальностей); Е.И. Ермола-

евой (систематизация математических знаний студентов в процессе реализации модульного обучения); О.А. Окунева (формирование математической культуры будущих менеджеров в процессе обучения в вузе); Б.Д. Паштаева (организация вводно-повторительного курса математики как фактор эффективного усвоения высшей математики в вузе).

Для диссертационных исследований, посвященных формированию математической культуры учащихся общеобразовательных учреждений, характерно то, что авторы этих работ используют специфические средства ее формирования. Так, например: А.Н. Айбазова раскрывает процесс формирования математической культуры учащихся V–IX классов с использованием графических изображений; П.Ю. Батчаева рассматривает формирование математической культуры учащихся V–IX классов с использованием устных упражнений; В.И. Снегурова описывает развитие математической культуры учащихся посредством индивидуализированной системы задач; А.У. Уртенова для формирования математической культуры младших школьников использует краеведческий материал.

Формированию отдельных составляющих математической культуры школьников посвящены исследования: И.В. Кочетовой (формирование знаний об алгебраических структурах в процессе углубленного изучения математики); Е.П. Матвеевой (построение моделей у учащихся при обучении математике в основной школе); Н.В. Паскевич (формирование познавательной активности учащихся старшего подросткового возраста в процессе дифференцированного обучения); Е.В. Поздняковой (формирование исследовательских умений учащихся основной школы в процессе обучения геометрии); М.В. Полянцевой (формирование саморегуляции учебной деятельности школьников в процессе обучения математике); Л.В. Форкуновой (формирование исследовательской компетентности школьников при взаимодействии школы и вуза); А. Чобан-Пилецкой (научно-теоретические основы мотивации изучения курса математики в гимназии); Д.В. Шармина (формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа) и др.

Однако, несмотря на многочисленность работ, посвященных проблеме формирования математической культуры, среди них отсутствуют работы, описывающие непрерывный интегративный процесс (школа-вуз) формирования математической культуры обучающихся, а также технологию включения математической культуры в общую культуру личности. В связи с чем сложившиеся концептуальные основы формирования математической культуры личности требуют уточнения и обновления. Сложность разрешения этой проблемы связана как с масштабностью задач, так и с требованиями, предъяв-

ляемыми обществом к математической подготовке обучающихся, что, в свою очередь, вызвано:

- фрагментарным подходом к формированию математической культуры в образовательном процессе как целостности;
- доминированием обучающей деятельности учителя, а не учебно-познавательной деятельности обучающегося;
- низкой познавательной активностью и познавательной самостоятельностью субъектов обучения;
- низкой мотивацией учебной деятельности обуча-

ющихся;

- преобладанием в традиционной модели обучения математике репродуктивных методов обучения; педагогическими
- «штампами» в работе учителя.

Следовательно, существует необходимость разработки инновационных методик и технологий обучения, обеспечивающих управляемый продуктивный процесс формирования математической культуры обучающихся как целостности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов / Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Галынский В.М. Математическая культура субъекта образовательного процесса: опыт системного анализа / В.М. Галынский [и др.] // Образование и педагогическая наука : тр. Нац. ин-та образования / Нац. Ин-т образования. Сер. 3. Вып. 1 : модели и концепции ; редкол.: Гуцанович С.А. (пред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 29 – 48.
3. Гнеденко Б.В. Очерки по истории математики в России / Б.В. Гнеденко. – М. : ОГИЗ, 1946. – 247 с.
4. Булдык Г.М. Компетентностный подход в обучении математике / Г.М. Булдык // Народная асвета. – 2013. – № 4. – С. 6 – 9.
5. Битнер Г.Г. Формирование математической культуры в системе подготовки инженеров-приборостроителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.Г. Битнер; Казанский технич. ун-т. – Казань, 2005. – 21 с.
6. Акманова З.С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / З. С. Акманова; Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Т.И. Носова. – Магнитогорск, 2005. – 23 с.
7. Шихалиев Х.Ш. Об альтернативной системе обучения математике в средней школе и средствах ее реализации / Х.Ш. Шихалиев. – Махачкала : издательство ДГПУ, 1995. – 120 с.
8. Жук А.И., Лавринович К.В. Гуманизация и гуманитаризация математического образования в школе : Ч. 1 / А.И. Жук, К.В. Лавринович. – Минск : БГУ, Акад. последиплом. образования, 2000. – 144 с.
9. Сиротина И.К. Модель формирования математической культуры личности / И.К. Сиротина // Народная асвета. – 2012. – № 7. – С. 23–28.

© Сиротина Ирина Казимировна (i\_siroтина@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ КОНЦЕРТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ» В ПЕДАГОГИКЕ

**Стачинский Владимир Иванович**

*К.искусствоведения, профессор, Петрозаводская  
государственная консерватория имени А.К. Глазунова;  
ГОУ «Луганский государственный педагогический  
университет»  
vladstach@mail.ru*

### ON THE PROBLEM OF DEFINING THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL WORLDVIEW OF A CONCERT PERFORMER" IN PEDAGOGY

**V. Stachinsky**

*Summary:* The article is devoted to the search for the most adequate definition of the concept of «professional worldview of concert performers» to the requirements for the professional activity of concert performers. In accordance with the general scientific logic of deriving the content of complex concepts, the author defines each of its components on the basis of a comparative analysis of the views existing in science today. The article formulates the essence of the concept under consideration on the basis of the sum of the established components and criteria.

*Keywords:* professional worldview of a concert performer, profession, musical pedagogy, concert performance, professional activity of a concert performer.

*Аннотация:* Статья посвящена поиску наиболее адекватной требованиям к профессиональной деятельности концертных исполнителей дефиниции понятия «профессиональное мировоззрение концертных исполнителей». В соответствии с общенаучной логикой выведения содержания сложных понятий, автор определяет каждый из его компонентов на основе сравнительного анализа существующих на сегодняшний день в науке взглядов. В статье формулируется сущность рассматриваемого понятия на основе суммы установленных компонентов и критериев.

*Ключевые слова:* профессиональное мировоззрение концертного исполнителя, профессия, музыкальная педагогика, концертное исполнительство, профессиональная деятельность концертного исполнителя.

Ясность представлений о содержании и границах какого-либо предмета педагогической работы является одним из важнейших залогов успешности ее реализации. Вместе с тем, к настоящему моменту содержание многих из них становится предметом дискуссии и требует постоянного уточнения для последующей выработки как можно более адекватных и эффективных подходов и методов работы. Содержание понятия «профессиональное мировоззрение» относится именно к этой категории предметов. Более того, каждая конкретная специализация требует еще и специфического, обусловленного ее реалиями, целью, задачами и критериями профессионализма, определения того, что именно в ней представляет собой содержание профессионального мировоззрения.

Соответственно, цель данной статьи – на основе последовательного раскрытия содержания каждого из компонентов прийти к пониманию сущности понятия «профессиональное мировоззрение концертного исполнителя».

В педагогике представления о мировоззрении, как отдельном предмете учебно-воспитательного процесса, происходит в XX столетии. Необходимость формирования в учащемся с детского возраста определенных

знаний о мире, обуславливающих характер его взаимоотношений с социумом постулируется в трудах ведущих представителей отечественной и мировой педагогической мысли Новейшего времени.

В частности, Э.И. Монозон полагал, что мировоззрением следует считать систему знаний и взглядов, формирующихся в ходе учебно-воспитательной работы, которые бы находили подтверждение через личный опыт субъекта, что определяло бы их эмоциональную окраску, и что, в свою очередь, приводило бы эту систему к превращению в личностную субъективную установку, определяющую дальнейшую деятельность человека и его взаимодействие с окружающими [6, с. 8]. Он также считал, что формирование мировоззрения есть задача надпредметного характера, решаемая за счет применения комплексного подхода, включающегося глубокого освоения всего спектра учебных дисциплин, направленного развития этики общения учащегося, а также усвоения личного примера поведения педагога.

Р.М. Рогова и ее многочисленные последователи делали акцент, прежде всего, на развитие ценностных установок учащегося, усвоение им гуманистических ценностей в ходе учебно-воспитательного процесса, как этической основы мировоззрения [8, с. 138].

Возможен вывод о том, что сложность определения сущности понятия мировоззрения обусловлена следующими факторами:

- синтетической природой мировоззрения, предполагающей множество скрытых от непосредственного наблюдения психоэмоциональных процессов;
- труднодифференцируемостью понятия «мир», как объекта восприятия, результатом которого становится мировоззрение.

Предложим следующую формулировку: мировоззрение представляет собой совокупность знаний о различных значимых для него сегментах и аспектах окружающей реальности и о себе как ее части, а также ценностных установках, определяющих его характер и содержание деятельности по отношению к самому себе в связи с социальным влиянием и индивидуальными психофизическими особенностями.

Обозначив предварительное определение центрального понятия, обратимся к содержанию термина «профессиональное мировоззрение». Данное понятие возникает в педагогической науке второй половины XX столетия в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей в контексте общего процесса стремительного расширения массива данных об окружающей действительности и столь же стремительной модернизации огромного комплекса видов человеческой деятельности в обществе. В частности, стремления к предметному разграничению различных типов профессиональной деятельности как вида трудовой деятельности, требующего системной подготовки исполнителя и являющегося источником заработка средств к существованию [7]. Как справедливо отмечает В.В. Семак: «Понятие «профессиональное мировоззрение» как научная категория формируется в результате выделения и предметного разграничения сферы профессиональной деятельности. Сегодня необходимо говорить о целом комплексе различных типов и уровней мировоззрения, определяющих практическую деятельность человеческого общества в каждую конкретно-историческую эпоху» [10, с. 233].

Тут следует выделить два взаимосвязанных процесса – социокультурную глобализацию общества и постоянное возрастание объема специфического и общего для реализации той или иной профессии комплекса знаний, навыков, умений и компетенций. В результате, для многих типов профессиональной деятельности к настоящему моменту необходимым становится обретение будущим носителем профессии комплекса представлений о месте этой профессии в глобальном мире, о ее назначении и взаимодействии с другими компонентами мир-системы. Именно поэтому в работах психологов и педагогов более позднего периода начинают формироваться представления о необходимости выделения со-

вокупности взглядов на мир и деятельного отношения к нему, определяемого условиями и содержанием профессиональной деятельности.

Такие исследователи, как, например, А.А. Касьян [3] и Д.Ю. Тарасов [11] полагают, что мировоззрение можно связывать с позицией, особенностями и функцией социальной группы или целой страны, к которой относится человек. Также возможным представляется определять мировоззрение в отношении той или иной системы знания, например, науки (научное и вненаучное мировоззрение). Справедливым представляется утверждение Д.Ю. Тарасова о том, что «сегодня необходимо говорить о целом комплексе различных типов и уровней мировоззрения, определяющих практическую деятельность человеческого общества в каждую конкретно-историческую эпоху. Обычно такой комплекс представляют как набор весьма специализированных и сложно устроенных структур, связанных с различными видами профессиональной деятельности» [11, с. 64].

Важнейшей проблемой философского характера здесь является наличие и соотношение в человеке различных типов мировоззрения, проявляющихся в разных социальных ситуациях и на разных возрастных этапах. Эта проблема в значительной степени может быть решена через поиск ответа на ранее указанный вопрос – является ли мировоззрение личности целостной системой или же оно может состоять из нескольких, зачастую не связанных между собой систем. Повседневная практика отчасти подтверждает последнее предположение. Каждому человеку известны случаи, когда один и тот же индивид демонстрирует приверженность абсолютно разным этическим, эстетическим и гносеологическим принципам в разных ситуациях – например, в рамках своей профессиональной деятельности и в рамках выстраивания социальных отношений.

Если говорить о сущности содержания понятия «профессиональное мировоззрение», то здесь точно также, как и в случае более общего термина, до сих пор отсутствует единство взглядов. Так, например, А.Я. Лопушенко предлагает считать ключевыми детерминантами профессионального мировоззрения систему социальных ценностей профессиональной деятельности, усваиваемую человеком [4, с. 186]. В то же время С.В. Манецкая, на основе анализа систем взглядов и установок представителей военных профессий предлагает гораздо более глубокое понимание, согласно которому профессиональным мировоззрением следует считать всю совокупность способов мировосприятия и миропонимания, определяемых знаниями и опытом, получаемых в ходе освоения и реализации профессии [5, с. 9]. Согласно позиции Т.С. Туркиной, «профессиональное мировоззрение – совокупность специальных знаний, ценностных ориентации, принципов, оценок и убеждений, влияющая на про-

фессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда» [12, с. 9]. Как видим, в данной дефиниции находят отражения современные требования к любой профессиональной деятельности, согласно которым, процесс ее реализации предполагает перманентное совершенствование компетенций.

Различаются среди современных исследователей и взгляды на структуру профессионального мировоззрения. В частности, уже упомянутый А.Я. Лопушенко выделяет в ней четыре компонента – познавательный, эмоционально-волевой, ценностно-нормативный и практический. Познавательный компонент с его точки зрения представляет собой существующий в личности гносеологический инструментарий – базовые принципы для осуществления деятельностной познавательной парадигмы. Ценностно-нормативный компонент – совокупность моральных норм, идеалов и этических принципов, позволяющих личности оценивать окружающий мир и рефлексивно себя в нем. Эмоционально-волевой компонент, по мнению А.Я. Лопушенко, – это процесс переработки морально-этических убеждений в деятельностные установки. В этом плане не вполне ясным представляется правомерность выделения исследователем практического компонента в отдельный, поскольку с функциональной точки зрения он фактически тождественен эмоционально-волевому [4, с. 187]. Т.С. Туркина также предлагает выделять в структуре профессионального мировоззрения четыре компонента, которые, впрочем, имеют существенные содержательные различия. Так ею выделяются – гносеологический, конгруэнтный, аксиологический и праксиологический компоненты [12, с. 9]. Гносеологический компонент по своему содержанию очень близок предлагаемому А.Я. Лопушенко «познавательному компоненту», а аксиологический – ценностно-нормативному. Наиболее же важным отличием является разделение Т.С. Туркиной инструментария познания и направленности, определяемой убеждениями и эмоциональной сферой личности – последние выделяются ею в отдельный конгруэнтный компонент. В то же время она не разделяет практическую и эмоционально-волевыми составляющие, объединяя их в праксиологический компонент.

Как видим, все эти рассуждения в ситуации, когда психо-эмоциональные активность человека и ее изменения в зависимости от смены внешних условий все еще представляют по большей части скрытые от непосредственного наблюдения ученых процессы, находятся в опасной близости от умозрения и не отвечают на важнейшие вопросы, связанные с осмыслением понятия. Так, например, важным является вопрос о правомерности разделения эмоциональных констант профессионального мировоззрения с эмоционально-волевыми ее

характеристиками, позволяющими осуществлять реализацию мировоззренческих установок и убеждений личности в практической плоскости.

Для минимизации подобных противоречий мы предлагаем на основе синтеза представленных выше позиций относительно содержания рассматриваемого понятия предварительно считать профессиональное мировоззрение совокупностью интеллектуальных, морально-этических и эстетических установок личности, а также комплексом объективных знаний и субъективных суждений относительно целей и задач собственной профессии, ее места в мире и места самой личности в рамках данной профессии, как части мир-системы.

В таком случае, структуру профессионального мировоззрения можно представить как состоящую из трех базовых компонентов, определяя которые мы стремились к максимальному обобщению, которое позволяет преодолеть указанные выше возможные трудности и противоречия:

1. Базовый уровень, включающий интеллектуально-эмоциональный фундамент мировоззрения – не критический, то есть имеющий статус установок как воспринимаемые идеологемы и эмоциональные реакции, определяющие отношение личности к профессиональной деятельности.
2. Теоретический уровень – вербализуемые мысли, образы, рассуждения человека относительно профессии как части мир-системы и своего места в ней.
3. Конкретно-практический уровень – реализация человеком содержания первых двух уровней в конкретно-практической деятельности.

Анализ современных педагогических исследований, включая работы А.Я. Лопушенко, Т.С. Туркиной, С.В. Манецкой, Е.В. Дмитриевой, В.В. Семака и других современных исследователей позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное формирование профессионального мировоззрения только сейчас обретает контуры отдельного сегмента современной педагогики. Совершенно справедливым является замечание Е.В. Дмитриевой, занимающейся проблемами формирования профессионального мировоззрения будущих учителей, «что становлению мировоззрения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в педвузе сегодня не уделяется должного внимания, так, не находит необходимого отражения в целях и задачах высшего педагогического образования задача формирования мировоззрения как «стержневого элемента» личности учителя. Это можно объяснить тем, что в последнее десятилетие наблюдался отход от мировоззренческой проблематики в виду ее чрезмерной идеологизации в прошлом» [1].

Однако с нашей точки зрения причина недостаточ-

ной разработанности этого сегмента заключается и в том, что как отдельного его не существовало и в рамках советской педагогики. Даже «классиками» отечественной педагогической мысли XX столетия, включая упомянутых Р.М. Рогову и И.Э. Моносзона, не предлагалось подобного решения. Формирование мировоззрения в целом должно осуществляться комплексно, на основании междисциплинарного подхода через согласованную деятельность педагогов по всем дисциплинам. Конечно, здесь следовало бы отметить особую значимость дисциплин идеологической направленности как источника формирования мировоззрения. Именно спецификой социокультурных требований современной мир-системы обусловлено возникновение этого сегмента, который, как следует из предлагаемых современными авторами методик, получает отдельное пространство в рамках учебно-воспитательного процесса, что происходит и в сфере профессиональной подготовки будущих концертных исполнителей.

Необходимо отметить, что в официальной нормативной документации выделены исключительно формальные компоненты концертной исполнительской деятельности. Так, например, объектами ее являются музыкальные произведения во всех формах их существования, способы ее реализации, аудитория. А областью деятельности является «концертное исполнение музыкальных произведений в разнообразных составах (соло, в ансамбле, соло с оркестром, соло в оркестре) на различных сценических площадках» [2, с. 3]. Вместе с тем, перечень профессиональных компетенций, включающий общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, узкоспециальные компетенции, который предлагается в ФГОС, указывает, что данная профессия в полной мере испытывает влияние современных социокультурных требований, предполагающих освоение ее учащимися именно как части мир-системы. И её содержание определяется почти бесконечным множеством социальных, культурных, информационных, научных и иных факторов. В частности одной из ключевых общекультурных компетенций является способность «понимать и анализировать мировоззренческие, социальные и личностнозначимые философские проблемы (ОК-9)» [2, с. 6].

Действительно, искусство концертного исполнительства, относящееся к одному из древнейших видов деятельности в искусстве, в настоящее время находится в составе тех профессиональных специализаций, совокупность требований к которым в современном глобальном обществе неуклонно возрастает и усложняется. В том числе в них присутствуют и взаимоисключающие требования. Например, как наглядно демонстрирует практика, в современном мире вполне уживаются парадигмы восприятия концертного исполнителя как «мессии», оказывающего своим творчеством сильнейшее

духовно-воспитательное воздействие на аудиторию, так и «проводника», созданных другими концепций, идей, эстетических систем. В современном обществе вполне уживаются идея оригинальности исполнительских стилей и интерпретации как высшей ценностной деятельности, и идея того, что ценностями являются точность воспроизведения исторического стиля и аутентичного художественного замысла композитора. Заметим, что оформление этих требований происходит в контексте перманентного повышения критериев уровня исполнительского мастерства. В данной ситуации и в музыкальной педагогике начинает формироваться отдельный сегмент, связанный с формированием профессионального мировоззрения концертного исполнителя. Стадию этого формирования можно на настоящий момент времени охарактеризовать как начальную, исходя из анализа конкретных учебных практик, который будет представлен ниже. В настоящий момент еще даже не сформулировано отдельного определения понятия «профессиональное мировоззрение концертного исполнителя». Так, автор наиболее близкого по проблематике данному исследованию С.Ю. Рыбин в своем определении понятия профессиональное мировоззрение студента педагогического вуза, обучающегося музыкальным специальностям пишет, что: «профессиональное мировоззрение музыканта как интегративное явление представляет собой одну из важнейших целей профессионального образования – высший синтез профессиональных знаний и представлений, убеждений, идеалов и практического опыта. На базе профессионального мировоззрения происходит объединение основных профессиональных качеств музыканта в единую и целостную систему, профессиональное мировоззрение определяет творческую индивидуальность каждого профессионального музыканта» [9]. Тем самым, С.Ю. Рыбин демонстрирует свою приверженность в осмыслении понятия методическим наработкам отечественных психологических и педагогических школ советской и постсоветской эпохи. Особенно следует отметить, тот факт, что профессиональное мировоззрение С.Ю. Рыбин назначает главным источником творческой оригинальности музыканта, тем самым, постулируя ее как важнейшую ценность в рамках его (музыканта) профессиональной деятельности. Подобное утверждение лишь еще раз демонстрирует недостаточность разработанности данного сегмента музыкальной педагогики, в частности выработки общего отношения к формированию ценностных установок в рамках профессий, связанных с музыкальным искусством.

Исходя из выше сказанного, можно предложить следующую терминологическую дефиницию: *профессиональное мировоззрение концертного исполнителя это – сформированная идейным базисом и конкретными условиями реализации исполнительской деятельности и его индивидуальными психофизическими особенностями совокупность интеллектуальных ценност-*

ных морально-этических и эстетических установок, а также объективных и субъективных представлений об этой деятельности в контексте мир-системы и своём месте в ней. Структура профессионального мировоззрения концертного исполнителя включает: *базисный уровень*, представленный наиболее общими идеями и эмоциональными константами восприятия цели и сущности исполнительского процесса; *теоретический уровень*, представленный конкретными интеллектуальными конструкциями, которые описывают сущность деятель-

ности в контексте окружающей действительности; *конкретно-практический уровень* – реальные действия исполнителя, определяемые его знаниями и установками относительно концертной деятельности. Система теоретических представлений о месте профессионального мировоззрения концертного исполнителя в музыкальной педагогике только формируется, но к настоящему моменту можно сделать вывод об интерпретации его, как инструмента поддержания социальной полезности профессиональной деятельности концертного исполнителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя. Автореферат дис. ... канд. педагог. наук. М., 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-pedagogicheskogo-mirovozzreniya-budushchego-uchitelya> (Дата обращения: 23.11.2021).
2. Искусство концертного исполнительства. ФГОС. Министерство Образования и науки, 2010.
3. Касьян А.А. Контекст образования. Наука и мировоззрение. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1996. – 184 с.
4. Лопушенко А.А. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009; 4 (44) – С. 186 - 191
5. Манецкая С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров запаса в образовательном процессе гражданского морского вуза. Автореферат дис. ... канд. педагог. наук. 13.00.08. – Великий Новгород, 2012. – 26 с.
6. Монозон Э.И. Роль школьного образования в формировании мировоззрения учащихся // Формирование мировоззрения учащихся восьмилетней школы. Под ред. Э. И. Монозона. – М.: Просвещение, 1966. – С. 8 – 10.
7. Профессия. Толковый словарь русского языка Дмитриева. Д.В. Дмитриев. 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/4343/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F> (Дата обращения: 13.12.2021).
8. Рогова Р.М. Некоторые аспекты формирования коммунистического мировоззрения учащихся // Вопросы психологии : издаётся с 1955 года / Ред. О.А. Конопкин. – 1981. – №2 март-апрель 1981. – с. 137-143.
9. Рыбин С.Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств. Автореферат. Дис. ... канд. педагог. наук. – с., 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-mirovozzreniya-studentov-muzykalnykh-spetsializatsii-v-vuzakh> (Дата обращения: 23.10.2021).
10. Семак В.В. Формирование понятия «Профессиональное мировоззрение личности» как теоретическая проблема: генезис и современное состояние // Мир науки, культуры и образования. 2019 - № 4. – С. 232 – 234.
11. Тарасов Д.Ю. Некоторые теоретические аспекты профессионального мировоззрения // Мир науки. Культуры. Образование. – 2014. - № 1 – С. 63 – 65.
12. Туркина Т.С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования. Автореферат дис. ... канд. педагогических наук. 13.00.08 – Йошкар-Ола, 2012. – 24 с.

© Стачинский Владимир Иванович (vladstach@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ 13-14 ЛЕТ С РАЗЛИЧНЫМИ СТАДИЯМИ ПОЛОВОГО СОЗРЕВАНИЯ В ПОКОЕ И ПРИ УМСТВЕННОЙ РАБОТЕ

**Сухецкий Валерий Константинович**

Доцент, УО «Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы»  
vsukhetski@mail.ru

### FUNCTIONAL STATE OF ADOLESCENTS 13-14 YEARS OLD WITH VARIOUS STAGES OF PUBERTY AT REST AND DURING MENTAL WORK

**V. Sukhetski**

*Summary:* The article presents the results indicating that adolescents at the initial stages of puberty have an increased tension of the heart rate regulation systems towards the predominance of the tone of the sympathetic division of the autonomic nervous system at rest and excessive psychophysiological reactivity under conditions of intense information load. It has been shown that the realization of mental work was achieved at a higher physiological cost in boys with stages II and III of puberty, in comparison with adolescents of stage IV of puberty. The study found that adolescents with stages II and III of puberty do not have significant differences in the studied vegetative parameters at rest and during cognitive work of varying degrees of complexity, which allows us to assert a certain similarity between boys at the initial stages of puberty. The results obtained must be taken into account when organizing the educational process in a general education school.

*Keywords:* boys, adolescents, functional state, mental stress, puberty, stages of puberty

*Аннотация:* В статье представлены результаты, свидетельствующие о том, что у подростков, находящихся на начальных стадиях полового созревания, отмечается повышенная напряженность систем регуляции сердечного ритма в сторону преобладания тонууса симпатического отдела вегетативной нервной системы в состоянии покоя и избыточная психофизиологическая реактивность в условиях напряженной информационной нагрузки. Показано что реализация умственной работы, достигалась большей физиологической ценой у мальчиков со II и III стадией полового созревания, в сравнении с подростками IV стадии полового созревания. В ходе исследования установлено, что подростки со II и III стадией полового созревания не имеют значимых отличий по изучаемым вегетативным показателям в покое и при когнитивной работе разной степени сложности, что позволяет нам утверждать об определенной схожести мальчиков, находящихся на начальных стадиях полового созревания. Полученные результаты необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* мальчики, подростки, функциональное состояние, умственная нагрузка, половое созревание, стадии полового созревания.

Подростковый период является одним из наиболее чувствительных и сложных периодов постнатального онтогенеза. Именно в этом возрасте происходит окончательное созревание всех морфологических, функциональных структур, формирование определенного конституционального типа и переход к взрослому состоянию, как в социально-экономическом, так и в биологическом плане [1, 2, 8, 9, 11, 15]. Специфика функционирования организма в подростковом возрасте в большей мере определяется степенью биологической зрелости, чем календарным возрастом, и связана с поэтапными изменениями в нейроэндокринной системе [11]. Наибольшие изменения в росте и развитии органов и систем организма подростков происходят на II и III стадиях полового созревания [9].

В пубертатный период необходимо соблюдение определенных требований при построении учебно-воспитательного процесса, выборе средств и методов педагогического воздействия. На современном этапе в условиях обучения в общеобразовательной школе предъявляются

повышенные требования к познавательной деятельности школьников-подростков. Известно, что чрезмерные, неадекватные умственные нагрузки, на фоне недостаточной двигательной активности, могут привести к возникновению повышенной тревожности, напряжению механизмов адаптации и заболеваемости подростков [2, 5, 9, 18, 19]. Перед педагогами стоит задача оценки продуктивности учебной деятельности школьников и снижения ее психофизиологической цены [5]. Вместе с тем, вопрос поиска оптимального режима умственной работы подростков одного возраста, но с разными стадиями полового созревания, остается актуальным.

Целью настоящей работы явилось исследование функционального состояния мальчиков 13-14 лет с различными стадиями полового созревания в покое и при умственной нагрузке разной степени сложности.

Для изучения функционального состояния подростков с различными стадиями полового созревания при напряженной умственной работе был проведен лабора-

торный эксперимент. В эксперименте приняли участие 162 мальчика 13-14 лет. Степень полового созревания (СПС) оценивали по методике J.M. Tanner в модификации Д.В. Колесова и Н.Б. Сельверовой [8]. В качестве модели информационной нагрузки использовали работу с буквенными корректурными таблицами В.Я. Анфимова в «автотемпе» и в максимальном темпе при «угрозе наказания». В режиме «автотемпа» подросткам предлагалось работать в удобном и комфортном темпе. В режиме максимального темпа испытуемые инструктировались работать с максимальной скоростью с требованиями безошибочного результата.

Оценку напряженности функциональных систем осуществляли при помощи автоматизированного комплекса на базе персонального компьютера, с определением математического анализа вариативности сердечного ритма [17]. Анализировались следующие показатели: частота сердечных сокращений (ЧСС), средняя продолжительность RR-интервала (RRNN), мода (Mo), амплитуда моды (AMo), размах распределения RR-интервалов (MxdMn), стресс-индекс (Si), среднее квадратичное отклонение (SDNN).

Регистрировали артериальное давление по методу Н.С. Короткова: систолическое (СД) и диастолическое (ДД) давление крови. Рассчитывали пульсовое давление (ПД), среднее давление (САД), двойное произведение (ДП), вегетативный индекс Кердо (ВИК), индекс Мызниковой (ИМ).

С целью объективной оценки уровня напряжения регуляторных механизмов сердечно-сосудистой системы подростков в ходе лабораторного эксперимента изучались изменения показателей вегетативного обеспечения при реализации напряженной информационной нагрузки различной степени сложности, скорости и качества умственной работы, психофизиологической цены напряженной интеллектуальной деятельности. Цену деятельности определяли на основании соотношения результата объема работы (А) и продуктивности работы (Q) с величиной вегетативных сдвигов при ее выполнении (А/ΔЧСС, А/ΔSi, А/ΔДП, Q/ΔЧСС, Q/ΔSi, Q/ΔДП).

До начала лабораторного эксперимента определяли уровень ситуативной тревожности с помощью теста Люшера [12]. Активность мотивации деятельности изучали с помощью зрительно-аналоговой шкалы А.Р. Хорнблоу и М.А. Кидсона [13].

В эксперименте приняли участие подростки-мальчики 13-14 лет. По СПС мальчики распределились следующим образом: I стадия – 4, II стадия – 63, III стадия – 57, IV стадия – 35, V стадия – 3 школьника. Из-за малой численности групп подростков с I и V стадиями их ре-

зультаты не анализировались.

Полученные данные свидетельствуют, что в покое у подростков, имеющих II и III СПС, отмечены более высокие показатели ЧСС и Si ( $p < 0,05-0,001$ ), в сравнении со сверстниками с IV СПС. Также подростки с IV стадией превосходили по величине RRNN, Mo, SDNN ( $p < 0,05-0,001$ ). Между мальчиками II и III СПС различий практически не зафиксировано. Это указывает на существенные различия в уровне неспецифической активации в состоянии покоя у школьников 13-14 лет с разной СПС. Подростки со II и III СПС отличаются от учащихся с IV СПС смещением вегетативного баланса в сторону преобладания тонуса симпатического отдела ВНС в состоянии покоя, что свидетельствует о преобладании повышенной напряженности систем регуляции сердечного ритма [10, 14].

Показатели артериальное давление СД, ДД, САД и показатель эффективности кровообращения (СД/ЧСС) в покое у мальчиков с IV СПС значительно выше ( $p < 0,05-0,001$ ), чем у подростков со II и III СПС. По мере полового созревания происходит повышение всех видов артериального давления [7, 14]. Группы подростков со II и III СПС не имели существенных отличий по данным показателям. Напротив, ВИК и ИМ снижались ( $p < 0,05-0,01$ ) по мере перехода от II к IV СПС. Данное обстоятельство свидетельствует о нарастании парасимпатической активности ВНС на завершающих стадиях полового созревания, а также о значительном расширении у них резервных возможностей и экономичности функционирования организма [1, 2, 4, 15].

До начала выполнения умственной нагрузки во всех группах подростков наблюдалось повышение функционального напряжения, о чем свидетельствуют полученные сдвиги вегетативных показателей. В текущий момент происходило существенное ( $p < 0,05-0,001$ ) увеличение ЧСС, АД, ВИК, ИМ, Si, AMo и снижение RRNN, Mo, MxdMn. При выполнении умственной работы в оптимальном темпе данные сдвиги сохранялись, что говорит о повышенной активности симпатического отдела вегетативной нервной системы. До начала работы в напряженном режиме у подростков изучался уровень мотивации деятельности, который у большинства испытуемых оказался высоким. Это обстоятельство позволяет рассматривать наш лабораторный эксперимент как достаточно надежный для моделирования психического напряжения у подростков. Наиболее значительные изменения ( $p < 0,05-0,001$ ) вегетативных показателей были отмечены при выполнении умственной работы в максимальном темпе, при условиях дефицита времени и «угрозы наказания». При этом количественные характеристики умственной работы увеличивались (А), а качественные (Q) – уменьшались. Статистически значимо усиливались ( $p < 0,05-0,001$ ) вегетативные затраты на переработку

информации, о чем подтверждается снижением таких показателей как  $A/\Delta ЧСС$ ,  $A/\Delta Si$ ,  $A/\Delta ДП$ ,  $Q/\Delta ЧСС$ ,  $Q/\Delta Si$ ,  $Q/\Delta ДП$ . По мере перехода из оптимального режима работы к максимальной умственной деятельности повышался ситуативный уровень тревожности, исследуемого при помощи цветового теста Люшера.

Выполнение умственной работы в режиме «автоматизма» сопровождалось существенными изменениями гемодинамики по сравнению с состоянием относительного покоя. Происходит значительное увеличение ЧСС,  $AMo$ ,  $Si$ ,  $СД$ ,  $ДД$ ,  $ПД$ ,  $САД$ ,  $ДП$ ,  $ВИК$ ,  $ИМ$  ( $p < 0,01-0,001$ ) и уменьшение  $RRNN$ ,  $Mo$ ,  $MxdMn$ ,  $SDNN$  ( $p < 0,05-0,001$ ), что свидетельствует о повышении уровня неспецифической активации, сдвиге вегетативного баланса в сторону преобладания активности симпатического отдела ВНС и усилении центральных регуляторных влияний на сердечный ритм.

В зависимости от СПС вегетативное обеспечение умственной работы в комфортном режиме показало некоторые различия. По мере перехода от II к IV СПС было зафиксировано постепенное повышение значений  $СД$ ,  $ДД$ ,  $САД$ ,  $СД/ЧСС$ ,  $Mo$ ,  $SDNN$  и относительное снижение величин  $Si$ ,  $ВИК$ ,  $ИМ$  в сравнении с учащимися со II и III СПС ( $p < 0,05-0,001$ ). По сдвигу большинства исследуемых показателей в режиме «автоматизма» в группах подростков с разной СПС статистически существенных различий не обнаружено. Но у мальчиков с IV СПС выявлены меньшие сдвиги  $AMo$  и  $SDNN$  ( $p < 0,05-0,001$ ), чем у испытуемых со II и III СПС.

Наиболее значительные изменения изучаемых вегетативных показателей ( $p < 0,05-0,001$ ) зафиксировано в условиях максимального темпа умственной работы. Во время работы в данном режиме у подростков существенно увеличились количественные параметры умственной работоспособности ( $A$ ), тогда как коэффициент продуктивности ( $Q$ ) снижался. Уменьшение показателей  $Q/\Delta ЧСС$ ,  $Q/\Delta ДП$ ,  $Q/\Delta Si$ ,  $A/\Delta ЧСС$ ,  $A/\Delta ДП$ ,  $A/\Delta Si$  в сравнении с комфортным режимом свидетельствует об увеличении вегетативных затрат на переработку одного и того же объема информации. Также выявлена тенденция увеличения ситуативной тревожности подростков по тесту Люшера ( $p < 0,05$ ) по мере перехода от состояния покоя к работе в максимальном темпе при угрозе «наказания».

Подростки с IV СПС при работе в максимальном темпе существенно ( $p < 0,05-0,001$ ) превосходили мальчиков со II и III СПС по средним значениям  $RRNN$ ,  $Mo$ ,  $СД$ ,  $ДД$ ,  $САД$ ,  $SDNN$ ,  $СД/ЧСС$  и уступали ( $p < 0,05-0,001$ ) им по показателям  $Si$ ,  $ВИК$ ,  $ИМ$ ,  $ЧСС$ . Величина сдвигов изучаемых показателей у испытуемых с IV СПС характеризовалась менее выраженной реактивностью на нагрузку ( $p < 0,05-0,001$ ) по показателям  $ЧСС$ ,  $ДД$ ,  $ПД$ ,  $СД/ЧСС$ ,  $RRNN$ ,  $Mo$ ,

$AMo$ ,  $Si$ ,  $SDNN$ , чем у подростков со II и III СПС.

По количественным и качественным показателям умственной работоспособности существенных различий не обнаружено у групп подростков с разной СПС. Однако, реализация напряженной информационной нагрузки, достигалась большей физиологической ценой у мальчиков со II и III СПС, в сравнении с подростками с IV СПС. Сопоставление результативности работы с физиологическими реакциями, показало достоверные отличия ( $p < 0,05-0,001$ ) между мальчиками с IV СПС с одной стороны и II и III СПС с другой, в отношении показателей  $Q/\Delta ЧСС$ ,  $Q/\Delta ДП$ ,  $Q/\Delta Si$ ,  $A/\Delta ЧСС$ ,  $A/\Delta ДП$ ,  $A/\Delta Si$ . Наиболее высокие значения зафиксированы у подростков с IV СПС.

Полученные результаты подтверждают мнение о том, что для начала полового созревания характерны регрессионные отклонения в функциональной организации мозга [6]. Изменение метаболизма висцеральных систем, обусловленное гормональными сдвигами, увеличивает степень напряжения их функционирования, что значительно снижает эффективность систем саморегуляции и увеличивает подверженность подростков со II и III СПС отрицательному воздействию эмоционального стресса [3, 15, 16]. С другой стороны, на завершающих этапах полового созревания снижается активность гипоталамуса, а в коре больших полушарий доминируют корково-подкорковые взаимодействия [15], что приводит к более совершенному функционированию механизмов саморегуляции и уменьшению вегетативных сдвигов при эмоциональных стрессах у подростков с IV СПС [3].

Таким образом, умственные нагрузки в комфортном и максимальном темпах вызывают у подростков 13-14 лет повышение уровня неспецифической активации ЦНС и возрастание напряжения регуляторных систем. У мальчиков, находящихся на начальных стадиях полового созревания (II, III СПС), отмечается избыточная психофизиологическая реактивность в условиях напряженной информационной нагрузки, что способствует увеличению физиологической цены адаптации, снижению работоспособности, ухудшению эффективности обучения, неблагоприятным изменениям в состоянии здоровья. Подростки с IV СПС отличаются смещением вегетативного баланса в сторону преобладания тонуса парасимпатического отдела ВНС в состоянии относительного покоя, что является одним из факторов индивидуальной устойчивости организма к изменениям сердечно-сосудистой системы в условиях выраженного эмоционального напряжения. Полученные данные необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе и использовать для разработки профилактических мероприятий, целью которых является повышение результативности учебной деятельности подростков, находящихся на начальных стадиях полового созревания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких, М.М. Возрастная физиология (Физиология развития) / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
2. Безруких, М.М. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии / М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2010. – 768 с.
3. Григорьев, А.И. Актуальные проблемы космической медицины и физиологии: к 95-летию со дня рождения В.В. Парина / А.И. Григорьев, Б.М. Федоров // Физиология человека. – 1998. – Т. 24, № 6. – С. 80-83.
4. Громбах, С.М. Школа и психическое здоровье учащихся / С.М. Громбах [и др.] – М.: Медицина, 1988. – 272 с.
5. Данилова, Н.Н. Психофизиология / Н.Н. Данилова. М.: Аспект Пресс, 2012. – 373 с.
6. Дубровинская, Н.В. Психофизиология развития: Психофизиологические основы детской валеологии / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
7. Калюжная, Р.А., Школьная медицина / Р.А. Калюжная. – М.: Медицина, 1975. – 392 с.
8. Колесов, Д.В. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания / Д.В. Колесов, Н.Б. Сельверова. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
9. Криволапчук, И.А. Оптимизация функционального состояния детей и подростков в процессе физического воспитания: монография / И.А. Криволапчук. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 606 с.
10. Минин, В.В. Особенности вегетативных и эндокринных функций у сельских и городских школьников пубертатного возраста: автореф. дис. . . канд. биол. наук: 03.0013 / В.В. Минин; Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 22 с.
11. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. М.: Мир, 1994. – 320 с.
12. Собчик, Л.Н. Метод цветовых выборов – модификация цветового теста Люшера / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2006. – 248 с.
13. Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. научн. статей / сост. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 287 с.
14. Тихвинский, С.Б. Детская спортивная медицина / С.Б. Тихвинский, С.В. Хрущев. М.: Медицина, 1991. – 560 с.
15. Фарбер, Д.А. Физиология подростка / Д.А. Фарбер. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
16. Федоров, Б.М. Стресс и система кровообращения / Б.М. Федоров. – М.: Медицина, 1990. – 320 с.
17. Шлык, Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов / Н.И. Шлык. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 259 с.
18. Escobar, M. Daily stressors in school-age children: a multilevel approach / M. Escobar, R. Alarcón, M.J. Blanca, F.J. Fernández-Baena, J.F. Rosel, M.V. Trianes // Sch Psychol Q. – 2013. – Vol. 28(3). – P. 227-238.
19. Galanti, M.R. School environment and mental health in early adolescence - a longitudinal study in Sweden (KUPOL) / M.R. Galanti, H. Hultin, C. Dalman, K. Engström, L. Ferrer-Wreder, Y. Forsell, M. Karlberg, C. Lavebratt, C. Magnusson, K. Sundell, J. Zhou, M. Almroth, E. Raffetti. // BMC Psychiatry. – 2016. – 16 (16). – P. 243.

© Сухецкий Валерий Константинович (vsukhetski@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ОВЕ НА СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В КИТАЕ

У Линь

Аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
wulin5250@yandex.com

### APPLYING THE OBE CONCEPT TO BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN CHINA

Wu Lin

*Summary:* With the continuous development of higher education, the traditional learning model has been difficult to adapt to the new training requirements. The concept of OBE (Outcome-Based Education) should be integrated into the reform of higher education teaching model, change the role of students, focus on learning outcomes, introduce diversified assessment standards, continuously improve and develop innovation, promote the sustainable improvement of teaching and improve the quality of higher education training in China.

*Keywords:* OBE concept, higher education, blended learning, education reform.

*Аннотация:* В условиях непрерывного развития высшего образования традиционную модель обучения было трудно адаптировать к новым требованиям подготовки кадров. Концепция ОВЕ (Outcome-Based Education) должна быть интегрирована в реформу модели обучения в высшем образовании, изменить роль студентов, сосредоточить внимание на результатах обучения, ввести диверсифицированные стандарты оценки, постоянно совершенствовать и развивать инновации, способствовать устойчивому совершенствованию преподавания и повышать качество подготовки специалистов в высшем образовании в Китае.

*Ключевые слова:* концепция ОВЕ, высшее образование, смешанное обучение, реформа образования.

Возникновение всех новых образовательных концепций связано с развитием социальных потребностей, концепция ОВЕ не является исключением. В начале 1970-х рынок труда в западных странах, таких как США и Великобритания, резко изменился. Вопрос о том, может ли высшее образование дать представителям молодого поколения возможность выжить в обществе в условиях перехода от стабильного SPOD-мира к нестабильному VUCA-миру, все чаще ставится под сомнение. Исследования ученых в области образования показали, что содержание, преподаваемое в вузах, не соответствовало целям и ожидаемым выпускников вузов, попадающим на современный рынок труда. Концепция *Outcome-Based Education (OBE)* была впервые предложена William G. Spady<sup>1</sup> в 1988 году, концепция привлекла широкое внимание и стала распространяться с удивительной скоростью на практике, что бывает крайне редко для теоретического концепта. На основе широкого опыта применения концепция претерпела некоторую трансформацию и обогатилась практическими наработками, приобретая более системный и стройный характер. И уже в обогащенном виде стала основной концепцией реформы образования в таких странах, как США, Великобритания и Канада. После 2000 г. эта теория постепенно при-

влекала внимание и китайских ученых.

Суть концепции ОВЕ W. Spady можно кратко сформулировать следующим образом: педагоги должны иметь точное и ясное представление об ожидаемых результатах в плане знаний, компетенций и умений, которыми должны обладать учащиеся к моменту окончания вуза в соответствии с социальными потребностями, а затем стремиться разработать соответствующую программу и структуру образования, чтобы обеспечить достижение этих ожидаемых результатов [1].

Основным принципом концепции ОВЕ является достижение успеха всеми учащимися (Success for All), то есть по принципу – успех для всех. Это означает, что все студенты могут достичь академических успехов, но не обязательно, чтобы эти успехи были достигнуты в один и тот же день и одним и тем же способом. Цель оценки не в том, чтобы четко отделить отличников от неуспевающих, а в том, чтобы создать такие условия для каждого обучающегося, при которых каждый сможет добиться собственных максимальных успехов в процессе обучения. Другими словами, дать каждому студенту возможность постоянно совершенствоваться в рамках из способно-

<sup>1</sup> William G. Spady – американский исследователь в области образования, одновременно педагог-психолог, социолог. Приобрел мировую известность своими работами, посвященными проблемам философии современного образования и обоснованию выдвинутой им концепции образования, ориентированного на результат. Авторитет его в США высоко признан, работал в Гарвардском университете и Институте образования Онтарио. В 2021 году опубликовал работу «Расширяющая сущность основанного на результатах образования»

стей. При данном подходе априори заложен подход дифференцированного индивидуализированного отношения к обучающемуся со стороны команды обучающихся.

С постоянным развитием и прогрессом китайского общества, форма преподавания в высшем образовании также постоянно дополняется. Одно основное направление развития современного высшего образования постепенно дополняется в сторону улучшения всесторонних способностей студентов, удовлетворения их индивидуальных потребностей и подготовки инновационных и прикладных кадров. Применение концепции OBE в процессе реформирования способов обучения имеет большое значение для повышения всестороннего качества прикладных кадров в университетах для повышения всестороннего качества прикладных кадров в университетах.

Инновационное образование требует внедрения новшеств в образование. Традиционная модель обучения недостаточно обеспечивает подготовку студентов к развитию творческого мышления, а также инновационных способностей и навыков. Основные недостатки традиционной модели обучения заключаются в следующем [2]:

1. В содержании обучения не хватает опоры на практические кейсы, то есть реальной связи с жизнью.
2. Доминирование унифицированных методов обучения без дифференцированного и индивидуализировано-персонализированного учета особенностей студентов.
3. Отсутствие преподавателей, ведущих как теоретические, так и практические занятия, что ограничивает развитие практических и творческих способностей студентов.
4. Неадекватное оценивание результатов обучения по предметам образовательной программы.

Внедрение образовательной концепции OBE может эффективно восполнить недостатки традиционной модели обучения. Она подчеркнула важность подхода, ориентированного на студента, на результат и на обратное проектирование системы обучения, чтобы университеты могли воспитывать профессионально подготовленных студентов с инновационным мышлением, преодолеть ситуацию, доминирования модели при которой, активную роль в образовательном процессе играет обучающий, а обучаемый рассматривается как пассивный сосуд, который требует наполнения знаниями.

Основные принципы концепции образования OBE можно свести к трем аспектам [3].

1. Концепция OBE — это образовательная концепция, которая представляет собой модель обучения, ориентированную на конечный результат и обратную проектированную систему обучения.

В этой ситуации результаты определяются как компетенции, приобретаемые учащимися их собственными усилиями в процессе обучения. Это модель образования, которая помогает каждому студенту достичь желаемых результатов обучения. На практике OBE подчеркивает, чего достигают студенты и что они смогут делать в будущем, с акцентом на применение практических навыков. OBE особое внимание уделяет постоянному сосредоточению на результатах обучения студентов.

2. Концепция OBE подчеркивает ориентацию на студента.

Одной из основных закономерностей концепции OBE является ориентация на студента, которая отражается в трех основных областях.

Во-первых, проектирование обучения ориентировано на студента. Программа обучения разрабатывается с учетом реальных потребностей учащихся, чтобы в конечном итоге они могли достичь соответствующих результатов в процессе обучения, другими словами, используя современную педагогическую лексику, речь может идти о создании индивидуальных планов и образовательных маршрутов, и треков в процессе всего периода обучения.

Во-вторых, образовательные ресурсы распределяются с учетом потребностей студента. Распределение учебных ресурсов в высшем образовании является главной гарантией обучения, основанной на обеспечении получения конечных результатов обучения студентов.

В-третьих, оценка ориентирована на студента. Главным критерием оценки являются результаты обучения студентов, а остальной процесс способствует достижению целевых результатов.

3. В соответствии с концепцией OBE, для достижения устойчивого улучшения цикл обучения строится вокруг пяти основных вопросов: цели обучения, социальные потребности, процесс обучения, оценка обучения и управление обучением.

*Цели* сосредоточены на том, каких результатов обучения достигают учащиеся. Целеполагание носит индивидуальный характер, конкретная цель для конкретного обучающегося.

*Социальные потребности* указывают, почему учащиеся должны достичь этих результатов обучения. Социальные потребности — это внешний фактор, который превращается в стимул и мотив обучения, так обучающий понимает ради чего он добивается поставленных целей, вкладывая свои силы в их достижение, так как результат будет востребован обществом, то есть рынком труда.

*Процесс обучения* – это путь достижения цели в виде конкретного результата. В этом процессе особое внимание уделяется тому, как эффективно помочь студентам достичь этих результатов обучения. Здесь очень важна роль педагога как педагога-наставника или тьютора, так и педагога-предметника. Но не менее важна и роль самого обучающегося, у которого есть индивидуальный образовательный трек и маршрут, по которым он движется, осваивая индивидуальную образовательную программу, у него в связи с этим есть четкое понимание, что, когда и каким образом он должен освоить, а если у него возникают проблемы, то он понимает к кому он может обратиться за помощью.

*Оценка обучения* определяет механизм, с помощью которого происходит валидация результатов обучения. Инструменты валидации могут быть весьма различны в разных обстоятельствах, они могут быть формализованными вплоть до использования искусственных систем и искусственного интеллекта или отличаться творческим, исследовательским или проектными результатами.

*Управление образованием* становится важной составляющей системы обучения, ориентированного на получении результата. Если система управления не будет адаптирована к данной концепции, а будет соответствовать традиционной модели управления образованием, то желаемый результат достиг не будет или будет достигнут частично.

Основываясь на пяти вышеупомянутых основных вопросах принципах концепции W. Spady, мы можем видеть, что ее автор берет ориентацию на результат в качестве основы для оценки учебных достижений. На этой основе она динамически корректирует не только учебные цели студентов, но принципиально меняет весь процесс получения образования, создавая устойчивую и улучшенную внутреннюю и внешнюю систему циркуляции [4].

В процессе исследований реформирования в области образования в Китае было замечено, что органичная интеграция образовательной концепции ОВЕ со смешанными моделями обучения может эффективно повысить качество обучения и повысить эффективность обучения и улучшить развитие инновационных способностей студентов. Смешанное обучение использует информационные технологии и опирается на различные платформы для получения богатых учебных ресурсов, и настаивает на ориентированности на студента с одной стороны, а с другой – на вариативности и многообразии методов, а также на многоканальности обучения для повышения способности и качества студентов.

В связи с тем, что Министерство образования КНР в целях содействия глубокой интеграции современных технологий в национальное образование, перед вуза-

ми Китая ставится задача разрабатывать и внедрять в учебный процесс только высококачественные курсы, в которых используются современные образовательные технологии. Министерство образования поощряет преподавателей создавать высококачественные открытые онлайн-курсы и использовать различные цифровые ресурсы, что содействует проведению реформ в области образовательных технологий и более широкому применению смешанных онлайн- и офлайн форм обучения. Продуктивное сочетание онлайн и традиционного очного обучения повышает в определенной степени мотивацию студентов, у них появляется вариативность форм, что студентов новых поколений привлекает больше, при предоставлении возможности обучаться онлайн увеличивается возможность обучаться самостоятельно. Смешанные формы обучения способствуют созданию условий более активно интегрировать в учебный процесс инновационный технологий, что способствует расширению новых практических навыков как у преподавателей, так и у студентов через двухстороннее взаимодействие. Основная концепция ОВЕ совпадает с особенностями модели смешанного обучения, помогает продвигать современную реформу образования и инновации, усиливать всесторонний учет социальных потребностей талантов, эффективно культивировать инновационные навыки и принципы инновационного мышления студентов.

Внедрение концепции ОВЕ в условиях современной цифровизации в КНР, создает благоприятные условия для интеграция этой концепции со смешанными форм обучения, что может не только в полной мере использовать преимущества информационных технологий и ОВЕ, но и усилить продвижение и применение концепции ОВЕ в сфере образования, способствовать развитию смешанного обучения, повышать продуктивность и качество преподавания.

При профессиональном инкорпорировании концепции ОВЕ в модель смешанного обучения усиливается возможность концентрировать внимание на интересах, потребностях и запросах конкретного студента, другими словами, усиливает реализацию индивидуально-персонализированного обучения. Основываясь на концепции ОВЕ и фокусируясь на конечных результатах обучения студентов, для определения целей, методов, содержания и оценки используется подход, основанный на проектировании в обратном направлении, что позволяет достигать искомого результата. Использование вариативных средств обучения мотивируют студентов, направляют на самостоятельное освоение теоретических знаний, совершенствование своих способностей и навыков на практике. Различные варианты смешанных моделей обучения, сочетающих онлайн и офлайн, теорию и практику, позволяет добиваться большей вовлеченности студентов, улучшать результаты обучения и способствует подготовки специалистов новой генера-

ции, востребованных временем.

Основываясь на концепции ОВЕ, модель смешанного обучения меняется, она в большей степени становится ориентированной на обучающегося, что, безусловно меняет и профессиональные функции обучающего.

Кардинальные, а не косметические трансформации в моделях обучения, закономерно ведут к изменениям в сфере управления образованием на уровне отдельного образовательного учреждения. Такая модель образования требует определенного ресурсного обеспечения. Это касается прежде всего материально-технического обеспечения образовательного процесса со стороны учебного заведения, в частности наличия цифровых платформ собственных или в кооперации с другими учебными заведениями, возможно, на первоначальном этапе приобретение подобной услуги у бизнеса. Новое техническое обеспечение требует соответствующего администрирования, то есть кадров, которые данными вопросами могут и должны заниматься. Но кроме указанных ресурсов все преподаватели должны быть готовы к профессиональному использованию новых цифровых инструментов. Следовательно, необходимо систематическое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. В современные аудитории пришло поколение «цифровой» молодежи, которая уже родилась в эпоху интернета, а преподавателей этого поколения практически нет. Поэтому преподаватели, получившие свое образование в доцифровую эпоху, должны стать хотя бы «оцифрованными», то есть владеющими цифровыми технологиями и их основными инструментами, применяемыми в образовании.

В управлении очень важным этапом построения стратегии является правильное целеполагание. После определения целей необходимы соответствующие меры. Такие меры могут в целом включать в себя следующее:

1. Доступ к ресурсам и платформам и изучение их, создание определенных аппаратных условий для смешанного обучения.

После того, как преподаватели формулируют цели обучения на основе концепции ОВЕ, они разрабатывают проектирование в смешанном подходе онлайн с оффлайном. Для того чтобы лучше достичь ожидаемых результатов обучения, содержание курса отбирается таким образом, чтобы согласовать развитие компетенций студентов с реальными потребностями общества. Ресурсы учебной программы согласованы с профессиональными стандартами, связан учебный процесс практического обучения с рабочим процессом в обществе, уточнены базовые знания, технические навыки и профессионализм, необходимые специалистам для различных должностей, включены передовые элементы промышленности, такие как новые технологии, новые методы и новые нормы в

содержание учебной программы [5].

Они могут обучать онлайн тому, что легко понять и организовать для обсуждения и взаимодействия, и оффлайн тому, что требует более глубокого анализа и наращивания потенциала. Это не только способствует развитию у студентов способности к активному обучению, но и позволяет им постепенно понять ключевые моменты и трудности содержания курса, закрепить свои знания и повысить профессиональную компетентность, что соответствует ожидаемым целям обучения в рамках образовательной модели ОВЕ.

2. Разработка предварительных заданий онлайн по подготовке урока.

Во время подготовки курса группы педагогов коллективно обсуждают, уточняют содержание обучения и определяют главные моменты обучения в соответствии с новыми требованиями рынка труда и профессий к способностям студентов, сосредотачиваются на целях обучения, обращают внимание на результаты обучения на трех уровнях: способности, качество и знания, тщательно разрабатывают учебные занятия, особенно целевые меры обучения с точки зрения всестороннего развития способностей студентов. Преподаватели доводят учебные задания по курсу до студентов с помощью платформ онлайн-обучения, и загружают на платформу различные типы фрагментированных учебных ресурсов. После получения заданий студенты выполняют самостоятельное обучение в соответствии с требованиями, установленными преподавателем, и составляют собственные планы обучения. Они будут взаимодействовать с другими студентами и преподавателем в режиме реального времени на дискуссионном форуме с конкретными проблемами и опытом, с которыми они сталкиваются в процессе обучения, формируют обратную связь о своем самостоятельном обучении до занятия. Преподаватели будут определять содержание и темп преподавания, основываясь на предварительном обучении студентов и основных вопросах на онлайн-дискуссионном форуме, создавать процесс преподавания, ориентированный на студентов оффлайн.

3. Разработка обсуждений оффлайн в аудитории.

Согласно предыдущему введению, на основе анализа больших данных ожидаемого поведения учащихся, предоставляемого платформой перед классом, классные задачи могут быть разработаны очень детально. На занятии учащиеся имеют определенную базу знаний, а преподаватели также понимают учебную ситуацию учащихся. Преподаватель может подобрать лекцию к основным вопросам обучения студентов на предварительном занятии. В оффлайн-классе преподаватель исправляет основные проблемы, существующие в онлайн-обучении студентов, а общие проблемы из дискуссионного фору-

ма на онлайн-платформе можно обсудить в малых группах в офлайн-классе, что не только повышает интерес к занятиям, но и сближает преподавателей и студентов друг с другом. После групповых обсуждений преподаватель использует направляемый инструктаж для объяснения более глубоких знаний и перенесения знаний в компетенцию.

#### 4. Разработка заданий по завершению занятия.

Послеурочные задания могут включать бумажные задания, еженедельные упражнения на платформе, составление карт знаний по содержанию курса, реляционные диаграммы и т.д. На практике они могут быть адаптированы в соответствии с реальной ситуацией. Основываясь на результатах обучения и ощущениях, полученных в ходе вышеупомянутых двух этапов, студенты будут дорабатывать свои учебные планы, закреплять результаты обучения и обобщать свой учебный опыт, а также загружать их на учебную платформу, что послужит важной обратной связью для преподавателей на следующем этапе преподавания. В соответствии с результатами обучения, преподаватели будут обобщать их в конкретные педагогические размышления, которые станут компонентом обратной связи в ОВЕ, образуя цикл «цели-мер-оценка». Эти данные будут служить важной основой для пересмотра курса и обеспечат прочную поддержку реформирования преподавания с целью повышения эффективности смешанного обучения.

Для того чтобы действительно реализовать концепцию ОВЕ, необходимо разработать различные инструменты оценки на разных этапах реализации курса, чтобы измерить степень достижения желаемых целей. Инструменты оценки могут включать как субъективную оценку, так и объективные показатели. Субъективные оценки могут включать собственный опыт преподавателей и опросы учащихся. Объективные показатели могут включать отзывы об обучении студентов в режиме онлайн-платформе, задания, контрольные работы, результаты промежуточных и итоговых экзаменов. Также можно отслеживать и оценивать достижение студентов (например, навыки самостоятельного обучения, творческие навыки, навыки общения и сотрудничества). Диверсифицированный метод оценки, ориентированный на развитие способностей студентов, позволяет студентам перейти от ориентации на результаты экзаменов к результатам обучения и повышает инициативу студентов в обучении, тем самым способствует достижению требований учебной программы и целей обучения, что также в значительной

степени соответствует образовательной концепции ОВЕ [6]. После завершения семестра преподавания необходимо обобщить результаты различных оценок, чтобы сделать вывод о том, насколько хорошо были достигнуты цели семестра, и таким образом предложить улучшения для следующего проведения.

Разные вузы могут иметь разные цели обучения и использовать разные меры и инструменты оценки, но неизменным является то, что постоянное совершенствование достигается через эффективный цикл целей, мер и оценки.

С концепцией обучения ОВЕ в качестве постулата, учебные цели курса устанавливаются в соответствии с основными требованиями отрасли к студентам и предметам. В процессе обучения студенты являются главным элементом курса, а цели курса - руководством к действию. В полной мере используются соответствующие сильные стороны вуза и осуществляется смешанное обучение, сочетающее онлайн-обучение с офлайн. В процессе обучения следует усилить контроль и оценку процесса обучения, а также уточнить учебные цели курса, чтобы обучать конкретным аспектам и содержанию обучения. В процессе обучения на основе обратной связи постоянно анализируются, корректируются и совершенствуются учебные связи, методы и содержание обучения. В соответствии с индивидуальными потребностями развития студентов, обучение должно быть адаптировано к потребностям студентов, способствует самостоятельному построению их знаний и вырабатывает передовые прикладные специалисты, отвечающие потребностям рынка.

С наступлением глобализации и информатизации повышение качества подготовки кадров в колледжах и университетах играет очень важную роль в повышении конкурентоспособности страны. Целью реформы модели обучения является улучшение качества воспитания студентов, а основой качества воспитания студентов является вузовское обучение. Чтобы исправить некоторые недостатки в процессе подготовки специалистов в наших университетах, мы придерживаемся концепции ОВЕ, ориентированной на спрос и компетенции, которая может эффективно избежать некоторых недостатков традиционной концепции обучения и удовлетворить текущий социальный спрос на подготовку прикладных кадров. Интегрировать концепцию ОВЕ в реформу обучения для подготовки молодых специалистов в китайских университетах уже является новой тенденцией в современном обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Spady W.G, Marshall K.G. Beyond Traditional Outcome-based Education. Educational Leadership, 1991(2), p.65-71.

2. An Likui, Han Liyan, Wang Xiaofeng. Research on the Construction of Mixed Teaching Mode of Database Course based on OBE. *Research and Practice of Innovation and Entrepreneurship Theory*. 2021(14) p.27-30.
3. Zhou Hongbo, Zhou Ping. Research on the Reform of University Teaching Mode Based on OBE Concept. *Adult Education in China*. 2018 (4) p.91-94.
4. Zhou Shuyi, Fang Weiwei, Xu Yinghui, You Jianqing. C language programming teaching innovation and practice based on OBE concept. *Computer Education*. 2021(9). p.113-118.
5. Zou Shiping, Zou Beibei, Huang Biao. Research on Autonomous Learning Ability Based on OBE Online Learning. *Research and Practice of Innovation and Entrepreneurship Theory*. 2021(14) p.157-159.
6. Li Yanfeng, Pan Xiaoou, Wang Erfu. Exploration and Practice of Chained Hybrid Teaching under OBE Educational Concept. *Heilongjiang Education (Theory & Practice)*. 2020(11), p.73-75.

---

© У Линь (wulin5250@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

# ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

**Хакимова Наиля Газизовна**

*К.п.н., Набережночелнинский государственный педагогический университет  
340268@mail.ru*

## AN EMPIRICAL STUDY OF THE FORMATION OF A PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL TRAINING PROFILE

**N. Khakimova**

*Summary:* The article presents the results of the study of the formation of the professional orientation of students of a pedagogical university under the influence of educational programs of the pedagogical direction of training. The urgency and significance of this problem is substantiated from the point of view of professional self-determination and the formation of the personality of a future teacher. The formation of the professional orientation of a student of a pedagogical profile is understood as a process of development and self-development in the course of mastering professional competencies, solving pedagogical problems in the process of learning and practice. The formation of a professional orientation is interpreted as a quantitative and qualitative change in the psychological characteristics of a person associated with the performance of various actions in the process of professional activity and training [3]. It is also a dynamic process of the formation of the psychological properties of a person, manifested in the formation of interest in pedagogical activity, in the mastery of professionally important and socially significant qualities. In this work, we tried to find out what is the influence of training and practice of professional activity on the formation of a professional orientation among students of a pedagogical training profile.

*Keywords:* professional orientation, type of professional orientation, type of professional orientation.

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования становления профессиональной направленности студентов педагогического вуза под воздействием образовательных программ педагогического направления подготовки. Обосновывается актуальность и значимость данной проблемы с точки зрения профессионального самоопределения и формирования личности будущего учителя. Становление профессиональной направленности студента педагогического профиля понимается как процесс развития и саморазвития в ходе освоения им профессиональных компетенций, решения педагогических задач в процессе обучения и практики. Становление профессиональной направленности трактуют как количественное и качественное изменение психологических характеристик личности, связанных с выполнением ею различных действий в процессе профессиональной деятельности и обучения [3]. Также это динамический процесс становления психологических свойств личности, проявляющийся в формировании интереса к педагогической деятельности, в овладении профессионально важными и социально значимыми качествами. В данной работе мы попытались выяснить каково влияние обучения и практики профессиональной деятельности на становление профессиональной направленности у студентов педагогического профиля подготовки.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, тип профессиональной направленности, вид профессиональной направленности.

### Введение

Профессиональная направленность педагога – центральное образование структуры личности учителя. Отсутствие этого качества приводит к неэффективности работы педагога [2, с.63]. «Общая направленность личности конкретизируется в различных видах деятельности. Профессиональная направленность может рассматриваться как проявление общей направленности личности в труде» [1, с.14-17]. Понятие направленности является базовой категорией для психологической науки. Вопрос направленности личности является проблемным, не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры направленности личности вообще и педагогической направ-

ленности в частности [5, с.1-4].

Становление профессиональной направленности студентов целесообразно рассматривать в рамках более общего понимания направленности личности. В отечественной психологии существуют различные научные школы, изучающие направленность личности. В различных подходах это понятие раскрывается по-разному: как динамическая тенденция (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «смыслообразующий мотив» (Л.В. Куликов), «система устойчиво доминирующих мотивов» (Л.И. Божович) [10, с. 68].

Д.Н. Узнадзе понимал направленность личности как

установку, которая является неосознанным целостным состоянием личности, возникающим в процессе взаимоотношений организма со средой и определяющее собой всю психическую деятельность. Возникновение и функционирование установки подчиняется физиологическим закономерностям, зависит от предшествующего опыта и наличной ситуации. Характеризуется состоянием мобилизованности, готовности к действию для удовлетворения актуальной потребности. Установка отражает не только настоящее и прошлое, но и будущее [15].

В связи с целями нашего исследования интерес представляют особенности профессиональной направленности.

В нашем исследовании мы рассмотрим особенности профессиональной направленности, а также процесс ее становления у будущих педагогов.

Профессиональная направленность каждой профессии имеет свои соответствующие объектно-предметные характеристики. По схеме Е.А. Климова человек является объектом педагогической профессии, а ее предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая направленность отличается от других профессиональных направленностей своим объектно-предметным содержанием. Разработчики концепции личностно-профессионального развития полагают, что предметом педагогической профессии является не только ученик, но и сам учитель как субъект своей собственной профессиональной деятельности [10, С.70].

Профессиональную направленность можно рассматривать как частное проявление общей личностной направленности. По мнению В.Н. Мясищева компоненты профессиональной направленности занимают важнейшее место в общей направленности личности. Можно говорить о неделимости личностного и профессионального в структуре личности [10, с.70].

Профессиональная направленность представляет собой интегральное (системное) качество личности, которое определяет готовность к профессиональной деятельности, потребность в ней и определяющее отношение к профессии [7].

Не существует единого мнения об определении и структуре профессиональной направленности. Изучение проблемы профессиональной направленности в отечественной психологии ведутся по нескольким направлениям. Одним из них является попытка определить сущность и структуру профессиональной направленности как эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, профессионально-значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей, рефлексивное управление развитием учащихся [8].

Н.В. Кузьмина определяет сущность педагогической направленности как интерес и любовь к педагогической профессии, осознание профессиональных трудностей, стремление освоить педагогическое мастерство, потребность в педагогической деятельности [6].

Г.А. Томилова профессиональную направленность определяет как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью, преподаванием определенного предмета и не рассматривают направленность на ребенка [12].

Ф.Н. Гоноболин выделяет в структуре личности учителя общие личностные свойства (направленность) и педагогические способности [4].

В.А. Слостенин личностные и профессионально-педагогические качества учителя определяет как профессионально-педагогическую направленность и включает в нее: любовь и интерес к ребенку, прогностические способности, организаторские способности, педагогически такт, самооценку, требовательность, целеустремленность, сдержанность и другие профессионально-важные личностные качества [13].

А.И. Щербаков утверждает, что профессионально-педагогическая направленность связана с индивидуально-психологическими качествами личности: адекватностью восприятия ребенка и внимательностью к нему, любовью к детям и потребностью в работе с ними, высокими познавательными интересами, прогностическими способностям [17].

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская педагогическую деятельность рассматривают как метадеятельность. По их мнению, задача учителя состоит в построении такой деятельности учащихся, в процессе которой у них будут развиваться нравственные убеждения [7].

Л.М. Митина полагает, что, управляя деятельностью учащихся, педагог должен передать «основания», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения, не прямо воздействовать на него [9].

Таким образом, в структуру профессиональной направленности Ю.Н. Кулюткин включает рефлексивную управленческую деятельность, которая состоит из: рефлексии исполнительской деятельности (реальные указания, советы, призывы к действию, предложения); выработки стратегии действия (выбор программы действия в зависимости от сложившейся ситуации); оценки и анализ выработанной стратегии и программы, соотнесения их с целями и задачами обучения [6].

И.В. Фастовец на основании мотивов и рефлексии учителя на мотивацию процесса и результата своей

профессиональной деятельности выделяет три типа профессионально-педагогической направленности: деловая направленность (направленность на раскрытие содержания учебного предмета), направленность на общение, направленность на совершенствование [16].

Л.М. Митина определяет педагогическую направленность как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и обуславливающее его типическое и индивидуальное своеобразие. По мнению Л.М. Митиной педагогическую направленность определяют как иерархию доминирующих мотивов, которая является системой эмоционально-ценностных отношений к труду (к педагогической деятельности). Структуру педагогической направленности Л.М. Митина представляет в такой иерархической последовательности:

- направленность на ребенка (человека), которая связана с любовью, интересом, заботой, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, которая связана с самореализацией индивидуальности учителя и потребностью в самосовершенствовании;
- направленность на предметную сторону профессиональной деятельности [11, С. 76].

А.И. Донцов рассматривая становление профессиональной направленности студентов колледжей и вузов, выделял два аспекта в развитии профессиональной направленности: объективное содержание профессии и мотивы профессиональной деятельности, которые могут быть прямыми и косвенными [10]. Эти аспекты находятся в диалектическом противоречии, которое создает движущие силы развития профессиональной направленности. Формирование мотивов, системы целей, намерений происходит в связи с формированием потребностей, которые возникают в ходе решения профессиональных задач в процессе обучения и практики мы полагаем, что в процессе профессионального обучения и практики у студентов педагогического профиля развивается профессиональная направленность, меняются мотивы деятельности, меняется самосознание и самооценка личности.

Все вышесказанное позволяет нам понимать под профессиональной направленностью учителя личностное образование, интегрирующее индивидуально-ориентированные способности и готовность к профессионально-личностному саморазвитию, осознание личностной значимости и смысла педагогической деятельности.

Разработанная нами модель становления профессиональной направленности будущего учителя предполагает на первом этапе (1 курс) – формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к пе-

дагогической деятельности в ходе изучения дисциплины «Основы общей педагогики, введение в педагогическую деятельность» и в ходе практической подготовки под руководством учителя-наставника.

Осмысление будущими учителями знаний о самоорганизации личности на втором этапе (2 курс) осуществляется через изучение дисциплин психолого-педагогического цикла, в ходе практической подготовки, решения кейс – задач. Существенное место в формировании у студентов представлений о себе принадлежит методам диагностики и самодиагностики, направленным на развитие у студентов способности к осознанию себя как педагога.

### Методы исследования

В исследовании приняли участие студенты Набережночелнинского государственного педагогического университета, в количестве 60 человек, в возрасте 18-20 лет. Все испытуемые девушки.

Экспериментальную группу составили студенты первого курса в количестве 30 человек, поступившие на профиль – «Начальное образование. Иностранный язык». Контрольную группу составили также студенты первого курса в количестве 30 человек, обучающиеся по профилю – «Начальное образование. Дошкольное образование».

Обучение студентов экспериментальной группы строилось по модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. Практико-ориентированный подход подразумевает значительное увеличение объема практики, непрерывность и долгосрочность практики под супервизией опытного педагога.

Обучение студентов контрольной группы строилось по традиционной модели подготовки педагогических кадров в рамках реализации ФГОС ВО.

Организационный метод проведения исследований – лонгитюд. Работа с использованием методики МЭДПНАУ проводилась в шесть этапов для изучения динамики педагогической направленности студентов.

Для изучения становления профессиональной направленности применялись методики «Диагностика самоэффективности по методике Маддукса и Шеера (тест)» и «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» (МЭДПНАУ).

Методике Маддукса и Шеера «Диагностика самоэффективности» направлена на определение уровня самоэффективности, самосознания и самооценки личности.

В данное понятие входит: возможность оценивать

умение студентов осознавать свои способности и использовать их наилучшим образом. Авторы методики предполагают, что умелое использование своих, даже более чем скромных, способностей позволяет достичь человеку высоких результатов. И наоборот, высокий потенциал не может помочь человеку достичь высоких результатов, если он не пытается применить его на практике или не верит в такую возможность.

«Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» (МЭДПНАУ) определяет доминирующие функциональные виды деятельности с соответствующими потребностями, мотивами и целями. Шкалы теста соответствуют 4 типам педагогической направленности личности учителя:

1. Направленность на преподаваемый предмет – сокращенное условное название «Предметник».
2. Направленность на коммуникацию, общение – «Коммуникатор».
3. Направленность на организационные моменты – «Организатор».
4. Направленность на просветительство, высокий интеллект, духовные ценности – «Интеллигент».

С помощью методики можно выделить не только типы, но и виды направленности:

1. Результативный - ориентация на результат деятельности.
2. Процессуальный - ориентация на процесс деятельности.
3. Смешанный - невозможность точно определить вид направленности, поскольку ориентация на результат и процесс деятельности одинаково выражены [11].

В исследовании применялся критерий согласия Пирсона, критерий согласия  $\chi^2$  (Хи-квадрат).

С помощью методики «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» выяснялись виды и типы направленности студентов контрольной и экспериментальной групп. Результаты студентов экспериментальной группы отдельно сопоставлялись с результатами студентов контрольной группы.

Исследование по данной методике проходило в шесть этапов. Первый этап проведен в сентябре, до получения студентами экспериментальной и контрольной групп опыта теоретического освоения дисциплин и опыта практической деятельности.

### Результаты и обсуждения

На первом этапе в экспериментальной группе преобладает количество студентов со смешанной направленностью, в то время как среди студентов контроль-

ной группы больше студентов с результативным видом направленности. Однако на основании статистических данных можно сделать вывод об отсутствии различий между группами. По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=1,96$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Второй этап был проведен в ноябре в ходе теоретического обучения студентов и начала включения студентов экспериментальной группы в практическую профессиональную деятельность. Студенты контрольной группы обучались по образовательной программе, не предполагающей практической подготовки на первом курсе.

По результатам методики Пирсона, на втором этапе исследования различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=1,42$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Несмотря на отсутствие значимых различий между результатами экспериментальной и контрольной группы, стоит обратить внимание на изменение в распределении ответов студентов экспериментальной группы, а именно, некоторое уменьшение количества студентов с неопределенным видом направленности и, в связи с этим увеличение количества студентов с процессуальным видом направленности.

Третий этап был проведен в феврале после завершения первого семестра студентами первого курса (экспериментальной группы и контрольной группы).

За это время студенты экспериментальной группы получили как опыт теоретического изучения профессиональной деятельности, так и опыт практической профессиональной деятельности. Студенты контрольной группы были включены только в процесс теоретического изучения дисциплин.

По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=4,52$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Несмотря на отсутствие значимых различий между результатами экспериментальной и контрольной групп, стоит обратить внимание на изменение в распределении ответов студентов экспериментальной группы, а именно, уменьшение количества студентов с неопределенным видом направленности и увеличение количества студентов результативным видом направленности.

На четвертом этапе выявилось, что нет значимых различий между группами. В контрольной группе заметно смещение в сторону смешанной направленности за счет уменьшения результативного вида направленности. По

результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=4,52$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Пятый этап проводился в конце учебного года. Выявились различия с первым этапом в видах направленности в экспериментальной группе. По результатам методики Пирсона, различия между первым и пятым этапом в экспериментальной группе статистически значимы  $\text{эмп.}=6,47$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Шестой этап – начало следующего учебного года. Можно наблюдать значимые различия между результатами первого и шестого этапа исследования в экспериментальной группе в видах направленности. По результатам методики Пирсона, различия между первым и шестым этапом в экспериментальной группе статистически значимы  $\text{эмп.}=6,15$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Стоит обратить внимание на уменьшение количества студентов с неопределенным видом направленности и увеличением количества студентов с результативным видом направленности как в экспериментальной, так и в контрольной группе. По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой статистически не значимы  $\text{эмп.}=3,04$  (при  $p \leq 0,05$ ).

В экспериментальной и контрольной группах сохраняется достаточно большое количество студентов с результативным видом направленности.

При сравнении показателей экспериментальной группы по видам направленности на протяжении шести этапов мы можем наблюдать, что изменения видов направленности происходили без значимых различий на всех этапах, кроме шестого этапа. Здесь мы можем наблюдать значительное увеличение результативного вида направленности. По результатам методики Пирсона, различия между первым и шестым этапом в экспериментальной группе статистически значимы  $\text{эмп.}=6,15$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Следующим этапом нашего анализа стало рассмотрение распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по типам направленности на основании методики «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя».

Рассмотрим результаты исследования распределения по типам направленности у студентов экспериментальной группы на шести этапах исследования. На всех этапах практически никто из студентов экспериментальной группы не ориентирован на коммуникацию как приоритетное направление в деятельности. Только на четвертом и шестом этапах появилось по одному человеку,

ориентированному на коммуникацию. У большинства студентов экспериментальной группы выявлен тип направленности, связанный с просветительской деятельностью. Выявленный на первом этапе тип направленности сохраняется в подавляющем большинстве случаев на последующих этапах и снижается на четвертом этапе. Различия между показателями на всех этапах исследования статистически не значимы. Это свидетельствует о том, что в экспериментальной группе отсутствует существенная динамика в распределении студентов по типам направленности. У большинства студентов контрольной группы выявлен тип направленности, связанный с просветительской деятельностью. Выявленное на первом этапе преобладание «интеллигентного» типа направленности сохраняется на втором и третьем этапах. На четвертом этапе произошло существенное уменьшение количества студентов с данным типом направленности и увеличение количества студентов с неопределенным типом, а также с предметным типом направленности, а на пятом и следующих этапах произошло увеличение количества студентов с просветительской направленностью.

По результатам методики Пирсона, различия между экспериментальной группой и контрольной группой на первом и втором этапах статистически не значимы  $\text{эмп.}=8,12$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на третьем этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=18,62$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на четвертом этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=24,15$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на пятом этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=20,31$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Различия в типах направленности на шестом этапе исследования между экспериментальной группой и контрольной группой статистически значимы  $\text{эмп.}=25,39$  (при  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, сопоставляя динамику изменений видов и типов направленности по методике «Метод экспресс-диагностики педагогической направленности учителя» на шести этапах исследования мы выявили следующую особенность: изменение вида направленности прослеживается у студентов первого курса (как контрольной, так и экспериментальной групп). У студентов всех групп к шестому этапу прослеживается тенденция к снижению смешанного вида направленности и повыше-

нию результативного вида направленности. У экспериментальной группы изменение видов направленности происходит плавно, без скачков. В экспериментальной группе, так же как и в контрольной группе, увеличение типа «интеллигент» происходит постепенно без значимых различий. На основании описанного можно предположить, что и вид, и тип направленности начинают складываться в ходе профессионального обучения. При этом выбор предметной направленности осуществляется после того, как студент определяется с видом направленности. Для экспериментальной и контрольной групп характерна стабильность показателей типов направленности на всех этапах.

С помощью методики «Диагностика самооэффективности» выяснялась возможность студентами осознавать свои способности и использовать их наилучшим образом. Авторы методики предполагают, что умелое использование своих способностей напрямую связано с высокими результатами деятельности, и наоборот, высокий потенциал не проявляется у человека, если он не верит в свои возможности.

В первую очередь оценке подверглась самооэффективность в межличностном общении.

В экспериментальной группе преобладает количество студентов со средней (адекватной) оценкой собственной самооэффективности.

В контрольной группе распределение показателей другое: существенно преобладает количество студентов с заниженной оценкой собственной самооэффективности.

Статистический анализ показывает значимость различий между экспериментальной и контрольной группой ( $\text{эмп.} = 6,41$  при  $p \leq 0,05$ ).

На втором этапе у экспериментальной группы количество человек с заниженной самооценкой увеличилось

с 3 до 7 за счет уменьшения средней и завышенной самооценки. На последующих этапах такое распределение сохранилось.

Также оценке подверглась самооэффективность в предметной деятельности. На всех этапах различия между экспериментальной и контрольной группой по показателю «предметная деятельность» статистически не значимы.

Сравнение самооценки экспериментальной и контрольной групп по параметру «предметная деятельность» показало, что все группы имеют среднюю (адекватную) самооценку по этому показателю. На всех этапах сравнение показывает отсутствие значимых различий. У студентов всех групп на определенном периоде прослеживается тенденция к снижению смешанного вида направленности и повышению результативного вида направленности. В экспериментальной группе изменение видов направленности происходит плавно, без скачков.

#### Выводы

Таким образом, вид, и тип направленности начинают складываться в ходе профессионального обучения. Тип направленности складывается после того, как человек определился с видом направленности.

У студентов первого года обучения, обучающихся по разным профилям подготовки наблюдается динамика вида направленности, проявляющаяся в уменьшении количества студентов со смешанным типом направленности и увеличением количества студентов с результативным типом направленности.

У студентов на разных этапах обучения, выявлен в большинстве своем, заниженный способ оценки самооэффективности в межличностном общении и средний (адекватный) способ оценки самооэффективности в предметной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев, А.В. Закономерности профессионально-личностного становления и развития педагога / А.В. Батаршев // Человек и образование. – 2014. - № 2 (39). – С. 14-17.
2. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; Под ред. А.С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 63.
3. Головей, Л.А., Манукян, В.Р., Рыкман, Л.В. и др. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. — СПб.: Нестор-История, 2015. — 336 с.
4. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
5. Коровина, И.А., Чуркин, С.Д. Становление профессиональной направленности студента в самообразовательной деятельности / И.А. Коровина, С.Д. Чуркин / Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. - №19 (273). - С. 1-4.
6. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина - Л., 1967. – 183 с.

7. Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л., 1979 – 83 с.
8. Кунц, Л.И. Профессиональная направленность и направленность личности / Л.И. Кунц // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 137-140.
9. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
10. Митина, Л.М. Психология труда учителя: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 337 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12791-1. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/476750>
11. Митина, Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. — 2-е изд., доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 430 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13403-2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/476828>
12. Опыт формирования педагогической направленности у студентов университета. Автореф. Дис. . . канд. психол. наук / Г.А. Томилова. – Л., 1975.
13. Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия». – 2011. – 608 с.
14. Узнадзе, Д.Н. «Психология установки» / Д.Н. Узнадзе. - Издательский дом Питер. - 2001. – С 4-11.
15. Фастовец, И.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: автореф. Дис. . . канд. психол. наук - М., 1991
16. Щербаков, А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13-21.

© Хакимова Наиля Газизовна (340268@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Набережночелнинский государственный педагогический университет

# ПРИОБРЕТЕНИЕ НАВЫКОВ ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Хамова Светлана Николаевна**

*К.с.н., доцент, Московский государственный  
областной университет  
Khamovas@mail.ru*

## ACQUIRING OF SKIMMING AND SCANNING SKILLS BY UNDERGRADUATE STUDENTS IS THE PREREQUISITE OF THEIR INVOLVEMENT IN RESEARCH

*S. Khamova*

*Summary:* Innovative development of the country economy significantly depends on the integration of science into all its sectors. Students' involvement in research in its turn defines the advancement of science in future. At the first stage of getting Bachelor's Degree students have to acquire research skills. The process is gradual. It is provided in Moscow region state university through working with scientific articles at English lessons. The strategies of skimming and scanning reading are employed. The research has pursued two goals. First, prove the need to teach undergraduate students of the first year to skim and scan authentic articles as the prerequisite of their involvement in research in the perspective. Second, offer the algorithm of implementation of these techniques into educational practice. Qualitative and quantitative methods were applied. Bachelors of the first and second year were interviewed. The outcomes of winter session were analyzed. The results of the study show the effectiveness of integration of the algorithm of skimming and scanning reading into English course from the first year of study at the university.

*Keywords:* higher education, foreign language, skimming, scanning, research, skills.

*Аннотация:* Динамика инновационного развития экономики страны зависит от степени инкорпорирования науки во все ее сектора и напрямую коррелируется с готовностью сегодняшних студентов принимать участие в научно-исследовательской деятельности кафедр и научных школ университета. Вовлечение студентов в исследовательскую деятельность должно быть поэтапным. На первом курсе Московского государственного областного университета целесообразно обучать студентов-бакалавров работать с аутентичными источниками, используя технологии просмотрового чтения при изучении иностранного языка, чтобы в перспективе они могли оптимизировать работу с большими объемами информации при проведении научных изысканий. Исследование ставило перед собой две цели. Первая, обосновать необходимость обучения студентов первого курса технологиям просмотрового чтения (skimming и scanning) на основе аутентичных текстов социокультурной направленности на первом этапе подготовки к научно-исследовательской деятельности. Вторая, предложить алгоритм работы по внедрению технологий в практику обучения иностранному языку бакалавров первого курса неязыковых специальностей. В исследовании использовались методы качественного и количественного анализа. В интервью приняли участие студенты первого и второго курсов и были проанализированы результаты итогового контроля за первый семестр обучения. Данные результаты подтверждают целесообразность обучения бакалавров первого курса просмотровому чтению в качестве первого этапа их научно-исследовательской деятельности. Эффективность внедрения алгоритма обучения просмотровому чтению подтверждена результатами итогового контроля.

*Ключевые слова:* высшее образование, иностранный язык, просмотровое чтение, навыки, научно-исследовательская работа студентов.

### Введение

Система высшего образования уникальна своей способностью сохранять устойчивость при изменении внешних условий и проявлять при этом гибкость, реагируя на внешние изменения. Устойчивость системы выступает гарантом постоянного повышения качества образования, сбалансированного сочетания теории и практики в преподаваемых курсах с целью подготовки специалистов. Гибкость системы образования заключается в ее способности прогнозировать изменения во внешних условиях, в частности, в определенном секторе экономики в краткосрочной и долгосрочной перспективах, своевременно корректировать учебный

процесс подготовки студентов и, как результат, предложить рынку труда конкурентноспособных специалистов с требуемым набором умений и навыков.

Динамика инновационного развития экономики страны зависит от степени инкорпорирования науки во все ее сектора и напрямую коррелируется с готовностью сегодняшних студентов вуза принимать участие в научно-исследовательской деятельности. На современном этапе своего развития система образования должна проявить гибкость и в рамках учебного процесса изменить подход к подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности. Подготовка студентов к такого рода деятельности предполагает поэтапное их включение

ние в исследовательский процесс. На первом курсе Московского государственного областного университета (МГОУ) целесообразно обучать студентов-бакалавров работать с аутентичными источниками, используя технологии просмотрового чтения при изучении иностранного языка, чтобы в перспективе они могли оптимизировать процесс работы с большим объемом информации, проводя научные изыскания.

Исследование ставило перед собой две **цели**: обосновать необходимость обучения студентов первого курса технологиям просмотрового чтения (*skimming* и *scanning*) на основе аутентичных текстов социокультурной направленности на первом этапе подготовки к научно-исследовательской деятельности и предложить алгоритм работы по внедрению технологий в практику обучения иностранному языку бакалавров первого курса неязыковых специальностей. В исследовании использовались методы качественного и количественного анализа.

### Обзор литературы

В научной литературе получило широкое распространение подход деления чтения на типы, предложенный Фоломкиной С.К. [16]. В основе ее классификации лежит цель чтения. Выделено четыре основных типа чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. По мнению Курбановой Ш.Х. [6], просмотровое чтение является приоритетным при проведении научного исследования, так как позволяет на первом – подготовительном этапе работать с большим объемом информации, отбирая необходимый материал, и заложить теоретическую основу исследования. Научные статьи просматриваются на предмет их соответствия тематике исследования и, если соответствуют, то на втором этапе чтения идет поиск подтверждающей информации. Владение навыками поискового чтения, считают Деулина Е.Н., Танцура Т.А. и Ачкасова Н.Н. [4, с.174-175, 1] необходимо также и для профессионального развития. Ученые выделяют следующие подвиды поискового чтения: конспективное, реферативное, обзорное и ориентировочное. В основу их классификация положено выделение основной и второстепенных идей, а также логика выстраивания фактов как доказательств какой-либо идеи.

Просмотровое чтение (*skimming*) предполагает беглое ознакомление с содержанием статьи посредством чтения заголовка, подзаголовков и, в ряде случаев, первых предложений абзацев с целью понимания соотношения информации статьи к проводимому исследованию. *Skimming* – это обзор статьи на предмет целесообразности ее дальнейшего изучения [10]. Поисковое чтение *Scanning* направлено на поиск информации, которая достоверна и актуальна для проводимого научного исследования [20]. Экономия времени при просмотровом

чтении научных статей значительна (*skimming* занимает 1-1.5 минуты [17]). С точки зрения Geoffrey B. Duggan [19, с.38], просмотровое чтение, с одной стороны, снижает показатель понимания текста. С другой стороны, показатель понимания текста напрямую зависит от умения студентов делать выводы, обобщать, прогнозировать и оценивать информацию, т.е. от их критического мышления и аналитических навыков [18]. Курбанова Ш.Х. [6] постулирует, что для достижения практических целей достаточно понимания 70% текста.

К обучению просмотровому чтению предъявляются требования, которые условно можно разделить на две группы: первая, требования к уровню владения студентами навыками критического мышления и анализа и вторая, требования к материалу = тексту, с которым планирует работать преподаватель с обучающимися. Чем выше уровень владения студентом навыками критического мышления и анализа, тем выше достоверность прогнозирования содержания текста по определенным маркерам, больше возможностей преодоления языковых трудностей и, как результат, интерпретации идей статьи применительно к своему исследованию [12, 5, 13]. Седова Е.А. [12] выделяет три основных требования к тексту, предназначенному для обучения просмотровому чтению: объем, сложность и наличие новой лексики. Прогнозирование идей текста и выстраивание логических связей между ними возможно, если объем материала и его сложность соответствуют уровню владения языком студента и позволяют ему догадаться о значении немногих новых слов. Попкова А.А. [10, с.62-63] дополняет требования к тексту еще двумя: первое, текст содержателен и логично выстроен и, второе, структура текста соответствует принятым нормам, т.е. содержит введение, основную часть и заключение.

Подготовка студентов к участию в научно-исследовательской деятельности предполагает чтение ими научных статей, которые, в основном, опубликованы в англоязычных журналах с высоким импакт-фактором. Чтение статей в высокорейтинговых научных журналах позволяет студентам получить доступ к достоверной и актуальной информации по интересующему их научному вопросу. Работа с аутентичным материалом, как считает Ачкасова Н.Н. [1], дает студентам возможность ощутить свою сопричастность к мировому научному сообществу, и, как результат, мотивирует их заниматься научной деятельностью и стимулирует выйти за рамки учебного курса по изучению проблемного вопроса или темы. Вместе с тем, ученый обращает внимание на сложности работы с англоязычными научными статьями: научная статья больше по объему, чем учебный материал, содержит много незнакомой для студентов профессиональной лексики и требует от них большего понимания инструментов, алгоритма и задач исследования. Роль преподавателя при обучении просмотровому чтению, с

точки зрения ученого, заключается в предварительной подготовке аутентичного материала, разработке упражнений и типов заданий для разного уровня усвоения материала для решения поставленных задач обучения.

Преподаватель определяет выбор стратегии обучения просмотрному чтению. Одной из эффективных является стратегия QARs (Question Answer Relationships – Вопрос-Ответ) [21]. Она позволяет преподавателю выяснить уровень понимания студентом материала и уровень задания, который может быть предложен студенту. Вопросы предполагают четыре варианта ответа: ответ в тексте в отдельном предложении/слове; ответ в разных частях текста; для ответа необходима дополнительная информация по теме и ответ предполагает анализ и оценивание данных статьи. Aritonang, Intan & Lasmana, Sandi & Kurnia, Deti [18] предлагают при обучении просмотрному чтению на первом этапе следовать следующему алгоритму: обратить внимание на слова, выделенные отличным от основного шрифтом (определения, основные идеи); пронумерованные списки; соотнести по смыслу заголовок статьи с подзаголовками. В процессе работы над статьей студент систематизирует материал по научной проблеме, заполняя таблицу. В таблицу вписывают известные факты по теме исследования, новые факты из материала статьи и делают заметки о вероятных перспективах дальнейшего изучения научного вопроса [22].

Отобранный преподавателем материал в соответствии с выбранной им стратегией обучения просмотрному чтению позволяет ему обсуждать со студентами актуальные научные проблемы, что создает творческую среду на занятиях по английскому языку [16]. В процессе обучения просмотрному чтению происходит изменение вектора деятельности преподавателя: от руководящей роли на занятии к консультирующей [16].

Исследователи [7, 8, 3], с одной стороны, отмечают низкую вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность кафедр и факультетов вузов (около 30%). С другой стороны, результаты исследований в Финансовом университете при правительстве РФ [14], МГТУ им. Н.Э. Баумана [8] и Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете [2] подтверждают заинтересованность в научной деятельности около 50%, 40% и 40 % студентов соответственно. Значительный интерес для студентов представляет написание статей на паритетной основе с научным руководителем и участие в научных конференциях с докладом [3].

По мнению Галиуллиной Ф.Ш. [2] наиболее перспективной стратегией привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности в вузе являются встроенные в учебный процесс элементы такого рода деятельности. Они позволяют реализовать индивидуально-дифференцированный подход при поэтапном

формировании навыков, необходимых студенту для проведения научного исследования и продвижения его результатов. В качестве одного из элементов привлечения студентов-бакалавров к научно-исследовательской деятельности и обучения их навыкам проведения исследования целесообразно использовать просмотрные виды чтения (skimming and scanning) с первого курса университета.

### Методология исследования

При сборе данных по заявленному научному исследованию был использован метод качественного анализа. Бакалавры первого и второго курсов психологического, декоративно-прикладного и медицинского факультетов Московского государственного областного университета были проинтервьюированы в декабре 2021 года и январе 2022 года. Студентам были заданы вопросы об их участии в научно-исследовательской работе на первом курсе университета. Было опрошено 116 человек. По мере обучения просмотрному чтению выяснялись проблемы, с которыми сталкиваются студенты при работе с аутентичным материалом в предложенном формате работы с ним.

### Результаты исследования

Московский государственный областной университет реализует научно-исследовательские программы на постоянной основе. Студентам доступна информация о научных школах, темах их исследований, заседаниях, семинарах и конференциях на каждом факультете. На научные мероприятия, проводимые школами факультетов, получают приглашения все желающие. Результаты исследования показывают, что студенты первого курса университета не принимают участие в научно-исследовательской деятельности. Было выяснено, что около трети бакалавров первого курса готовы участвовать в научных исследованиях факультетов, на которых они проходят обучение, но отсутствие навыка работы с научными статьями на английском языке является для них ограничительным фактором для участия в такого рода деятельности. Понимание студентами того факта, что результаты исследований ученого/ лаборатории публикуются в англоязычных журналах, чтобы проинформировать научное мировое сообщество, мотивирует студентов активно включаться в новую для них деятельность – освоение просмотрного чтения. Результаты итогового тестирования за первый семестр свидетельствуют, что предложенный алгоритм обучения просмотрному чтению на занятиях по английскому языку эффективен.

### Результаты исследования и обсуждение

Результаты данного исследования подтверждают вы-

воды других исследователей о низкой вовлеченности студентов в научно-исследовательскую деятельность [7, 8, 3]. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., и Артамонов Д.В. [9] выяснили, что одной из основных причин неучастия студентов 2-4 курсов Пензенского государственного университета в научной деятельности является отсутствие навыков написания статей для научных журналов (занимает второе место из пяти основных причин). Они сталкиваются с проблемой работы с аутентичным материалом, с проблемой изложения результатов исследования согласно общепринятому стандарту написания научных работ. Галиуллина Ф.Ш. [2] отмечает, что только около 2% студентов обращаются к англоязычному материалу при проведении научного исследования.

В сентябре 2021-2022 учебного года студенты Московского государственного областного университета отмечали, насколько сложно им было включаться в предложенный преподавателем алгоритм работы с англоязычным материалом, т.к. у них не было подобного опыта работы в школе. Ритм работы у студентов-первокурсников на занятиях значительно отличался от ранее привычного им ритма работы с текстами. Высокая интенсивность занятия не позволяла студентам отвлекаться от рабочего материала занятия, что вызывало сложности при освоении курса для 60% студентов. Вне зависимости от уровня владения языком к ответам студентов предъявлялись следующие требования: информация в ответе должна быть соотнесена с изучаемой темой, быть достоверной и актуальной; ответ должен быть информативным, структурированным, логичным и кратким; исключена тавтология, т.е. обязательно использование синонимов формального регистра речи. Изучение грамматических структур и лексики было обусловлено двумя факторами: программой и индивидуальными потребностями. Если студент не владел каким-либо материалом, изученным ранее, то у него была возможность проработать его, т.к. преподаватель акцентировал на этом внимание, объясняя и предлагая выполнить упражнения в индивидуальном порядке.

Алгоритм работы с аутентичным текстом в режиме просмотрового чтения на занятиях по английскому языку со студентами неязыковых направлений предполагает следующие этапы: организационный (до проведения занятий), обучающий (на занятиях) и самостоятельный (после занятий).

На организационном этапе обучения просмотровому чтению преподаватель осуществляет подбор аутентичного материала по программе обучения; обрабатывает материал в соответствии с целями, задачами обучения и разрабатывает комплексы упражнений и заданий для разных уровней владения английским языком.

На занятии на первом этапе обучения просмотро-

вому чтению преподаватель знакомит студентов с организационной структурой статьи, логикой и стилем изложения материала; вводится понятие «регистры речи» и осуществляется работа с дефинициями (определениями). Студенты получают задание выделить части статьи: введение, ее основную часть и заключение; выполнить лексические упражнения (найти деривативы = производные слов, синонимы в различных регистрах речи и др.); дать определение одного из предложенных слов/ словосочетаний в рамках контекста статьи.

На втором этапе занятий студенты самостоятельно по подзаголовку и значимым/ выделенным словам абзаца излагают его суть (gist). Далее соотносят по смыслу заголовки статьи с подзаголовками и выстраивают основные идеи статьи в логическом порядке и излагают суть (gist) статьи. Следующим видом деятельности является составление аннотации всей статьи.

На последнем этапе работы с аутентичным материалом студенты после занятий выполняют индивидуальные задания: они выстраивают логические цепочки, состоящие из опорных слов (существительных), которые наглядно демонстрируют логику рассуждений и выводов автора научного исследования. Задания позволяют студенту спрогнозировать свои варианты развития исследования и определить степень участия в нем.

Предложенный алгоритм работы с аутентичным материалом инкорпорирует элементы научной деятельности в образовательный процесс с первого этапа обучения бакалавров вузе. Усилия, которые прилагает студент при поиске и обработке информации прямо пропорциональны приобретаемым навыкам критического мышления и уровню самостоятельности в принятии решений. В целом, обучение такому виду чтения способствует переходу от репродуктивного усвоения программы по иностранному языку (по результатам исследования Галиуллиной Ф.Ш. [2] такой тип мышления преобладает у приблизительно 70% студентов) к продуктивному. Обучающийся самостоятельно способен ранжировать информацию по значимости и степени достоверности, используя стратегии просмотрового чтения.

В конце первого семестра 96% обучающихся отмечали, что работа с аутентичными текстами для них не представляет сложностей. Они способны соотнести тему статьи с целями и задачами поиска необходимой им информации, могут найти данные в англоязычном тексте, зная его структуру и понимая логику изложения материала.

Эффективность работы студентов с аутентичным материалом на занятиях по английскому языку была предопределена предварительной работой преподавателя иностранного языка по подбору материала, соответствующего программе и задачам курса, а также разработкой

заданий с учетом индивидуальных траекторий изучения иностранного языка каждого студента в группе.

### Заключение

В проведенном исследовании было обосновано, что навык просмотрового чтения, приобретенный студентами-первокурсниками неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку в процессе обучения просмотровому чтению (*skimming and scanning*), является одной из предпосылок активного вовлечения студентов Московского государственного университета в научно-исследовательскую деятельность кафедр и научных школ. Овладение навыком позволяет минимизировать трудности при работе студентов с аутентичными научными статьями, процесс отбора и анализа достоверной и актуальной информации становится экономичным по времени и, как результат, поиск решения научной проблемы интересен обучающимся, т.е. у студентов повышается мотивация заниматься научно-исследовательской

деятельностью.

Включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в вузе обусловлено тремя основными причинами. Первая, по мере участия студента в научном исследовании развивается его критическое мышление, совершенствуется его умение обобщать, анализировать и оценивать поступающую информацию на предмет ее значимости для создания какого-либо продукта (материального или интеллектуального). Вторая, в процессе научной деятельности студенты имеют возможность реализовать свой творческий/исследовательский потенциал. Третья, выпускник вуза получает конкурентное преимущество на рынке труда, если владеет достоверной и актуальной информацией по своему направлению.

По результатам исследования предложен алгоритм обучения бакалавров первого курса просмотровому чтению на занятиях по английскому языку.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ачкасова Н.Н. К вопросу о важности чтения профессиональных статей на английском языке студентами неязыкового вуза и виды работ с ними // *Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.* 2019. № 3 (57). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/6955> (дата обращения: 30.10.2021).
2. Галиуллина Фарида Шамильевна Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор формирования профессиональной компетентности // *Вестник ТГГПУ.* 2011. №25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-deyatelnost-studentov-kak-faktor-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 26.11.2021).
3. Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М. Решение проблем организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2017. – № 11-2. – С. 281-285; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12014> (дата обращения: 14.11.2021).
4. Деулина Елена Николаевна, Танцора Татьяна Анатольевна Анализ особенностей обучения чтению на иностранном языке в неязыковых вузах // *Lingua mobilis.* 2012. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osobennostey-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-neyazykovykh-vuzah> (дата обращения: 24.10.2021).
5. Коваль О.И. Обучение чтению студентов неязыковых вузов // *Научные проблемы водного транспорта.* 2015. №43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-studentov-neyazykovykh-vuzov> (дата обращения: 28.11.2021).
6. Курбанова Ширин Хикматовна Роль просмотрового чтения при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе // *Проблемы педагогики.* 2018. №2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prosmotrovogo-chteniya-pri-obuchanii-professionalno-orientirovannomu-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 24.10.2021).
7. Лапин П.М. Способы вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу в вузе // *СГН.* 2020. №1 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-vovlecheniya-studentov-v-nauchno-issledovatel'skuyu-rabotu-v-vuze> (дата обращения: 31.10.2021).
8. Маметьева О.С. Супрун Н.Г. Халикова Д.А. Научно-исследовательская работа студентов вуза: результативность и проблемы организации в Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1 Дата публикации 22.01.2018 <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27362>
9. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., Артамонов Д.В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности // *Инновации.* 2017. №8 (226). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechenie-studentov-v-nauchno-issledovatel'skuyu-rabotu-v-universitete-mehanizm-i-otsenka-effektivnosti> (дата обращения: 11.11.2021).
10. Попкова А.А. Обучение просмотровому чтению на уроках английского языка на основе публицистических текстов на старшем этапе обучения. Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.01. Педагогическое образование, профилю «Образование в области иностранного языка (английского)» Екатеринбург 2018. URL: [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25092/1/RSVPU\\_2018\\_143.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25092/1/RSVPU_2018_143.pdf)
12. Седова, Е.А. Особенности обучения просмотровому чтению студентов нелингвистического вуза / Е.А. Седова. — Текст: непосредственный // *Молодой ученый.* — 2016. — № 8 (112). — С. 1026-1028. — URL: <https://moluch.ru/archive/112/28524/> (дата обращения: 24.10.2021).
13. Соловьёва О.Б., Соколова Е.Г. Проблемы обучения чтению студентов нелингвистического вуза // *Научные проблемы водного транспорта.* 2015. №43.

- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-chteniyu-studentov-nelingvisticheskogo-vuza> (дата обращения: 28.11.2021).
14. Тюриков Александр Георгиевич, Таракановская Елена Витальевна, Кунижева Диана Анзоровна Формирование и развитие научно-исследовательского потенциала молодежи в вузе // *Власть*. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-nauchno-issledovatel'skogo-potentsiala-molodezhi-v-vuze> (дата обращения: 11.11.2021).
  15. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М.: Высш. шк., 2005. - 255 с.
  16. Хорошева Н.В., Мясникова О.В. Практика работы с текстами в процессе обучения иностранному языку студентов-нефилологов // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2014. – № 58. – С. 61–65. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14606.htm>.
  17. Шиловская М.М. Развитие навыков академического чтения у студентов неязыковых специальностей журнал «Актуальные проблемы современной науки», 2011 ISSN: 1680-2721. URL:<http://naukarus.com/razvitie-navykov-akademicheskogo-chteniya-u-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey>
  18. Aritonang, Intan & Lasmana, Sandi & Kurnia, Deti. (2019). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*. 1. 101. 10.22460/project.v1i2. p. 101-106. URL: [https://www.researchgate.net/publication/337256453\\_THE\\_ANALYSIS\\_OF\\_SKIMMING\\_AND\\_SCANNING\\_TECHNIQUE\\_TO\\_IMPROVE\\_STUDENTS\\_IN\\_TEACHING\\_READING\\_COMPREHENSION](https://www.researchgate.net/publication/337256453_THE_ANALYSIS_OF_SKIMMING_AND_SCANNING_TECHNIQUE_TO_IMPROVE_STUDENTS_IN_TEACHING_READING_COMPREHENSION)
  19. Geoffrey B. Duggan, How Much Do We Understand When Skim Reading? April 22-27, 2006 , p.734-736
  20. Harmer, J. How to Teach English. Introduction to the Practice of English Language Teaching /J.Harmer//Edinburg.:Gate Longman.-2000-p.198
  21. Sarjan, Nurmadia & Mardiana, Hj. (2017). An analysis on the English teachers strategies in teaching reading comprehension at the second grade of junior high school 1 of Wonomulyo. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal)*. 3. 150-158. 10.24252/Eternal.V32.2017.A4. [https://www.researchgate.net/publication/324137859\\_AN\\_ANALYSIS\\_ON\\_THE\\_ENGLISH\\_TEACHERS\\_STRATEGIES\\_IN\\_TEACHING\\_READING\\_COMPREHENSION\\_AT\\_THE\\_SECOND\\_GRADE\\_OF\\_JUNIOR\\_HIGH\\_SCHOOL\\_1\\_OF\\_WONOMULYO](https://www.researchgate.net/publication/324137859_AN_ANALYSIS_ON_THE_ENGLISH_TEACHERS_STRATEGIES_IN_TEACHING_READING_COMPREHENSION_AT_THE_SECOND_GRADE_OF_JUNIOR_HIGH_SCHOOL_1_OF_WONOMULYO)
  22. Question-Answer Relationships URL:<https://www.teachervision.com/reading-comprehension/question-answer-relationships>

© Хамова Светлана Николаевна (Khamovas@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Цветкова Екатерина Васильевна**

Аспирант, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова  
Минздрава России (Сеченовский Университет), г. Москва  
katecvet@mail.ru

## FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AND ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**E. Tsvetkova**

*Summary:* At this stage of reforming the school education system in the Federal State Educational Standard of Primary General Education, an important role is assigned to the formation of communication skills and abilities in primary school children in the educational environment. To date, this is a very urgent task, since the process of socialization of an individual in society depends on the level of formation of communicative skills and abilities.

*Keywords:* communication, communicative skills, communicative competence, communicative universal educational actions, communicative readiness, junior schoolchildren, junior school age, educational environment, project activities, Federal state educational standard of primary general education.

*Аннотация:* На данном этапе реформирования системы школьного образования в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования важная роль отведена формированию коммуникативных навыков и умений у детей младшего школьного возраста в образовательной среде. На сегодняшний день это очень актуальная задача, так как от уровня сформированности коммуникативных навыков и умений зависит процесс социализации личности в социуме.

*Ключевые слова:* коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативная компетентность, коммуникативных универсальных учебных действий, коммуникативная готовность, младшие школьники, младший школьный возраст, образовательная среда, проектная деятельность, Федеральных государственных образовательных стандарт начального общего образования.

### Введение

На данном этапе в образовательной среде в соответствии с требованиями ФГОС НОО коммуникативные учебные действия являются основополагающими оценочными результатами усвоения эффективного программного материала, а также способствуют развитию компетентностей, которые создают условия для самореализации личности в социуме.

### Основная часть

Как только малыш рождается, при норматипичном физическом и речевом развитии ребенок постепенно овладевает навыками вербального общения, сначала формируется импрессивная речь, а затем появляется экспрессивная речь. Если ребенок испытывал дефицит речевого взаимодействия с родителями в дальнейшем у него будут трудности овладения коммуникацией, так как у него не сформировались навыки речевого общения и к сожалению, такой ребенок не будет принят своими сверстниками. Трудности коммуникативного характера могут привести к заниженной самооценки, замкнутости в межличностном взаимодействии с другими детьми и взрослыми и в целом сказаться негативно на социализа-

ции индивида в обществе.

В большинстве случаев у многих детей в определенных моменты, возникают некоторые трудности, связанные с межличностным общением в детской среде. Тем не менее, это не означает, что у ребенка не сформированы коммуникативные способности, просто возникла необходимость на данном этапе их раскрыть и развивать далее.

Проблема развития коммуникативных учебных действий нашла отражение в исследованиях А.Г. Асмолова, А.Ф. Ануфриева, В.В. Давыдова, Е.В. Коротаева, С.Н. Костроминой, О.А. Яшнова и других. Различные аспекты данной проблемы в начальной школе получили освещение в работах: С.П. Баранова, Л.И. Буровой, И.А. Гришановой, А.Ж. Овчинниковой, Г.А. Цукерман и др. Тем не менее, практика показывает, что многие учащиеся в образовательной среде младшие школьники испытывают значительные трудности вербального взаимодействия, поэтому одной из практико-значимых задач, стоящих перед общеобразовательной системой, является создание благоприятных условий для раскрытия и развития коммуникативных умений.

Термин «коммуникация» в научной среде появился

в начале XX в.; в это же время он приобрел социальное значение, что было связано с его использованием в различных областях социально-гуманитарного знания.

На сегодняшний день существует множество различных определений коммуникации. Коммуникация (от лат. *communicatio* - сообщение, передача) - общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д.; передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому [69, с. 460].

Бакстер, Силларс и Вангелисти определяли коммуникацию как средство, благодаря которому люди строят и развивают свои отношения.

А.А. Бодалев впервые использовал «коммуникативную компетентность», как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [1; 2].

В.Н. Куница определяет коммуникативную компетентность как «успешность общения». В книге «Межличностное общение» Н.В. Казариновой, В.Н. Куницыной и В.М. Погольша коммуникативная компетентность определяется как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах...» [3].

Наиболее полное определение коммуникативной компетентности дает О.М. Казарцева: «Коммуникативная компетентность – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, существуют определенные целевые ориентиры, на этапе завершения дошкольного образования, а именно к 7 годам: ребёнок обладает установкой положительного отношения к другим людям и самому себе; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты; ребёнок

достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности.

Данные ориентиры должны быть сформированы к первому классу начальной школы и подразумевать под собой, так называемую, коммуникативную готовность к школе. Коммуникативная готовность – это база для дошкольника, которая является готовностью ребёнка к школе.

Коммуникативные универсальные учебные действия имеют сложный многогранный характер. В связи с этим необходимо выделить возрастные особенности онтогенеза речевой деятельности, которые имеют важное значение, в ФГОС НОО.

Существуют три базовых аспекта коммуникативного взаимодействия и уровней развития коммуникации у детей, поступающих в образовательную среду.

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития речевого общения:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом дети дошкольного возраста проявляют определенную степень уверенности и инициативности, например, обращаются за помощью в случае затруднений.

К 6–6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Дошкольники должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение.

Данные вербальные характеристики имеют лишь начальный уровень речевого развития общения ребенка, без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных умениях.

А.Г. Асмолов выделил следующие виды коммуника-

тивных универсальных учебных действий:

1. Коммуникация как взаимодействие. Учет позиции собеседника или партнера по деятельности. Вот почему в образовательной среде младшему школьнику на каждом уроке необходимо уходить от фронтальной работы. Если фронтальная работа занимает 40 или более процентов, то качество стремится к 0, следовательно, предпочтительнее заниматься парными, групповыми работами, там, где каждый высказывает свое мнение, а затем формируется общая позиция.
2. Коммуникация как сотрудничество. Это согласование усилий по достижению общей цели - ориентация на партнера, т.е. одно задание на всех.
3. Коммуникация как развитие речи-интериоризация. Это умение использовать стили и способы построения речевой коммуникации.

В 6-7-летнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Это происходит главным образом, в общении со сверстниками и под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности. Подчеркну незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый не может выступать как паритетный ему партнер.

По мере взросления ребенок осознает, что для того, чтобы жить в обществе, ему необходимо общаться, договариваться, иногда идти на компромиссы, то есть научиться понимать, что другой человек тоже имеет свою точку зрения, которая может отличаться от его собственной.

Характеризуя второй вид коммуникативных универсальных учебных действий необходимо отметить, что ядром этой группы является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности.

На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия, интерес к сверстнику становится очень высоким. Вокруг учебной деятельности нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т. д. Приобретение навыков социального взаимодействия является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

В рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормотипичной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных дей-

ствий в образовательной среде среди младших школьников можно считать умение договариваться, находить общее решение практической задачи; умение высказывать и аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

#### Формы и методы развития коммуникативных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте в образовательной среде

Очень важны такие формы работы, как групповая работа, а именно, организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, обсуждение участниками способов своего взаимодействия, проектные задания, творческие задания. Так, работа в группе помогает ребёнку осмыслить свои действия и озвучить, то есть из невербального общения перейти в вербального общения (оречевляя свои действия). Взаимодействуя совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функционал каждого участника группы, планируют совместную деятельность. Далее каждый сможет выполнить все эти действия, которые были озвучены в группе в процессе диалога, самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать каждому ребенку эмоциональную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу группы, например.

Групповая работа младших школьников предполагает свои правила. Например, при организации групповой работы нельзя принуждать или высказывать недовольство, если кто-то не хочет работать в группе (позднее нужно выяснить причину отказа от работы); совместная работа не должна превышать 15-20 минут, так как если время работы больше, то участники утомляются и эффективность снижается; не стоит требовать абсолютной тишины, но следует бороться с выкрикиванием и т.д. При этом нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Однако приведенные выше формы занятий могут оказаться полезными только в случае создания благоприятной общей атмосферы в ученическом классе и в школе в целом – атмосферы поддержки и заинтересованности в том, чтобы дети высказывали свою точку зрения.

Необходима терпимость к иному мнению. Решающая роль в этом принадлежит учителю, который должен обладать достаточной общей коммуникативной культурой.

### Виды коммуникативных умений младших школьников

1. Сотрудничество и кооперация: Чтение как кооперация (чтение по цепочке или по ролям). Примером могут служить следующие задания: «Подготовься вместе с одноклассниками к инсценированию. Распределите с одноклассниками роли»; «Какой фрагмент текста оказался для тебя наиболее сложным? Найди его и попытайся понять. Если потребуется – используй словари, дополнительную литературу, консультируйся со старшими».
2. Интеллектуальный аспект коммуникации – учет позиции собеседника. Обоснование строчками из текста заявленного «чужого» мнения.
3. Постановка вопросов по изучаемому произведению. Например: «Поставь вопросы к тексту. Для этого: перечитай произведение, выделяя то, о чем хочешь спросить; сформулируй вопросы; задай вопросы одноклассникам».
4. Речевые умения: участие в диалоге или дискуссии о героях и их поступках; умение находить в тексте произведения диалоги героев, читать их по ролям, передавая особенности образов героев; владение монологической речью (умение находить в тексте монологи героев и читать их, составлять высказывания о героях и их поступках, о произведениях и книгах); оформлять свои мысли в устной

и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста).

### Приёмы формирования коммуникативных УУД у младших школьников

- давать учащимся время на обдумывание их ответов;
- обращать своё внимание и внимание учеников на каждый ответ их товарищей;
- поддерживать все высказывания, независимо от того, верны они или нет;
- предоставлять возможность учащимся задавать вопросы на понимание высказываний их товарищей, по поводу расхождений во мнении;
- задавать уточняющие вопросы автору высказывания, если оно было выражено непонятно для учеников;
- создавать атмосферу доброжелательности и уважения в общении.

### Заключение

Формирование коммуникативных умений младших школьников в образовательной среде очень актуальная проблема на сегодняшний день и на все времена, так как от степени сформированности коммуникативных умений зависит процесс социализации и развития личности в современном мире.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева, О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. / О.М. Арефьева // Начальная школа. – 2012, №2. – С. 74 – 78.
2. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно–воспитательной деятельности. / К.П. Зайцева // Начальная школа. – 2011, №4. – С. 78 – 83.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с. : ил. — ISBN 978-5-09-019148-7.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

© Цветкова Екатерина Васильевна (katecvet@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВУЗА

**Цеханович Денис Борисович**

Аспирант, Московский педагогический государственный университет; преподаватель, Московское высшее общевойсковое командное училище  
komandor7932@mail.ru

### EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING UNIVERSITY

**D. Tsekhanovich**

*Summary:* Modern education in Russia is undergoing significant changes caused by the urgent need of society for a well-trained specialist, professional and full-fledged member. The task of education is to prepare such a specialist, a person, to release him into life, and in most cases accompany his professional development at all levels of his activity.

Under such conditions, the problem of lagging the pace of increasing the quality of training of a modern specialist at a university from the constantly increasing modern requirements of society in the face of employers is quite obvious. Basically, the tightening requirements are justified by the general technological progress, the specifics and the increasing volume of activities, the efficiency of labor, and increasing competitiveness. The author of the article suggests that a particular problem lies in the insufficient degree of involvement by teachers in universities of modern, innovative and even non-standard, individual educational technologies of teaching, which leads to an increase in this lag.

Drawing the reader's attention to the problem posed, the author himself proposes to consider some examples of modern educational technologies, recommended in a number of universities in the country, as significantly effective, contributing to the educational and professional development of the student. The technologies proposed for consideration are personality-oriented and aimed, first of all, at the predominant independent advancement of the student in the development of new knowledge. The implementation of these technologies makes it possible to reduce the lag between the theory of student learning and the practice of a specialist's life.

The uniqueness of the article is due to the fact that some of the technologies considered in the article were formed by the author of the article himself.

*Keywords:* higher school, distance learning, modern university, educational process, presentation film, handouts, teaching technology, automated workplace, interactive learning, pedagogical process.

*Аннотация:* Современное образование в России претерпевает значительные изменения, вызванные острой потребностью общества в качественно подготовленном специалисте, профессионале и полноценном его члене. Задача образования – подготовить такого специалиста, человека, выпустить его в жизнь, а в большинстве случаев и сопровождать его профессиональное становление на всех уровнях его деятельности.

В таких условиях в достаточной степени очевидной является проблема отставания темпов наращивания качества подготовки современного специалиста в вузе от постоянно возрастающих современных требований общества в лице работодателей. В своей основе ужесточающиеся требования обоснованы всеобщим технологическим прогрессом, спецификой и увеличивающимся объемом деятельности, оперативности труда, возрастающей конкурентности. Автор статьи предполагает, что частная проблема кроется в недостаточной степени задействования преподавателями в вузах современных, инновационных и даже нестандартных, индивидуальных образовательных технологий обучения, что и приводит к увеличению этого отставания.

Обращая внимание читателя на поставленную проблему, сам автор предлагает к рассмотрению некоторые примеры современных образовательных технологий, зарекомендованных в ряде вузов страны, как значительно эффективных, способствующих учебно-профессиональному развитию студента. Предлагаемые к рассмотрению технологии личностно-ориентированы и направлены, в первую очередь, на преобладающее самостоятельное продвижение студента в освоении нового знания. Реализация этих технологий позволяет сократить отставание теории обучения студента от практики жизни специалиста.

Уникальность статьи обусловлена тем, что некоторые из рассматриваемых в статье технологий формировались самим автором статьи.

*Ключевые слова:* высшая школа, дистанционное обучение, современный вуз, учебный процесс, презентационный фильм, раздаточный материал, технология обучения, автоматизированное рабочее место, интерактивное обучение, педагогический процесс.

Требования современного общества к выпускнику вуза, выраженные Государственными образовательными стандартами нового поколения в значительной мере повышают ответственность всего управленческого персонала вуза, в общем, и педагога, в частности, в качестве разрабатываемых рабочих программ и продуктивности взаимодействия со студентом. С другой стороны, этими же стандартами заметно расширены возможности вузов и их преподавателей в достижении эффективности образовательных процессов.

Облик подготавливаемого вузом специалиста остался практически неизменным – он по-прежнему должен быть конкурентно способным и обладающим в полной мере соответствующими своей специальности компетенциями, он должен быть и достойным членом общества.

Естественно, что в таких условиях особое, значительно большее внимание многих исследователей привлек к себе феномен познавательного процесса студента в ходе его обучения в вузе.

Многие современные преподаватели сходятся во мнении о том, что успех в повышении качества подготовки современного специалиста в вузе во многом зависит от самостоятельной работы и способности к таковой вообще самого обучающегося в вузе. Именно этот аспект автор и принял в статье за основу, раскрывающую комплексную образовательную технологию, уже применяемую в некоторых современных вузах.

Задача современного преподавателя, с точки зрения автора, состоит в том, что бы студент был обеспечен соответствующими новым стандартам условиями эффективной учебно-познавательной деятельности, среди которых наиболее актуальными, по мнению же автора, следует считать: эффективное управление самостоятельной подготовкой студентов вне занятий (с привлечением ресурсов образовательной среды вуза); разработка, внедрение и применение в ходе занятий новых учебных и учебно-методических пособий, обязательное их интегрирование в образовательную среду вуза; формирование личностно-ориентированного взаимодействия со студентом, основанного на оперативности учебного сотрудничества и творческом подходе к освоению обучающимися информации. Сегодня в мире, пожалуй, самым активным и жестоким законодателем во всех без исключения смыслах и сферах деятельности человечества явился коронавирус Covid-19, носящий характер пандемии. Именно он установил обязательную необходимость в формировании в образовании условий позволяющих быстро и без снижения интенсивности перестроить учебный процесс вуза на дистанционные формы обучения студентов.

Не последнее место в новых ФГОС отведено использованию особых методов обучения. Теперь стандарты предполагают, а в некоторых случаях навязывают педагогам высшей школы применение инновационных, интерактивных, технических и даже управленческих решений в образовательных технологиях, применяемых в вузе.

Рассмотрение образовательных технологий современного вуза следует начать с условий их реализации, задействования и здесь в первую же, по мнению автора, очередь необходимо указать на дистанционное обучение – некий современный тренд в образовании, фон учебного процесса всех современных вузов.

Дистанционное обучение – это современная и стремительно развивающаяся форма обучения, в том числе и студентов в вузах. На сегодняшний день, дистанционное обучение достаточно востребовано на всех уровнях образования, оно становится в один ряд с уже привычными и достаточно понятными нам очной и заочной формами. Но именно дистанционная форма обучения в наибольшей степени порождает новые, инновационные, а порой и уникальные образовательные техноло-

гии обучения студентов в современном вузе. Яркими тому примерами можно считать: организацию внутренних закрытых локальных и нелокальных сетей для обмена информацией, широкое применение особых презентационных форматов и видеofilмов, задействование на занятиях систем видеоконтроля, использование систем, в том числе и мобильных, опроса и голосования, задействование программ компьютерного моделирования и имитации и многие другие. Расставляя точки над «и», автор акцентирует внимание читателя на том, что дистанционное обучение в современной трактовке следует рассматривать как обучение при отсутствии только лишь непосредственного контакта педагога со студентом, т.е. присутствие субъекта педагогического процесса может быть условным – на мониторе автоматизированного рабочего места студента или же, вообще, только т.н. аудио присутствие (слышна только речь преподавателя (студента)). Такое присутствие может быть как в online-, так и в offline-формате. Главное в этом контексте понимать, что управленческая деятельность преподавателя обязательна и совершенно не важно, в каком режиме времени.

Говоря о реализации дистанционной формы обучения студентов преподавателем, необходимо отметить, что он осуществляет свою деятельность одновременно в нескольких видах [1, с. 42-48]:

- коммуникативная деятельность преподавателя – крайне важный вид труда, предполагающий его способности по эффективному вовлечению в процесс занятия студентов и удержания их внимания на необходимом уровне, что, по вполне понятным причинам, достаточно не просто;
- организующая деятельность преподавателя – не менее ответственный и сложный вид труда педагога, требующий оказания помощи обучающимся в освоении коммуникационных платформ сети Интернет, образовательных платформ и программ;
- учебная деятельность преподавателя – предполагающая специфичность в обучении студента на социальном расстоянии;
- координационная деятельность преподавателя – учитывающая необходимость преподавателя организовать взаимодействие студентов с другими преподавателями, осуществляющими образовательную программу;
- контролирующая деятельность преподавателя – особые способности преподавателя осуществлять контрольно-оценочные функции.

Компетенции педагога в таких условиях тоже становятся многогранны – теперь они предполагают его компетентности, как в собственной дисциплине, так и в современных технологиях обучения, интернет- и других сетевых технологиях. Необходимо и умение разбираться

в вопросах мониторинга, организации и управления подобными дистанционными видами занятий.

Функциональный потенциал такой формы обучения так же заслуживает внимания. Индивидуальный темп обучения – ориентированный на личность студента. Оперативное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе и с третьими лицами – руководителями организаций и учреждений, в интересах которых готовятся специалисты. Большой объем доступной информации, степень структурирования которого может определять сам обучающийся. Большие возможности студентов по участию в конференциях, проектах, конкурсах и олимпиадах разного уровня и статуса.

Прогрессивное развитие общества, технологий и коммуникаций в нем, пандемия и все более возрастающие требования социального заказа закрепили и, безусловно, усилили значение и актуальность такого способа организации учебного процесса, как интерактивное обучение, все чаще выступающее в форме учебного взаимодействия обучающегося с компьютером, при обязательном участии преподавателя. Вполне очевидно, что под компьютером понимается весь обучающий ресурс образовательной среды вуза с его электронными библиотеками, учебными видеофильмами, базис-тестами, презентационными архивами, обучающими платформами, электронными тренажерами и пр.

Преподаватель при таком способе организации учебного процесса влияет на студента через его побуждение на творческое и, самое главное, самостоятельное освоение информации, конечно же, это и поощрение его инициативы; важной является и консультация студента по наиболее сложным вопросам темы. Не менее важной в такой ситуации остается и контрольно-оценочная деятельность педагога [2, с. 66].

Внедрение этого способа организации обучения можно считать без преувеличения перспективным путем повышения эффективности подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Многие инновации в области образования сегодня связаны именно с внедрением интерактивности в обучении.

Совсем недавно в высшей школе безоговорочно преобладала такая форма обучения как лекция, посредством которой передаются знания, но не формируются умения. Лекция и сейчас пока что занимает ведущее место в обучении, однако все более активно осуществляется ее переход к компьютерным технологиям обучения. Такой процесс, конечно же, следует отметить, как благоприятствующий усвоению студентами новой информации.

Среди множества образовательных технологий, применяемых преподавателями в высшей школе и претен-

дующих на статус современных, автор явно выделяет технологию, разработанную им, являющуюся комплексной образовательной технологией, и нашедшей свою реализацию в ряде вузов страны.

Речь пойдет о современной и в достаточной мере прогрессивной образовательной технологии, объединяющей в себе дистанционные и интерактивные формы обучения, лекционную направленность и ориентацию на самостоятельный поиск информации студентом.

SHA-технология представляет из себя подготовленный особым образом презентационный фильм, ориентированный на восприятие обучающимися материала тремя путями: зрением, на слух и аналитически (см. схему 1).

Такой презентационный фильм ориентирован на самостоятельную работу студента под руководством преподавателя. Темп этого фильма и вид его насыщения материалом выбирает в ходе занятия сам студент исходя из наиболее удобных для него способов восприятия информации. Насыщение презентации реализуется подробным видео, аудио и текстовым материалом на слайдах, обязательно сопровождающийся анимационными эффектами.

Для структуризации и приведения интересных и подтверждающих фактов по теме материала применяются гиперссылки на необходимую информацию в учебниках и учебных пособиях электронных библиотек, электронные сборники задач и ситуаций, базы данных, условия деятельности организаций и учреждений, в интересах которых готовятся специалисты. Ссылки могут раскрывать студенту и новостные интернет порталы. Особым образом предлагается к рассмотрению обучающимися и статистика по тематике занятия.

Автор обращает внимание читателя на некоторые особенности такой образовательной технологии, отличающей ее от программированного обучения. Таких особенностей несколько.

В первую очередь следует отметить более расширенные возможности SHA-технологии по визуализации материала с помощью мультимедийных средств. Здесь имеется ввиду технология видеомappingа – проецирование слайда с презентации непосредственно на объект изучения, его расположение, макет или плакат. Это и программные технологии гипертекста, мульти- и гипермедиа, системы «виртуальной реальности». Это и задействование информационных телекоммуникационных сетей, в том числе и локальных. Такие видео технологии значительно повышают качество усвоения материала, способствуют формированию у студентов системного мышления, выделяют в содержании материала наиболее существенные его элементы.

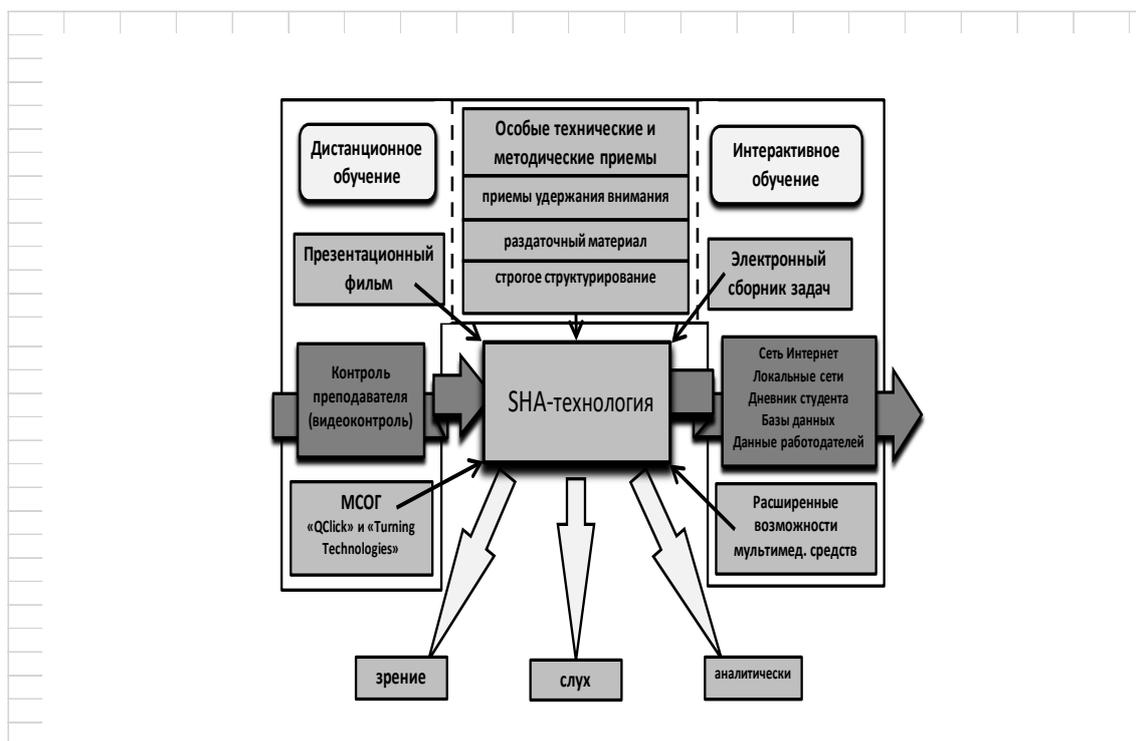


Схема 1. Модель SHA-технологии.

Особая техническая подача и формируемость презентационного фильма – это то же отличающее свойство SHA-технологии. Дело в том, что практика проведения занятий с обучающимися в вузе говорит нам о необходимости сменять их внимание каждые 25-30 минут занятия [3, с. 21-29]. С этой целью в подготавливаемую презентацию заранее преподавателем включаются соответствующие технические и методические приемы. В качестве таких приемов возможно цитирование высказываний великих людей истории, приведение «шокирующей» статистики, доведение мнения преподавателя на те или иные актуальные (популярные) процессы, короткие видеоролики из практики специализации. В особых случаях это может быть юмор или даже физическая гимнастика. Систематичность таких приемов на подобном занятии должна быть несколько чаще, чем на традиционном занятии.

Самой важной составляющей презентации для еще более продуктивного усвоения информации обучающимися является аудио комментирование слайдов преподавателем. В этом случае, преподавателю необходимо более тщательно подбирать комментирующие и разъясняющие фразы, стремиться избегать глубоких причастных и деепричастных оборотов, длинных по смыслу предложений, способствующих быстрой усталости внимания слушателя.

В контексте рассмотрения образовательных интерактивных технологий, следует упомянуть и мобильные системы опроса и голосования «QClick» и «Turning

Technologies». В настоящее время это достаточно популярные среди педагогов высшей школы системы [4, с. 228]. Каждая из них представляет из себя комплекс многофункциональных индивидуальных опросных пультов по средствам, которых каждый обучающийся студент имеет возможность оперативно пройти тестирование как в ходе занятия, так и в часы самостоятельной подготовки и получить индивидуальную оценку своих знаний. Подобные системы прекрасно себя зарекомендовали в сочетании с SHA-технологией.

При наличии возможности у преподавателя, эффективным будет прием распространения раздаточного материала, содержание которого, в случае применения рассматриваемой технологии, возможно, формировать, как по желанию обучающегося (путем распечатки в режиме реального времени необходимого материала прямо с автоматизированного рабочего места студента), так и на усмотрение педагога заблаговременно. В последнем случае раздаточный материал необходимо выдавать студентам в начале занятия.

Вообще, выдача обучающимся раздаточного материала – это в некоторой степени прием знаково-контекстного обучения, предполагающего освоение материала студентом в виде учебных текстов как знаковых систем, ускоряющих усвоение материала.

Но отличием, предлагаемым именно автором статьи технологии обучения является строгая структуризация материала, в том числе в виде задач и проблемных си-

туаций, в которых студенту подается его будущая профессия. Такая технология обучения активно прорабатывалась А.А. Вербецким [5, с. 90].

Приведенные в настоящей статье некоторые примеры образовательных технологий современного вуза, конечно же, не являются самодостаточными, как и отрицающими иные технологии обучения в высшей школе. В статье автор предпринимает попытку закрепить необходимость задействования новых технологий обучения в слиянии их с уже традиционными технологиями и средствами.

Практика задействования рассмотренных в статье современных технологий в учебном процессе вузов свидетельствует об улучшении качества подготовки будущих специалистов. [6, с. 11]. Например, внедрение SNA-технологии в учебный процесс одного из управленческих вузов страны позволило заметно повысить качество усвоения материала потоком обучающихся с использованием комплексной технологии обучения, в

сравнении с потоком обучающихся традиционными способами передачи материала.

У каждого педагога годами складывается своя индивидуальная стилистика обучения студентов, которая предполагает, с точки зрения самого педагога, наиболее продуктивный для него труд по воспроизведению знания, передаче его обучающемуся и организации его [знания – авт.] развития в понимании студента [7, с. 6]. Некоторая доля студентов воспринимает учебный материал в аудиторной форме обучения. Однако, как показывают некоторые исследования, не малая доля обучающихся современных вузов могут эффективно воспринимать учебный материал и в иной форме с применением технологий дистанционного и интерактивного обучения [8, с. 119].

Главенствующим фактором в достижении баланса между указанными формами обучения является направленность задействованной формы на преобладающую самостоятельную учебно-познавательную работу студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьминов, Я.И., Реморенко, И.М., Рудник, Б.Л., Фруммин, И.Д., Якобсон, Л.И., Волков, А.Е. Российское образование 2020: модель образования для инновационной экономики. Материалы для обсуждения // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32-64.
2. Бархаев Б.П. Методическое обеспечение преподавания психологии. Учебное пособие. – Москва: ВУ, 2000. – С. 243.
3. Ефимов, Е.С., Лаптева, А.В., Дадашева, В.А. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2012. №3(79). С. 13-48.
4. Маркова, Т.Л. Трансформация профессиональной деятельности преподавателя в современном вузе // Вопросы образования. 2017. №2. С. 228-232.
5. Касаткина Н.Э., Градусова Т.К., Жукова Т.А., Кагакина Е.А., Колупаева О.М., Солодова Г.Г., Тимонина И.В. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза. Методическое пособие. – Кемерово: ГОУ «КРИПО». 2011. – С. 237.
6. Хохлова О.Н. Современные образовательные технологии в вузе. Справочник. – Тверь: Твер. гос. ун-т. 2011. – С. 42.
7. Новиков, А.М. Образовательный процесс в постиндустриальном обществе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. №4. С. 6-11.
8. Мезенцева О.И. Современные педагогические технологии. Учебное пособие. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс». 2018. – С. 140.

© Цеханович Денис Борисович (komandor7932@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПО НА ОСНОВЕ ПОДГОТОВКИ УЧАСТИЯ В КОНКУРСАХ WORLDSKILLS RUSSIA

## FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPO STUDENTS ON THE BASIS OF PREPARATION FOR PARTICIPATION IN WORLDSKILLS RUSSIA COMPETITIONS

*E. Shabalina  
L. Yusupova*

*Summary:* The article discusses the features of the WorldSkills Russia (WSR) movement as one of the main vectors of the development of the secondary vocational education system. The authors studied the content aspects of the WorldSkills youth movement, identified the main goal and stages of the «young professionals» championship, analyzed the impact of WorldSkills on the professional development and motivation of students. The importance of implementing WorldSkills Russia standards is noted. The importance of professional and scientific student competitions is considered, using the example of BASC, which allows you to clearly see how clearly education follows modern technologies. Possible ways of improving the management of the vocational education system at the regional level are proposed. As a result of the study, it is shown that the introduction of international WorldSkills Russia standards into the educational process creates conditions for the development of student's creative abilities, forms orientation skills in the information environment, promotes the development of professional thinking and increases the responsibility of students for the work performed.

*Keywords:* WorldSkills Russia standards, professional training, competitions, secondary vocational education, technical college, competitiveness, sociability.

*Шабалина Елена Мироновна*  
преподаватель, ГАПОУ «Башкирский колледж  
архитектуры, строительства  
и коммунального хозяйства»  
lenaestet@mail.ru

*Юсупова Людмила Сергеевна*  
преподаватель, ГАПОУ «Башкирский колледж  
архитектуры, строительства  
и коммунального хозяйства»  
mila.arch80@yandex.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности движения WorldSkills Russia (WSR), как одного из основных векторов развития системы среднего профессионального образования. Авторами изучены содержательные аспекты молодежного движения WorldSkills, обозначены основная цель и этапы чемпионата «молодые профессионалы», анализ влияния WorldSkills на профессиональное развитие и мотивацию студентов. Отмечается важность внедрения стандартов WorldSkills Russia. Рассмотрено значение профессиональных и научных студенческих конкурсов, на примере BASC, позволяющих наглядно увидеть, насколько четко образование следует за современными технологиями. Предложены возможные пути совершенствования управления системой профессионального образования на региональном уровне. В результате исследования показано, что внедрение в учебный процесс международных стандартов WorldSkills Russia создает условия для развития творческих способностей студента, формирует умения ориентирования в информационной среде, способствует развитию профессионального мышления и повышению ответственности обучающихся за выполняемую работу.

*Ключевые слова:* стандарты WorldSkills Russia, профессиональная подготовка, конкурсы, среднее профессиональное образование, технический колледж, конкурентоспособность, коммуникабельность.

### Введение

Основной целью федерального проекта «Молодые профессионалы», входящего в состав Национального проекта «Образование» является создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы профессионального образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами, в том числе стандартами WorldSkills Россия и передовыми технологиями [1].

Движение WorldSkills объединяет молодых специалистов и признанных профессионалов, педагогов и работодателей, предприятия и образовательные орга-

низации, чтобы определить уровень профессионального мастерства начинающих специалистов, показать, как сегодня стать лучшими в избранной ими специальности и обеспечить успешную профессиональную карьеру в будущем.

Можно с уверенностью констатировать, что конкурсная среда и дух соревнований способствуют максимальному раскрытию потенциала как студента, так и преподавателя. WorldSkills, несомненно, является «гормоном роста» для молодого специалиста. Это движение развивает не только лично, но и дает возможность формирования профессиональных компетенций [2].

Одним из целевых показателей данного проекта яв-

ляется доля выпускников организаций среднего профессионального образования, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска, из общей численности выпускников образовательной организации, обучавшихся по образовательным программам среднего профессионального образования (СПО) [3].

Реализация федерального проекта «Молодые профессионалы» и целевая модель развития региональной системы среднего профессионального образования сформирована и утверждена с участием работодателей.

Таким образом, формирование единой образовательной системы СПО диктует необходимость применения и усовершенствования новых методов обучения и воспитания, которые могли бы способствовать возрастанию уровня конкурентоспособности будущих специалистов. В связи с этим создание условий для подготовки конкурентоспособного специалиста становится актуальной проблемой исследования в системе СПО.

#### Формулировка цели статьи

Целью настоящего исследования является изучение опыта формирования профессиональных компетенций студентов СПО на основе подготовки и участия в конкурсах Worldskills.

Предметом исследования является компетентностный подход, способствующий подготовке конкурентоспособного специалиста.

Объектом исследования определен процесс совершенствования системы подготовки специалистов СПО.

Есть основания для выдвижения предположения о том, что совершенствование системы подготовки специалистов СПО в ходе реализации федерального проекта «Молодые профессионалы» возможно в условиях применения компетентностного подхода с учетом требований работодателей.

Опишем особенности совершенствования системы подготовки специалистов по программам СПО. Для удовлетворения потребности общества и государства в конкурентоспособных специалистах среднего звена требуется, прежде всего, создание новых условий в системе их подготовки. Одним из значимых условий совершенствования системы подготовки специалистов является применение активных методов обучения [4]. Наиболее актуальным для нашего исследования явилось положение о том, что необходимо широкое применение в первую очередь эффективной их разновидности – деловых игр, формирующих профессиональные компетенции будущих специалистов.

Важны и взгляды ученых на роль культуры в подготовке конкурентоспособного специалиста, поскольку профессия является частью культуры, а профессиональное самоопределение есть осознанный культурный выбор [6].

На наш взгляд, формирование у будущих специалистов профессиональных и культурных компетенций представляет собой целостный и неразрывный процесс.

В связи с этим применение компетентностного подхода может создать необходимое условие для совершенствования системы СПО. Следует отметить, что в России появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций [7]. Однако существует противоречие между современными требованиями к подготовке выпускников СПО и сложившейся системой обучения [8].

Анализ теоретического исследования показывает, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятия «компетенция». Понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетенция» для отечественной педагогики относительно новые. Словарь терминов WorldSkills трактует понятие «компетенция» следующим образом: «Профессиональная способность Участника успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении конкурсного задания и решении задачи профессиональной деятельности». Наиболее приемлемым для нашего исследования является мнение Ф.В. Вазаговой и З.Х. Кильчукова, которые считают, что компетенция «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [1].

При подготовке к конкурсам необходимым фактором является мотивация, которой придается значение начального акцента, «стартера» процесса. Прежде всего, это мотив выбора профессии, это увлеченность делом, желание показать себя и свои профессиональные умения в конкретной области, не бояться быть рассмотренным работодателями, а также умение анализировать плюсы и минусы своей деятельности. Если обучающийся выбрал специальность самостоятельно и осознанно, то его мотивация всегда выше, чем тогда, когда выбрали за него.

В процессе тренировки-подготовки к региональному чемпионату «Молодые профессионалы» студенты отрабатывают навыки для успешной реализации конкурсных заданий, где большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Студенты должны уметь про-

дуктивно, рационально и качественно самостоятельно работать как в области теоретических, так и в области практических навыков. На этом этапе педагог-эксперт выступает в роли направляющего консультанта, советчика, который отслеживает, анализирует результаты деятельности и навыки студентов. На тренировочном этапе можно подключить тех студентов, которые уже принимали участие в чемпионате для того, чтобы показать важность отработанных действий, необходимость тренировки таких качеств, как самостоятельность, креативность, умение действовать в трудной ситуации, быстро принимать решения, стрессоустойчивость. Здесь возможна организация мастер-классов, коворкингов, входящих в программу подготовки к конкурсу.

При подготовке к чемпионату педагог старается не просто передать собственный опыт, формировать профессиональные компетенции, но и укрепить у студента веру в свои профессиональные возможности, в достижение успеха, овладение новыми техниками, дальнейшее развитие и профессиональный рост.

Интеграция профстандартов РФ и международных стандартов WorldSkills в программы подготовки квалифицированных рабочих позволяет совершенствовать уровень профессионального мастерства учащихся, повысить учебно-профессиональную мотивацию и мотивацию достижения успеха, выявить и подготовить наиболее подготовленных студентов для участия в соревнованиях WSR.

Россия присоединилась к движению WorldSkills в 2012 г. и с того времени активно участвует в мероприятиях по продвижению его идей и ценностей.

Само движение зародилось после войны, в Испании, в 1947 г. В тот период по всем миру не хватало опытных компетентных специалистов, знающих свое дело. Первые чемпионаты стали проводиться для повышения значимости специальностей и повышения их спроса [1].

Со времени вхождения российского образования в систему WorldSkills у обучающихся изменилось отношение к учению. Они стали воспринимать учебный процесс не как обременительную и скучную обязанность, а как возможность получить востребованную профессию и повысить уровень профессиональных компетенций до уровня высококвалифицированного специалиста.

Движение WorldSkills прочно вошло в жизнь российского образования, в национальные приоритеты, стало частью национальных проектов «Образование», «Демография», входит в нацпроект «Производительность труда». Все проекты показали очень высокие результаты, которые демонстрируют, что это – продвижение нашей молодежи вперед, к профессиональному треку. Еще в

2018 г. количество девушек и юношей, которые поступали в средние специальные организации в России, составляло 963 тыс. чел. Сегодня, в 2021–2022 учебном году, ожидается уже 1 млн 200 тыс. человек, чему способствовало движение WorldSkills» [2]. Современная ситуация на предприятиях реального сектора экономики характеризуется усилением конкурентной борьбы как за ключевых клиентов и долю на рынке, так и за эффективный, с высоким потенциалом роста квалифицированный персонал [3].

В августе 2021 г. в городе Уфа прошел IX Национальный чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldSkillsRussia) – 2021. Его финал стал поистине масштабным мероприятием, собравшим 1786 конкурсантов из 76 регионов страны. По результатам общекомандного зачета абсолютным чемпионом первенства признана сборная Москвы. Первое место по итогам медального зачета и с учетом позиции региона в рейтинге по 700-балльной шкале заняла Республика Татарстан. Второе место разделили команды Республики Башкортостан и Санкт-Петербурга. Третье место взяла Московская область. Всего соревнования прошли по 105 компетенциям, разделенным на 7 блоков профессий: строительство и строительные технологии; информационные и коммуникационные технологии; творчество и дизайн; производство и инженерные технологии; сфера услуг; транспорт и логистика; образование. В 51 компетенции из них демонстрировали свои навыки юниоры. Экспертами, в том числе оценивающими соревнования, выступили порядка 2000 человек – это главные эксперты по каждой из компетенций, их заместители по юниорам, эксперты-компатриоты, представляющие интересы регионов и независимые эксперты.

В настоящее время рабочие профессии становятся все более популярными среди молодежи. Абитуриенты осознанно выбирают систему среднего профессионального образования, рассчитывая на то, что в будущем этот выбор исключительно в положительном ключе скажется на их профессиональной карьере [2]. В ответ на серьезный всплеск заинтересованности молодого поколения в получении рабочей профессии в развитии инфраструктуры организаций среднего профессионального образования произошли большие изменения.

По данным Министерства просвещения Российской Федерации, на сегодняшний день в системе СПО действуют более 3500 тыс. организаций, в которых обучается более 3 млн чел. [1]. Современный колледж – это передовая площадка, отражающая вызовы времени. Если говорить о связи системы среднего профессионального образования и движения WorldSkills, то тут появилось большое количество актуальных проектов, направленных на профориентацию и профессиональную мотивацию молодежи: это и демонстрационный экзамен,

позволяющий дать независимую оценку практических навыков студентов и выпускников СПО, и профессионально ориентационный проект для школьников «Билет в будущее», и конкурс по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс», а также национальные и международные чемпионаты по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills/WorldSkills International [1].

В проекте Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 г., представленном первым заместителем Министра просвещения Дмитрием Глушко на заседании коллегии Минпросвещения России, было анонсировано развитие пяти следующих приоритетных направлений: обновление содержания, формирование нового ландшафта сети СПО, повышение финансовой устойчивости и целевая поддержка колледжей, повышение квалификации работников системы СПО, развитие культуры профессиональных соревнований [3]. При этом первым шагом разработчики Стратегии считают улучшение инфраструктуры, повышение уровня материально-технической оснащенности колледжей и техникумов, создание мастерских, соответствующих современным международным стандартам. Всего до 2024 г. в рамках федерального проекта «Молодые профессионалы» планируется создать порядка 5000 современных мастерских. При этом до конца 2021 г. запланировано открытие 800 мастерских в 150 образовательных организациях 70 субъектов России. В настоящее время в WSR насчитывается около 60 компетенций, все они делятся на шесть отраслей [4]. Принимать участие в чемпионатах WSR имеет право любое учебное заведение по той компетенции, на которой оно специализируется. Одно учебное заведение может принимать участие сразу в нескольких компетенциях по разным профессиям.

Для участия в чемпионатах WSR учебное заведение должно пройти несколько этапов [9]:

- создание запроса в Региональное Министерство образования;
- проведение презентации компетенции;
- получение доступа и статуса кандидата;
- рассмотрение портфолио кандидатов;
- собеседование;
- включение кандидатов в состав групп на обучение;
- дальнейшая интеграция в экспертные сообщества.

Для того чтобы студенту СПО стать участником конкурса, необходимо, чтобы образовательное учреждение вступило в движение. Компетенции предоставляет Департамент образования, их список размещён на сайте регионально-координационного центра. Далее на базе колледжа проводятся отборочные этапы по заявленным компетенциям. В каждой компетенции есть ограничения в количестве участников от образовательной организа-

ции, это может быть один участник либо два и более. После того, как проходит региональный этап WorldSkills, победители участвуют в отборочном туре национального финала. Далее обладатели высоких результатов могут попасть в национальную сборную. В составе национальной сборной участники посещают тренинги по всему миру и каждые два года участвуют в мировых чемпионатах.

Участие в таком движении дает возможность участникам остаться в академии WorldSkills. Благодаря участию учащихся СПО в данном молодежном движении образовательные учреждения становятся популярнее, а профессии вызывают заинтересованность у абитуриентов. Данное движение влияет на организацию учебного процесса. Участие в движении помогает более полно раскрыть профессиональные навыки и оценить свои знания. Участники учатся выбирать лучшие способы качественного выполнения задач; принимать решения в разнообразных случаях и отвечать за себя. Участие в таком конкурсе дает большие возможности для освоения профессиональных компетенций на рабочем месте или в ситуации, имитирующей трудовую среду, а также адаптироваться к реалиям современной трудовой деятельности.

На соревнованиях WorldSkills участники обмениваются опытом, развивают коммуникабельность, повышают свое профессиональное мастерство и реализуют себя как личность [2]. Во время прохождения чемпионата участники получают огромный багаж знаний, который невозможно освоить за месяц или неделю, а иногда и в течение всего обучения в вузе [10]. Участие студентов в движении оставляет след и в деятельности преподавателей. Познаются новые технологии в обучении, что в дальнейшем применяется в преподавательской деятельности. Растущий поток инновационных технологий не дает национальной системе профессионального образования стоять на месте. На рынке труда все больше растет спрос на рабочую силу в новых профессиональных областях [3]. Благодаря чемпионату WorldSkills участники могут опробовать новейшие технологии, которые будут применяться в международном сообществе.

Целью проведения чемпионата рабочих профессий по стандартам WorldSkills является профессиональная ориентация молодежи, а также внедрение в систему отечественного профессионального образования лучших международных практик [2]. С каждым годом растет численность регионов, где начинают проводить чемпионат. Это связано с высокими показателями городов, где растет промышленность и активность привлечений инвесторов.

В Башкирском колледже архитектуры, строительства и коммунального хозяйства активно развивается движение WorldSkills Russia. К Национальному Чемпиона-

ту WSR сформированы площадки по 10 компетенциям. Это «Кирпичная кладка», «Малярные и декоративные работы», «Облицовка плиткой», «Технологии информационного моделирования BIM», «Архитектура», «Водные технологии», «Аддитивное производство», «Цифровая метрология», «Холодильная техника и системы кондиционирования», «Сантехника и отопление» [5]. Также в рамках программы юниорского движения WorldSkills были организованы 4 площадки по компетенциям: «Кирпичная кладка», «Сантехника и отопление», «Аддитивное производство», «Облицовка плиткой». Пятнадцать педагогических работников учебного заведения имеют статус эксперта с правом проведения Регионального чемпионата WorldSkillsRussia, 59 педагогических работников и 5 представителей работодателей имеют статусы экспертов демонстрационного экзамена. Победители шестидневного марафона 2020 года представили республику на Национальном Чемпионате «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)», который прошел в Уфе в августе 2021 года. Участники в непростых условиях ограниченного количества времени не только справились с широким спектром профессиональных задач высокого уровня сложности, что признавалось самими экспертами, но и показали достойные результаты. Отсюда следует, что благодаря участию в данном движении все предрассудки о том, что на предприятиях нужны специалисты только с опытом работы, рассеиваются. Это еще раз говорит об уникальности движения WorldSkills.

### Выводы

Современные реалии развития общества требуют подготовки конкурентоспособных специалистов сред-

него звена, способных удовлетворить требованиям запросов работодателей. В связи с этим главной целью реализации федерального проекта «Молодые профессионалы», входящего в состав национального проекта «Образование», является достижение глобальной конкурентоспособности российской системы образования, в том числе системы СПО.

Исследования показали, что одним из условий совершенствования системы подготовки специалистов в соответствии с современными стандартами СПО является применение компетентного подхода с учетом требований работодателей.

Таким образом, чемпионат WorldSkills дает возможность развиваться не только в пределах колледжа, но и в пределах региона, в дальнейшем – и в России. Подготовка будущих специалистов к эффективной трудовой деятельности – это одна из основных задач конкурса, которая помогает будущим специалистам развить способность к быстрой адаптации на рабочем месте, овладеть общими и профессиональными компетенциями, выработать устойчивую мотивацию к успешной профессиональной деятельности.

Подобного рода конкурсы являются эффективным средством в решении педагогических, профессиональных задач, а также являются стимулом профессионального роста студентов. Участие в конкурсах позволяет сориентировать молодежь в будущей профессии, помочь проявить свои профессиональные качества и заявить о себе как о сформированном специалисте с широким набором предложений для работодателя.

### ЛИТЕРАТУРА

1. WorldSkills продвигает новые стандарты профобразования // Официальный сайт «ТППИформ». Раздел: Новости. Статья от 22 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://old.tppinform.ru/news/20816.html> (дата обращения: 28.10.2021).
2. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО, на 2015-2020 годы (утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р).
3. Официальный сайт WorldSkills Russia [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracionnyj-ekzamen/obshhaya-nformacziya.html](http://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracionnyj-ekzamen/obshhaya-nformacziya.html) (дата обращения: 28.10.2021).
4. Перечень поручений Президента Российской Федерации В. Путина от 05.12.2014 № Пр-2821 «По реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 4 декабря 2014 г.».
5. Башкирский колледж архитектуры, строительства и коммунального хозяйства: официальный сайт. URL: <http://bask-rb.ru/> (дата обращения: 18.11.2021).
6. Егорова, И.А. Повышение качества профессионального образования с использованием стандартов «World Skills» / И.А. Егорова. Текст: электронный // Концепт. 2017. Т. 25. С. 29–30. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770488.htm> (дата обращения: 18.11.2021).
7. Вставская, Н.В. Стандарты WorldSkills Россия как повышение качества среднего профессионального образования / Н.В. Вставская. - Чебоксары: ИНС «Интерактив плюс», 2020.
8. Иванько, А.Ф. Новые образовательные технологии / А.Ф. Иванько, М.А. Иванько, С.С. Воронцова // Молодой ученый, 2019.
9. Инновационные методы обучения в преподавании технических дисциплин / Б.Ш. Усманов, Г.Х. Жураева, А.А. Ядгарова // Техника. Технологии, 2019.
10. Сайт WorldSkills [Электронный ресурс]. - режим доступа: <http://www.worldskills.ru/> (дата обращения: 18.11.2021).

© Шабалина Елена Мироновна (lenaestet@mail.ru), Юсупова Людмила Сергеевна (mila.arch80@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕХАНИЗМЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНУТРЕННИХ РЕЗЕРВОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Якупов Филарет Абдуллоевич

Всероссийский институт повышения квалификации  
сотрудников МВД России  
filaret66@mail.ru

### MECHANISMS OF STUDENTS INTERNAL RESERVES ACTIVATION DURING INTENSIVE TRAINING

F. Iakupov

*Summary:* The concept of "intensive training" has been considered in the works of many Russian scientists. Despite a significant number of studies devoted to intensive learning, there is still no common understanding of the essence, factors and conditions affecting the intensification of the educational process. Nevertheless, the main idea of intensive training, laid down in the term itself, is to increase the efficiency of mastering educational material by increasing the «tension», or activating the entire educational process. The most famous author's intensive techniques rely as an activating factor on the unconscious properties of the psyche (G. Lozanov [9], G.A. Kitaygorodskaya [6], Yu.I. Shechter [16]). The article presents an attempt to reveal the mechanisms of activation of internal reserves, including the use of suggestive methods that affect the intensification of learning. As a result of scientific research, it was found that the process of intensification of learning is based on natural factors of brain activation, and the role of suggestion is determined by the trusting relationship between the teacher and the student.

*Keywords:* suggestion, pedagogical suggestion, intensive training, natural conformity of training.

*Аннотация:* Понятие «интенсивное обучение» рассматривалось в трудах многих отечественных ученых. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных интенсивному обучению, до сих пор нет единого понимания сущности, факторов и условий, влияющих на интенсификацию учебного процесса. Тем не менее, основная идея интенсивного обучения, заложенная в самом термине, заключается в повышении эффективности усвоения учебного материала за счет увеличения «напряженности», или же активизации всего учебного процесса. Наиболее известные авторские интенсивные методики опираются в качестве активизирующего фактора на неосознаваемые свойства психики (Г. Лозанов [9], Г.А. Китайгородская [6], Ю.И. Шехтер [16]). В статье представлена попытка раскрыть механизмы активизации внутренних резервов, в том числе с использованием суггестивных методов, влияющих на интенсификацию обучения. В результате научного исследования установлено, что процесс интенсификации обучения опирается на естественные природные факторы активизации работы мозга, а роль суггестии определяется доверительными взаимоотношениями между преподавателем и обучающимся.

*Ключевые слова:* суггестия, педагогическое внушение, интенсивное обучение, природосообразность обучения.

### Актуальность

**П**роблема повышения эффективности обучения была и остается актуальной на протяжении всей истории развития педагогики. Видные ученые-педагоги в своих работах уделяли внимание вопросам улучшения качества обучения и воспитания. Произшедшие глубокие преобразования в сфере образования, в том числе переход на компетентностный подход являются еще одним шагом к улучшению качества образования. Несмотря на введение новых подходов обучения, реализация образовательных программ осуществляется с применением традиционных методов, а ориентированность на достижение образовательных результатов носит формальный характер [2]. В связи с изложенным интенсивное обучение можно рассматривать как эффективное средство для повышения качества образования. Несмотря на доказанную эффективность, интенсивные методики не смогли получить широкого внедрения в образовательную деятельность по причине сложности воспроизведения авторских приемов интенсификации. В связи с этим возникает необходимость изучения и рас-

крытия механизмов интенсификации, для того чтобы повысить доступность применения интенсивных методик среди широкого круга преподавателей. Цель исследования – раскрыть механизмы интенсификации обучения на основе активизации внутренних резервов личности и суггестии.

Для достижения цели научного исследования необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть механизмы активизации внутренних резервов обучающихся;
- уточнить роль суггестии в интенсивном обучении.

Исследование проведено с применением теоретических методов, таких как анализ и синтез.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии механизмов интенсификации с позиций нейрофизиологии и уточнении роли суггестии с точки зрения педагогического взаимодействия обучающего и обучающегося.

Теоретической базой исследования явились труды,

посвященные общепедагогическим аспектам интенсивного обучения А.А. Леонтьева [8], И.А. Зимней [4], Н.Ф. Талызиной [14] и работы в области частно-предметных методик Г.К. Лозанова [9], Г.А. Китайгородской [6], И.Ю. Шехтера [16].

В результате исследования сформулированы **Механизмы активизации внутренних резервов обучающихся во время интенсивного обучения.**

Несмотря на эксклюзивность, а порой - экстраординарность интенсивных методик обучения, всякий процесс обучения основан на принципах природосообразности, к которым можно отнести не только принципы, сформулированные еще Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци [7], но и психофизиологические закономерности усвоения информации [10]. Современная наука обладает передовыми знаниями в области когнитивных аспектов обучения, а именно об особенностях и закономерностях формирования памяти, усвоения информации, работы мозга, которые соотносятся с основными педагогическими принципами. Процесс любого обучения тесно связан с высшими психическими функциями, с восприятием сенсорной (входящей, чувствительной) информации и аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга, влияющей на память и другие когнитивные способности.

В нейрофизиологии принято различать два вида памяти – кратковременную и долговременную. С.В. Савельев, объясняя механизм запоминания на уровне нейронных структур головного мозга, указывает на то, что основным фактором, способствующим формированию долговременной памяти, в отличие от кратковременной, является сохранение остаточной активности в структурах мозга за счет участия в процессе обучения большего числа нейронных клеток из разных систем восприятия: зрительной, слуховой, мышечно-рецептивной и т.д. Именно этим фактом объясняется эффективность вариативного использования в обучении дидактических приемов, аудио-визуальных средств, игровых методов обучения [13].

Ю.И. Александров и К.В. Анохин, опираясь на исследования немецких психологов Г. Мюллера и А. Пилзекера, утверждают, что если после задания на запоминание определенной информации в течение часа дать обучающемуся другое дополнительное задание, результат запоминания снижается вдвое. Ученые пришли к выводу, что если в этот период времени после запоминания не нагружать мозг другими задачами, возникает «консолидация» памяти и запоминание переходит в устойчивый и долговременный режим [1].

Н. Дойдж, раскрывая закономерности пластичности мозга, указывает на то, что «при правильных условиях

тренировки нового навыка можно изменить сотни миллионов, а возможно, миллиарды связей между нервными клетками в картах нашего мозга. Когда обучение проходит в соответствии с законами, управляющими пластичностью мозга, его умственные функции совершенствуются, что позволяет нам познавать и воспринимать информацию с большей точностью, скоростью и степенью запоминания» [9].

Таким образом, задача преподавателя, зная закономерности механизмы восприятия и запоминания информации, выбрать вид деятельности, соответствующий цели обучения. Учитывая, что любое обучение предполагает поэтапную деятельность по запоминанию информации, пониманию знаний, формированию умений и навыков, и развитию творческих способностей с целью применять ЗУНы для решения нестандартных задач, для каждого этапа должен выбираться соответствующий вид деятельности. Если цель учебного занятия запомнить определенный объем информации, например, во время лекционного занятия, очевидно, что монолог лектора в течение полутора часов, в лучшем случае сопровождаемый электронной презентацией, не может рассматриваться как эффективное средство. Построение учебного занятия по схеме «сначала запомнить теоретический материал путем аудиального восприятия, а затем, через несколько дней активизировать его во время практических занятий» противоречит очевидным закономерностям запоминания и усвоения информации мозгом. Если цель учебного занятия предполагает усвоение учебного материала, структура учебного занятия должна быть построена на основе активной и интерактивной учебной деятельности обучающихся - предъявления информации и немедленной активизации посредством деятельности, включающую активность всех когнитивных функций, а также мыслительные и творческие действия.

Л.Д. Щербина, опираясь на данные экспериментального исследования интенсивного обучения на основе личностно-ориентированного подхода, делает вывод о том, что интенсивное обучение, основанное на интерактивных методах обучения, позволяет обучающимся не только усвоить учебный материал, но и способствует эффективному развитию личности обучающегося, ее профессиональной направленности, культуры, навыков общения как аспектов профессиональной подготовки [17].

П.Я. Гальперин называет данный процесс образованием внутреннего плана, или «интериоризацией», когда внешняя деятельность через умственные действия трансформируется в психическое явление [3]. В психологии понятие «интериоризация» понимается как формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности [10].

Учитывая изложенное, можно сделать вывод, что интенсификация обучения достигается за счет применения активных и интерактивных методов обучения. Данные методы затрагивают не только когнитивную сторону личности обучающегося (аудиальные, визуальные, кинестетические рецепторы), но выходят за рамки понятия «деятельность», понимаемого лишь в операционально-динамическом, орудийном и социально нормативном аспекте, выводя способности обучающегося за пределы заданных условий жизнедеятельности.

### Роль суггестии в интенсивном обучении

Еще одним фактором интенсификации, на котором, по заявлению самих авторов (Г.К. Лозанов [9], И.В. Шехтер [16] и др.) основаны многие интенсивные методики является суггестивное воздействие на обучающихся. Термин «суггестия» синонимичен слову «внушение» и определяется в медицинских справочниках как «целенаправленный процесс прямого или косвенного воздействия на психическую сферу человека, ориентированный на специфическое программирование человека и на осуществление им внушаемого содержания» [21].

Внушение является естественным свойством высшей нервной системы человека, показывает универсальность данного явления и открывает перспективы управления суггестией в педагогических целях. В связи с этим не следует рассматривать суггестию в педагогике как прием или явление, исключительно применяемое путем специальных манипуляций, вербальных и невербальных, требующее особого мастерства. Внушение присутствует в обыденной жизни во всех отраслях общественного взаимодействия, включая педагогику, при межличностном, межгрупповом общении, а также при коммуникации личности с группой. Каждый из этих субъектов пребывает в определенный момент в состоянии внушающего или внушаемого.

А.А. Токарский отмечает, что «в сущности, все педагогические меры, наставления, примеры, указания суть не что иное, как внушения в состоянии бодрствования. Но это уже педагогика, и гипнотизм не играет тут никакой роли» [15].

Одной из самых известных интенсивных методик, основанных на внушении, является суггестологический метод Г.К. Лозанова. По мнению В.Н. Филиппова само название педагогической системы Г.К. Лозанова «суггестопедия» неудачно, так как противоречит основному принципу метода Г.К. Лозанова – «единство осознания и неосознаваемого» [19]. Мнение В.Н. Филиппова предполагает идею, что роль суггестии в интенсивной методике

Г.К. Лозанова чрезмерно преувеличено.

По мнению А.А. Леонтьева, выдвижение Г.К. Лозановым на первый план личности педагога как фактора, располагающего к внушению, не вполне корректно, так как личность и авторитет педагога являются не средством для суггестии, а почвой для установления доброжелательного, неформального характера взаимоотношений с обучающимся, который ученый называет уровнем интимности [9].

Г.А. Китайгородская называет этот уровень интимности взаимодействия между обучающим и обучающимся личностным или неформальным общением и рассматривает его как фактор, задающий особую тональность взаимоотношений между обучающим и обучающимся в интенсивном обучении [6].

И.А. Зимняя объясняет данные отношения с позиций личностно-деятельностного подхода, который нацелен на формирование активности самого обучающегося, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных субъектно-субъектных отношений [4].

Внушение как метод педагогического воздействия нельзя рассматривать отдельно от другого коммуникативного способа воздействия – убеждения.

По мнению И.Ф. Харламова, в основе убеждения лежит опережающее отражение в сознании обучающегося предрасположенности к определенному поведению в соответствии с моральными предписаниями и требованиями общества [20].

Убеждение и внушение часто накладываются друг на друга, поэтому бывает сложно их различать. Внушение и убеждение характеризуют следующие общие черты: в основе обоих явлений лежит, как правило, коммуникативное воздействие; по результатам воздействия трудно различить, является ли соответствующий акт поведения обучающегося следствием внушения или результатом убеждения. Убеждения носят внушающий характер, во время как внушение готовит почву для убеждений [5].

Таким образом суггестия в интенсивном обучении наравне с убеждением является неотъемлемой частью педагогического процесса и достигается не за счет специально направленных суггестологических методик, а за счет особых взаимоотношений, взаимодействия педагога и обучающегося.

### Заключение

Обобщая изложенное, мы делаем вывод, что, говоря о концептуальных основах интенсивного обучения (суггестивное воздействие - Г.К. Лозанов [9], активизация внутренних резервов обучающихся - Г.А. Китайгород-

ская [6] и др.), подразумевается деятельность, усиливающая психофизиологические процессы, происходящие на уровне высшей нервной деятельности. При этом чем интенсивнее данная деятельность, тем больше степень активизации. Данная деятельность может быть реализована в виде определенных приемов или технологий, однако преподаватель должен понимать и помнить, что суть интенсификации не в формальном применении данных приемов, а в реальной возможности данной де-

ятельности активизировать процессы высшей нервной деятельности обучающегося с целью усвоения учебного материала и достижения учебных результатов.

В нашем понимании интенсивное обучение подразумевает совместную деятельность педагога и обучающегося, направленную на активизацию и усиление когнитивной, рефлексивной и творческой активности обучающихся с целью достижения образовательных результатов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Ю.И., К.В. Анохин и др. Нейрон. Обработка сигналов. Пластичность. Моделирование: Фундаментальное руководство. Тюмень: ТГУ, 2008. – 548 с.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования [Текст]: учебное пособие / А.А. Вербицкий; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». – Москва: МПГУ, 2017. – 266 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.
5. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства: Учеб. Пособие для пед. Спец. Высш. Учеб.заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Трасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюн. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с. – С.190
6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб.пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. С.17.
7. Коменский Я.А. Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – Москва: ООО «Педагогика», 1988. – 416 с.
8. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / Сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2016. — 528 с.
9. Лозанов Г.К. Суггестология. — София: Наука и искусство, 1971. — 518 с.
10. Норман Дойдж. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. Пер. с англ. Виноградова Е.В. – М.: ООО «Издательство «Э», 2017, 449 с.
11. Подопригора С.Я. Краткий психологический словарь / [авт.-сост.: С. Я. Подопригора, А.С. Подопригора]. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2010 (Ростов-на-Дону: Книга). - 317 с.
12. Потапов А.С. Природосообразность системы обучения с учетом функциональной специализации полушарий головного мозга и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития // Journal of Siberian Medical Sciences. 2006. №1.
13. Савельев С.В. Нищета мозга. 3 - е изд., стер. / С.В. Савельев. — М.: ВЕДИ, 2019. — 200 с.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 1998. - 282 с.
15. Токарский А.А. Гипнотизм в педагогии // Вопросы философии и психологии, 1890, кн. 4, с. 110
16. Шехтер И. Ю. «Живой язык». Монография. М. : РЕКТОР, 2005 (Киров: ОАО Дом печати — Вятка).
17. Щербина Л.Д. Интенсивное обучение иностранным языкам в техническом вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Ростов-на-Дону, 2007. - 179 с.
18. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам [Текст]: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. - 4-е изд. - Москва: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 475 с.
19. Филиппов В.Н. Духовно-нравственный потенциал метода Г. Лозанова и его продолжателей // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3
20. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
21. URL: <http://slovariki.org/psihologiceskaa-enciklopedia/4108>
22. URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm)

© Якупов Филарет Абдуллович (filaret66@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПРАЗДНИК»

Ван Сиин

Аспирант, Санкт-Петербургский Государственный  
Университет; старший преподаватель,  
Северо-восточный нефтяной университет  
wangxiying@yandex.ru

### SYSTEMATIC APPROACH TO THE ORGANIZATION OF LEXICAL UNITS OF THE THEMATIC GROUP "HOLIDAY"

Wang Xiying

*Summary:* The article is devoted to the study of the vocabulary of the thematic group «Holiday», functioning in the Russian language system. The article discusses the classification of lexical units of the thematic group «Holiday», including the allocation of thematic subgroups. Special attention is paid to analysis of the vocabulary included in the thematic subgroup «Festive time», to identify similarities and differences in the perception of similarities and differences in the perception of these units by representatives of Russian and Chinese culture, requiring regional commentary.

*Keywords:* vocabulary, lexical unit, thematic group, synonym, antonym, related words, regional comment.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию лексики тематической группы «Праздник», функционирующей в системе русского языка. В статье рассматривается классификация лексических единиц тематической группы «Праздник», в том числе выделение тематических подгрупп. Особое внимание уделяется анализу лексики, входящей в тематическую подгруппу «Праздничное время», выявлению сходства и различия в восприятии данных единиц представителями русской и китайской культуры, требующих страноведческого комментирования.

*Ключевые слова:* лексика, лексическая единица, тематическая группа, синонимы, антонимы, родственные слова, страноведческий комментарий.

Лексика, по мнению Л.А. Новикова, представляет собой постоянно развивающуюся и изменяющуюся систему, находящуюся под влиянием множества факторов [7]. Благодаря изучению лексики может быть сформировано общее представление о культуре народа, его фоновых знаниях и особенностях мировоззрения.

Одной из составляющих бытия и социальной жизни любого народа является праздник. Праздник, как пишет В.Н. Топоров, это социально-культурный феномен, отражающий общественно-политические, национальные и исторические аспекты жизни нации [См.: 6].

Тематическая группа «Праздник», является, по нашему мнению, одной из наиболее частотных, функционирующих в системе любого современного языка. В ней представлено большое количество лексических единиц, фразеологизмов, терминов, которые характеризуют отношение культурного сообщества, нации, народа к данному феномену.

Несмотря на то, что тематическая группа «Праздник» исследовалась в разных аспектах, её системной организации не уделялось должного внимания. В Тематическом словаре русского языка Саяховой Л.Г., его последующих переизданиях и дополнениях частично представлены лексические единицы, входящие в данную группу, но не представлена их системная классификация. Пробле-

ма же системной классификации лексических единиц тематической группы «Праздник» представляется актуальной и перспективной теоретической и практической задачей и имеет большую ценность для совершенствования методических материалов и практики преподавания русского языка для иностранных учащихся на любом этапе обучения РКИ.

Опираясь на анализ лексических единиц тематической группы «Праздник», словарей русского языка, материалов учебных пособий, источников СМИ, а также на проведённое анкетирование, мы посчитали возможным классифицировать исследуемые лексические единицы, входящие в тематическую группу «Праздник» и выделить 10 тематических подгрупп: **праздничное время, праздничное восприятие, праздничная атмосфера, праздничные украшения, праздничная встреча, праздничный стол, праздничные подарки, праздничные поздравления и пожелания, праздничные артефакты искусства, фразеологизмы с исследуемыми лексическими единицами.**

Трудность классификации заключается в том, что, во-первых, одно слово может быть включено в несколько подгрупп, например, «*радость*» может входить в подгруппы «**Праздничная атмосфера**» и в «**Праздничное восприятие**»; слово «*концерт*» может быть включено в подгруппы «**Праздничные артефакты искусства**» и в «**Праздничная встреча**»; во-вторых, даже однокорен-

ные слова могут отдельно включаться в разные подгруппы, например, слово «нарядный» входит в подгруппу «**Праздничное восприятие**», а единицы «нарядить-нарядить» включены в подгруппу «**Праздничная встреча**»; слово «танец» входит в подгруппу «**Праздничные артефакты искусства**», а единица «танцевать» может быть включена в подгруппу «**Праздничная встреча**».

Безусловно, большое количество лексических единиц требует их дальнейшего анализа и классификации.

В данной статье остановимся только на более подробном анализе групп единиц, входящих в подгруппу «**Праздничное время**», в которую можно включить, например, такие лексические единицы русского языка как: год, календарь, месяц, момент, сегодня, годовщина, юбилей.

- **месяц** («праздничный **месяц**», «празднование пройдёт в этом **месяце**»);
- **момент** («праздничный **момент**», «особенный **момент** праздника», «кульминационный **момент** праздника», «торжественный **момент**», «**момент** празднования»);
- **сегодня** («**сегодня** праздничный день», «**сегодняшние** праздники», «какой **сегодня** праздник», «**сегодня** пройдёт празднование»).

В этой тематической подгруппе выделяются две синонимичные пары, а именно: годовщина – юбилей. В «Словаре синонимов» эти слова указываются как синонимы. В словаре Ожегова даётся следующее толкование слова годовщина: «Календарная дата, отмечающая, что со времени какого-н. события прошёл очередной год» [4, с. 121]; слово юбилей: «Годовщина чьей-н. жизни, деятельности, существования кого-чего-н. (обычно о круглой дате)» [4, с. 889]. Приведём примеры: *Вспомнили, что завтра **очередная годовщина** августовского путча. Очень запомнился мне **50-летний юбилей** Валентина Михайловича — вместе с однокурсниками мы ему, как бывшему ракетчику, подарили макет ракеты, сделанный на заказ на моём заводе* [9].

Хотя в «Словаре синонимов» единицы годовщина и юбилей указаны как синонимы, на наш взгляд, их можно расценивать как слова близкие по значению, так как юбилей – это круглая дата, а годовщина очередная дата со дня какого-либо события, рождения или смерти, что важно различать иностранным учащимся, особенно китайцами, так как у них до сих пор дата рождения определяется по-разному.

Остановимся ниже на единицах, представляющих большой страноведческий интерес в сопоставлении с китайскими единицами и реалиями для их лучшего усвоения, изучающими русский язык.

- **календарь** («праздничный **календарь**», «**календарь** праздников», «**календарь** праздничных собы-

тий», «**календарь** выходных и праздничных дней», «красный день **календаря**»).

Единица «календарь», представлена, например, в следующих словосочетаниях: *земледельческий календарь, юлианский календарь, григорианский календарь и красный день календаря*. Например, 1) **Красный день календаря** — праздничный, выходной день. Название термина происходит от традиции в СССР окрашивать в красный цвет листы с праздничными днями в отрывных календарях. 2) Народные **праздники** и обряды всегда были связаны с русским **земледельческим календарём**, который регламентировал жизнь наших предков. 3) Традиционно в дни рождественских и пасхальных **праздников** люди задаются вопросом: почему **юлианский и григорианский календарь** не совпадают, и в чём между ними разница? [9]

Даты праздников фиксируются в календаре. История российских праздников – это также история изменений календаря. Самыми древними были праздники **земледельческого календаря**, соответствовавшие периодам солнечной активности, в которых отражались языческие представления. С появлением христианства появился **юлианский календарь**. Со временем в Европе появился новый календарный стиль – **григорианский**. После Октябрьской революции Россия перешла на новый стиль и до сих пор использует этот календарь. При этом Русская православная церковь продолжает пользоваться юлианским календарём, поэтому Рождество отмечается 7 января в России, в отличие от западных стран. В советский период появился ещё один особый календарь – **красный календарь**. Это календарь памятных дней, установленных советской властью. Некоторые праздники этого календаря получили другое название и сохранились в качестве новых официальных праздников современной России: например, 23 февраля – День Красной Армии, сейчас День Защитника Отечества; 8 марта – День женщины, сейчас Международный женский день; 1 мая – День Интернационала, затем День солидарности трудящихся, сейчас День Весны и Труда.

В соответствии с солнечной активностью древние русские составили **земледельческий календарь**, китайцы составили календарь с учётом перемещения Луны по небу. Лунный календарь (阴历) основан на древних знаниях о движении Луны вокруг Земли. Китай перешёл на григорианский календарь только после образования КНР, поэтому большинство традиционных китайских праздников отмечается по Лунному календарю. Сейчас 4 из 7 государственных праздников в Китае представляют собой традиционные, например, Праздник весны (Китайский Новый Год), Праздник Цинмин (День поминовения усопших), Праздник Дуанью (Праздник драконовых лодок), Праздник Луны (Праздник середины осени), и дата, в которую отмечаются эти праздники, меняется каждый год.

Книги, в которых отмечается Лунный календарь, называются альманахом. Альманах в старые времена был составлен Цинь Тяньцзяном 钦天监 (приказ по астрономии и календарю) и обнародован для использования после оценки императора, поэтому он назывался Императорским календарём (皇历). А поскольку на обложке используется желтая бумага, он также известен как Жёлтый календарь (黄历). Более того иероглифы 皇 [huang] и 黄 [huang] представляют собой омонимы.

Жёлтый календарь используется до сих пор. В нём показывается не только Лунный календарь, но и фиксируется Цзеци 节气 (погода в течение сельскохозяйственного сезона) и приводятся приметы, такие как «желательно избегать», например, целесообразность жертвоприношения в определенный день, избегание путешествий в определенный день, и где находится счастливый бог в определенный день и т.д. Цзеци 节气 также называется двадцать четыре сезона сельскохозяйственного года. Он создан на основе 12 солнечных периодов и отражает изменения в естественном ритме природы, тесно связан с сельскохозяйственными работами. Традиционный Праздник Цинмин отмечает именно в день Цинмин данного календаря.

Лексическая единица «год» тоже требует страноведческого комментария.

— **год** («праздничный год», «празднование будет организовано в текущем году»).

Например, 1) *Схватка с водой, покорение осенней воды еще предстоит Москве в сентябре - только по завершении этой важнейшей схватки, с победой Москвы*

*над стихией воды (времени) ее **праздничный год** будет в полной мере завершен; 2) Как отмечают **главную ночь года** в разных странах ... **Новый год** здесь имеет в своей основе празднование дня водной богини Иманжи, покровительницы моряков. 3) С кем встречать **год Тигра**? Тигр — одиночка по натуре, поэтому шумные компании ему не по нраву. Этот Новый год лучше встречать в кругу семьи или близких друзей [9].*

В Китае до сих пор используется китайская система циклического летоисчисления для обозначения года. Система Ганьчжи (天干地支) состоит из десяти небесных стволов и двенадцати земных ветвей. Со временем двенадцати земным ветвям постепенно дается символическое изображение животных, т.е. двенадцать знаков Зодиака. Например, 2021 год - Синь Чоу (辛丑) год Быка. Во время Китайского нового года принято поздравлять друг друга с пожеланием (обычно четыре иероглифа), в которое включается иероглиф, обозначающий данных животных, например: 龙马精神 (Бодрый дух Дракона и Лошади; обр. полон сил и энергии, с боевым задором); 马到成功 (Если приедешь на лошади, придёт успех) и часто встречаются идиомы, иероглиф которых заменяет омонимический иероглиф данного животного: 吉[ji]吉祥如意 – 鸡[ji] курица吉祥如意 (Счастья и исполнения желаний).

Многие лексические единицы, входящие каждую выделенную подгруппу тематической группы «Праздник», требуют страноведческого комментария не только, как нам кажется, для иностранных студентов, изучающих русский язык, но могут быть полезны и для русской аудитории, в том числе и для тех, кто изучает китайский язык и реалии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л.И. Балахонова] – М.: Порок – Пресс, 2011. – 706 с.
2. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991.
3. Гавронова Ю.Д. Соотношение безэквивалентной лексики и реалий праздничной культуры // SCRIPTA MANENT. – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2018. – С. 54-63.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 53 000 слов [Текст] / С.И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М., 2012. – 894 с.
5. Русский праздник: Праздники и обряды народного земледельческого календаря. Иллюстрированная энциклопедия / Авт.: О.Г. Баранова, Т.А. Зимина и др. – СПб., 2001. – 668 с.
6. Топоров В.Н. Праздник [Текст] // Мифы народов мира: энциклопедия. – М., 1980.
7. Современный русский язык: Учебник [Текст] / Под общей ред. Л. А. Новикова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2003. – 864 с.
8. 现代汉语词典 北京: 商务印书馆 (Толковый словарь современного китайского языка, 2016. – 1803с.)
9. <http://www.ruscorpora.ru/index.html>

© Ван Сиин (wangxiying@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОДИСКУРСА

**Высоцкий Андрей Сергеевич**

Северо-Восточный федеральный университет

им. М.К. Аммосова (Якутск)

Flenkop@gmail.com

### CATEGORIES OF CASE IN RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF A LINGUISTIC DISCOURSE

**A. Vysotsky**

*Summary:* The article analyzes the linguistic discourse of the category of case in the mass media. The reasons for the formation of special grammatical concepts, their originality are revealed. Difficult variants of case forms are specified and characterized. The conclusion is made about the superficiality in identifying some case forms, while the article is designed for interaction with the mass media.

*Keywords:* grammar, linguistic discourse, mass communication, case, typology.

*Аннотация:* В статье рассматривается лингвистический дискурс категории падежа в средствах массовой коммуникации. Выявляются предпосылки формирования особых грамматических концепций, их своеобразие. Уточняются и характеризуются неоднозначные варианты падежных форм. Делается вывод о недостаточности оснований в выявлении некоторых падежных форм, статья при этом направлена на взаимодействие со средствами массовой коммуникации.

*Ключевые слова:* грамматика, лингводискурс, массовая коммуникация, падеж, типология.

**П**роблема типологии категорий грамматики была поставлена в науке значительно позже, чем вопрос о типах морфологии слова и типах формальных грамматических средств (показателей и способов). Тем не менее, за этот небольшой период сумела сформироваться достаточно устойчивая концепция понимания категории падежа как противопоставления двух или более конкретных падежей [1], при этом обязательным является содержание в падежах актанта [2]. Такое понимание разграничивает, с одной стороны, непадежные аналитические формы значений [3], с другой – бинарные оппозиции, один из элементов которых выражает, например, партитивность, посессивность [4].

Наша работа внутренне полемична по отношению к материалу [5], периодически распространяющемуся в Интернете. В ней неизвестный автор утверждает о существовании 15 падежей в русском языке, при этом некоторые «падежи» составляют всего несколько форм слов. Массовый коммуникант, к сожалению, не обладает достаточной компетенцией, чтобы объективно оценивать справедливость подобных концепций. Поэтому целью нашей работы является одновременно уточнение падежей, принятых академической грамматикой, и опровержение материала, взятого за образец наших суждений. Реализуя научные и просветительские функции, мы можем добиться значительного роста уровня всеобщей языковой грамотности.

#### Что такое падеж?

Сколько падежей в русском языке? Традиционная

грамматика отвечает: шесть. Но Интернет даёт нам плюрализм мнений, поэтому ответы разнятся. Почему так? Падеж в действительности – достаточно сложная категория в языке, разные ученые выделяют его по-разному, в разных языках он может пониматься по-разному. Впрочем, важно то, что разговоры о падежах имеют сверхзадачу, которая лежит вне лингвистики: чтобы бахвалиться языком либо, наоборот, выделить «чуждое славянскому языку финно-угорское влияние» и таким образом характеризовать русский язык как «не такой уж и славянский» [6].

Падеж – неоднозначная категория. Самый традиционный принцип – падеж должен выражаться внешне, окончаниями. Падеж должен быть у всех склоняемых частей речи. Падеж должен быть у всех склоняемых слов языка, то есть, если особая форма есть лишь у нескольких сущ., падежом это не считается. При таком подходе оказывается 6 падежей. Но давайте рассмотрим «дополнительные» падежи.

#### Звательный падеж

В русском можно до сих пор найти исторические формы звательного падежа. Сейчас он используется только в устойчивых оборотах, для архаизации, или в церковных текстах. Так, у слов мужского рода, которые оканчиваются на твердые согласные, будет окончание –Е (бог – боже!); у большинства слов на мягкий – окончание –Ю (царь – царю!). У слов женского рода с основой на твердый согласный будет –О (Жена – жено!); с основой на мягкий согласный будет –Е (княгиня – княгине!). Также старый звательный падеж на -И можно встретить в вы-

ражении “о Господи”.

Сразу отметим, что ни в праславянском, ни в древнерусском эта форма падежом не была, потому что встречалась только у существительных и только в единственном числе. В падежи её записывают только по традиции [7].

Некоторые люди ошибочно полагают звательный падеж именительным, только с несколько патетической коннотацией. Например, песня А. Байкалеца “Грешный человек” [8], Е. Летова “Иваново детство” [9], либо вообще имеют эту форму в псевдониме (“Славный друже Обломов” [10]). Впрочем, подобные замены стали происходить ещё более 250 лет назад. Так в текстах современных православных людей можно часто встретить “владыко”, хотя по идее такая форма чисто обратительная. Тем не менее, подобное явление мы встречаем ещё в 18 веке:

«Марк Аврелий видел, что природа вложила во всех людей ум, к обществу способный; отсюда усматривает он рождающееся понятие о вольности, ибо где токмо **владыко** и рабы, тамо нет общества».

Д.И. Фонвизин. Слово похвальное Марку Аврелию (1777) [11].

Нечто похожее встречается и в других славянских языках. Например, в польском языке:

jeden **gościu** kupił pięć dużych działek w Szczakach – Один **мужиче** купил пять больших участков в Щаках.

Впрочем, старая форма из устной речи уже давно исчезла. Сейчас уже в ходу новообразования - звательные формы есть у имён с гласной -А в окончании (Людк!), также у ряда других слов (Мам! Ребят!). Есть и обратное, когда к слову с нулевым окончанием добавляют -А (Сына!).

Вероятнее всего, в живой речи новозвательная форма возникает в начале 19 века, потому что в его середине она уже проникает в письменную речь, правда используется только для имитации речи «простецов»:

«Что ж, **бать**, ты меня посылал на добычу; вон я мужика зарезал и всего-то луковицу нашёл».

Ф.М. Достоевский «Записки из мёртвого дома» (1862) [12].

«**Микит!** Не докличешься. Подите, что ль, кто из вас. **Акуль**, поди загони».

Л.Н. Толстой. Власть тьмы (1887) [13].

### Местный падеж

Местная форма отвечает на вопрос «где?» Её можно найти у порядка 165 слов в русском языке (во рту, на ходу, в пыли, на корню). По общему правилу мы знаем, что после предлогов *на, в, при* в значении места, слово

стоит в предложном падеже и нормальным окончанием должно быть -Е (на столе, при дворе). Также окончание -У отличается, например, от окончаний дательного падежа:

Дать чему? – мёду Где? В меду

В местной форме на окончание падает ударение. Это отличает его и от дательного падежа, который совпадает по виду, и от предложного. На историческом уровне разница между ударением слов в дательном, предложном падежах и в местной форме объясняется так. Окончание -У дательного, -Е предложного и -У местной формы были по происхождению совершенно разными морфемами ещё в древнерусском языке, с разными так называемыми акцентными маркировками [14]. Для простого объяснения этого будет достаточно.

На самом деле, подобный падеж, который обозначает только местонахождение, достаточно часто встречается в языках мира, и обычно он должен использоваться без предлога. Приведём пример из латышского:

Я живу в Москве, в центре города – Es dzīvoju Maskavā, pilsētas centrā.

В латышском просто не существует предлога *в*. Вместо него тут всегда особое падежное окончание -Ā. Также ещё в древнерусском был возможен такой падеж:

И избршася з братья с роды своими, пояша по собе всю русь, і придоша; старейший, Рюрикъ, седе Новѣгородѣ, а другой, Синеусъ, на Бѣль-озере, а третий Изборьсть, Труворъ»

Повесть временных лет, под 860г. [15].

Обратите внимание, что он тут тоже используется без предлога. Но в наше время местным падежом зовётся только куцая форма на -У-, о её происхождении и истории мы поговорим чуть позже.

### Разделительный падеж

Выделяя такой падеж, мы говорим о нескольких значениях:

1. значение части от какого-то большого, потенциально неисчислимого целого: привезли бисеру, подай изюму, выпил стакан квасу.
2. Такие слова, которые заменяются количественно, обозначая меру или степень предмета, или его качества: Натереть до блеску, небольшого весу.
3. Отдельные обороты при отрицании: Ни слуху ни духу, и то отбою нет, без году неделя, без умолку.

Теперь посмотрим на другие языки. В современном

русском, в принципе, большинство этих форм можно не употреблять. А вот в финском языке разделительный падеж является полноценным, и не использовать его нельзя:

Налей мне воды – kaada minulle vettä; но

Налей мне воду – kaada minulle veden.

Такие фразы в принципе возможны, но семантически неверны. Вот пример из русского языка до 20 века, когда фразы с разделительной формой звучали совершенно нейтрально – петербургские записки начала 18 века:

А **хлебу** был недород велик: купили на Москве рожь четверть московскую по сорока алтын с гривною.

И.А. Желябужский. *Дневные записки (1682-1709)* [16].

И.С. Тургенев: «Кроме шёлку да бархату она ничего носить не хотела.

И.С. Тургенев. *Дворянское гнездо (1859)* [17].

Или вспомните известный портрет А.П. Чехова, о котором он писал: «Говорят, что и я, и галстук очень похожи, но выражение, как в прошлом году, такое, точно я нанюхался хрену!»

А.П. Чехов. *Письмо Хотяинцевой А.А. (23.03.1898)* [18].

### Отложительный падеж

Отложительная форма отвечает на вопрос «откуда?» Её показатель – это тоже окончание -У, причем безударное (с миру по нитке, из лесу, от дому, с жиру, с тылу).

Также взгляните на застывшие формы, то есть на наречия: (отроду, сбоку, сверху, смолоду).

Пример отложительного падежа из венгерского языка:

Я вышел из лесу – Kijöttem az erdőből, причем az это не предлог из, а определённый артикль.

Отложительный падеж существовал в праиндоевропейском языке. Положим, его можно встретить в санскрите:

От жадности возникает гнев – Lobhāt krodnah prabhavati.

В латинском языке также был отложительный падеж, называется он «облатив», но к нему впоследствии достаточно сильно примешался творительный падеж, так называемый «инструменталис»:

Он выехал из Афин – Athenis discessit.

### Направительный падеж

Собственно, здесь и констатировать нечего. Тут «выделяют» только два слова – «домой» и «долгой». Домой имеет явное направительное значение «в дом». Так, по фински домой тоже будет одним словом:

Talo – дом; taloon – в дом.

Или по-венгерски: Дом – ház; в дом – házba.

Называется этот падеж по-латыни «иллатив». Слово «долгой» нам сейчас кажется немножко мутным, хотя и его этимология не так уж хитра. Дол - это по-древнерусски «низ». Сравните «подол», «долина», или же такой пример из древнерусского текста:

Издну цркви w верза. и до долу. и по стѣнамъ и по столпомъ ковано золотомъ.

*Ипатьевская летопись, под 1175* [19].

То есть, «долгой» буквально означает «вниз».

### Происхождение и история этих форм

Некоторым людям почему-то кажется, что если в языке возникла новая грамматическая категория, то она непременно должна была быть у кого-то взята. Что живой язык может развиваться в сторону и усложнения, им кажется почему-то экстраординарным. Поэтому самая популярная версия, откуда взялись «дополнительные» падежи - это заимствование из финно-угорских языков. Это можно понимать двояко:

1. Сами окончания были взяты у финно-угров;
2. Что была взята только категория, т.е. финно-угорские языки дали толчок к развитию таких форм в русском языке.

Рассмотрим сначала первое. Краткий ответ: ничего у финно-угров взято не было. Все окончания изменения в ударениях восходят напрямую к древнерусским формам. Сейчас в русском есть 3 типа склонения, однако же в древнерусском их было 5. Первое из этих склонений называется «с основой на US», потому что в праславянском они заканчивались на US (ледъ, тьргъ, домъ), а второе склонение с основой на OS (лѣсъ, снѣгъ, городъ).

Рассмотрим склонение этих слов в древнерусском языке в единственном числе на двух примерах:

И.п. лѣсъ - домъ

Р.п. лѣса - дома

Д.п. лѣсу - дому

В.п. лѣсъ - домъ

Тв.п. лѣсьмъ - домою

М.п. лѣсъ - дому

Как вы уже поняли, сейчас двух таких разных склонений у нас нет. В какой-то момент они слились в одно. А теперь посмотрим на склонение этих слов со всеми дополнительными формами в современном языке:

И.п. лес - дом

Р.п. леса, из лесу - дома, из дому

Д.п. лесу - дому, домою

В.п. лес - дом

Тв.п. лесом - домою

П.п. о лесе, в лесу - о доме, на дому

Полужирным начертанием выделены те окончания, которые остались из *OS* склонения, а подчеркнуты - из *US*. Всё стало на свои места. Склонение на *US* исчезло, но свои окончания оно передала некоторым словам и создала новые грамматические формы, те самые так называемые "дополнительные падежи". Каким словам из *OS* передались эти окончания и как набор этих слов расширялся - большой вопрос. Поговаривают, что это было связано с длиной слова и с ударением, но это не подтверждено.

Иные спросят: а откуда же слово «домой»? Ведь в древнерусском языке в дательном падеже было «домове». Тут примешалась чистая фонетика. В древнерусском языке действовал такой закон: конечная неударная гласная отпадает, если она не является единственным звуком морфемы. И вот по этому закону «домови» стало «домовь». Окончание старого дательного падежа всё равно в каком-то виде остаётся. Кроме того – звук [v'] может чередоваться с [j] в языках мира, потому что они оба являются т.н. полугласными звуками, ещё они оба мягкие. Сравните похожее чередование русское «живёшь» и польское «*zyjesz*». Таким образом «домовь» стало «домой», а вот по-белорусски до сих пор будет так же, как и по-древнерусски (дамоў, далоў).

Но у остальных форм - местной, разделительной и отложительной - с 12 века до наших дней динамика приблизительно напоминает функцию Гаусса. Наивысшей точкой оказался рубеж 18-19 веков. Почему дальше распространение форм приостановилось, точного ответа нет, но есть несколько гипотез. Нам кажется наиболее объективной следующая. Все эти новые грамматические формы не были свойственны церковнославянскому, а он оказывал в то время сильные влияния на формирование литературного стандарта, а тот, в свою очередь, оказывал все больше и больше влияния на разговорную речь и на представление о том, как же по-русски говорить «правильно». М.В. Ломоносов в "Российской грамматике" писал:

«Происшедшие от глаголов употребительнее имеют в родительном *у* и тем больше оное принимают, чем далее от славенского отходят, а славенские, в разговорах мало употребляемые, лучше удерживают *а*  
Ломоносов М.В. «Историческая грамматика» (1764) [20].

То есть, смысл в том, что в церковнославянском форм на *-У* почти нет. В церковнославянском, как и в древнерусском, было 2 разных склонения: на *OS* и на *US*. Сравним стилистическую разницу, возьмём пример у русского лингвиста В.И. Чернышёва, начало 20 века:

«Церковнославянский только с *А*: святого духа, ангельского гласа. Но можно розового духу, прошлогоднего долгу, птичьего голосу».

Неспроста далее он жалуется, что «в современном

употреблении правильные формы родительного на *У* нередко подменяются новыми мнимо-грамматными формами на *А*» [21, с. 93]. Или, что «вероятно, в большинстве случаев мы видим плоды ложной корректорской грамотности... в наше время исправляются по современным ученическим грамматикам произведения наших классиков...» То есть можно судить, что к началу 20 века разные формы "дополнительных падежей" стали знаком просторечия, поэтому многие люди и стали их избегать. Следует отметить, что всё нами обозреваемое - это не нечто уникальное для русского, *OS* и *US* слились во всех славянских языках и везде это привело к разным последствиям. Скажем, поляки говорят:

*W Moskwie* – в Москве, *w lesie* – в лесу, но *w języku* – в языке, *pośrodku* – в середине, *w czerwcu* – в июне.

Отдельно скажем о категории местного падежа. Да, в праиндоевропейском языке её не было, но, с другой стороны, она очень явно себя проявляет в современном французском. Откуда же французы её взяли?

*acheter de la viande et du pain* – купи мяса и хлеба.

Категорию разделительности здесь выражают предлоги *de* и *du*. Чисто грамматически, можно сказать и без них, но это будет значить уже другое, положим, что вы просите купить всё мясо и хлеб в магазине.

#### Превратительный падеж

Идти в гости, избираться в президенты, брать в жёны.

Здесь некоторых смущает, что в этой конструкции форма именительного падежа встречается там, где синтаксически винительный. Впрочем, это обычная конструкция древнерусского языка, которая просто по аналогии продолжает порождать новый и никакого особого падежа здесь нет. В древнерусском категория одушевленности появилась далеко не сразу, поэтому старая конструкция «идти в гости» полностью аналогична нынешним «идти в Дубки», «идти в Сокольники». Также ср. «Брать в жены» и «идти замуж». Если бы в обоих случаях появилась категория одушевленности, мы бы говорили «брать в жён» и «идти за мужа».

#### Счетный падеж

Есть несколько слов, у которых форма со словом «два» выглядит иначе, чем просто родительный падеж:

Нет шага – два шага, нет часа – два часа, нет ряда – два ряда

По этому случаю тоже выдуман свой падеж. Впрочем, та форма, которая сейчас используется со словом «два», «три», «четыре», является остатком древнерусской формы именительного падежа двойственного числа, точнее, её слияния с родительным падежом. Что такое двой-

ственное число? Не будь двойственного числа, мы бы сейчас говорила «шаг-два шага», как по-польски:

Шаг – два шага, Krok – dwa kroki.

#### Лишительный, ждательный и прочие падежи

Остальные «падежи» конструируются достаточно просто: берётся любая синтаксическая конструкция, любое необычное управление глагола и утверждается, что это новый падеж. Так, «лишительный» падеж объясняет то, почему в некоторых случаях винительный падеж у переходных глаголов заменяется на родительный. По сравнению с 19 веком винительный падеж в этом случае употребляется чаще родительного. Да, это именно родительный.

Похожее с так называемым “ждательным” падежом. Просто глагольное управление называют отдельным падежом.

#### Заключение

Таким образом, мы охарактеризовали все так называемые «дополнительные» падежи. Часть из них действительно являются падежными формами (не реализованными, однако, в русском языке полностью), зачастую устаревшими и оставшимися в употреблении одного-двух слов, но другая часть строго грамматически не может называться падежами. Предпосылками формирования особых грамматических концепций являются нестандартные, за рамками школьной программы, случаи употребления словоформ, в связи с чем актуализируется вопрос о видоизменении преподавания русского языка. Различие оснований классификации позволяет построить несколько типологических классификаций языков в отношении категории падежа, что создает очередную проблему: соотнесение оснований классификации и построение многомерной типологии падежных систем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зализняк А.А. О понимании термина «падеж» в лингвистических описаниях // Проблемы грамматического моделирования / под ред. А.А. Зализняка. – Москва: Наука, 1973. С. 53-87.
2. Кибардина С.М., Смирнова Т.Н. Некоторые особенности реализации валентности глаголов в диалогическом тексте // Значение и функции языковых единиц разных уровней в синхронии и диахронии: межвуз. сб. науч. тр. – Вологда: Изд-во ВГПИ, 1989. – С. 69-75
3. Куликова И.С. Введение в языкознание в 2 ч. Часть 1: учебник для академического бакалавриата / И.С. Куликова, Д.В. Салмина. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. С. 127.
4. Рыбаков Михаил Анатольевич Грамматическая категория падежа как объект типологического исследования // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. №3.
5. Пикабу: [сайт]. URL: [https://pikabu.ru/story/15\\_padezhey\\_russkogo\\_yazyika\\_iz\\_nikh\\_tolko\\_shest\\_izuchayut\\_v\\_shkole\\_3451783](https://pikabu.ru/story/15_padezhey_russkogo_yazyika_iz_nikh_tolko_shest_izuchayut_v_shkole_3451783)
6. Уралистика: [сайт]. URL: <http://uralistica.com/forum/topics/fu-vlijanie-na-russkij-jazyk>
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение // под ред. В. А. Виноградова. — Москва: Аспект Пресс, 1998. С. 124.
8. Байкалец А. Грешный человек: [сайт]. URL: <https://songspro.ru/1/Andrey-Baykalets/tekst-pesni-Greshnyy-cheloveche>
9. Летов Е. Иваново детство: [сайт]. URL: <https://www.gr-oborona.ru/texts/1056905915.html>
10. URL: <https://24smi.org/s/celebrity/4506-druzhe-oblomov.html>
11. Полное собрание сочинений Д.И. Фон Визина: Ч. 2. – Москва : в типографии Семена Селивановского; издание книгопродавца Салаева, 1830. С. 349.
12. Достоевский Ф.М. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 242 с.
13. Толстой Л.Н. Власть тьмы, или Коготок уяз, всей птичке пропасть : Драма в 5 д. – Санкт-Петербург : тип. Ф. Корпусова, 1911. – 96 с.
14. Норманская Юлия Викторовна Прасамодийское ударение: внутренняя и внешняя реконструкция // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2018. №56.
15. Повесть временных лет: сборник произведений литературы Древней Руси / - Москва: Эксмо, 2008. С. 208.
16. Желябужский И.А. Записки Желябужского с 1682 по 2 июля 1709 / Санкт-Петербург: тип. Имп. Рос. наук, 1840. - 314 с.
17. И.С. Тургенев. Дворянское гнездо. – Москва: Гос. изд-во худож. лит., 1944. 212 с.
18. Чехов А.П. Письмо Хотяинцевой А.А., 23 марта (4 апреля) 1898 г. Ницца // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. — Москва: Наука, 1974—1983.
19. Словарь книжников и книжности Древней Руси / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушк. дом); Отв. ред. Д.С. Лихачев. - Ленинград: Наука, ленингр. отд-ние, 1987. - 492 с.
20. Ломоносов М.В. Российская грамматика Михаила Ломоносова. – Санкт-Петербург : Печ. при Имп. Акад. наук, 1757. – 210 с.
21. В.И. Чернышёв. Правильность и чистота русской речи: [Текст] : опыт русской стилистической грамматики. - Москва: URSS, 2010. - 262 с.

© Высоцкий Андрей Сергеевич (Flenkop@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РАЗВИТИЕ ОТЧЕСТВА В АНТРОПОНИМИКОНЕ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕТРИЧЕСКИХ КНИГ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)

*Горелова Ольга Владимировна*

*К.филол.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет  
gorelovaolvl@mail.ru*

### DEVELOPMENT OF PATRONYMICS IN THE ANTHROPONYMICON OF THE FAR EAST (BY THE MATERIALS OF METRIC BOOKS OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY)

*O. Gorelova*

*Summary:* The article is devoted to the analysis of the features of the formation and functioning of the patronymic in the official naming of a person in the middle of the XIX century. The author considers a new stage in the development of personal naming, which is characterized by the consolidation of composite names of a person. The article considers the specifics of naming in metric books as a document of registration records that has legal significance (the presence of a namesake was extremely undesirable). The author highlights the reasons for the appearance of multicomponent naming, consisting of anthroponymic and appellative nominations, among which the patronymic is fixed as one of the leading components of the face naming model. The article presents an analysis of various nominations, in which patronymic naming is observed. The author focuses on the issue of distinguishing the concepts of «patronymic» and «patronymic» from a relatively new period of development of the anthroponymic naming formula. Having become an obligatory element of the nomination, anthroponyms on behalf of the father in their function approach the function of the modern patronymic. An attempt is made to describe the general trends in the use of patronymics in a business genre document (synthetic and analytical).

*Keywords:* metric book, onomastic vocabulary, anthroponymicon, anthroponym, patronym, patronymic, namesake.

*Аннотация:* Статья посвящена анализу особенностей становления и функционирования отчества при официальном именовании лица в середине XIX в. Автор рассматривает новый этап развития личного именовании, который характеризуется закреплением составных именовании лица. Рассматривается специфика именовании в метрических книгах как документа регистрационного делопроизводства, имеющего юридическое значение (наличие тезоименности было крайне нежелательным). Автор освещает причины появления многокомпонентных именовании, состоящих из антропонимических и апеллятивных номинаций, среди которых закрепляется отчество как один из ведущих компонентов модели именовании лица. В статье представлен анализ различных номинаций, в составе которых наблюдаются патронимические именовании. В центре внимания автора вопрос разграничения понятия «патроним» и «отчество» относительно нового периода развития антропонимической формулы именовании. Став обязательным элементом номинации, антропонимы от имени отца по своей функции приближаются к функции современного отчества. Предпринята попытка описания общих тенденций употребления отчества в документе делового жанра (синтетических и аналитических).

*Ключевые слова:* метрических книга, ономастическая лексика, антропонимикон, антропоним, патроним, отчество, тезоименность.

С середины XIX в. во всех видах документов обязательно употребляется отчество при официальном именовании лица, графа об отчествах появляется повсеместно. Данная графа есть и в формуляре дальневосточных метрических книг второй половины XIX в.: *Звание, имя, отчество и фамилия родителей и какого вѣроисповѣданія* (Фонд И-85.44, д.1 а, л. 35 об.) или *Званіе, имя, отчество и фамилія умершихъ* (Фонд И-85.44, д. 1, л.10 об.). По замечанию А.В. Супранской, «формы русских отчеств не менее показательны в хронологическом отношении. Несмотря на то, что многое в этой области дискуссионно и кое-что до сих пор не вполне ясно, языковой материал остается самим собой, независимо от его интерпретации» [5, с. 20].

Возникновение отчеств было обусловлено естественным ходом развития антропонимической системы. С течением времени недостаточно было одного лишь личного имени для идентификации личности именованного, отчество как второй компонент в модели именованного делало именование более точным и конкретным. Новый этап развития личного именованного характеризуется переходом к составным именованностям. Одной из причин является относительно ограниченное число календарных имен, которых было недостаточно для выделения индивида. Поэтому требовались дополнительные средства, как антропонимические, так и апеллятивные для более точной идентификации лица. Для различных деловых бумаг, имеющих юридическое значение, в том числе метрических книг, это было особенно важно. В.Е.

Гвоздева отмечает, что «... распространение тезоименности в официальных документах было крайне нежелательно и приводило к разного рода ошибкам. Писарь стремился уточнить имя носителя, присоединяя к его имени различные уточняющие слова, вторые элементы» [2, с. 4]. Поэтому мы можем говорить и о социальной необходимости в определении лица по отношению к отцу или другому предку, являющемуся главой семьи. Данная тенденция привела к появлению определенного компонента в регулярной словообразовательной модели личного именования – притяжательного прилагательного, согласованного с личным именем денотата, которое в дальнейшем субстантивируется. Возникшие в языке регулярные модели имен собственных (включающие патронимическое образование) связаны прежде всего с их социальной функцией и выполняют так называемую адресную или паспортную функции. «Отчества – заданный, запрограммированный именованьем отца компонент в структурной формуле именования лица, следовательно, он обязательно обусловлен также наименованием по имени главы семьи, т.к. именно отец – актуальный глава семьи» [3, с. 73].

Став обязательным элементом номинации, антропонимы от имени отца по своей функции приближаются к функции современного отчества. Современное понимание термина отчества сводится к следующему: «Отчества – слова, входящие в состав именования людей и обозначающие отца – носителя того или иного имени» [7, с. 5] или «Вид антропонима. Именованье, произведенное от имени отца» [4, с. 102]. Однако В.К. Чичагов считал отчествами второй и третий компоненты модели именования лица в XVII в., но различал два вида отчеств: 1) «собственно отчества», образованные от личных имен и согласуемые с именем – Иван *Петров* сын; 2) «прозвищные отчества», которые иногда не согласуются с личным именем и имеют форму родительного падежа на *-а* – Петряше Иванову сыну *Болдина* [7, с. 46].

В антропонимической литературе в настоящее время часто употребляется термин *патроним*. В Словаре русской ономастической терминологии термин *патроним* определяется следующим образом: «Патроним (патронимическое имя) – Дериват от имени или прозвища отца: прозвище, прозвание, фамилия от прозвища отца или предков по отцовской линии» [4, с. 108]. Но данное определение представляется достаточно обобщенным, т.к. нет конкретного определения одной антропонимической категории. Более узкое и четкое определение дано Н.В. Подольской: «Патроним (патронимическое имя) – Вид антропонима. Для древнерусского периода именование человека, образованное от имени или прозвища отца, или предков по отцовской линии» [4, с. 104].

Б.О. Унбегаун называет и вторые и третьи члены модели именования лица патронимами: «если у отца было

два имени, то второе также могло быть включено в патроним...» [6, с. 14].

И.А. Королева отмечает, что термин патроним в антропонимической литературе может иметь два значения: 1) именованье по отцу, 2) обозначение места происхождения, жительства человека. И вместе с тем сам термин в первом значении синонимичен полностью термину *отчество*. «Патроним, патронимическая форма, – антропонимическое образование релятивного и вторичного характера, произведенное от имени (прозвища) отца или предка по отцовской линии, выполняющее индивидуализирующую и идентифицирующую функции» [3, с. 50].

Относительно материалов метрических книг второй половины XIX в. корректным будет использовать термин *отчество*, т.к. в изучаемый период происходило завершение формирования процесса именования и закрепление второго компонента личного имени человека, и, кроме того, патронимические образования от прозвищ уже не встречаются. Мы можем говорить о том, что в исследуемый период отчества проникли в состав именованных представителей всех социальных групп, некоторые же примеры двухкомпонентных антропонимических моделей указывают на то, что использование отчеств является нормой при записи лица в документах официально-делового содержания. Кроме того, термин *отчество* имеет более узкое значение по сравнению с термином *патроним*, что также отражает фактический материал дальневосточных метрических книг второй половины XIX в. И.М. Ганжина, анализируя материалы писцовых книг XVII в., пришла к выводу о том, что в моделях именования лица второй компонент, образованный от календарного имени, «можно с большей долей уверенности считать отчеством, т.к. тщательный анализ показывает, что почти во всех (за редким исключением) встреченных в писцовых книгах именованиях фамильные прозвания образованы от нехристианских имен, а за патронимами от христианских имен уже в этот период закрепились функция отчества» [1, с. 40].

В собранном нами антропонимическом материале отчества представлены в 90% именованных. В основе антропонимов, которые могут быть квалифицированы как отчества (собственно патронимы), в 100% случаев лежат документальные формы имен, качественные формы имен отсутствуют, что определяется назначением и обязательной формой записи в метрических документах. Нами найден единичный пример двухкомпонентной модели именования, в которой второй компонент (который по нашему мнению является фамилией) образован от качественного: *По женихъ и невѣстѣ козаки Амурскаго пѣшаго баталіона Иванъ Димовъ и Захарій Кузнецовъ* (11, л. 18) Отчества, или простые патронимы, образованные с помощью суффиксов *-ов / -ев* от основ календар-

ных имен (антрополоксема в именительном падеже) на твердый или мягкий согласный и *-ин* от основ на гласный составляют большинство антрополоксем в составе метрических книг. Данные словообразовательные модели встречаются в 98,9% всех именовании, имеющих в своем составе отчество, т.к. в XIX в. произошел окончательный переход к синтетическому выражению отчеств. *Старший фельдшер Хабаровской Поставой команды Василий Николаев Шпакъ* <...> (11 л. 1 об.); *Крестьянин Софийского Округа Воронежского Селения Семень Ивановъ Усовъ* <...> (11, л. 3 об.); *Сынъ рядового № 1<sup>20</sup> Восточно-Сибирского линейного баталіона Петра Михайлова Слаенова* <...> (12, л. 2 об.); *Унтеръ-Офицеръ № 1<sup>20</sup> Восточно-Сибирского линейного баталіона Федоръ Степановъ Перваловъ* <...> (12, л. 3).

Данное соотношение указывает на то, что синтетические патронимические образования с формантами *-ович* / *-евич* были социально ограничены вплоть до конца XIX в. Так, например для антропонимов *Иванов, Петров, Михайлов* в указах Екатерины II был официально закреплен термин *полуотчество*. Употребление определенной структурной модели именования лиц различных социальных групп позволяло регламентировать использование отчества: всех государственных чиновников первых пяти классов рекомендовалось писать с *-ович/-евич*, а остальных лиц с полуотчествами на *-ов, -ев, -ин*). С формантами *-ович/-евич* в дальневосточных метрических книгах записаны единичные лица, образованные люди или чиновники высшего ранга: *Старший лекарьский ученикъ Николай Марковичъ Антоновичъ и Коллежский секретарь Феликсъ Лаврентьевичъ Кладницкій* (10, л. 10 об.). А.В. Суперанская отмечает, что «до XVI в. отчества с суффиксом *-ов-ич* имели специфическое феодальное значение: указывали, что именуемый – наследник майората, т.е. земельного надела, который получал по наследству старший сын князя. В XVII в. жалованные вотчины приравниваются к родовым, и первоначальный смысл именовании на *-ов-ич* теряется. Однако длительное употребление отчеств на *-ич* дифференцировано от отчеств на *-ов / -ин* (последние указывали лишь на патронимические отношения: *Иван Петров сын*) наложило на них определенный стилистический отпечаток – обозначение вежливого отношения к лицу» [Суперанская, 1977, 21]. В качестве подтверждения сложившейся тенденции может служить единичный пример двухкомпонентной модели именования (хотя данное именование может быть отнесено и к патронимическим фамилиям): *По женихъ рядовой Хабаровской поставой команды Викентій Кондратовичъ* <...> (12, л. 18); а также пример исправления антропоформанта *-ович* на *-ов*: *Георгій Фердинандовичъ Гертнеръ* исправлено на *Георгій Фердинандов Гертнеръ* (11, л. 80). Купцы, мещане, военные и крестьяне, составляющие фактически абсолютное большинство лиц, зафиксированных в изученных материалах метрических книг, записаны с так называемыми полуотчества-

ми на *-ов / -ев* или только по имени и фамилии.

Другим немаловажным фактором, влияющим на выбор суффикса для отчества, является жанр документа, правила его оформления. Мы можем говорить о том, что правила оформления метрических документов предписывали употреблять отчества с суффиксами *-ов / -ев, -ин / -ын*: *Матрозъ 27 флотскаго Экипажа Абрамъ Сергеевъ Сергеевъ* <...> (12, л. 4); *Софийский мещанинъ Сидоръ Григорьевъ Губановъ* <...> (12, л. 6); *Дѣти поселки Селения Хабаровки Анастасіи Максимовой Колесниковой* <...> (12, л. 12); <...> *По невестѣ тогоже баталіона Унтеръ Офицеръ Викулъ Ивановъ Раздавиловъ и рядовой Григорій Никитинъ Быстровъ* (12, л. 18), т.е. дальневосточные метрические записи XIX в. обнаруживают большую степень единообразия в оформлении отчества. Социальная дифференциация в использовании антропоформантов сохранилась, но получила несколько иное наполнение.

Аналитическое выражение отчеств также встречается в дальневосточных метрических книгах. По структуре аналитические патронимы мы можем разделить на простые (состоящие из отдельной антрополоксеммы и номенклатурного слова *сын, дочь, дети*) и составные (включающие календарное личное имя, отчество и фамилию отца в родительном падеже с номинативным словом *сынъ, дочь, сестра, падчерка*): *Сынъ казака того же Баталіона и станицы Афанасія Оверина, Корнилей Афанасьевъ* <...>. В дальневосточных метрических второй половины XIX в. наблюдается тенденция употребления составных аналитических патронимов в именовании женщин: <> *дочь умершаго Нерчинскаго мѣщанина Стефана Туголукова дѣвица Александра Степанова* (12, л. 8); <...> *дочь Казака Забайкальской области №1<sup>20</sup> Баталіона Деревни Титовой, Дѣвка Фекла Кирилова* (12, л. 40); *Сестра казака усурійскаго П.К. Баталіона, ст. Вннюковой Анисима Распопова младенецъ Февронія* (12, л. 72 об.); *Падчерка казака Усурійскаго пѣшаго баталіона Станицы Козакевичевой Андрея Минарскаго дѣвица Анастасія Сергеева* <...> (11, л. 19 об.).

Отчества, как правило, встречаются не только в именовании незамужних женщин, но и в составных аналитических андронимах, включающих календарное имя мужа, его отчество и фамилию в родительном падеже с номинативным словом *жена*: <...> *крестьянина Хабаровскаго поста Сергея Яковлева Коровякова жена Лукерья Назарова* (11, л. 11); <...> *рядового Хабаровской Поставой команды Николая Моисеева Бурмакина жена Параскева Степанова* (11, л. 11); *Жена фельдфебеля № 1<sup>20</sup> Восточно-сибирскаго Линейнаго баталіона Сергея Тургунцева Екатерина Петрова* (11, л. 23 об.);

Материалы дальневосточных метрических книг свидетельствуют о том, что употребление отчества не всегда было строго обязательным в формуле именова-

ния лица, патронимические образования не представлены в именовании порядка 300 лиц: *Поручители по жених козаки того же баталіона Максимъ Саламатов и Иванъ Соснинъ, апоневхсте Феофанъ Рохковский и ловъ Сючевъ* (12, л. 61); *Охотский мщанинъ Алексей Чупинъ православный вторымъ бракомъ* (13, л. 9 об.); *Крестьянинъ Воронежскаго селенія Никифоръ Клементьевъ и крестьянина тогоже селенія Трофима Коснырева жена Анна Семенова* (12, л. 5).

Таким образом, в официальных моделях именовании, зафиксированных в дальневосточных метрических книгах второй половины XIX в., существует сформировавшаяся в определенной степени антропонимическая категория *отчество*. Материалы дальневосточных метрических книг позволяют говорить о существовании устоявшихся норм употребления так называемых полуотчеств в документах данного типа. Отчества могли выражаться как синтетическим, так и аналитическим способом. Преобладают синтетические образования,

аналитическое выражение получили только андронимы. В качестве языковой категории отчество имеет хорошо развитый план выражения: компонент простого патронима, занимающий второе место в модели именовании лица, образованный от календарного личного имени отца и оформленный суффиксами *-ов/-ев, -ин/-ын, -ович/-евич*. Планом содержания данной категории служит сложившееся представление о необходимости установления ближайших родственных связей в патриархальном обществе. Создание отчеств преимущественно на базе календарных имен свидетельствует и о развитии, и об окончательном закреплении категории *календарное личное имя* в русском языке. Метрические книги свидетельствуют и о такой особенности развития русской антропонимической системы, как разграничение формантов отчества. Данная дифференциация свидетельствует о специфическом сословном разграничении формантов, а также о традиции ведения определенного типа документа (жанровой характеристики антропонимической лексики) второй половины XIX в.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ганжина И.М. Развитие официальной системы именовании лица периода её становления. Способы именовании помещиков (по материалам Тверских писцовых книг XVII века) / И.М. Ганжина // Вопросы изучения среднерусских говоров. – Тверь : ТГУ, 1992. – С. 39–47.
2. Гвоздева Е.Л. Способы идентификации лица в великорусской деловой письменности XIV–XVI вв. / Е.Л. Гвоздева – Николаев : Николаевский гос. пед. инст-т им. В.Г. Белинского, 1992. – 12 с.
3. Королева И.А. Происхождение фамилий и отчеств на Руси / И.А. Королева. – Смоленск : Смоленский государственный педагогический университет, 1999. – 174 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 188 с.
5. Суперанская А.В. Имя и эпоха (к постановке проблемы) // Историческая ономастика / А.В. Суперанская. – М. : Наука, 1977. – С. 7–27.
6. Унбегаун Б.О. Русские фамилии / Б.О. Унбегаун. – М., 1995. – 443 с.
7. Чичагов В.К. Из истории русских имен, отчеств и фамилий: Вопросы русской исторической ономастики XV–XVII вв. / В.К. Чичагов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 128 с.
8. Метрическая книга Гольдской миссии за 1871–1884 гг., 1886–1888 гг., 1891 гг. (И-85. 44. 2, 269 л.)
9. Метрическая книга Охотской Преображенской церкви 1876 – 1879, 1890, 1891, 1894 (И-85. 44. 3, 222 л.)
10. Метрическая книга Софийской Казанской Божьей Матери церкви за 1877 г., Мариинской Успенской церкви за 1877г. (И-85. 44. 7, 42 л.)
11. Метрическая книга Хабаровской церкви святой Марии Магдалины за 1870 г. (И-85. 44. 16, 30 л.)
12. Метрическая книга Церквей Хабаровского края: Хабаровской церкви за 1867, 1868 гг., Хабаровской церкви святой Марии Магдалины за 1867 г., Усть-Усурийской Петро-Иннокентьевской церкви за 1867, 1868 гг., Средне-Усурийской Михаило-Архангельской часовни за 1867 г., Верхнее-Усурийской Илиинской часовни за 1867 г., Гольдской миссии за 1867г., Средне-Усурийской церкви за 1868 г., Верхнее-Усурийской церкви за 1867, 1868 гг. (И-85. 44. 1а, 305 л.)

© Горелова Ольга Владимировна (gorelovaolvl@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКОГО ЛЕКСИКОНА В РУТУЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

**Ибрагимова Мариза Оглановна**

Д.филол.н., в.н.с., Институт языка, литературы  
и искусства Дагестанского федерального  
исследовательского центра РАН (г. Махачкала)  
mariza71@mail.ru

### ABOUT ETYMOLOGICAL SOURCES BABY TALK IN RUTUL

*M. Ibragimova*

*Summary:* The article formulates the results of the analysis of the ways of occurrence of the baby talk in the Rutul language belonging to the Lezgian group of the Nakh-Dagestan languages. Based on the structural and semantic analysis of the factual material, four groups of baby talk characterized by relatively homogeneous etymological origins have been identified: words, the etymology of which follows from the semantics of the original lexemes, from which they are formed by the addition of diminutive affixes; baby talk's words having onomatopoeic nature; words with obscured etymology, restored by methods of internal and external reconstruction; a group of baby talk's words, the etymology of which is not restored by modern linguistic methods.

*Keywords:* baby talk, vocabulary of the Rutul language, etymology of baby talk.

*Аннотация:* В статье формулируются результаты анализа способов возникновения детского лексикона в рутульском языке, относящемся к лезгинской ветви нахско-дагестанской языковой семьи.

На основе структурно-семантического анализа фактического материала выявлены четыре группы детских слов, характеризующихся относительно однородными этимологическими истоками: звукокомплексы, этимология которых вытекает из семантики исходных лексем, от которых они образованы присоединением диминутивных аффиксов; детские слова, имеющие звукоподражательную природу; звукокомплексы с затемненной этимологией, восстанавливаемой методами внутренней и внешней реконструкции; группа детских слов, этимология которых не восстанавливается современными лингвистическими методами.

*Ключевые слова:* детский лексикон, лексика рутульского языка, этимология детских слов.

**Д**етский лексикон, называемый также «детский язык», «язык нянь» «baby talk», используется в том или ином объеме во всех естественных языках мира, составляя автономную подсистему с относительно ограниченным количеством лексем, закрепившихся исторически в сфере общения с маленькими детьми. То обстоятельство, что исследуемая лексика характеризуется рядом особенностей, обуславливает актуальность выявления источников её формирования в языке.

В дагестанских языках детский лексикон уже сформирован, на современном этапе их развития и функционирования, как правило, этот пласт языка не пополняется посредством собственных ресурсов. Лексический фонд рутульского языка содержит единицы «детского языка», связь формы которых с семантикой не всегда прослеживается носителями языка на синхронном уровне.

У единиц детского лексикона нет специальной «автономной» этимологии, как правило, их семантику можно восстановить по опорному слову, от которого они образованы с помощью диминутивных суффиксов, в связи с чем в данном контексте можно использовать параллельно термины «этимология» и «источники формирования».

Структурно-семантический анализ таких единиц позволил выделить несколько групп слов, характеризующихся относительно однородными этимологическими истоками.

К звукокомплексам, этимология которых вытекает из семантики исходных лексем, от которых они образованы, относятся **детские слова, образованные от имен существительных присоединением диминутивных аффиксов:**

- детские слова, образованные от имен существительных присоединением диминутивных аффиксов *-ий, -уй, -ый*: *нен-ий* «мама» (общеупотр. *нин*); *дед-ий* «папа» (общеупотр. *дид*); **мюхр. д:** *дух-уй* «сын, сыночек» (общеупотр. *дух*); *кьыхъ-ай* «теленочек»; *шилък-ай* «обжора» и т.д. (здесь и далее мы будем приводить примеры из мухадского диалекта, лежащего в основе формируемого литературного рутульского языка, и мюхрекского диалекта, имеющего богатый детский лексикон);
- в разговорной рутульской речи детей со взрослыми часто используются **диминутивы-обращения с аффиксом -ай**: *нин-ай* «маменька» (от *нин* «мама»), *дид-ай* «папенька» (от *дид* «отец»), *дух-ай* «сыночек» (от *дух* «сын»), *рыш-ай* «доченька» (от *рыш* «дочь»). Эти формы с аффиксом *-ай* в речи рутульцев используются только для обращения, что позволяет предположить наличие в недавнем прошлом в рутульском языке вокатива, образуемого только от одушевленных существительных [Ибрагимова, 2018, с. 35];
- среди «детских лексем» рутульского языка являются слова, образованные от обычных су-

ществительных посредством суффиксов *-ий, -уй, -ый*, но с дополнительными наращениями (часто редуцированными): *кьалб-аб-ый* «люлька» (от общепотр. *кьалб* «люлька»); *гел-ел-ий* «ягненок» (от общепотр. *гел* «ягненок»); *кьул-ил-ий* «мышь, мышонок» (от общепотр. *кьул* «мышь»); *сикл-икл-ий / сикл-енкл-ий* «лисичка», **мюхр. д.:** *сикл-икл-ей* (от общепотр. *сикл* «лиса»), *кляз-ал-ай* «кувшин» (от общепотр. *кляз* «кувшин, сосуд, в котором сбивают сливки») и т.д.;

- г) выявляются также детские слова, образованные от имен существительных присоединением непродуктивных диминутивных аффиксов, иногда, выявляемых лишь в нескольких детских лексемах или в одной: *гичл-ент-ий* «бояка» (от общепотр. *гичл* «страх»); *си-бамб-ый* «медведь, медвежонок» (от общепотр. *си* «медведь»); *гьылр-еше-плат-ый* «заяц, зайчик» (от общепотр. *гьылр* «заяц»); **мюхр. д.:** *рыши-кль-ай* «сестра, сестренка» (от общепотр. *рыши* «сестра»).

**Детские слова, имеющие звукоподражательную природу**, которые могут иметь структуру «звукоподражание + диминутивный аффикс»: *гьалм* «кушать», *члани-чани* «купаться»; *гьалв / гьалв-ый* «собака, собачка», *багьалгьый* «овца, баран», *мяв* «кошка», *буль / буль-уний* «чудище».

Описывая детскую лексику цахурского языка, Г.Х. Ибрагимов отмечает, что «Детские слова по фонетическому оформлению часто являются также звуко-символическими и звукоподражательными, ср.: **гьалмагьас** ‘есть’, **аций** ‘скотина’ (**аци-аци** ‘так подзывают скотину’) **ду-дий** ‘курица’ (**ду-ду-ду** ‘так подзывают кур’), **чиплий** ‘цыпленок’ (**чипл-чипл-чипл** ‘так подзывают цыплят’) [Ибрагимов, 1990, с. 146].

К этой же группе можно отнести и лексемы, образованные от призывных слов и слов, которыми отгоняют животных: *бисий* «кошка» (образовано от призывного «бис-бис»), *дзицений* «теленок» (образовано от призывного «дзиц-джан» или от слова «дзиц», которым отгоняют телят, противопоставлено общепотребительной лексеме *кьыхъ*); *джичиклий* «осёл, ослик» (образовано от призывного «джичикл-джичикл», противопоставлено общепотребительной лексеме *йимел*) и др.

Интересна позиция А.С. Алисултанова в отношении описываемых лексем: он полагает, что «В данном случае, впрочем, не исключено обратное развитие от детского слова к подзыванию» [Алисултанов, 2012, 74-75].

Близки по семантике к этой группе и лексемы-синкреты, отражающие, в зависимости от контекста, либо семантику существительного, либо семантику глагола: *ап* «опасность; упадешь! (предостережение)», *ис* «рана;

обожжешься, поранишься! (предостережение)» и др.

Отдельную группу детских слов составляют **звуко-комплексы с затемненной этимологией, восстанавливаемой методами внутренней и внешней реконструкции**.

Так, для затемненного в этимологическом отношении детского слова *гвачий* «рука» (общепотр. *хыл*) допускается сближение с лезгинской основой *квач!* «рука» и рутульской лексемой *кларч* «копыто». Генетическое родство слов «рука» и «лапа» верифицируется лингвистами на материале дагестанских языков [Хайдаков, 1973].

Этимология детской лексемы *гышикий* «ослик» восходит к тюркизму *ишак*, к которому примыкает диминутивный суффикс *-ый* (общепотр. *йимаьл* «осёл»);

этимологию детской лексемы, употребляемой в мюхрском диалекте *джукьай* «цыпленок» (общепотр. *шарак* «цыпленок») можно восстановить через посредство лексемы мухадского диалекта *джуджий* «цыпленок» (от тюрк. *сисэ* [Хайдаков, 1973, с. 29]).

Семантику лексемы мюхрского диалекта *цламай* «маленькая собачка, щенок» можно этимологизировать через прилагательное *цламды* «малый, маленький по массе, объему» из мухадского диалекта, которому в современном мюхрском диалекте соответствует прилагательное *петиды*.

Подобные случаи фонетического совпадения облика детского слова одного диалекта с лексемой «взрослого» языка другого диалекта отражены и в монографии В.А. Чирикбы на материале кабардинского языка [1991, с. 44-45].

Выявляемые в мухадском и мюхрском диалектах рутульского языка лексемы детского лексикона *дзыцай* «зуб» (в мухадском диалекте общепотр. *сылаб*; в мюхрском диалекте общепотр. *сыс* «зуб», но форма множественного числа – *сылабыр* «зубы») и *дзыц / укус* / *дзыц гьаь* «укуси, откуси (кусочек)» не обнаруживают прямых аналогий с когнатами из родственных языков. В данном случае при деривации «детских» форм *дзыц / укус*, *дзыцый* «зуб» от общепотребительной лексемы *сыс* «укус, зуб (диал.)» выявляются процессы перехода фрикативного [с] в аффрикату [дз] и абруптив [ц]. Фонетически близки к этим лексемам цахурский глагол *ацлакванас* «кусать, укусить» [Ибрагимов, Нурмамедов, 2010, с. 52] и хиналугские слова *цулоз, цюл* «зуб» [Ганиева, 2002, с. 386].

**Группа детских слов, этимология которых не восстанавливается современными лингвистическими методами**, является наиболее сложной и перспективной в плане изучения. Как правило, в этой группе частотными являются лепетоподобные существительные

и глаголы, состоящие из одного или двух редуцированных слогов, напоминающих детский лепет: *бебий* «хлеб» (общеупотр. *хьыв*), *бапый* «каша» (общеупотр. *ямаг*) / **мюхр. д.:** *апый* «каша» (общеупотр. *емаг*), *дай-дай* «спать», *бубаъ* «гулять» и др.

Нуждаются в уточнении этимологии детские слова *дос* «стоять», *Дахбыр* «сладости» (общеупотр. *иддыбыр*); **мюхр. д.:** *былы* «танец» (общеупотр. *мик!*) / *былы ваъ* «танцуй», *иш гьаъ* «обними» и др.

Интересно с позиций фонетического оформления детского слово с анлаутным кликсом *Дахбыр* «сладости», которому в мюхрекском детском лексиконе соответствует лексема *гыхай* «сладости» (общеупотр. *ширинлугъ*).

Таким образом, в рутульском языке у некоторых общеупотребительных существительных выявляются по два соответствия в детском языке, семантика одного из них понятна, так имеет, как правило, звукоподражательную природу, семантика второго компонента троичного ряда может быть восстановлена методами внутренней или внешней реконструкции. Так, несмотря на семантическую близость невозможно объединить в единые этимологические гнезда те ряды, единицы которых имеют дифференцированное происхождение:

*мяв /мявий – бисий – гьат* «кошка» (*мяв /мявий* – звукоподражание, *бисий* – принятое в «детском языке» название кошки, образованное от призывного «*бис-бис*»,

которому в общеупотребительном языке соответствует лексема *гаьт*);

*му/ муний – дзицений – кьыхъ* «теленка» (*му* – звукоподражание, *дзицений* – название телёнка в «детском языке», образованное от призывного «*дзиц-джан*» или от слова «*дзиц!*», которым отгоняют животное, противопоставляемое общеупотребительной лексеме *кьыхъ*).

Анализ материала позволяет заключить, что детская лексика имеет неоднородные источники формирования. Наиболее очевидные истоки и параллели выявляются в пластах звукоподражательной и звукоизобразительной лексики. Особенностью детской лексикона является сохранение в его единицах в законсервированном виде архаичного фонетического облика или грамматических форм.

Для выявления механизма появления лексем «детского языка» по определенной словообразовательной модели значимо восстановление хронологии их возникновения, определение соотношения их первичной формы и семантики и затемняющих эти параметры исторических изменений, подлежащих восстановлению методами реконструкции. Особую сложность составляет проблема восстановления первичной мотивации детских лексем и утраты связи с производящим словом.

**Список условных сокращений:** мюхр. д. – мюхрекский диалект рутульского языка, общеупотр. – общеупотребительное, тюрк. – тюркское

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алисултанов А.С. Редупликация в лексической системе лезгинских языков. Махачкала, 2012. 144 с.
2. Ганиева Ф.А. Хиналугско-русский словарь. Махачкала, 2002. 494с.
3. Ибрагимов Г.Х. Цахурский язык. М., 1990. 239 с.
4. Ибрагимов Г.Х., Нурмамедов Ю.М. Цахурско-русский словарь. – Махачкала, 2010. 532 с.
5. Ибрагимова М.О. К вопросу о способах выражения диминутивности в русском и рутульском языках// Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. Том 12, № 3. – Махачкала: ДГПУ, 2018. С. 33-36.
6. Хайдаков С.М. Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков. М.: Наука, 1973. 215 с.

© Ибрагимова Мариза Оглановна (mariza71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОБРАЗНОСТЬ РЕЧИ ГОРНОЗАВОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЗАБАЙКАЛЬЯ В ДОКУМЕНТАХ ЭПОХИ Е.Е. БАРБОТА ДЕ МАРНИ (КОНЕЦ XVIII В.)

*Игумнова Татьяна Владимировна*

*Аспирант, Забайкальский государственный университет (Чита)*

*tatyana.igumnova.84@mail.ru*

## THE IMAGERY OF THE SPEECH OF THE MINING POPULATION OF TRANSBAIKALIA IN THE DOCUMENTS OF THE ERA OF E. E. BARBOT DE MARNY (THE END OF THE XVIII CENTURY)

*T. Igumnova*

*Summary:* The article is devoted to the study of the figurative speech of the population of the Nerchinsk mining district at the end of the XVIII century, the time associated with the activities of the outstanding head of the Nerchinsk mining plants, E.E. Barbot de Marny. The documents of the Nerchinsk mining expedition, in particular, the minutes of the meetings of the mining expedition and the courts, business and private correspondence, complaints of peasants and reports of officials, which represent the emotional colloquial speech of the inhabitants of this time with various epithets, figurative expressions, metaphors, are used as a source.

*Keywords:* nerchinsk mining plants, documents of the XVIII century, Barbot de Marny, imagery of speech, metaphor, metonymy, synecdoche.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению образности речи населения Нерчинского горного округа конца XVIII в. – времени, связанного с деятельностью выдающегося начальника Нерчинских горных заводов Е.Е. Барбота де Марни. В качестве источника привлечены документы Нерчинской горной экспедиции, в частности протоколы заседаний горной экспедиции и судов, деловая и частная переписка, жалобы крестьян и рапорты чиновников, в которых репрезентирована эмоциональная с различными эпитетами, образными выражениями, метафорами разговорная речь жителей этого времени.

*Ключевые слова:* нерчинские горные заводы, документы XVIII в., Барбот де Марни, образность речи, метафора, метонимия, синекдоха.

### Введение

Как правило, изучение устной народной речи, ее выразительных средств осуществляется на основе фольклорного материала и экспедиционных записей диалектной речи сельских жителей. В Забайкалье такие работы регулярно проводятся с середины XIX в. Большой вклад в исследование разговорной традиции забайкальцев внесли С.В. Максимов [14], В.С. Левашов [11], А.П. Майоров [13], Т.Ю. Игнатович [6; 7; 8], Ю.В. Биктимирова [2; 3], Л.М. Любимова, Н.А. Лиханова, Д.Б. Сундеева [12], В.А. Пашенко [16]. Книги и статьи указанных авторов позволяют представить языковую картину мира в Забайкалье, познакомиться с особенностями лексики местных жителей. Однако нельзя не заметить, что в основном труды филологов и этнографов, изучавших устную разговорную речь старожилов Даурии, касаются XIX – XX в. Это связано прежде всего с тем, что с более раннего времени сохранилось очень мало фольклорных записей.

Между тем, обращаясь к документальному наследию, литературным источникам, филологи могут исследовать особенности разговорного узуса минувших эпох. Хо-

рошими примерами тому могут служить работы забайкальских историков языка. В частности, Г.А. Христосенко одна из первых обратила внимание на документы Нерчинской воеводской канцелярии как на лингвистический источник [18, с. 150–166]. Т.Ю. Игнатович и Ю.В. Биктимирова, используя материалы той же канцелярии и другие архивные источники, успешно реконструируют речь забайкальских первопроходцев XVII–XVIII в. [6].

Тем не менее, до сих пор остаются почти не изученными особенности речи забайкальцев второй половины XVIII в. В истории Забайкалья это время характеризуется бурным развитием Нерчинских заводов, освоением месторождений полиметаллических руд и цветных камней. В 1787 г. Нерчинские заводы с принадлежащими им землями и крестьянами перешли в ведение Кабинета Ее императорского Величества. Начальником заводов стал француз по происхождению, талантливый администратор Егор Егорович Барбот де Марни [10, с. 35; 15]. С его именем в Забайкалье принято связывать ряд перемен, которые оказали серьезное влияние на развитие края. При нем Нерчинские заводы окончательно сформировались как огромный территориально-производственный комплекс, вошедший в историю как Нерчинский горный

округ. Неслучайно ряд исследователей время, когда Барбот де Марни управлял Нерчинскими заводами, называют эпохой де Марни [5, с. 107–118]. Историки описывают его научную и административную работу, речь же как самого Е.Е. Барбота де Марни, так и его подчинённых оставалась без внимания. В то же время логично предположить, что время перемен эпохи де Марни не могло не отразиться на выразительности письменной речи, в частности на ее образности. Именно данные обстоятельства и обуславливают актуальность и необходимость разработки этого аспекта.

Гипотеза, выдвигаемая авторами, должна подтвердить, что экстралингвистические факторы, как то приезд в Забайкалье специалистов из разных регионов России и зарубежья в связи с активным строительством заводов и административных преобразований, оживили повседневную жизнь населения региона, привнесли в забайкальский разговорный узус, репрезентированный в документах этого времени, экспрессивность и образность.

Цель работы – выявить и описать образные языковые средства в текстах памятников деловой письменности Нерчинской горной экспедиции. Задачами исследования являются определение механизма номинации выявленных в документах образных выражений и особенности их употребления в речи жителей Нерчинского горного округа конца XVIII в.

Источниками для исследования стали документы Нерчинской горной экспедиции из 31 фонда (Нерчинское горное правление) и 70 фонда (Петровский железоделательный и чугуноплавильный завод). Исследовались материалы частной переписки, протоколы заседаний Нерчинской горной экспедиции, судебных заседаний. В некоторых документах встречаются просторечные выражения, популярные высказывания. Особую ценность представляют допросы, протоколы, записки, в которых приводится прямая речь солдат, крестьян и чиновников, богатая изобразительно-выразительными средствами.

Методологической базой исследования стали сравнительно-исторический метод с приёмами внутренней реконструкции, лингвистической интерпретации фактов письменного текста архивных документов, метод контекстуального анализа семантики образных выражений из русской народно-разговорной речи жителей Нерчинских заводов. При отборе материалов мы руководствовались принципом идентификации языковой единицы как образной, принципом системности, принципом антропоцентризма, которые были использованы авторами «Словаря образных слов и выражений народного говора» [17].

Предметом нашего исследования являются образ-

ные выражения и отдельные лексемы с образной семантикой, выявленные в документах Государственного архива Забайкальского края.

Новизна данной работы состоит в том, что многие документы впервые вводятся в научный оборот и подвергаются лингвистическому анализу, изучается образность архивного текста. На этой основе впервые предпринята попытка реконструировать образность разговорного языка забайкальцев конца XVIII в.

#### Нерчинские заводы в зеркале горнозаводской лексики

Управление Нерчинскими заводами Е.Е. Барбот де Марни принял в 1787 г., когда Екатерина II назначила его первым членом (руководителем) Нерчинской горной экспедиции, а затем и начальником заводов.

Выявленные нами документы свидетельствуют о том, что население не сразу узнало об этом назначении и сильно волновалось. Среди солдат и служащих ходили слухи: кто же будет командовать заводами, какие будут перемены в жизни. Одним из кандидатов считался асессор Яков Федорович Граматчиков, ранее занимавшийся ревизиями заводского имущества. Судя по многочисленным документам, он сам говорил солдатам, офицерам и слугам, что скоро станет командовать заводами и обещал не обделить их вниманием, если они его поддержат. При этом он не скупился на угрозы, язвительные высказывания в адрес своих оппонентов и недоброжелателей. Один из них — гитенфервалтер Протодьяконов подробно изложил свой разговор с Граматчиковым в записке, представленной на рассмотрение Нерчинской горной экспедиции. В ней он сообщал, что в праздник Воскресения после торжественного приема в доме Е.Е. Барбота де Марни зашел на обед к отставному аудитору Афанасию Михайловичу Сибирякову. Там он встретился с Граматчиковым, который при жене Сибирякова заявил: «Николай Кузмич хотя и представляется скудным, но богат, у него много денег, скажешь друг как ни скуп. Разбойнички на заслоночке пожарят огоньком, отдашь все денежки» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 197, л. 931 об.]. Протодьяконов ответил, что в качестве дохода имеет только жалованье и пожелал собеседнику такого же разбойничьего огонька. Граматчиков вспылал: «Заговорил ты, думаешь, что я не буду вашим командиром, доброта, будешь ли ты так говорить» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 197, л. 931 об.]. В приведенном отрывке для нас интерес вызывает метафорическое образное выражение «разбойнички на заслоночке пожарят». Очевидно, здесь имеется в виду печная заслонка. Таким образом Граматчиков образно намекает на тяжелые испытания, которые грядут с приездом нового начальника и его возможной борьбой с незаконным обогащением подчинённых. Механизм номинации этого метафорического образного выражения

объясняется ассоциативным семантическим переносом. Метафорическое сравнение подручных Е.Е. Барбота де Марни с разбойничками, которые могут применить пытку, с негативной оценкой говорящего даёт яркое свидетельство о выражении в его речи прагматической интенции вызвать страх и панику у собеседников. Также в речи Граматчикова встречается повтор «скажешь-скажешь», сравнение «друг как не скуп», которые он использует как средство усиления выразительности. Региональный письменный документ показывает экспрессивность и особенности употребления образных средств в разговорной речи того времени, а также посредством языка даёт, правда, косвенно, социально-историческую информацию о применениях пыток в XVIII веке.

Как известно, надежды Граматчикова не оправдались: Е.Е. Барбот де Марни, съездив в Петербург и получив наставления от императрицы, приступил к руководству заводами. Он много ездил по рудникам, занимался вопросами заводского хлебопашества, учреждал суды, строил новые предприятия. Одной из важнейших его инициатив было строительство Петровского железоделательного завода, который должен был снабдить Даурию дешевым и качественным железом. В качестве сырьевой базы для нового предприятия был выбран Балягинский рудник. Существенную помощь в создании нового завода оказал начальник Колывано-Воскресенских заводов – Гавриил Симонович Качка. 30 апреля 1789 г. он написал Е.Е. Барботу де Марни, что послал для строительных нужд различные детали, которые могут понадобиться «по пустоте тамошнего места и по неустроению еще горнов» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 301, л. 674 об.]. Упомянув о пустоте места, Гавриил Симонович использовал вторичную номинацию слова «пустота» и подчеркивал, что для строительства завода предстоит сделать еще очень многое.

Летом того же года в Забайкалье от Качки прибыл унтершхтмейстер – Андреян Евсеевич Сибиряков. Он должен был следить за строительством Петровского завода и стать его управляющим. Е.Е. Барбот де Марни поначалу был очень доволен работой нового подчиненного. 19 июля 1789 г. Сибиряков получил от него одобрение: «Добротою наших железных руд тобою заверенных, я весьма обрадован» [ГАЗК, ф. 70, оп. 2, д. 3, л. 161]. Номинации «доброта», «добрый», использовавшиеся в горнозаводской народной и официальной терминологии XVIII в. характеризовали руду с высоким содержанием металлов. Вероятно, они были позаимствованы из устного народного творчества, где корень имел исходное значение «хороший», употреблялись повсеместно, о чем свидетельствует фрагмент из деловой переписки Нерчинской воеводской канцелярии: «...и на тех де пашнях хлеб родица добр» [6, с. 57]. В документах эпохи де Марни встречаются и другие характеристики руд, которые сейчас воспринимаются как стёртые метафоры: руды называли «жестокими» (т. е. тугоплавкими, крепкими), «убогими» (с

низким содержанием серебра, железа и др. металлов), «богатыми» (с высоким содержанием серебра). В XVIII веке происходило формирование горнозаводской терминологии, трудно судить, насколько в этот период эти наименования уже утратили образность. Кроме того, серебро при плавке иногда «уносило в воздух», случались «чувствительные угары» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 313, л. 17]. Барбот де Марни требовал от подчиненных, чтобы руда была «гласна» – известна, изучена, записана в приходную книгу [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 50].

А.Е. Сибиряков поддерживал на Петровском заводе жесткую дисциплину, не гнушался палочными наказаниями даже по отношению к офицерам. Это позволяло строить завод ускоренными темпами. Е.Е. Барбот де Марни, в письме Г.С. Качке, сообщая о ходе работ на заводе, не преминул заметить: «должен я вам сказать, что первой мой унтершхтмейстер суть вами данной Сибиряков, а второй Киргизов. Первым безконечно я доволен. Ежовые рукавицы, в которых он держит петровскую мою команду и которая прилична здешнему климату...» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 301, л. 670 об.]. Образное выражение «ежовые рукавицы» было частью популярной в XVIII в. поговорки: «Ежовыми рукавицами да за мягкое тело приниматься». На основании приведенного выше документа можно предположить, что она была хорошо известна и в Забайкалье.

Однако порядки Сибирякова устраивали не всех. О грубостях и речи обладателя «ежовых рукавиц» можно судить по записям священника Андрея Канаровского. В 1795 г. отец Андрей докладывал Военному суду, что на светлой неделе был свидетелем ссоры между комиссаром Киргизовым и управляющим Сибиряковым. Рассмотрим наиболее выразительные фрагменты той беседы. Сибиряков объявил, что «по повелению заводов главнокомандующего быть тебе старостою церковным и, с насмешкою продолжал, будешь ходить по церкви с кошельками, собирать с народу полушки: Киргизов ему на сие сказал: врите, Адриан Евсеевич, этого никогда быть не может, чтоб я пошел с кошельками, а можно для сего отыскать такого человека, которому бы было таковой сбор чинить прилично. В то время Сибиряков вскочив со стула с азартом Киргизова начал ругать так: Смеешь ли ты сукин сын (и сквернословие к тому прибавляя) командующему говорить врите. Ты знаешь, подлец, что я твой командир.... Сие ругательство подобного ему офицеру столько меня тронуло, что я принужденным нашелся выговорить: Адриан Евсеевич! На что вам поносить вам подобного себе брата офицера такими словами и приписывать имя такого животного, которого имя последний человек принять без огорчения не может? В сие то время, как бы во изсуплении ума, вскричал он: Хотя будь Вениамин, и его бы кнутом. Таковые слова поудили меня паки сказать: не ужасаетесь ли вы, никогда вами виденного архипастыря Вениамина устраивать подлюю каз-

нию. Вы воспамятуйте, кто есть Вениамин и кто вы? Я такое ругательство непримину со всеми обстоятельствами донести заводов начальнику. Но он поднявши руки закричал; хотя за десять барботов пиши, я умею говорить противу вас» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 349, л. 465 об.].

Чуть ниже Канаровский привел фрагмент своей беседы с Сибиряковым: «А притом ругая Киргизова и выхваляя себя вел следующую матерю: со мною де, дружить очень изрядно: видишь ли, что Егор Егорович меня на вас не меняет, сколь вы на меня ябед ни писали. А хотя напишет что либо, но мне же в предварительность: тако же и ныне написал ко мне письмо. Да! Хотя и колет мне глаза, но что это? Безделица! Пусть бы уже Егор Егорович один писал, то и экспедиция тудаж подымается... А что еще меня стращать военным судом, то кто меня будет судить? Я Егору Егоровичу бумашку написал, то он думаю, подумал, а другую напишу, так он сядет, а как третью напишу так он ляжет (и сие изображал действием, то есть руку прикладывал ко лбу, садился и ложился) и прочие другие сему подобные произношения происходили, коих уже теперь и припомнит не могу» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 349, л. 465 об.].

Как видно, речь Сибирякова была хотя и груба, но весьма выразительна, образна. К примеру, выражение «ходить по церкви с кошельками, собирать с народу полушки» содержало указание на не соответствующее статусу офицера занятие и использовалось для унижения человека. Не менее интересно высказывание «Хотя будь Вениамин, и его бы кнутом». Разумеется, Сибиряков не хотел, да и не мог подвергнуть епископа Вениamina наказанию кнутом. Тем не менее, он старался подчеркнуть, что ему все равно кого бить, кого наказывать. Заодно он демонстрировал свое безразличие к авторитету церкви. Равнодушие к силе местной горнозаводской власти, олицетворением которой был Барбот де Марни, он выразил словами «хотя и за десять барботов пиши», «пусть бы уже Егор Егорович один писал, то и экспедиция тудаж подымается». Здесь мы встречаем пример использования разновидности метонимии – синекдохи, когда единственное число заменяется множественным, при этом наблюдается ещё и гиперболизация. Тем самым имя начальника заводов становится нарицательным, что подчеркивает его известность, влиятельность. Впоследствии его имя действительно стало нарицательным и упоминалось в стихах и песнях [15, с. 63–64].

Говоря о том, что экспедиция (Нерчинская горная экспедиция, а точнее ее чиновники) поднимается вслед за начальником заводов, Сибиряков посредством метонимии образно намекнул на то, что руководство заводов занимается бесполезной перепиской с ним. Письма от Барбота де Марни с предупреждениями и предписаниями (в тексте – «в предварительность»), по его словам, хотя и кололи глаза, то есть доставляли некоторое не-

удобство, указывали на реальные недостатки, но были, по сути, безделицей. Сибиряков изменил устойчивое выражение «Правда глаза колет», чем придав большую экспрессивность своему выступлению.

#### Природные и социальные бедствия в документах эпохи де Марни

Барбот де Марни не стал терпеть беспорядков и отстранил Сибирякова. Вместо него управляющим Петровским заводом он назначил своего зятя Михаила Никитича Черниговцева. В сентябре 1795 г. М.Н. Черниговцев подробно и образно описывал ситуацию на вверенном ему предприятии: «при заводе ни руд ни углю нет, и таковое во многом обнажение завода материалами и запасами заставляет меня весьма горько сетовать и изворачиваться» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 138]. В данном случае завод как бы одушевляется, он обнажается, беднеет, автор использует олицетворение. Чуть ниже М.Н. Черниговцев выразил надежду на то, что «При хорошей воде и лучшем переделе в один запуск (горнов – прим. авт.) можем мы выковать железа 6000 пуд» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 138]. Тут мы видим пример использования метонимии. Говоря о хорошей воде, Черниговцев имел в виду высокий уровень воды в реке Баляге. Следовательно, слово «вода» означало понятие «река». Примечательно, что подобное использование метонимии зафиксировано в выписке из журнала заседания Нерчинской горной экспедиции от 22 августа 1792 г.: «В июле месяце по малости воды машины действовали лошаадьми и быками» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 313, л. 101].

Черниговцев так же известил Барбота де Марни, что «в окрестных завода селениях урожай хлеба был бы хорош, но в некоторых яровой прозяб, а частию съеден кобылками» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 139]. В приведенном отрывке слово «хлеб» обозначает зерновые культуры, прилагательное «яровой» используется как существительное. Прозябший яровой хлеб – яркий образ наступивших заморозков. «Кобылки» – народное название саранчи.

Известно, что эпоха Барбота де Марни на Нерчинских заводах ознаменовалась не только открытием новых предприятий, но и сильными засухами, заморозками, наводнениями, голодом, эпизоотиями, подрывавшими экономику края. Например, в 1790 г. Е.Е. Барбот де Марни с тревогой писал иркутскому губернатору Ивану Алферьевичу Пиллю: «Положение здешняго края вседневно в худшее состояние приходя доводит и заводы до крайности так что при всем моем рвении моих уже сил недостает, не то что их от прежняго падения исправить, но и в действии удержать» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 1]. В этом весьма эмоциональном тексте используется выразительная антитеза двух отвлеченных существительных: рвение – падение. Далее, чтобы произвести большее впечатление на губернатора, Барбот де Марни использо-

вал прием олицетворения: «1800 душ заводских крестьян употребляемые в хлебопашество недостаточны на производство довольного хлеба к пропитанию 4000 человек здесь служащих и работающих... и тем не менее заводы должны себе нужной хлеб доставлять из верхнеудинска ценою от 80 до 90 коп пуд а отдавать работникам по высочайшей воле по 40 коп. Не смея умолчать и то, что без сильной помощи даурия погибнет, а за нею и заводы, тем более что в одних ея частях прилежание земскаго правления даже и оплот природою полагаем к общественному благу, превозмогает, а в других и благоприятство ея нерадением обращается во вред и гибель» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 1 об.]. Кроме олицетворения «Даурия погибнет», Егор Егорович использовал метонимию, перечисляя крестьянские души. Для общества дореволюционной России в человеке было характерно видеть прежде всего душу, так как по православным воззрениям душа бессмертна и является истинной сутью человека. Поэтому лексема «душа» была близка по значению понятию «человек».

Метонимия встречается и в жалобе крестьян от 17 мая 1790 г. на произвол чиновников А. Казимерова и В. Корнилова: «Когда явимся мы в работы для рубки дров то не отводят нам лесу дней по пяти по десяти и более, или отводят по таким горам где взойти с крайнюю нуждою» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 6 об.]. В этом случае слово «лес» обозначает участок для рубки деревьев.

Узнав о злоупотреблениях властью А. Казимерова и В. Корнилова, Барбот де Марни заявил: «Сего рода преступления в здешнем краю сильною рукою истреблены быть должны» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 264]. Устойчивое метонимическое словосочетание «сильная рука» традиционно связывается с крепкой властью, решительными мерами. После долгих разбирательств А. Казимеров и В. Корнилов оказались под судом.

Кстати, ущерб, нанесенный ими, Барбот де Марни назвал «Великой недорубкой». Это явный оксюморон, призванный подчеркнуть масштабы убытков. В одном из писем, описывая бедственное положение крестьян, Егор Егорович употребил фразу: «снаряд на ржаву положить» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 301, л. 243 об.] в значении «забросить, забыть». Образность описания жизни людей здесь формируется через её сравнение со снарядом, который заржавел без использования.

Барбот де Марни пытался убедить Кабинет Её Императорского Величества выделить деньги на содержание офицерских вдов и сирот, утверждая, что существующая помощь «недостаточна удовлетворить нужнейшее к содержанию человечества» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 349, л. 105], употребив приём гиперболизации.

В 1794 г. за два года до своей смерти Барбот де Марни получил орден Святого Владимира, которым очень

гордился. Благодаря за посылку ордена князя Н.В. Репнина, он написал: «не нахожу я слов могущих чувствованию благодарности души моей изъяснить. Позвольте Сиятельный князь! Чтоб я скрывая слабость выражений моих, сии погрузил в молчание оставя себе долгом во все дни оставшей жизни моей доказывать сколь усердный и верный я поданный великой Екатерине» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 328, л. 733]. Прагматическая интенция пишущего передать испытываемое им сильное чувство благодарности выражается в преуменьшении своих риторических способностях, высоком слого и обилии эпитетов. Образность этого послания очевидна.

В феврале 1796 г. Е.Е. Барбот де Марни после тяжелой и продолжительной болезни умер. Эпоха Барбот де Марни в Забайкалье оставила след в истории письменной культуры региона.

### Выводы

Итак, на основании представленных выше документов можно утверждать, что конец XVIII в. в Забайкалье был насыщен судьбоносными событиями, которые оказывали влияние не только на экономику региона и жизнь населения, но и на мировосприятие и речь местных жителей. В частности, развитие горнорудной промышленности и в связи с этим приезд большого количества людей, оживили повседневную жизнь населения региона, привнесли в региональные документы этого времени, репрезентирующих разговорный узус, экспрессивность и образность. В региональных документах встречаются метафоры, метонимия, фразеологические выражения, различные сравнения. В формирующейся профессиональной терминологии даурских рудознатцев употребляются наименования, которые в настоящее время воспринимаются как стёртые метафоры, но, возможно, в тот период не утратившие ещё до конца образности.

Деловая переписка короткого, но очень интересного периода управления Нерчинскими заводами Барбота де Марни отличается от более ранних аналогичных документов тем, что содержат больше элементов разговорной речи, в том числе и образных выражений. Несомненно, это связано с историческими и языковыми реалиями изучаемой эпохи. Стоит заметить, приведенные нами источники – это малая часть документального наследия эпохи де Марни.

На наш взгляд, подход к изучению документов, опрошенный нами на материалах Нерчинской горной экспедиции конца XVIII в., может быть применен и к другим архивным источникам. В перспективе это может позволить составить более полное представление о развитии письменной и устной разговорной традиции Забайкалья, а соответственно, лучше понять современные особенности речи и менталитета местных жителей.

Источники и принятые сокращения

ГАЗК – Государственный архив Забайкальского края (Нерчинское горное правление), ф. 31, оп. 1, д.

197, л. 931 об.; д. 300, л. 1, 1 об., 6 об., 264; д. 301, л. 243 об., 304, 670 об., 674 об.; д. 313, л. 17, 101; д. 328, л. 733; д. 348, л. 50, 138, 139, 142; д. 349, л. 105, 465 об.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахмутова Ю.Р. Нерчинско-Заводская казенная библиотека / Ю.Р. Бахмутова // Нерчинский Завод. – Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 181–185.
2. Биктимирова Ю.В. Бытийное пространство в языковой картине мира первопроходцев и первопоселенцев Забайкалья в языке памятников письменности Нерчинского воеводства XVII–XVIII веков / Ю.В. Биктимирова // Гуманитарный вектор. – Чита, 2018. – Т. 13. – № 5. – С. 6–16.
3. Биктимирова Ю.В. Картина мира забайкальцев-первопроходцев в географических описаниях (по памятникам деловой письменности XVII–XVIII вв.) / Ю.В. Биктимирова // Приграничный регион в историческом развитии: междунар. науч.-практ. конф. 26 окт. 2018. – Ч. 3. – Чита, 2018, С. 47–50.
4. Бурштейн Е. Ф. Барбот де Марни и первая в России геологическая карта / Е.Ф. Бурштейн // Природа. – 2009. – № 2. – С. 92–96.
5. Ведерников В.В. Кабинетская цветная металлургия Сибири в XVIII – первой половине XIX в. / В.В. Ведерников. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2012. – 186 с.
6. Игнатович Т.Ю. Забайкалье устами первопроходцев и старожилов / Т.Ю. Игнатович, Ю.В. Биктимирова. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 245 с.
7. Игнатович Т.Ю. Дискурсивные исследования забайкальской русской народно-разговорной речи: возможности и перспективы / Т.Ю. Игнатович // Гуманитарный вектор. – Чита, 2016. – Т. 11. – № 3. – С. 12–18.
8. Игнатович Т.Ю. Мировосприятие забайкальцев в образах русской народно-разговорной речи / Т.Ю. Игнатович // Приграничный регион в историческом развитии: партнерство и сотрудничество: междунар. науч. конф. 22 сент. 2017. – Ч. 2. – Чита, 2017. – С. 199–205.
9. Колбанцев Л.Р. Карта окрестностей Нерчинского Завода – первая геологическая карта России / Л.Р. Колбанцев // Региональная геология и металлогения. – 2014. – № 60. – С. 21–31.
10. Константинова Т.А. Нерчинский горный округ / Т.А. Константинова // Нерчинские заводы на службе России. Архивный вестник № 9. – Чита, 2004. – С. 35–50.
11. Левашов В.С. Фольклор. Литература. История / В.С. Левашов. – Чита, 2017. – 784 с. – (Сер. Избранные труды исследователей Забайкалья)
12. Любимова Л.М. Языковая культура Восточного Забайкалья. / Л.М. Любимова, Н.А. Лиханова, Д.Б. Сундуева. – Чита: ЗабГУ, 2017. – 205 с.
13. Майоров А.П. Очерки лексики региональной деловой письменности XVIII века / А.П. Майоров. – Москва: Азбуковник, 2006. – 261 с.
14. Максимов С.В. Сибирь и каторга: в 3 ч. / С.В. Максимов. – Санкт-Петербург: Тип. А. Траншея, 1871. – Ч. 3: Политические и государственные преступники. – 388 с.
15. Мясников А.В. Начальник Нерчинских заводов Егор Егорович Барбот де Марни / А.В. Мясников, Г.В. Мясникова. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 216 с.
16. Пашенко В.А. Словарь фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края / В.А. Пашенко; под науч. ред. Т.Ю. Игнатович; Забайкал. гос. ун-т. – 3-е изд., испр. и доп. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 432 с.
17. Словарь образных слов и выражений народного говора / под ред. О.И. Блиновой. – изд. 2-е, доп. и испр. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2001. – 312 с.
18. Христосенко Г.А. Материалы Нерчинской воеводской канцелярии как лингвистический источник / Г.А. Христосенко // Вопросы краеведения Забайкалья; вып. 1-й. – Чита, 1973. – С. 150–166.

© Игумнова Татьяна Владимировна (tatyana.igumnova.84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА ГЛАГОЛОВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАНСИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Кондина Галина Рудольфовна**

Врио директора, БУ Объединенная редакция  
национальных газет «Ханты ясанг» и «Луима сэрипос»;  
аспирант, Югорский государственный университет  
galka.condina@yandex.ru

## LEXICO-SEMANTIC GROUP OF VERBS OF MENTAL ACTIVITY IN THE MANSI LANGUAGE

**G. Kondina**

**Summary: Introduction:** On the material of the Mansi language, the LSG of verbs were not previously considered. The article is devoted to the identification and description of the lexico-semantic group (LSG) of verbs of mental activity in the Mansi language, which have not been the object of research until now.

The relevance of the research topic is determined, firstly, by the lack of development of the lexicology of the Mansi language, and secondly, by the lack of research devoted to the identification and semantic classification of verbal LSGs.

For the first time, the semantics and syntactic compatibility of Mansi verbs of the lexico-semantic group of mental activity are investigated.

**Objective:** to identify the verbs of the Mansi language that make up the LSG of thought activity; to describe the features of semantics and to make their semantic classification.

In this regard, the following tasks are solved:

- 1) to identify the verbs of the Mansi language that make up the LSG of mental activity;
- 2) set the group IDs and determine its attributes;
- 3) to identify the internal organization of the LSV of the verb to think and to characterize the semantic interactions between its members;

**Research materials:** verbs of the Mansi language collected by the author from informants and extracted from dictionaries of the Mansi language.

The results and scientific novelty are that the verbs of intellectual activity of the Mansi language are being studied for the first time.

We have described for the first time the LSG of the verbs of the intellectual activity of the Mansi language, identified the differential features of the semantics of the verbs under study, determined the relationships of these verbs and their combinable features.

The results of the research can be used in lexicographic work, teaching lexicology at school, when comparing related and different-structured languages, as well as in the further development of lexical and semantic groups of verbs of the Mansi language.

**Keywords:** Mansi language, semantics, lexico-semantic group, verbs of intellectual activity.

**Аннотация: Введение.** Статья посвящена выявлению и описанию лексико-семантической группы глаголов интеллектуальной деятельности мансийского языка, которая до настоящего времени не была объектом исследования. Актуальность темы исследования определяется, во-первых, неразработанностью лексикологии мансийского языка, во-вторых, отсутствием исследований, посвященных выявлению и семантической классификации глагольных лексико-семантических групп.

Впервые исследуется семантика и синтаксическая сочетаемость мансийских глаголов лексико-семантической группы ментальной деятельности.

**Цель:** выявить глаголы мансийского языка, составляющие лексико-семантическую группу мыслительной деятельности; описать особенности семантики и произвести их семантическую классификацию.

**Материалы исследования:** глаголы мансийского языка, собранные автором у информантов и извлечённые из словарей мансийского языка.

**Результаты и научная новизна.** Новизна заключается в том, что исследованию впервые подвергаются глаголы интеллектуальной деятельности мансийского языка.

Нами впервые выделена и описана лексико-семантическая группа глаголов интеллектуальной деятельности мансийского языка, выявлены дифференциальные признаки семантики исследуемых глаголов, определены взаимоотношения этих глаголов и их сочетаемостные особенности.

Результаты исследования могут быть использованы в лексикографической работе, преподавании лексикологии в учебных заведениях, при сопоставлении родственных и разноструктурных языков, а также в дальнейшей разработке особенностей лексико-семантических групп глаголов мансийского языка.

**Ключевые слова:** мансийский язык, семантика, лексико-семантическая группа, глаголы интеллектуальной деятельности.

### Введение

**Д**о настоящего времени семантика глагольного слова мансийского языка не подвергалась глубокой разработке и представляет собой особый

интерес, так как не описана семантика не только отдельного слова, но и сочетаемостные закономерности слов вообще, и особенности его развития, его связи с мышлением. Именно поэтому тема является актуальной, так как глаголы мышления вместе с глаголами речи представ-

ляют особый вид деятельности, речемыслительный. В результате, в процессе речевой деятельности создаются и развиваются лингвистические, познавательные и коммуникативные структуры, которые обобщаются субъектом и позволяют ему сделать выводы, благодаря чему формируются суждения, мнения, оценки, выражаемые глаголами мышления.

Одним из основных типов связей между словами является полисемия – специфическое для лексико-семантического уровня проявление вариантности языковых единиц. «Полисемия – это ряд семантических вариантов слова, соотносенных с одной лексемой, которая по отношению к ним выступает как инвариант» [6, 100]. Семантическая структура слова представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов многозначного слова.

Представленный нами глагол номсулвкве ‘думать’ многозначный и употребляется часто. Попробуем представить его статус в системе лексико-семантической группы глаголов мыслительной деятельности. М.Д. Чертыкова в своей работе отмечает, глаголы со значением мышления (мысли или ментальные предикаты) представляют собой одну из базовых категорий в поле психической деятельности человека [23, 85-92].

Сравнивая с другими частями речи, семантическая структура глагола более гибкая и ёмкая. Сочетаемость глагола зависит от его валентности, она заложена в структуре значения глагольного слова. Семантическое содержание глагольных валентностей определяет субъектную и объектную сочетаемость глагола.

Семантическая структура глаголов интеллектуальной деятельности, куда входит лексико-семантическая группа глаголов мышления, довольно часто является объектом лингвистических исследований, это труды лингвистов по лексикологии и лексической семантике на материале языков разных систем [24, 82-130]

На материале русского языка глаголы со значением мысли (ментальные) получили наиболее основательное освещение в различных аспектах: диахроническом, семантико-синтаксическом, когнитивном, коммуникативном, прагматическом и др. [1, 27; 2, 7-10; 5, 35-38; 7, 14; 8, 189-192].

В лингвистических исследованиях решаются фундаментальные проблемы определения места и функций языка в процессе познания и понимания мира, определяются связи языка и мышления, формулируются основные подходы к изучению данной категории глагольной лексики и т. д., тем самым, создается теоретическая база для проведения дальнейших разработок данной тематики. Значит, языковое ментальное пространство оставляет

за собой актуальность и привлекает к себе внимание исследователей не только в русском, но и в других языках.

Ментальные глаголы могут обозначать то или иное ментальное состояние (знать, верить, помнить), мыслительную деятельность, обычно направленную на получение знания (размышлять, обдумывать), или же указывать на возникновение определенного ментального состояния в результате предшествующей деятельности или внезапного озарения (узнать, догадаться, понять) [5, 36-39, 24, 82-130]. С. Р. Омельченко рассматривает в качестве ментальных глаголов такие лексемы, которые не просто называют процесс мышления, а содержат в своей семантике элементы его описания и указывают на национально-этническую специфику восприятия, понимания, познания окружающей действительности отдельной языковой личностью или этнолингвистическим сообществом в целом [14, 217].

### Материалы и методы

Основным материалом для написания статьи послужили полевые материалы автора с глаголами интеллектуальной деятельности мансийского языка, а также выборка примеров из опубликованных источников по мансийскому языку. В данной статье мы проанализировали 30 глаголов верхнесосьвинского говора выявленных из мансийских текстов, словарей и полученных от информантов. В мансийско-русском словаре [15, 72, 193, 211] приведено 11 глаголов.

При анализе материала использованы методы: наблюдение, компонентный анализ, метод контекстного анализа, описательный, опросы информантов.

### Результаты

Под глаголами интеллектуальной деятельности в нашей работе понимаются глаголы, описывающие деятельность ума, сознания во всех его проявлениях. Эти глаголы объединяет наличие в их лексическом значении общей категориально-лексической семы «мыслительный процесс». Эта сема составляет семантическую основу группы и уточняется в каждом отдельном слове с помощью дифференциальных сем [9, 77].

Семантика и синтаксическая сочетаемость глаголов мансийского языка не подвергались системному исследованию, не исследован состав и границы данной лексико-семантической группы, имеются лишь небольшие списки глаголов в словарях мансийского языка [3, 64; 14, 46].

Глаголы интеллектуальной деятельности формулируют, в первую очередь процессы восприятия, понимания и интерпретации информации. На наш взгляд, это особенно важно для современной эпохи с ее «инфор-

мационным менталитетом». Схожими чертами которого являются интерес к информации, ее восприятию, интерпретации и пониманию. Глаголы интеллектуальной деятельности являются центральными для любого национального языка, но опять же в каждом из них отличаются своеобразием семантики и употреблением.

На материале близкородственного хантыйского языка исследованы лексико-семантические группы глаголов речи, движения, поведения, деструктивного действия и др. [11; 12; 17; 18; 19; 21; 22].

Ментальных глаголов в мансийском языке немного, однако, они многозначны и могут замещать ряд аспектов ментальной деятельности.

М.Д. Чертыкова в своей работе отмечает, что глаголы, составляющие данную микрогруппу, указывают на изменение состояния в сознании субъекта, т.е. переход от отсутствия пропозиции к её наличию или последовательный переход от одной пропозиции к другой, логически связанных и следующих друг за другом [24, 82- 130]. Н.Г. Бяковская отмечает новизну пропозиции, вводимой глаголами мысли, «причем пропозиция является новой, прежде всего, для самого субъекта» [5, 42].

Результат мысли (сама мысль), который вводят эти глаголы, является неконтролируемым, несмотря на то что сам процесс мышления является, безусловно, контролируемым.

К лексико-семантической группе глаголов мышления (мысли), кроме глаголов *номсуукве* 'думать' и *вӱукве* 'знать', относятся глаголы со значениями понимания, базовым является глагол *торгамтаукве* 'понимать', сравнения (базовый глагол *арталаукве* 'пробовать'), проверки и контроля (базовый глагол *уральтаукве* 'проверять') и др.

В мансийском языке ведущим глаголом интеллектуальной деятельности является глагол *номсуукве* 'думать'. Этот глагол образован от имени *номт* «мысль, ум, память». Он является наиболее часто используемым и многозначным, в основе его семантики доминирует значение «рассуждать, строить умозаключение».

Анализ семантики данного глагола показал, что это сложное иерархическое соединение различных лексико-семантических вариантов, встречающихся в условиях их реализации в тексте. При определении конкретных значений, ведущую роль играют синтаксические показатели, представленные в виде системной типовой сочетаемости.

Собранные лексико-семантические варианты глагола *номсуукве* «думать» представлены двумя типами: 1) первичные лексико-семантические варианты, связанные

с обобщенным понятием «интеллектуальная деятельность»; 2) вторичные лексико-семантические варианты, утрачивающие связь с основным понятием и трансформирующиеся в другие семемы [24, 82-130].

Первичные лексико-семантические варианты глагола *номсуукве* 'думать': т. е. проявлять способность к умозаключениям на основе отражения окружающей действительности в абстракциях». Содержание мысли выражается прямой речью: **Номсы**: «*Сар юил койиглылум*» 'Думает: «Ну-ка я его по этим следам выслежу»; *Тав ос ква тасир номсахты*: «*Тав аманри тн ань тот хоса хасап кӱвирт?* 'А женщина стала думать: «Почему они так долго в пологе находятся?»; *Та мыс, мыс, лӱухаль минас, аквматрт номсахты*: «*Аман □лмхӱлас хӱнтгум аман а́ти?*» 'Вниз по реке шёл-шёл, подумал: «Встречу ли человека или нет?»'.

Е.К. Скрибник, К.В. Афанасьева рассматривали изъяснительные конструкции, в которых главное сказуемое является глаголом речи, мысли...

«Зависимая часть представляет собой прямое дополнение, косвенное дополнение или подлежащее; она управляется со стороны сказуемого главной части» [18, 64], например: *Вӱим, тав хӱлытэ – вӱгтэ, тав ягагитэ ос та матыр номылматас* 'Конечно, он слышит – знает, сестра его опять что-то задумала'. Далее авторы отмечают, что инфинитив в дополнительных конструкциях употребляется, если действие зависимой части лежит в плане будущего или потенциально [18, 74]. Приведем примеры: *Руматэ номсахты, хумус олукве*. 'Друг его думает, как быть'; *Тыхӱтал сӱв тӱйт патыс, ам пӱг-минуукве ат номсгум* 'Сегодня выпало много снега, я не думаю поехать в зимние юрты'.

Глагол *номсуукве* [11; 26] присоединяет зависимую изъяснительную часть с помощью послелога *урыл*, приведем пример: *Ам кол ӱнттын урыл номсахтгум* 'Я думаю (о том, как) построить дом'.

Предложения с глаголами мысли могут формироваться соположением двух простых предложений: *Маныр наӱ номсахтгын, минуукве ри* 'Что ты раздумываешь, надо идти'; **Номсы**, *аман манрыг ам ты тумпын ёхтысум* 'Думает, зачем я на этот остров приехал'.

Лексико-семантические варианты глагола *номсуукве* 'думать' глаголы *номсахтуукве* 'размышлять', *номсахтыглаукве* думать (время от времени) передают различные аспектуальные значения, например: *Маныр наӱ номсахтгын, минуукве ри* 'Что ты раздумываешь, пора идти'; *Ам номылматсум, тыхӱтал мӱн а́квув палт вос ялнуув* 'Я подумал, что мы должны сегодня сходить к тётё'; *Яныг ойка номсыс, хумус тав мӱньнув порат ӱст ӱлыс*. 'Старик думал о том, как он жил в городе в молодые

годы'; Ам **номтын ёхтувёсум**, *а́тямёнтыл рўтанув палт ялуукве ри* 'Мне пришла мысль съездить с отцом к родственникам'.

Начальная фаза мыслительной деятельности может быть представлена именем *номт* в направительном падеже в сочетании с глаголом *ёхтуукве* прийти, приехать: *Тав ты урыл номтын ёхтувес* 'Ему пришла мысль об этом' или 'Он догадался об этом' (букв. мысль пришла); Ам *тõнт номтын ёхтувёсум* 'Я тогда только поняла'; Ам *вõрт хоса мсум, тувыл илттыг номтын ёхтувёсум, хумус ты вõрныл минуукве рõви*. 'Я долго блуждал по лесу, а потом вдруг пришла мысль, как выйти отсюда'; *Ань туп тав номсуукве патыс, хумус оматн тах нты* 'Теперь только она стала думать, как поможет матери'; *Тан а́ти коланыл хот-оюукве номылматсыт* 'Они задумали ночью убежать из дома'; *Нау ос та матыр номылматсын?* 'Опять ты что-то придумал?'; «*Товлыуит акван-атхатуукве патсыт*», – Улякси **номсыс**. 'Птицы собираются в стаи», – подумал Алексей'.

В Русско-мансийском словаре Е.И. Ромбандеевой глагол *номсуукве* дан в двухзначениях: думать, полагать [16, 74, 218]. Наши материалы дают основание внести дополнительные значения этого глагола: 1) подумать, размышлять, мыслить; 2) полагать, считать; 3) собираться, намереваться, решить; 4) заботиться, беспокоиться о ком-либо, чем-либо; 5) тосковать, скучать по кому-либо, чему-либо.

Первую подгруппу представляют первичные производные лексико-семантических варианты, связанные с обобщенным понятием «интеллектуальная деятельность», сюда мы включаем два первых значения глагола *номсуукве*. Приведем примеры:

1. *Руматэ номсахты, хумус õлуукве* 'Друг его думает, как быть'. Предмет мысли выражен указательным местоимением в сочетании с послелогом *урыл*: *Омам ты урыл номсуукве патыс, таимагыс ти хоса ат ойвес* 'Мама стала думать об этом, поэтому ночью долго не могла заснуть';
2. в данном лексико-семантическом варианте глагол *номсуукве* выражает неуверенность:

*Ам ты уй ампыг номсаслум* 'Я думал (полагал, считал), что это животное – собака'; *Нау номсгын, тав тыõтал ёхты?* 'Ты думаешь, он придет сегодня?' В данном случае, глагол *номсуукве* обозначает ситуацию намерения субъекта к действию и предполагает элемент желательности. Объектная позиция раскрывается инфинитивом *номсуукве*, подразумевающим действие, на реализацию которого субъект решился в результате каких-либо размышлений.

Вторую подгруппу в данном случае представляют вторичные лексико-семантические варианты, утрачивающие связь с таким понятием как «интеллекту-

альная деятельность» и трансформирующиеся в другие семемы. Следует отметить, что данные семемы связаны также с другими видами человеческой деятельности. В эту подгруппу мы относим следующие три значения глагола *номсуукве*:

1. «намереваться, иметь намерение, собираться делать что-либо»: *Школа а́стламе юи-палт, тав училищат лаль ханищтахтуукве номсы* 'После школы он намеревался учиться в училище'. *Увсим лаль уст ханисьтахуукве номсы* 'Сестра собирается дальше в городе учиться'; Ам *усн минуукв номылмат-сум* 'Я решил поехать в город'.
2. глагол *номсуукве* в лексико-семантическом варианте «заботиться» также сочетается с прямым объектом в сочетании с послелогом *урыл*: Ам *нån урынтыл номсгум, нån õлнэ кол вос õньсегн* 'Я думаю о вас, чтобы вы жильё имели'. Объект в форме именительного падежа замыкается определенной «темой» и становится предметом мысли в силу какой-то причины (беспокойство, воспоминание, радость и т.д.): Ам *ягыгум урыл номсгум, тавёныл тит хõтал нматыр латыу а́тим ос лххал а́тим* 'Я думаю о брате, он два дня молчит, новостей нет от него'.
3. «думать, тосковать»: *Омам кãсмостал õлы, тав яныг а́гитэ урыл номсахты* 'Мама тоскует, думает о дочке старшей'; *Омам порслым а́тятэ урыл номсуукве паты, õста льнсин ёхтаве, самвитанэ нглыт* 'Мама моя, думая (букв. думать будет) о расстрелянном отце, опять начинает плакать, слёзы наворачиваются'.

В данном случае находим семантические сдвиги за счет утраты семы «мыслительная деятельность» и приобретения ими других сем.

Вторичные лексико-семантические варианты глагола, здесь хоть и не обозначают мыслительный процесс, они объединены общим дифференциальным признаком практической реализации мыслей, умозаключений, суждений.

При нахождении данных значений главную роль играют синтаксические показатели, представленные в виде системной типовой сочетаемости. Таким образом, весь набор лексико-семантических вариантов многозначного глагола *номсуукве* 'думать' представлен нами двумя подгруппами.

Синонимом ведущему глаголу является глагол *торгамтаукве* 'понять, понимать, сознавать, сообщить, смекнуть, догадаться, опомниться': *Увсим ты латыуит ёмсякв торгамтасанэ* 'Сестра хорошо поняла эти слова'; Ам *таве ат торгамтылум* 'Я его не понимаю'; *Нврам молах торгамтастэ, маныр вãруукве*

ри 'Ребенок быстро сообразил, что делать'; *Омам хохса охсат к̄асалас ос торгамтастэ, ягыгум ос та хохса хартуукве патыс* 'Мама увидела окурки, догадалась, что брат опять курит'; *Яг̄агим торгамтастэ ос астал патас* 'Сестра (моя) опомнилась и замолчала'; *Ам тав номтэ торгамтаслум* 'Уловил (понял) я его мысли'; *Ётыл усьта торгамтаслум* 'Потом я только осознал всё'. *Тав м̄аньси л̄атын торгамты* 'Он понимает мансийский язык'. Глагол *торгамтаукве* присоединяет зависимую изъяснительную часть с помощью местоимения *матырта, матыр* 'что-то': *Снь аг̄итэ вильт хосыт торгамтастэ, матыр та ёмтум* 'Мама поняла по лицу дочери, что что-то случилось'; *Ам торгамтаслум, т̄ан матыр в̄аруукве номсгыт* 'Я понимаю, что они что-то задумали'; *Омам ак̄вум сунсов п̄агле нупыл унттым к̄асаластэ ос т̄ара торгамтастэ, маныр тав̄ён ак̄вум хултыс*. 'Мама увидела тётини маленькие нарточки, повернутые к лесу, сразу поняла, что ей подсказывала тётя'. *Пыг н̄аиухап р̄охсуй хулм̄ет торгамтастэ, тав ань н̄алув х̄йтуукве ат алыми, хаництахтын м̄аныл юв ты хулыты* 'Молодой парень, услышав сигнал теплохода осознал, что может не успеть добежать до берега и останется без обучения'.

Глагол *к̄астуукве* 'вспоминать' также является синонимом глаголу *номылматыглаукве*. Данный глагол требует пропозициональный актанта в форме основного падежа (для имен существительных) или винительного (для местоимений), например: *Увсиянылн т̄ан хоса к̄астувёсыт* 'Сестра долго их вспоминала'; *Тонт тав рутанэ к̄астысанэ / номылматсанэ* 'Тогда он вспомнил родных'; содержание мысли при глаголе *к̄астуукве* относится к прошедшему времени по отношению к моменту воспоминания действующего лица.

Итак, нами были рассмотрены первичные и вторичные лексико-семантические варианты семантики глагола *номсуукве*, а также составные предикаты: глагол+ имя.

Представленные элементы парадигматического содержания образуют семантическое гнездо глагола *номсуукве* 'думать'. Семантика глагола *номсуукве* варьируется в зависимости от способа выражения объекта.

Глаголы со значением интеллектуальной деятельности или ментальные глаголы объединяются в одну лексико-семантическую группу глаголов по своей об-

щей категориально-лексической семе «осуществление ментальной деятельности» и вместе описывают одну из основных категорий в поле психической деятельности человека [24, 82-130].

В лексико-семантической группе глаголов интеллектуальной деятельности мансийского языка мы рассмотрели значения глагола 'думать' и сочетаемость двух синонимичных ему глаголов. За основу синонимичности нами взяты отдельные лексико-семантических варианты в смысловой структуре слов. Синонимы того или иного синонимического ряда, будучи связаны общностью семантической основы, допускают незначительные различия семантического, стилистического, эмоционального характера в пределах одного понятия. Случаи невозможности полной замены одного синонима другим объясняются различной сочетаемостью синонимичных слов: у одного слова более широкий, у другого более узкий круг лексической сочетаемости.

Исходя из своей многозначности и частого употребления глагол *номсуукве* 'думать' (как и глагол *в̄аукве* 'знать') может представить несколько аспектов мыслительной деятельности. В основе семантики глагола *номсуукве* 'думать' лежит изменяющийся признак, он указывает на качественные изменения в мыслительной деятельности субъекта, что предполагает переход от отсутствия пропозиции в сознании субъекта к ее наличию.

#### Обсуждение и заключение

Подкласс глаголов интеллектуальной деятельности предполагает полевую структуру. Ядерными лексико-семантическими группами в этом подклассе представляются глаголы мышления, понимания и познания, отбражающие диалектически связанные когнитивные и ментальные процессы. В качестве базовых синонимических рядов этих лексико-семантических групп выделены ряды с доминантами думать, понять.

Глагол «думать» имеет пять значений и определяет общую категориально- лексическую сему глаголов, обозначающих интеллектуальный процесс. Он является идентификатором (семантическим множителем) подгруппы глаголов мышления в лексико-семантических группах глаголов интеллектуальной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. №3. С. 27–35.
2. Арутюнова Н.Д. «Полагать» и «видеть» (к проблеме смешанных пропозициональных установок) // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука, 1989. С. 7–30
3. Баландин А.Н., Вахрушева М.П. Мансийско-русский словарь. Л.: Учпедгиз, 1958. 227 с.
4. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Ментальные предикаты в аспекте аспектологии. Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических

- контекстов. М.: Наука, 1989. С. 31–54.
5. Бяковская Н.Г. Глаголы мысли в русском языке и их концептуально- семантические особенности // *Lingua mobilis*. Научный журнал. 2011. № 3 (29). С. 35–43.
  6. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. М.: Высшая школа (Москва) 1981. 184 с.
  7. Дмитриевская М.А. Философия памяти // *Логический анализ языка: Культурные концепты*. М.: Наука, 1991. С. 78– 85.
  8. Зализняк А.А. Читать и думать: два вида мнения // *Логический анализ языка: Культурные концепты*. М.: Наука, 1991. С. 187–194.
  9. Кузнецов А.М. Структурно-семантические параметры в лексике: На материале английского языка. - М.: Наука, 1980. 160 с.
  10. Кузнецова Э.В. Лексико-семантическая группа слов и методы ее описания // *Актуальные проблемы лексикологии: тез. докл. лингвистической конференции*. Новосибирск: Новосибирский гос. университет, 1969. Вып. II. ч. I. с. 99-104
  11. Кумаева М.В. Краткий мансийско-русский словарь (для учащихся 1-4 классов). – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2019. – 60 с.
  12. Нахрочева Г.Л. Глаголы болевых ощущений в обско-угорских языках: семантика и механизмы семантической деривации // *Вестник угроведения*. 2019. Т. 9. № 4. С. 681–691.
  13. Нахрочева Г.Л. Глагольные метафоры боли в обско-угорских языках // *Вестник угроведения*. 2020. Т. 10. № 2 С. 292-302
  14. Омельченко С.Р. Функционально-семантическая характеристика русских ментальных глаголов // *Известия Уральского государственного университета*. 2004. № 31. С. 217–229.
  15. Ромбандеева Е.И., Кузакова Е. А. Мансийско-русский и русско- мансийский словарь. Ленинград: Просвещение, 1982. 255 с.
  16. Ромбандеева Е.И. Русско-мансийский словарь. СПб.: Миралл. 2005. 360с.
  17. Сказки, предания и былички верхнесосьвинских манси / авт.-сост. М. В. Кумаева, Ханты-Мансийск: Юграфика, 2012. 176 с.
  18. Скрибник Е.К., Афанасьева К.В. Практический курс мансийского языка. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. Ч. 2. 150 с.
  19. Соловар В.Н. Трехактантные простые предложения с предикатами- глаголами речи в казымском диалекте хантыйского языка // *Вестник НГУ*. 2007. Вып. 2. С. 44–49.
  20. Соловар В.Н. Парадигма простого предложения в хантыйском языке (на материале казымского диалекта). Новосибирск: Любава, 2009. 264 с
  21. Соловар В.Н. Семантическая классификация глаголов по способу осуществления движения (на материале казымского диалекта хантыйского языка) // *Вестник угроведения*. 2016. №4 (27). С. 59–68.
  22. Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (казымский диалект). Тюмень: ФОРМАТ, 2014. 386 с.
  23. Соловар В.Н. Структурно-семантические особенности обско-угорских глаголов с превербными пелки / пелка / пелэк / пэлэка / пэлыг // *Вестник угроведения*. 2021. Т. 11. № 11 с. 112 – 120.
  24. Чертыкова М.Д. Глаголы со значением психической деятельности в хакасском языке (системно-семантический аспект): дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.02. М.: ИЯ РАН. 2016 500 с.
  25. Тагт ос Сакв махум потраныл-мөйтаныл. Рассказы-сказки народа Сосьвы-Сыгвы. Вып. 2. Воряян махум мөйтөт. Сказки охотников / Сост. С.А. Попова, С.М. Ромбандеева. Ханты-Мансийск: Печатное дело, 2010. 96 с.
  26. Kannisto A. Wogulische Volksdichtung: Gesammelt und übersetzt von Artturi Kannisto; bearbeitet und herausgegeben von Matti Liimola. Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1963 B. VI. 385 s.
  27. Munkácsi B. Vogul népköltési gyűjtemény. regék és énekek a világ teremtéséről. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, 1896. K. IV. 440 old.
  28. Munkácsi B., Kálmán B. Wogulisches Wörterbuch. Budapest: Akadémiai kiado, 1986. 950 s.
  29. Steinitz W. Dialektologisches und Etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache Berlin: Akademie Verlag, 1966–1991. Vol. I–XV. 2023 p.
  30. Virtanen S. Grammaticalized preverbs of aspect and their contribution to expressing transitivity in Eastern Mansi // *Nyelvtudományi Közlemények*. 2014. Vol. 109. Pp. 109–122.

© Кондина Галина Рудольфовна (galka.condina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## АНАЛИЗ СИНОНИМИЧЕСКИХ И АНТОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «ТРАНСПОРТ»

**Коротаева Ирина Эдуардовна**

к.филол.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)  
irinakorotaeva@mail.ru

**Капустина Дарья Михайловна**

к.ф.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)  
popovski2003@mail.ru

### THE ANALYSIS OF SYNONYMOUS AND ANTONYMOUS RELATIONS IN THE LEXICO-SEMANTIC FIELD "TRANSPORT"

**I. Korotaeva  
D. Kapustina**

*Summary:* The article is devoted to the problem of lexicon systematization of the semantic field "Transport" and to the analysis of the main types of semantic relations in it: synonymy and antonymy. The investigation of the structure of lexico-semantic fields and of the relations of its constituents is an urgent problem. The transport lexical units of the American and British varieties of the English language and of the Russian language are the object of investigation.

The approaches of both cognitive linguistics and traditional structural linguistics are used to systemize the lexicon. The semantic essence of synonymy is analyzed. Synonymous groups are examined by means of cognitive methods using the concepts of macroframe and frame. The synonymous constituents of the macroframe "travel" are considered. The definitions of these lexical units are compared; the distinctions between the frames and cognitive models are brought out.

The examples are given to confirm that the frame theory can be used in translation practice for determining translation techniques and choosing an adequate translation equivalent from a series of synonyms. The lexical units of the semantic field under examination relate to the vocabulary of concrete non-evaluative semantics, so antonymous relations are not represented strikingly in the field.

The combination of traditional and cognitive approaches to the investigation of the relations inside the thematic linguo-systems is stated to be essential for deeper understanding of the shades of the meanings of the lexical units.

*Keywords:* lexico-semantic field, synonymy, antonymy, cognitive linguistics, frame, macroframe.

*Аннотация:* Данная работа посвящена проблеме систематизации лексики семантического поля «Транспорт» и анализу основных типов семантических связей в нём: синонимии и антонимии. Актуальность работы связана с необходимостью изучения как структуры лексико-семантических полей, так и отношений между его отдельными конститuentами. В качестве объекта исследования были выбраны лексемы, обозначающие предметы и явления реальной действительности, относящиеся к сфере «Транспорт» в американском и британском вариантах английского языка и русском языке.

Для решения вопросов, связанных с системными характеристиками исследуемого лексикона, в работе используются методы когнитивной лингвистики в сочетании с подходами традиционной структурной лингвистики.

Анализируется семантическая сущность синонимии в исследуемом поле. Синонимические ряды рассматриваются с позиций когнитивной лингвистики с использованием понятий макрофрейма и фрейма.

Рассматривается структура макрофрейма *travel* (путешествие), состоящего из синонимичных лексических единиц. Приводятся и сравниваются их определения. При сопоставлении фреймов и когнитивных моделей рассмотренных понятий выявляются отличия.

На примерах подтверждается положение о том, что теория фреймов может быть использована при разработке переводческих приёмов и выборе адекватного переводного эквивалента из ряда возможных вариантов-синонимов. Отмечается, что лексика исследуемого поля представляют собой главным образом слова конкретной неочечной семантики, поэтому антонимические отношения не представлены в нём достаточно ярко. Делается вывод о том, что сочетание традиционного и когнитивного подходов к исследованию отношений внутри тематических лингвосистем способствует более глубокому пониманию оттенков значений лексических единиц и нахождению наиболее удачных вариантов перевода.

*Ключевые слова:* лексико-семантическое поле, синонимия, антонимия, когнитивная лингвистика, фрейм, макрофрейм.

**К**омплексное исследование лексических подсистем является актуальным при решении проблем лексикографического описания соответствующего тематического лексикона. В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы при анализе тематических групп используются методы когнитивной лингвистики в сочетании с подходами традиционной структурной лингвистики.

Лексико-семантическое поле (ЛСП), являясь структурной частью лексико-семантической системы языка, представляет собой совокупность основных связей между значениями слов. Данное исследование посвящено исследованию лексической подсистемы «Транспорт» и проблеме проявления в соответствующем ЛСП таких основных типов семантических связей как синонимия и антонимия.

Современные учёные уделяют пристальное внимание исследованию синонимии и антонимии в рамках системного рассмотрения лексики. Так, анализируется эволюция отношения к синонимам от рассмотрения их только как выразительных средств языка до более глубокого исследования лексической синонимии [11. С. 279]. Синонимия оценивается как универсальное языковое явление, а синонимический ряд как особое лексическое объединение [13 С. 103]. Исследуется лингвистическая природа синонимии лексических единиц [15. С.57]. Рассматриваются традиционные и когнитивные подходы к изучению лексической синонимии [23. С. 144]. Семантическая синонимия представляется как аккумуляция бикультуральных знаний индивида [8. С. 41]. Синонимы классифицируются и выделяются их категории: полностью совпадающие, функционально совпадающие, частично совпадающие и совершенно разные [26. С. 669].

Отмечая, что синонимия проявляется на всех уровнях языка, исследователи предлагают различать синонимии фразеологическую, грамматическую, словообразовательную и лексическую [9. С. 137].

Отмечается, что синонимы являются важнейшими экспрессивными средствами языка, основной функцией которых является представление явлений в различных аспектах, оттенках и вариациях. В процессе изучения языка важно выбрать наиболее подходящее слово в контексте определенной ситуации [19. С. 104].

Исследуя антонимию и подчёркивая усиление внимания к вопросам смысловой структуры слова и системному рассмотрению лексики, учёные рассматривают данное явление как одно из важнейших проявлений системности лексики и говорят о необходимости её более досконального изучения [12].

Утверждается, что для любой сферы деятельности необходимо умение выявлять в языке противоположные смыслы, и антонимы играют важную роль в структурировании понятий, установлении их места в системе координат определенной области знания [77. С. 42]. Исследователи подчёркивают, что антонимия часто трактуется как явление, противоположное синонимии, однако статус этих двух явлений в системе языка совершенно различен [3. С. 34].

Исследователи отмечают актуальность проблемы логического (в противоположность интуитивному и прагматическому) определения антонимии в современной лингвистике. В исследовании антонимии подчёркивается перспективность дальнейшей разработки типологической классификации антонимов с учетом культурных особенностей [14. С. 65].

Рассматриваются особенности синонимии в раз-

личных тематических подсистемах: «экономика» [16,17], «медицина» [18,21], «сельское хозяйство» [6], «компьютерные технологии» [1]; синонимии и антонимии [2] и т.д.

В данном исследовании при анализе синонимических и антонимических отношений в качестве объекта исследования были выбраны лексемы, обозначающие предметы и явления реальной действительности, относящиеся к сфере «Транспорт» в американском (AmE), британском (BrE) вариантах английского языка и русском языке.

## 1. СИНОНИМИЯ

Синонимия – это тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений. Проявление семантической сущности синонимии в исследуемом поле можно наблюдать в следующих случаях:

1. эквивалентность всего объёма значений лексических единиц, например:
  - *traffic light / traffic signal; taxi / taxicab;*
  - *trucker / truckman* (AmE).
2. эквивалентность отдельных их значений, например:
  - *car / automobile* AmE, *motorcar* BrE (являются синонимами в значении «машина, автомобиль»: «*a road vehicle with usu. four wheels which is driven by a motor and used as a means of travel for a small number of people*») (Longman);
  - *road/way* (являются синонимами в значении «дорога, путь») / «*the (right) path to follow in order to reach a place*») (Longman).

В русском языке существуют аналогичные примеры синонимии: *машина / автомобиль, дорога / путь*.
3. эквивалентность совпадающих сем значений, например:
  - *aircraft* BrE («*a flying machine of any type, with or without an engine*»);
  - *airplane* AmE / *aeroplane* BrE («*a flying vehicle that has at least one engine*»).

Кроме рассмотренных случаев в качестве синонимов можно рассматривать слова с эквивалентностью всего объёма лексических значений, но *различающихся по ареалу употребления* (употребление в США /или Великобритании):

- *truck stop / transport cafe* (недорогая закусочная у автомагистрали, предназначенная главным образом для водителей большегрузных грузовиков, совершающих дальние рейсы);
- *station wagon / estate car* (автомобиль (с кузовом) универсал, «универсал»).

Важно заметить, что слова и их аббревиатуры также могут быть отнесены к синонимам. Например: *American*

*Automobile Association* и *AAA*; *Citizens' Band radio* и *CB radio*; *High Occupancy Vehicle* и *HOV*; *Harley Owners Group* и *HOG* и т.д. Лексические единицы *bicycle* и *bike* (усечённая форма) являются синонимами в значении «велосипед», однако они не эквиваленты стилистически: слово *bike* относится к неформальной лексике.

Особое внимание следует уделить синонимам-терминологическим аббревиатурам, например:

*ACES/aircraft common escape system* (стандартное ка-тапультное кресло ВВС США), *QA/quality assurance* (обеспечение качества, *QAP/quality assurance program* (программа обеспечения качества), *VLVL / vertical launch and vertical landing* (вертикальные старт и посадка), *VMC/visual meteorological conditions* (визуальные метеословия).

Степень синонимичности определяется тождеством, близостью значений и способностью слов замещать друг друга, нейтрализовать в тексте противопоставляемые семантические признаки. Так, степень синонимичности лексических единиц тем выше, чем больше у них общих позиций, в которых могут устойчиво нейтрализоваться несовпадающие семы их значений [25,446].

В функциональном плане синонимия является способностью лексических единиц (благодаря тождеству или сходству их значений) замещать друг друга во всех (или определённых) контекстах, не изменяя при этом содержания высказывания. Эквивалентные содержания синонимов находятся в отношении взаимной замены (двусторонней импликации), например:

«*It's quicker by taxi*» ⇔ «*It's quicker by taxicab*».

Ряд лингвистов, интерпретируя понятия «синонимия» и «поле», рассматривают эти явления как однородные. Г.С. Щур, давая характеристику такому подходу, отмечает, что, с одной стороны, интерпретация синонимов как поля имеет некоторый смысл, так как и синонимам и элементам данного поля постулируют наличие общих свойств. С другой стороны, такая позиция не вполне правомерна, поскольку синонимы и поля имеют следующие отличия:

- для синонимов характерно наличие общих лингвистических дифференциальных признаков и общность функции (это позволяет рассматривать такие группы как функционально-инвариантные, т.е. обладающие общими свойствами и близкими функциями);
- для полей характерно наличие общих функций у их элементов и только иногда общих (часто экстралингвистических), дифференциальных признаков (это позволяет трактовать группы таких элементов как функциональные) [24, С. 218-219].

Рассматривая синонимию с позиций когнитивной

лингвистики, некоторые учёные отмечают, что в основе синонимов лежат разные фреймы с различными когнитивными моделями, которые тесно взаимодействуют между собой в составе «макрофрейма» [5, С.17]. При этом «когнитивная модель – не простой набор элементарных концептов, но целостная сущность, схема образа, лежащего в основе значения». Фрейм понимается как «комплекс знаний об обозначаемом, фиксируемый в языковом коде» [4]. Е.А. Буданова проводит аналогию между понятиями «поле» и «макрофрейм», отмечая, что сходные по значению слова могут принадлежать одному полю или «макрофрейму». Изучение синонимических рядов, по мнению автора, позволяет выявить суть различия макрофрейма и фрейма. Сходство синонимов объясняется их принадлежностью к одному фрагменту действительности – «макрофрейму-референту». При этом наличие различных наименований для сходных понятий (синонимов) указывает на принадлежность их к разным фреймам с лежащими в основе различными когнитивными моделями. С учётом такого подхода к изучению синонимов можно заметить, что в состав макрофрейма *travel* (путешествие) входят лексические единицы, являющиеся синонимами: *journey*, *voyage*, *travel*, *tour*, *trip*. Сравним определения данных понятий (Longman):

- *journey BrE* – a trip from one place to another, esp. by land over a long distance;
- *trip* – a short journey, or one on which you spend only a short time in another place, then come back;
- *tour* – a journey for pleasure, during which several places of interest are visited; a short trip to or through a place to see it;
- *travel* – the general activity of moving from one place to another;
- *voyage* – a journey, usu. long, made by boat or ship.

При сопоставлении фреймов и когнитивных моделей рассмотренных понятий обнаруживаются отличия. Так, в слове *journey* на первый план выступает идея путешествия на большое расстояние. *Trip* – это короткое путешествие в оба конца; *tour* – посещение различных мест и осмотр достопримечательностей; *voyage* – длительное путешествие по морю или воздуху. Лексическая единица *travel* – это неисчисляемое существительное, описывающее обобщённый процесс путешествия (перемещения с одного места на другое).

По мнению Е.А. Будановой, положения теории фреймов применимы при разработке переводческих приёмов и выборе адекватного переводного эквивалента из ряда возможных вариантов-синонимов. В данном случае требуется соотнести когнитивные модели, сконцентрированные в фокусе фреймов оригинального текста (ИЯ) и языка, на который осуществляется перевод (ПЯ). Из ряда синонимов, описывающих некоторое понятие, надо выбрать тот, который имеет когнитивную модель, совпадающую с когнитивной моделью слова. Например,

требуется найти наиболее подходящий русский эквивалент слова *trip*. Эта лексическая единица переводится на русский язык как «путешествие», «поездка», «экскурсия», «рейс». Далее надо сравнить значения переводных эквивалентов, в результате чего выявится близость когнитивных моделей слов *trip* (путешествие в определённое место и обратно) и «поездка» (короткое путешествие, пребывание в езде). Такие рассуждения приводят к выводу о том, что вариант «поездка» является наиболее предпочтительным эквивалентом слова *trip*. Аналогичным образом находится наиболее удачный перевод слова *tour*, которому соответствуют лексические единицы переводного словаря: «путешествие», «поездка», «турне», «экскурсия». На основе сходства когнитивных моделей английского слова *tour* (путешествие с остановками для посещения различных мест) и русских слов «экскурсия» (посещение чего-либо с образовательной или универсальной целью) и «турне» (поездка на гастроли, на выступления) можно сделать вывод о предпочтительном варианте перевода [5. С. 20].

## 2. Антонимия

Антонимия представляет собой тип семантических отношений лексических единиц, имеющих противоположные значения. Рассматривается противоположность внутри одной сущности. Антонимы имеют противоположные значения с учётом философского, логического и лингвистического аспектов [10. С. 150]. Анализ лексической антонимии может быть осуществлен лишь при исследовании этого явления в различных лингвистических аспектах, присущих языку как семиотической системе [20. С. 78]. Её логическую основу образуют противоположные видовые понятия, представляющие собой предел проявления качества (свойства), определяемого родовым понятием, например: *heavy – light (weight)* (тяжёлый – лёгкий (вес)) [25, С.35-36]. Ч. Филлмор определяет «контрастивные множества» как простейший тип структур семантических полей, в которые входят антонимические пары («длинный/короткий»). Такие группировки выделяются на основе логических оппозиций по контрасту, основывающихся, в свою очередь, на логике «положения вещей» и человеческого мышления [22, С.131]. Примером таких оппозиций служат словосоче-

тания *high speed – low speed* (высокая скорость – низкая скорость), *high gear – low gear* (высокая передача – низкая передача). В этих случаях при сопоставлении английского и русского языков обнаруживается «логическая симметрия», которая поможет иноязычному реципиенту понять высказывание автора (по аналогии с родным языком). Однако такая симметрия нарушается, к примеру, словосочетаниями *heavy traffic – light traffic*, так как в русском языке для словосочетания «интенсивное движение» в качестве оппозиции могут выступать выражения «незначительное движение», «полупустая дорога», «дорога, на которой движение не столь интенсивно», а специального антонима к слову «интенсивное» (применительно к движению) нет.

Логическая модель противоположности становится в языке моделью антонимии у слов, обозначающих качество и/или выражающих противопоставленную направленность действий, состояний, признаков, свойств. В отличие от антонимов *heavy – light (тяжёлый – лёгкий)*, противопоставления типа *passenger – goods* (легковой, пассажирский - грузовой; об автомобиле, транспорте) не выражают антонимии, т.к. не удовлетворяют этим условиям. Так, не являются антонимами лексические единицы *passenger train* и *goods train*. Не имеют антонимов и слова конкретной неоценочной семантики [25, С.35-36], например: *automobile* (автомобиль), *bus* (автобус), *road* (дорога).

Можно отметить, что лексика исследуемого ЛСП представляют собой главным образом слова конкретной неоценочной семантики, поэтому антонимические отношения не представлены в нём достаточно ярко.

В заключение подчеркнём, что рассмотрение различных типов отношений внутри тематических лингвистических систем способствуют систематизации и структуризации лексики. Синонимические отношения можно наблюдать во всех пластах ЛСП «Транспорт», в том числе и в национально окрашенной лексике, и в терминологии. Сочетание традиционного и когнитивного подходов способствует более глубокому пониманию оттенков значений лексических единиц и нахождению наиболее удачных эквивалентов при переводе их с одного языка на другой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бабалова Г.Г., Ширококов С.Н. Синонимия компьютерной терминологии//
2. Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 4 (34). С. 34-39.
3. Банькова Н.В. «Концепт «Искусство»/ «Art» в русской и британской лингвокультурах». - Москва: ФЛИНТА, 2022. С.58-67.
4. Баротзода Ф.К. Явление антонимии в русском и английском языках (на примере лексики, относящихся к прозвищам и кличкам)//Вестник Педагогического университета. 2019. № 1 (78). С. 34-36.
5. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные основания семантической структуры слова): Дис. ... д-ра филол. наук. – М.: МГЛУ, 1991. – 364с.

6. Буданова Е.А. Проблема когнитивно-лингвистических моделей переводных эквивалентов в условиях диалога культур// Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сб. науч. трудов. Вып. №444. – М.: МГЛУ, 1999. С. 15-23.
7. Данилина Ю.С. Сопоставительный анализ синонимии терминов сельскохозяйственного машиностроения (на материале английской и немецкой терминосистем)/В сборнике научно-методических трудов: Социально-гуманитарные исследования. Москва, 2017. С. 316-319.
8. Горохова Н.В. Явление антонимии в специальной терминологии/В сборнике: Язык науки и техники в современном мире. Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2015. С. 64-66.
9. Ермакова В.А. Семантическая синонимия как аккумуляция бикультуральных знаний индивида//Успехи современной науки. 2016. Т. 4. № 7. С. 41-43.
10. Захарченко О.В., Чигвинцев А.А. Синонимия как одно из понятий лингвистики /В сборнике материалов Всероссийской научно-методической конференции: Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе. 2019. С. 137-139.
11. Каринкина Н.Н. Антонимия как понятийная категория и вопрос выражения противоположности в языке//Вестник Чувашского университета. 2004. № 1. С. 150-154.
12. Киселева С.В. К вопросу о синонимии//Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук: Матер. междунар. конф. - М.: РУДН. - М., 2012. - Т. 1, № 4. - С. 276 – 290.
13. Корсакова Ю.С. Антонимия как одно из важнейших проявлений системности лексики//Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 3.
14. Корсакова Ю.С. Синонимия – универсальное языковое явление //Филологические науки. Вопросы теории и практики.-Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (5): в 2-х ч. Ч. II. С. 103-106.
15. Лаврова Н.А. К вопросу об определении антонимии и о типологической классификации антонимов//Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2017. № 7 (779). С. 62-71.
16. Литвинова Ю.А., Маклакова Е.А. Исследование лингвистической природы синонимии лексических единиц//Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2020. № 1. С. 57-59.
17. Малкова И.Ю. Синонимия в лексикографическом описании экономических терминов//Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-1 (78). С. 119-122.
18. Марченко Е.Н. Синонимия в английской экономической терминологии//Вестник гуманитарного научного образования. 2014. № 7 (45). С. 03-05.
19. Носович Ян.Ф., Сорокина Э.А. Синонимия в отраслевых терминологиях: особенности проявления в языках медицины и лингвистики//Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 2. С. 22-33.
20. Оразбаева Д.С., Сидорова В.И. К вопросу о синонимии в английском языке/В сборнике материалов 3-й международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы современной науки в 21 веке. 2013. С. 104-105.
21. Скибина В.И. Различные аспекты антонимии как методическая проблема//Филологический журнал. 2010. № 1 (17). С. 78-80.
22. Фокина М.С. Синонимия в медицинской терминологии английского языка// Studia Linguistica (Санкт-Петербург). 2020. № 29. С. 59-65.
23. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
24. Шумилова А.А. Лексическая синонимия: традиционное и когнитивное видение проблемы//Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 22 (160). Филология. Искусствоведение. Вып. 33. С. 144–148.
25. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974. – 256с.
26. Языкознание. Большой энциклопедический словарь/Гл.ред. В.Н. Ярцева. –2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685с.
27. Filyasova Yu.A. English career terms synonymy//RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2021. Т. 12. № 3. С. 669-683.

---

© Коротаева Ирина Эдуардовна (irinakorotaeva@mail.ru), Капустина Дарья Михайловна (popovski2003@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «ТРАНСПОРТ»

### HYPER-HYPONYMIC RELATIONS IN THE LEXICO-SEMANTIC FIELD "TRANSPORT"

I. Korotaeva  
D. Kapustina

*Summary:* The paper addresses the analysis of hyper-hyponymic relations between the constituents of the lexico-semantic field "Transport".

The relevance of the investigation of this type of paradigmatic connection between lexical units is associated with the problem of lexicon systematization as hyper-hyponymic relations are an essential characteristic of semantic arrangement of nominative means of language. Transport lexical units are united within the bounds of the lexico-semantic field by semantic bonds, for example, the words "expressway", "freeway", "turnpike", "tollway" (American English) are hyponyms with respect to the hyperonym "road" (Standard English) and co-hyponyms with respect to each other. In American English the lexical units "expressway", "freeway", "turnpike", "tollway" are hyponyms with respect to the hyperonym "superhighway". Hyponyms involve the meaning content of a hyperonym: the hyponyms "car"/ "motorcar", "automobile", "bus", "truck", "motorcycle", "bicycle" and the hyperonym "vehicle".

Hyper-hyponymic relations are compared with synonymy and "part-whole" relations. While regarding the correlation "part-whole" it could be stated that there are no differences in the definitions of the parts of an automobile or a plane in American and British English and in the Russian language, but American and British varieties of English have their own set of lexical units to denote them.

Hyper-hyponymy is connected with the human knowledge representation and appoints the correlation between the objects and phenomena of the surrounding world. The analysis of the semantic relations is a stage of complex investigation of thematic linguo-systems that contributes to deeper understanding of the lexico-semantic system of the language and its varieties.

*Keywords:* hyper-hyponymic relations, hyponym, co-hyponym, hyperonym, synonymy, lexico-semantic field.

**Коротаева Ирина Эдуардовна**

к.филол.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет),  
г. Москва

irinakorotaeva@mail.ru

**Капустина Дарья Михайловна**

к.ф.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет),  
г. Москва

popovski2003@mail.ru

*Аннотация:* Данная работа посвящена исследованию гиперо-гипонимических отношений между конститuentами лексико-семантического поля «Транспорт».

Актуальность исследования этого вида парадигматических отношений в языке связана с тем, что они являются способом выявления системности лексикона и важной характеристикой семантической организации номинативных средств языка.

Лексические единицы транспортной тематики объединяются в пределах поля семантическими связями, например, слова, соответствующие видовым понятиям *expressway, freeway, turnpike, tollway* (американский вариант английского языка) являются гипонимами по отношению к слову-гиперониму *road* (Standard English) и согипонимами по отношению друг к другу. В американском варианте английского языка лексические единицы *expressway, freeway, turnpike, tollway* являются гипонимами по отношению к слову-гиперониму *superhighway*, объединяющему все эти понятия. Гипонимы включают в себя смысловое содержание гиперонима и противопоставляются друг другу соответственными дифференциальными семами: гипонимы *car/motorcar, automobile, bus, truck, motorcycle, bicycle* и гипероним *vehicle*.

В данной работе гиперо-гипонимические отношения сопоставляются с синонимией и отношениями «часть-целое». При рассмотрении соотношения «часть-целое» отмечается, что в американском, британском вариантах английского языка и в русском языке не существует различий в определении частей автомобиля, самолёта, однако в AmE и BrE для их обозначения сформировался свой собственный набор лексических единиц.

Гиперо-гипонимия связана с представлением человеческих знаний и фиксирует взаимосвязь и соподчинение отражаемых в языке объектов и явлений окружающего мира. Анализ таких семантических связей между конститuentами поля является этапом комплексного исследования тематических лингвосистем и способствует более глубокому пониманию лексико-семантической системы языка и его вариантов.

*Ключевые слова:* гиперо-гипонимические отношения, гипоним, согипоним, гипероним, синонимия, лексико-семантическое поле.

Систематизация лексикона, анализ основных связей между значениями слов способствуют формированию целостного представления о структурных и лингвокультурных свойствах лексических подсистем. С этой точки зрения представляют интерес лексико-семантические поля (ЛСП), являющиеся «живыми», реагирую-

щими на изменения в окружающем мире структурами, требующими упорядочения и постоянного отслеживания появления в них новых лексических единиц, а также определения тематических отношений между ними. В данной работе на материале американского (AmE) и британского (BrE) вариантов английского языка рассма-

тривается вопрос о том, как в ЛСП «Транспорт» проявляются гиперо-гипонимические отношения.

Одним из основных парадигматических отношений в семантическом поле является гипонимия – иерархическая организация его элементов, основанная на родо-видовых отношениях. Ч. Филлмор предложил классификацию структур семантических полей и в качестве одного из типов организации семантического поля назвал «таксономию», т.е. набор слов, связанных друг с другом отношениями иерархии. В данном случае речь идёт о родо-видовых отношениях слов по типу гипероним-гипоним [9, с.131-132].

Как родо-видовое отношение, гипонимия представляет собой включение семантически однородных единиц в соответствующий класс наименований [12, с. 104]. Термин «гипоним» обозначает слово с более частным значением, а «гипероним» – слово с более общим значением (термины введены Дж. Лайонзом в конце 60-х гг. XX в.).

Понятие «гипонимия» появилось в лингвистике по аналогии с антонимией и синонимией. Этот тип отношений между единицами лексико-семантической системы языка считается одним из основных конституирующих принципов организации словарного состава любого языка [8, с. 409].

Гиперо-гипонимические отношения вызывают большой интерес у исследователей. Указывается на необходимость учёта принадлежности слова к определённой части речи, анализа влияния категориальных и лексико-грамматических сем на механизм взаимодействия гиперонимов и гипонимов, относящихся к той или иной части речи [5, с.86].

Отмечаются следующие особенности гипонимов и гиперонимов: 1) гипоним определяется в терминах односторонней импликации (всегда реальна замена гипонима на гипероним как подведение вида под род, но не всегда возможно обратное); 2) гипероним является более широким по объёму семантики, по содержанию закрепляемого им понятия в сравнении с гипонимом; 3) гипонимы включают в себя смысловое содержание гиперонима и противопоставляются друг другу соответствующими дополнительными дифференциальными семами; 4) гипонимы, находящиеся в равноправных отношениях, называются согипонимами, имеют определённую общую семантическую составляющую, отличающуюся дифференциальными признаками их значения; 5) семантические отношения согипонимов понимаются как отношения элементов одного класса; 6) родо-видовые или гиперо-гипонимические отношения между словами проявляются в следующем: одни лексические единицы служат для обозначения класса лиц/предметов/свойств/действий/состояний, в то время как другие называют их

разновидности в пределах данного класса; 7) гиперо-гипонимические ряды могут характеризоваться как отношениями подчинения и господства, так и отношениями равноправия [12, 7, 2].

В современной лингвистике гиперо-гипонимические отношения рассматриваются как:

- один из видов парадигматических отношений в языке;
- способ выявления системности лексикона, в том числе в сопоставительном плане, как важная характеристика семантической организации номинативных средств языка;
- способ представления структур знания;
- способ изучения языковой картины мира.

Отметим, что культурная и языковая картины взаимосвязаны и восходят к реальной картине мира, т.е. к реальному миру, окружающему человека.

Возникающие в результате познавательной-классифицирующей деятельности человека наименования обладают разной степенью обобщения. Человеческий опыт закрепляется единицами разных уровней абстракции. Это является одной из причин наличия в языке гиперо-гипонимических отношений между разными наименованиями. Кроме того, соподчинённое структурирование лексики отражает иерархическую организацию понятий, объектов и явлений окружающей действительности, что является другой причиной наличия гиперо-гипонимической структуризации лексикона.

Интерес для исследователей представляют различные области лексикона, например, фразеология, терминология [1, с.223]. Интерес к терминологии объясняется необходимостью структурной организации, установления лексико-семантических отношений в терминосистемах [11, с. 120]. Любая терминологическая система структурирована и связана смысловыми отношениями между терминами, находящимися разной степени зависимости [4, с.135].

Исследование ЛСП «Транспорт» показало, что лексические единицы AmE, соответствующие видовым понятиям *expressway, freeway, turnpike, tollway*, выступают как:

1. *гипонимы* по отношению к слову, соотносящемуся с родовым понятием *road* (Standard English), которое является *гиперонимом*;
2. *согипонимы* по отношению друг к другу языка.

Кроме того, в AmE лексические единицы *expressway, freeway, turnpike, tollway* являются гипонимами по отношению к слову *superhighway* (гиперониму), объединяющему все эти понятия.

В отличие от синонимии гипонимия определяется в

терминах односторонней замены (односторонней импликации): в тексте возможна эквивалентная замена гипонима на гипероним как подведение вида под род, но обратное не всегда возможно. Так, например, допускается односторонняя импликация: *to travel along the turnpike => to travel along the road*. Но в данном случае двусторонняя замена невозможна, так как *road* (дорога) может быть не только платной (*turnpike, tollway*), но и бесплатной (*freeway*). Обратный переход в тексте (от гиперонима к гипониму), если они соотносятся с одним и тем же денотатом, связан с получением дополнительной информации и конкретизацией обозначаемого. Это объясняется тем, что значение гипонима семантически сложнее, чем у гиперонима, а представляемый им класс предметов уже [10, с.104], например: *turnpike* (определяется как: «*a main road for the use of fast-travelling traffic, esp. one which drivers must pay to use*») и *road*.

Семантические отношения согипонимов – это отношение элементов одного класса. Гипонимы включают в себя смысловое содержание гиперонима и противопоставляются друг другу соответственными дифференциальными семами, например, гипонимы *car/motorcar* BrE, *automobile* AmE, *bus, truck, motorcycle, bicycle* и гипероним *vehicle*. На основе гипонимов взаимосвязанные лексические единицы последовательно объединяются в тематические и лексико-семантические группы, подклассы и классы, (лексико-) семантические поля [10, с.104].

При сопоставлении гиперо-гипонимических отношений и отношений «часть-целое», можно отметить, что последние вообще не предполагают взаимозамену. «Часть» (элемент целого) и «целое» (совокупность частей) являются философскими категориями и выражают отношения между совокупностью предметов/элементов конкретного объекта и отдельными предметами/элементами, образующими эту совокупность.

В качестве примера логических отношений «часть-целое» можно привести семантические группировки типа *parts of the car* (или *components of the car*) - детали

машин; *parts of the aircraft* - детали самолёта; *parts of the bicycle* - детали велосипеда и т.д. (в AmE // BrE, Standard English):

Целое	Часть
automobile, car	fender // wing, hood // bonnet, muffler // silencer, trunk // boot, windshield // windscreen, gear shift // gear level, parking light // sidelight, side mirror // wing mirror, windshield wiper // windscreen wiper tire // tyre, bumper, hubcap
aircraft	fuselage, nose, tail, wing, fin, rudder, jet engine, undercarriage
bicycle	fender // mudguard, tire // tyre, shifter // gear level, handlebars, crossbar, saddle, axle, chain, pedal, spokes, hub, fork

Ч. Филлмор отмечает, что при определении всех типов отношений в семантическом поле, наблюдаются значительные расхождения в разных языках (исследователь демонстрирует функционирование национальной специфики, сопоставляя немецкий и русский языки). Такие несоответствия связаны с различными способами категоризации (членения) действительности и уходят вглубь истории того или иного народа. Традиционным примером расхождений является своеобразная картина суток, характерная для английской культуры [3,с.65]. Причины расхождения объяснить трудно, например, неясно, почему в русском языке нет противопоставления названию всей руки названия кисти, или почему в немецком языке пальцы на руках и ногах имеют разные наименования [9,с.132-133] . Отметим, что в AmE, BrE и русском языке не существует различий в определении частей автомобиля, самолёта и т.д. Однако в AmE и BrE для их обозначения сформировался свой собственный набор лексических единиц.

В заключение отметим, что гиперо-гипонимия связана с представлением человеческих знаний и фиксирует взаимосвязь и соподчинение отражаемых в языке объектов и явлений окружающего мира. Исследование семантических связей между конститuentами поля является этапом комплексного исследования тематических лингвосистем и способствует более глубокому пониманию лексико-семантической системы языка и его вариантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.Е., Логачева М.И. Гиперо-гипонимические отношения в английском фразеологическом фонде//Социосфера. 2018. № 2. С. 60-65.
2. Агабабян С.Р., Барабанова И.Г. Гипонимические отношения в языке рунета//Общественные науки. 2016. № 6-1. С. 223-227.
3. Комиссаров В.Н., Современное переводоведение.-М.,2000. С.65.
4. Кудинова Т.А. Гипер-гипонимические отношения в терминосистеме английского подъязыка биотехнологий//Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 3 (156). С. 135-140.
5. Кузьмина И.А. Гипер-гипонимические отношения в разных языках/ В сборнике: Иностранные языки в вузе и школе. Материалы IV Региональной научно-практической конференции. Под редакцией Л.М. Вардомацкого, О.Н. Кулиевой. 2012. С. 86-88.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева (глав. ред.). – М.: Советская Энциклопедия, 1990. – 683 с.
7. Сарангова Т.А. Гипер-гипонимические отношения терминологии, обозначающей связи с инвесторами (на материале тематической группы «Номинация лиц, связанных с INVESTOR RELATIONS»)// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. № 2. С. 51-59.

8. Семендяева Ю.Ю. Гипер-гипонимические отношения в английском языке/ В сборнике: Междисциплинарные исследования современности. Материалы XXXII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях. Ростов-на-Дону, 2021. С. 408-410.
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь/Гл.ред. В.Н.Ярцева. –2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685с.
11. Azarova L.Y. Hyper-hyponymic relations in noun-juxtaposits of the ukrainian terminology [Text] / L.Y. Azarova, L.A. Radomska // Repozytorim Annales UMCS, Sectio FF–Filologia. – Lublin, 2013. - Vol. XXXI. - P. 115 – 124.
12. Golukovich A.E., Antonova L.A. Realization of conditions of questioning speech act success in interrogative english-language discourse (by the example of institutional discourse varieties)// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Том 12. Выпуск 7. С.180-184.

© Коротаяева Ирина Эдуардовна (irinakorotaeva@mail.ru), Капустина Дарья Михайловна (ropovski2003@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

## PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SPEECH PERSUASION IN ENGLISH ADVERTISING

*E. Leonova  
I. Girina*

*Summary:* The article studies the relationship between expressive language means and mental processes underlying speech persuasion, namely attention, memory and emotions. Expressive means of language in advertising are aimed at enhancing the attractiveness of a text and its memorability for the audience while involving all mental processes. In order to effect the target audience, an advertising text must be based on the leading motive, involve background knowledge of the audience and reflect and current social trends.

*Keywords:* psycholinguistics, memory, attention, rhythm, speech persuasion, image, motive.

*Леонова Елена Николаевна*

*К.п.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск  
kseniammalysheva@gmail.com*

*Гирина Ирина Геннадьевна*

*К.филол.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск*

*Аннотация:* В данной статье анализируются связь выразительных средств языка с психическими процессами, лежащими в основе речевого воздействия, а именно внимания, памяти, эмоций. Выразительные средства языка в рекламном тексте направлены на то, чтобы усилить привлекательность текста для аудитории, его запоминаемость, задействовать все психические процессы. Чтобы эффективно воздействовать на целевую аудиторию рекламный текст должен иметь в качестве основы ведущий мотив, отражать фоновые знания аудитории и современные социальные тенденции.

*Ключевые слова:* психолингвистика, память, внимание, ритм, речевое воздействие, имидж, мотив.

Реклама уже многие десятилетия является объектом исследования для маркетологов, социологов, психологов и лингвистов. Это связано с тем, что рекламные тексты отличаются высокой концентрацией выразительных средств языка, что обусловлено необходимостью воздействовать на широкую аудиторию за как можно более короткое время. Кроме того, язык рекламы является благодатным материалом для исследований, проводимых на стыке наук, в частности, в области семиотики, социолингвистики и психолингвистики.

Исследования текстов массовой коммуникации в рамках психолингвистики дают возможность комплексного анализа психологического механизма воздействия и выразительных средств языка, которые используются как средство рекламного воздействия. Особенности речевого воздействия, механизм восприятия речи, учет потребностей и мотивов аудитории при осуществлении речевого воздействия рассматривался в работах таких ученых, как А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Т.М. Дридзе, О.А. Феофанов, Ю.А. Шерковин и др.

Рекламное воздействие может принимать форму убеждения и внушения. Если убеждение имеет рациональную основу, и создатели текстов стремятся изменить мнение или поведение аудитории при помощи логических доводов и фактов, то в случае внушения аудитория меняет свое поведение или убеждения неосознанно, часто под влиянием эмоций. В качестве синони-

мов термина «внушение» используются также термины «персуазивная коммуникация» и «манипулирование». Манипулирование оценивается как «воздействие на человека с целью побудить его сделать что-либо (сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение) неосознанно или вопреки его собственному желанию, мнению, намерению [5; с. 72]. Как правило, авторы рекламных текстов воздействуют на аудиторию при помощи убеждения и внушения одновременно, однако преобладание того или иного типа рекламного воздействия зависит от рекламной стратегии.

Ю.К. Пирогова выделяет два основных типа творческих рекламных стратегий: рационалистические и проекционные. В первом случае реклама опирается на реальные (утилитарные) свойства товара, а во втором случае – на его психологически значимые (виртуальные) свойства [3]. Можно предположить, что в первом случае в тексте преобладают рациональные доводы и факты, а во втором случае преобладает эмоциональное воздействие. Кроме того, в рационалистической рекламе доминирует вербальная информация (рекламный текст), а в проекционной – невербальная (рекламные образы), при этом разные семиотические системы в рекламном тексте обычно дополняют друг друга.

Для осуществления рекламного воздействия задействуются все психические процессы: внимание (непроизвольное и произвольное), память, ассоциации,

эмоциональная сфера. Известный советский психолог Ю.А. Шерковин ещё около полувека назад отмечал, что произвольное внимание связано с воздействием ряда факторов, которые выступают в роли раздражителей психики человека. К таким факторам, по мнению ученого относятся интенсивность раздражителя, его уникальность, повторяемость, контрастность, длительность и размер, а также использование прежнего опыта людей (т.е. фоновых знаний) [7].

Приёмы речевого воздействия и предпосылки, лежащие в их основе, рассматриваются в исследованиях А.Н. Баранова, который описывает когнитивные, языковые и коммуникативные основания речевого воздействия. В частности, учёный отмечает, что в процессе коммуникации происходит онтологизация знания, т.е. введение знания в модель мира человека и его согласования с уже имеющимися знаниями. Известно, что наиболее эффективно усваивается знание, на получение которого затрачены интеллектуальные усилия. Приложение усилий для получения знаний называется приватизацией знания [1; с. 176]. Прием приватизации знания часто используется для речевого воздействия в текстах рекламы.

При создании рекламных текстов постоянно учитываются законы восприятия и запоминания. Т.И. Краско выделяет ряд специфических законов памяти, которые необходимо учитывать при создании рекламного текста, например, закон эффекта края (или закон начала-конца), закон Ресторффа (или закон выпадения из ряда), закон Зейгарник, закон Миллера.

Закон эффекта края (или закон начала-конца) означает, что лучше запоминаются начальные и конечные элементы текста. По закону Зейгарник любые прерванные или незавершенные действия запоминаются лучше, чем завершенные. Закон Ресторффа говорит о том, что, если в ряду символов появляется элемент, относящийся к другой знаковой системе или отличающийся по интенсивности, он запоминается лучше. Закон Миллера определяет объем оперативной памяти. Максимальный объем кратковременной памяти не может превысить 7+2 структурные единицы [2; с. 55-57]. Все описанные выше законы восприятия и запоминания используются при создании рекламных текстов.

Повторяемость рекламного текста и его отдельных элементов имеет ключевое значение для привлечения произвольного внимания и является одним из важнейших условий его запоминания, поэтому данный аспект рекламного воздействия следует рассмотреть более подробно.

С повторяемостью различных элементов рекламного текста тесно связано понятие ритма. Ритм играет важную роль в рекламном воздействии, поскольку, он, являясь

свойством текста, не только способен выражать определенные эмоционально-оценочные коннотации, но и оказывает прямое влияние на психические реакции человека (расслабление и возбуждение, внимание, память). Влияние ритма на эмоционально-психическое состояние человека отмечают многие ученые. Т.Н. Шишкина считает, что лингвистам следует опираться на исследования в области биоритмологии, поскольку чувство ритма у человека является врожденным. «Четкие ритмические процессы характеризуют и работу мозга, ритм речи во многом определяется биоритмами человеческого организма и окружающей нас природы» [8; с. 51].

Тексты, функцией которых является эмоциональное и эстетическое воздействие (публичная речь, реклама, религиозная проповедь, поэзия), обладают ритмом, оказывающим прямое воздействие на целевую аудиторию.

Ритм текста создается за счет повторов на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровне, а именно, повторов звуков, ключевых слов и синтаксических конструкций, а также за счет психолингвистических (риторических) пауз, служащих для выделения ключевой информации. Воздействие в данном случае приобретает форму внушения. Однако в отличие от текста поэзии или религиозной проповеди рекламное воздействие имеет, в основном, утилитарное значение.

В качестве примера рекламного воздействия, основанного на повторяемости элементов текста, можно привести ряд известных рекламных слоганов с использованием параллельных синтаксических конструкций, анафоры и эпифоры. Так в слогане компании Panasonic (A Better Life, A Better World) [10] параллельные синтаксические конструкции и анафора подчеркивают миссию компании: сделать наш мир лучше. Далее эта мысль развивается в самом рекламном тексте: "...We will support customers by making their lives better and happier and help to achieve a sustainable society as a way to create a better world...". В рекламном тексте авторы используют аллитерацию на ключевых словах, подчеркивающих социальную ответственность фирмы (sustainable society), повторы ключевых слов (better lives). Преобладание слов с положительной коннотацией better, happier, sustainable способствует формированию положительного образа фирмы. В качестве ещё одного удачного примера параллельных синтаксических конструкции в рекламе можно привести пример слогана фармацевтической компании GlaxoSmithKline: Do more, feel better, live longer. Слоган подразумевает, что компания заботится о здоровье пациентов и стремится обеспечить им здоровое долголетие.

В рекламном слогане Walmart, основанном на рекламной стратегии УТП (уникальное торговое предложение) при помощи анафоры и эпифоры подчеркивается ключевое преимущество рекламируемой торговой

сети – низкая цена: Always low prices. Always [9].

Ритмическая организация рекламного текста нередко сопровождается языковой игрой, т.е. преднамеренным нарушением языковых норм. Такой прием используется, например, в слогане фирмы Heinz. Авторы слогана Beanz Meanz Heinz [9] заменяют окончание [s] на [z], обыгрывая название фирмы и подчеркивая родовую рекламную стратегию, когда товар рекламируется как единственный в своем роде. Отрывистый ритм, создаваемый односложными ритмическими группами, усиливается за счет рифмы (beans-meanz), что ещё в большей степени способствует эффекту внушения.

Рифма и размер используются не столько для эстетического воздействия, как в поэзии, сколько для привлечения внимания, эффекта внушения: Buy Opera today! And 'make this 'banner 'go a'way [9]. Размер создается за счет повторения трех хорейческих групп и рифмы (today-away).

Внушению способствует и наделения товара или услуги дополнительными ассоциациями, т.е. создание рекламного имиджа. О.А. Феофанов определяет имидж как «целенаправленно формируемый образ, способный придавать объекту либо гипертрофированные характеристики отдельных его черт, либо наделять объект характеристиками не присущими ему (так называемыми «дополнительными ценностями»), и тем самым вызывать повышенный интерес и позитивное отношение к объекту» [6; с. 119]. Иными словами, имидж – это искусственно создаваемый образ, который наделяется характеристиками, не всегда присущими отражаемому предмету, и внедряется в массовое сознание.

Так, духи Obsession фирмы Kelvin Klein [9] ассоциируются с любовью и страстью: Between 'love and 'madness 'lies Ob'session. Для создания образа используется игра слов, когда слово "obsession" означает в контексте рекламы сильное чувство (одержимость) и одновременно это название духов. Рекламное внушение усиливается за счет хорейческого размера, т.е. повторения двусложных ритмических групп ('love and 'madness 'lies Ob'session).

Упомянутая ранее языковая игра привлекает дополнительное внимание и способствует запоминанию по ряду причин. Во-первых, когда какой-либо элемент выпадает из ряда, аудитория обращает на этот элемент дополнительное внимание. Это происходит, например, когда в слове меняется буква, либо вместо слова появляется цифра или символ, например, I♥ NY (рекламный слоган Empire State Development Services) [12]. Расшифровка сообщения I love New York требует дополнительных интеллектуальных усилий, а любое знание, на получение которого затрачены такие интеллектуальные усилия, усваивается лучше. Кроме

того, языковая игра усиливает удовольствие от чтения текста, который нужно расшифровывать. В рекламе шоколадных хлопьев для завтрака Count Cocula к языковой игре можно отнести замену буквы: I vant (вместо want) your cereal [9]. В рекламе, кроме того, обыгрывается сюжет о графе Дракуле, что задействует фоновые знания аудитории.

К языковой игре можно отнести и смешивание кодов разных языков. Например: Grande taste. Loco value (реклама Taco) [9]. Использование кодов английского и испанского языка в одном контексте привлекает непроизвольное внимание, которое усиливается создающей контраст антитезой, одновременно авторы создают национальный колорит, поскольку рекламируется продукт мексиканской кухни.

Языковая игра с целью привлечения непроизвольного внимания и непроизвольного запоминания может быть представлена и преднамеренным нарушением литературной грамматической нормы языка. В качестве примера можно привести известный слоган I'm loving it фирмы McDonald's [9], где нарушается литературная грамматическая норма английского языка, т.к. согласно правилам глагол love не используется в Present Continuous.

К психолингвистическому аспекту рекламы следует отнести и мотивы, лежащие в основе рекламного воздействия. Для создания удачного рекламного имиджа нужно правильно выбрать ведущий мотив, которым руководствуется потенциальный потребитель. «В общем виде мотив можно рассматривать как внутреннее психологическое состояние, движущее личностью» [4; с. 77]. Используемые в рекламных обращениях мотивы делятся на три большие группы: 1) рациональные, 2) эмоциональные, 3) социальные (нравственные).

При просмотре и анализе современной англоязычной рекламы невозможно не заметить факт появления большого количества текстов, в основе которых лежат социально-нравственные мотивы: социальная ответственность, бизнеса и потребителей, защита окружающей среды, поддержка тех, кто нуждается в помощи, связь поколений. В качестве удачного примера такой рекламы, построенной на основе уникального торгового предложения, можно привести рекламу спортивной обуви фирмы Adidas, изготовляемой из переработанного сырья. Ведущий мотив – защита окружающей среды, ответственность каждого за мир, в котором мы живем. Данный текст следует разобрать подробно, поскольку в нем присутствуют самые разнообразные средства рекламного воздействия, при этом вербальный ряд, просодия и визуальный ряд действуют совместно. По мнению зрителей данный рекламный ролик, представленный как часть рекламной кампании во время суперкубка по

американскому футболу (Super Bowl 2021), был одним из лучших в 2021 году. В рекламе участвуют живые и мультипликационные персонажи: молодые люди, которые демонстрируют спортивную обувь в разных ситуациях, легенда профессионального тенниса, семидесятипятилетний Сэм Смит, выигравший 90 турниров, лягушонок Кермит, персонаж Маппет-Шоу, за кадром слышен голос Йоды, героя «Звездных войн». Заголовок рекламного текста: End Plastic Waste.

Текст рекламы звучит следующим образом (длительные психолингвистические паузы в тексте отмечены двумя вертикальными линиями):

They say every *problem* || has a *solution*. You might wonder, || am I too small to change the whole world? Am I the only one pitching in? Maybe someone needs to make the first move. Being green isn't about what's easy. Sometimes it means || trying the road less travelled.

Yoda: "Do or do not. There is no try".

Being green can || be something big that is just hard to miss. Or even || doing *little* things that can end up making a *big* difference too. If we do our part, || we can make the world a better place. A greener place || for the next person to walk in our shoes.

Kermit the Frog: "It's not easy being green".

Stan Smith: "But nothing great | ever is".

Эхо-фраза на экране: Always iconic. Now more sustainable. Stan Smith, forever [11].

Текст буквально насыщен разнообразными приемами речевого воздействия, связанных с механизмами памяти, внимания, с мотивацией. Реклама начинается с антитезы "...every problem has a solution", внимание аудитории привлекается за счет контраста. Дополнительно привлекает внимание длительная психолингвистическая пауза перед словом перед глаголом *has*. Затем следует личное обращение к аудитории (You might wonder, || am I too small to change the whole world? Am I the only one pitching in?). Зрителю задается вопрос, на который он должен ответить. В данном случае авторы задействуют механизм приватизации знания. Который усиливает эффективность восприятия текста.

В качестве механизма привлечения внимания и усиления запоминания служит ритм, основанный на синтаксическом параллелизме, анафоре, звуковых повторах, например, повторе звука [i:] (being, green, easy, means), дополнительно ритм подчеркивается психолингвистической паузой. В тексте обыгрывается значение слова *pitch*, поскольку в контексте спорта слово означает «спортивная площадка», а глагол *to pitch in* означает «внести вклад». Авторы далее отвечают на вопрос, призывая аудиторию сделать первый шаг по сохранению природы (Maybe someone needs to make the first move). Текст сопровождается видеорядом, где молодые экологи убирают от мусора парк.

Аллюзия *trying the road less travelled* является отсылкой к знаменитому стихотворению Роберта Фроста "The Road not Taken": "Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less traveled by, And that has made all the difference". Авторы апеллируют к чувству независимости и ответственности, подчеркивая, что решение важных общественных проблем нужно начинать с себя, и даже небольшой вклад в общее дело со стороны каждого приведет к большим переменам (Or even || doing *little* things that can end up making a *big* difference too). В данном контексте помимо аллюзии в качестве средства рекламного воздействия используется и антитеза, выделяемая психолингвистической паузой.

Важную роль в рекламе играют известные персонажи. Во-первых, в тексте, как серьезно, так и юмористически, обыгрывается «зеленая» направленность рекламы. Во-вторых, в цветовой гамме рекламного ролика преобладает зеленый цвет. За кадром слышен голос героя «Звездных войн» Йоды, фантастического персонажа с зелёной кожей: "Do or do not. There is no try". Эта знаменитая цитата означает важность решительных действий, даже если есть риск неудачи. Зелёный лягушонок Кермит, режиссёр и распорядитель Маппет Шоу, произносит слова: "It's not easy being green", таким образом обыгрывается прямое и переносное значение прилагательного *green* «зеленого цвета» и «экологически безопасный». Слова лягушонка Кермита обращены к бывшему теннисисту, который представляет рекламируемый товар. Ответ Сэма Смита звучит так: "But nothing great | ever is". Товар связывается с положительным образом выдающегося спортсмена, который данный товар представляет. Проводится параллель между его достижениями и достижениями компании.

Следует обратить внимание ещё на один элемент языковой игры в тексте, использование личного местоимения *we*, которое относится одновременного и к целевой аудитории, и к компании: If we do our part, || we can make the world a better place. A greener place || for the next person to walk in our shoes. Реклама, таким образом, выполняет объединяющую функцию и содержит имплицитное утверждение о том, что при покупке спортивной обуви, изготовленной из переработанного материала, каждый вносит вклад в защиту окружающей среды. Рекламное воздействие усиливается риторическими паузами, которые выделяют важную информацию, и языковой игрой, поскольку выражение *the next person to walk in our shoes* означает, что обувь поступит во вторичную переработку и кто-то затем купит новую пару кроссовок изготовленных из переработанного сырья, а переносное значение выражения заключается в том, что кто-то последует нашему примеру и будет заботиться об экологии.

Изученный материал свидетельствует о том, что ре-

клямое воздействие многогранно и многослойно, при этом авторы рекламных текстов используют всевозмож-

ные психологические механизмы для усиления эффективности рекламы.

---

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: Учебное пособие. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 592 с.
2. Краско Т.И. Психология рекламы. — Харьков: Студцентр, 2002. — 216 с.
3. Пирогова Ю. К. Современные творческие рекламные стратегии и их отражение в тексте / Ю.К. Пирогова // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. — М.: Издательский дом Гребенникова, 2000. — 270 с.
4. Ромат Е.В. Реклама. — СПб: Питер, 2002. — 176 с.
5. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. — Воронеж: Полиграф, 2001, 227 с.
6. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. — СПб: Питер, 2000. — 384 с.
7. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. — М.: Мысль, 1973. — 215 с.
8. Шишкина Т.Н. Принципы эстетической организации речи/фразировка и ритм: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. — М., 2002. — 53 с.
9. [https://en.wikiquote.org/wiki/Advertising\\_slogans](https://en.wikiquote.org/wiki/Advertising_slogans) (дата обращения: 15.01.2022).
10. <https://www.youtube.com/watch?v=iMwhuF7NDhE> (дата обращения: 15.01.2022).
11. <https://www.youtube.com/watch?v=WCC0fh-zcSY> (дата обращения: 15.01.2022).
12. <https://www.activecampaign.com/blog/company-slogans> (дата обращения: 15.01.2022).

---

© Леонова Елена Николаевна (kseniammalysheva@gmail.com), Гирина Ирина Геннадьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

## “ПРОБУЖДЕНИЕ ВЕСНЫ” ФРАНКА ВЕДЕКИНДА КАК ПРОИЗВЕДЕНИЕ О БЕССОЗНАТЕЛЬНОМ

### FRANK WEDEKIND'S "THE AWAKENING OF SPRING" AS A WORK OF UNCONSCIOUS

*A. Lopatin  
V. Nass*

*Summary:* This article examines the history of creation of Frank Wedekind's play "The Awakening of spring", its performance on stage in Königsberg and Germany, and gives its scientific and literary analysis. The relevance and novelty of the topic is related with considerable interest of scientists, writers and readers concerning Frank Wedekind and his work. The authors have carefully studied and described certain facts in the biography of the German playwright that influenced on formation of literary genre and his points of view and interests and the influence exerted on them by writers and psychologists. Also the authors studied Wedekind's literary heritage and research of his work by various scientists. The article reveals a description of the creation and staging of the play "The Awakening of spring", pays detailed attention to all problems and difficulties that prevent its showing in theaters of Königsberg and Germany. Also reviews of literary critics and writers made after watching the play are described in the article. The problem of the unconscious in the play is considered. The authors consider that the topic will be interesting to a wide range of specialists, namely: psychologists, sociologists, writers, linguists, philosophers, and requires further research.

*Keywords:* modernism, expressionism, Königsberg, theater, tragedy, dramaturgy, play, unconscious.

**Лопатин Алексей Леонидович**

*Аспирант, Балтийский федеральный университет  
имени И. Канта  
aleksei\_lopatin2010@mail.ru*

**Насс Виктория Юрьевна**

*Российский государственный институт сценических  
искусств  
vika-nass@mail.ru*

*Аннотация:* В данной статье рассматривается история создания пьесы Франк Ведекинда "Frühlings Erwachen" ("Пробуждение весны"), история её постановки на сцене в Кёнигсберге и Германии и даётся её научно-литературоведческий анализ. Актуальность и новизна темы связана с большим интересом учёных, литераторов и читателей к личности Франк Ведекинда и его творчеству. Авторами были тщательно изучены и описаны определённые факты в биографии немецкого драматурга, повлиявшие на становление литературного жанра, формирование его взглядов и интересов, и оказанного на них влияния писателями и психологами, оставленного литературного наследия, и исследований его творчества различными учёными. В статье раскрывается подробное описание создания и постановки пьесы «Пробуждение весны», уделяется детальное внимание всем проблемам и трудностям, препятствующим её показу в театрах Кёнигсберга и Германии, отзывам и рецензиям литературных критиков и писателей, сделанных после просмотра пьесы. Основное внимание уделяется проблеме бессознательного в пьесе. Рассматриваемая авторами тема будет интересна широкому кругу специалистов, а именно: психологам, социологам, литераторам, лингвистам, философам, театроведам и требует дальнейшего изучения.

*Ключевые слова:* модернизм, экспрессионизм, Кёнигсберг, театр, трагедия, драматургия, пьеса, бессознательное.

Франк Ведекинд и его новаторская драматургия занимает умы многих авторов. Подтверждением этому являются следующие оценки его творчества со стороны его именитых современников: "Он первый немецкий драматург, который вновь дал мысли долгожданный доступ к театру" Карл Краус; "Он настолько велик, что никогда не вписывался в формы нашего мира" Стефан Цвейг; "Франк Ведекинд распахнул ворота в драматургию XX века" Ханс Йохан Ирмер; "Написанные им предложения, как живое слово, трогают за душу!" [13]. На Франка Ведекинда большое влияние оказали такие авторы как: Георг Бюхнер, Генрик Ибсен, Фридрих Ницше, Август Стриндберг, Герхарт Гауптман. Ведекинда смело можно назвать предшественником такого направления, как экспрессионизм. Экспрессионизм – "Направление в западноевропейском искусстве XX века, противопоставляющее себя импрессионизму и рассматривающее внешний мир лишь как средство выражения субъективных состояний человека" [12].

Франк Ведекинд родился 24 июля 1864 г. в Ганновере в семье состоятельного врача Фридриха Вильгельма Ведекинда и актрисы Эмилии Ведекинд—Аммерер. Детство провёл в Швейцарии, в замке Ленцбург. Учился в Мюнхене и Цюрихе. В первые годы учения юный Ведекинд ощутил контраст между вольной "естественной" жизнью в детстве и гнётом общественных предписаний. В нём рано проснулась тяга к творчеству, в основу которого с самого начала легло изображение и преодоление этого контраста. Уже в первых поэтических и драматических опытах Ведекинда намечаются основные темы его творчества: столкновение естественной жизни с моральными нормами и общественными порядками, эгоизм как главенствующий инстинкт и принцип человеческого поведения, распад отношений между людьми, тоска по дружбе, а также любовь, раскрепощение плоти. После смерти отца в 1888 году наследует значительное состояние и возвращается в Ленцбург. В июле 1889 года Ведекинд переезжает в Мюнхен и входит в круги нату-

ралистов во главе Майкла Георга Конрада и знакомится там с Отто Юлиусом Бирбаумом и Оскаром Паницца. В марте 1896 года Ведекинд приезжает в Мюнхен для создания иллюстрированного еженедельника *Симплициссимус*» (издательство Альберта Лангена). Он регулярно публикуется в «Симплициссимусе» под разными псевдонимами. В апреле 1901 года в Мюнхене открылось кабаре «Одиннадцать палачей». Ведекинд поет там свои песни и баллады под гитару по собственным композициям [10, с. 17 – 41].

В 1903 году появляется первое значительное драматическое произведение Ведекинда «Ящик Пандоры». Это - трагедия в трех действиях, которая после некоторой переработки была принята для постановки в «Интимном театре» Эмиля Мешталера в Нюрнберге. Премьера состоялась в феврале 1904 года. Она вызвала бурную и противоречивую реакцию со стороны зрителей и властей, что объясняет тот факт, что 23 июля 1904 книжное издание «Ящика Пандоры», вышедшее в издательстве Бруно Кассирера, было конфисковано под предлогом обвинения издателя в распространении непристойных трудов.

Поздней осенью 1891 года Ведекинд публикует пьесу «Пробуждение весны». В первом издании на обложке пьесы был изображён весенний пейзаж: распускающиеся деревья, ласточки, глубокий луг с пышными цветами, вдали виднеющимися холмами. Обложку нарисовал известный немецкий живописец Франц Штук [10, с. 67 – 68]. Эта пьеса стала настоящим прорывом для автора. Фридрих Дюрренмат, известный швейцарский писатель, на которого Франк Ведекинд оказал большое влияние, сказал о данной детской трагедии следующее: «Вы всё ещё видите в нём ненормального сексуального реформатора, и разделяете его высказывания на истинные и ложные. Стоит наконец прийти к тому, чтобы увидеть в нем не отношение к действительности, а саму действительность, и не то, что он отражает, а как он это делает!» [14]. Данная пьеса игралась во многих городах Германии, Кёнигсберг, находящийся на востоке страны, не стал исключением. Своим появлением на кёнигсбергской сцене пьеса обязана тогдашнему директору театра Кёнигсберга – Адольфу Варене. Будучи руководителем кёнигсбергского театра, Варена пробовал играть на сцене всё то, что требовало от драматического искусства то время. В начале ставились пьесы Феликса Дана и Эрнста Вихерта, позже стали ставить пьесы Генрика Ибсена, Франца Грильпарцена, Герхарта Гауптмана и Г. Зудермана. [2, с. 210].

19 ноября 1910 г. в Кёнигсбергском городском театре состоялась премьера пьесы Франка Ведекинда «Пробуждение весны». Спустя несколько дней начальник полиции Кёнигсберга запретил дальнейшие публичные спектакли по этой пьесе. Этот запрет длился до тех пор, пока Высший административный суд Берлина не отменил поста-

новление полиции.

Кёнигсбергские протесты против вмешательства полиции начал редактор «*Hartungische Zeitung*» Людвиг Гольдштейн, недавно ставший председателем местного, обладавшего большим влиянием на культуру Кёнигсберга «Общества почитателей Гёте». 24 ноября 1910 года в «*Hartungische Zeitung*» он пишет следующее: «Мы получили неожиданный приказ, согласно которому дальнейшие спектакли по пьесе Ведекинда (сыгранного лишь раз) «Весеннего пробуждения» запрещены полицией. Конечно, самое важное для оценки запрета – его обоснование. Согласно данному запрету, «Весеннее пробуждение» наносит грубое оскорбление нравственным чувствам и вызывает чувство стыда у публики во время просмотра спектакля. Также, тревожно то, что спектакль, сыгранный в городском театре, посещают молодые люди, в частности студенты обоих полов, которые по большей части не будут слушать то, что говорят герои пьесы для того, чтобы извлечь из неё нравственные уроки, а будут глазеть на некоторые щекотливые сцены, которые могут нанести им моральный вред». Данный запрет удивителен тем, что «Весеннее пробуждение» вовсе не новая, так сказать, пьеса с неба, а книга с 1891 года, премьера которой состоялась 23 ноября 1906 г. в Берлине в виде ролевой игры живого действия. После она повторялась ещё сотни раз в большинстве немецких городов – в Мюнхене, Ганновере и др. Цензура в своё время разобралась с произведением, и, как казалось, давно смирилась с ним. Известно, что перед спектаклем в Берлине, была проведена углубленная профилактическая цензура, во время же выступления в Бреслау местная полиция высказала опасения, но позднее отозвала их. С тех пор, драма, отмеченная отовсюду публикой и прессой, казалось, была свободной» [7, с. 78 – 83].

После того, как полиция запретила публичные выступления по пьесе «Пробуждение весны», тогдашний директор городского театра Адольф Варена обхитрил полицию, арендовав сцену развлекательного заведения в районе Хуфен, и сыграл там запрещённое произведение. Дело в том, что данный пригород ещё не был под властью начальника полиции Кёнигсберга, а принадлежал районному администратору Фишхаузена, не обременённому литературой. После того, как запрет цензуры был снят, городской театр впервые снова сыграл пьесу Ведекинда 27 марта 1912 года; к концу игрового периода последовало еще семь спектаклей [15].

Одним из русских писателей, кто смотрел пьесу Ведекинда «Пробуждение весны» был Александр Блок. После просмотра пьесы, писатель написал статью, в которой он выразил собственное мнение по поводу просмотренной им пьесы: «Пробуждение весны» - несложный и непосредственный набор как милых, так и нелепых картинок, где остроумный водевиль соединяется с высокопарным

ломаньем. В центре пьесы стоит вопрос, над которым автор по-немецки сюсюкает. Никогда этот вопрос не стоял так у нас, в России; если же и становится так теперь, то только в замкнутых кругах, обреченных на медленное тление, в классах, от которых идет трупный запах. Нам этих немецких жеребчиков в куцых штанишках не приходится жалеть: пропадай "на сеновале" хоть десять "Морицов", - у нас есть еще люди не машинного производства - с волей, с надеждами, с "мечтами", с "идеалами" - пусть даже пошлые слова. Наша жизнь выше и больше этой мелкотравчатой жизни. Нам отвратительны не только глупые родители и учителя, но и "порочные" дети. Если же мы будем застревать на слезливых конфликтах, которые Ведекинд кладет в основание "Пробуждения весны", то - хуже нам же самим: прозеваем свое, прозеваем высокое, забудем свое великое отчаянье и разучимся страдать. Будем бродить всегда в той самой тьме, которую развел в театральном зале Мейерхольд" [1].

20 ноября 1906 года состоялась премьера «Весеннего пробуждения» на "Берлинских камерных играх" режиссера Макса Рейнхардта, пьеса имела сенсационный успех, который окончательно закрепил карьеру Ведекинда как одного из самых популярных сценических авторов своей эпохи. После этого количество тиражей пьесы стало расти. В своём исследовании по Ведекинду, Дунаева пишет о том, что Ибсен тогда уступал Ведекинду по популярности: "Пробуждение весны" было показано 117 раз на сцене, а "Привидения" Ибсена удостоились всего лишь 21-го показа на сцене. В некоторых городах Германии, таких как, Берлин и Мюнхен на сцене показывались так называемые "ведекиндовские циклы". В них Ведекинд демонстрировал зрителям серию, состоящую из пяти или более своих пьес. Все пьесы игрались в одном театре, и актёры, принимавшие участие в пьесе, были из этого же театра, автор сам часто принимал в них участие. В Берлине данная серия была показана в 1912, 1914, и 1916 годах в Камерном театре. В Мюнхене же "ведекиндовские циклы" показывались ежегодно, с 1908 до 1911 года в Шаупильхаусе. [4, с. 110]

Наибольшее сходство с поэмой имеет комедия в стихах "Пробуждение Элина" ("Elins Erweckung"), её можно назвать предварительным этапом "детской трагедии", а в художественном плане ближе всего комедия "Дети и Глупцы" ("Kinder und Narren") [10, с. 74]. В "Пробуждении Элина" 1887 года показаны страдания героя по причине его плотских желаний и наклонностей, трактуемых со стороны доминирующих общественных ценностей как порождение греховной природы. Переход из детства в юность, созревание в мальчике мужчины изображается в пьесе грубо натуралистично. При этом образы в пьесе представлены художественно неоднозначно, им не достаёт глубины драматической разработанности, что объясняется, по мнению критиков, тягой автора к игровой интенсификации сценического действия при недостаточ-

ном психологизме в отношении к персонажам.

В "Детях и Глупцах" 1889 года погоня за содержательностью произведения, особенно за идеями этики и морали, идет здесь в определенной степени бок о бок с увлеченностью игровой стороной, но, так или иначе, они редко сливаются воедино.

В "Пробуждении весны" их вредящая художественной ценности произведения изоляция/разобщенность преодолевается, они полностью переплетаются друг с другом и существуют здесь только друг для друга и за счет друг друга. Данная пьеса показывает нам судьбоносные переживания четырнадцатилетних подростков, как мальчиков, так и девочек, в период, зарождающейся у них сексуальности, которую с садистским усердием подавляют их родители, школа и церковь. Здесь Ведекинд исходит из собственного жизненного опыта, полученного им в кантональной гимназии. Молодое поколение писателей обожало тему пробуждающейся юношеской сексуальности и появляющимся из-за этого различных переживаний и проблем. В качестве примера можно привести "Юность" Макса Хальба, написанную им в апреле 1892, и "Вознесение Ганнеле" Герхарта Гауптмана, написанную им летом 1893 года [Там же]. Позднее станет известно, что почти каждая сцена пьесы соответствует реальному событию и реальным героям, так самоубийство Морица Оберли в июле 1893 года. А Мельхиор Габор похож на Ведекинда в молодости. Подростки мучаются в попытках найти ответы на вечные, повторяющиеся из поколения в поколение вопросы: как изменяется наше тело в период взросления, что же такое любовь, и какую тайну хранит противоположный пол, как проходит жизнь? Но им не удаётся найти ответы на эти вопросы у взрослых. Те различными способами уклоняются от ответов, или дают заурядные ответы, стараясь во что бы то ни стало не нарушить запрет. В итоге подростки остаются наедине с их же вопросами. В качестве примера данной ситуации можно привести сцену, где Вендла Бергман спрашивает мать, откуда у старшей сестры появился ребёнок. Мать, долго не думая, отвечает, что его принёс аист. *Госпожа Бергман: Представь себе, Вендла, нынче ночью у нее был аист и принес ей маленького мальчика... Вендла: Ты там была в то время, как он его принес? Госпожа Бергман: Он только что улетел. ... Вендла: Не брани меня, что я спрашиваю об этом. Ну ответь, как это делается? - Как это все происходит? Ведь ты не можешь требовать от меня, чтобы я серьезно верила в аиста. Госпожа Бергман: Боже мой, дитя, какая ты странная! - Что у тебя за выдумки! - Правда. Я не могу... Госпожа Бергман: Ну, с тобою сойдешь с ума! - Иди, дитя, иди, я скажу тебе это! Я скажу тебе все! О, милосердный Боже! - Только не сегодня, Вендла. - Завтра, послезавтра, на будущей неделе, если ты все еще будешь хотеть, сердце мое..." [17]. В итоге, по незнанию Вендла беременеет и умирает по причине не-*

законного аборта, который разрешила её мать. Смерть Вендлы – не единственная трагедия, показанная в пьесе. Так, Марка Тренка травил родители и учителя, они требовали от него, чтобы он старался, но он не был на это способен и в итоге он умирает от нервной горячки. Также заканчивает жизнь самоубийством Мориц Штифель, он не хотел огорчать родителей, так как они сказали, что не переживут, если он не сдаст выпускной экзамен. “Мориц: Если я провалюсь, моего отца хватит удар, а мать сойдет с ума. Этого нельзя пережить. - Перед экзаменами я молил Бога, чтобы он послал мне чахотку, только бы эта чаша миновала меня” [17].

Природа обоих полов находится под угрозой, она беспомощна. И при этом чрезвычайно чувствительна. Родительский дом и школа скрываются за ложью, за ней они скрывают сами собой разумеющееся действия чистой природы и выдвигают свои безнравственные требования. Ведекинд изображает данный конфликт по старой памяти, ему удаётся вызвать его из глубин своего ума и чувств и показать его мировоззренчески-художественно, это объясняет жанр данной пьесы. Конец XIX века – время возникновения такого направления в психологии, как психоанализ. “Психоанализ основывается на идее о том, что поведение человека определяется не только и не столько сознанием, сколько бессознательным” [16]. Был разработан известным австрийским психиатром Зигмундом Фрейдом.

Английский писатель Сол Гиттельман, автор творческой биографии Ведекинда под названием: “Франк Ведекинд: Человек и его труд” (Frank Wedekind: The man and his work) был первым автором, выдвинувшим идею о том, что “Ведекинд стал первым западноевропейским автором, поддерживающим мысль Фрейда о том, что цивилизация построена на постоянном подавлении инстинктов человека” [8, с. 149].

Немецкий литературовед Панкау в своей работе, посвящённой Ведекинду, отмечает, что в творчестве автора и взглядах Фрейда можно проследить аналогию [11, с. 22]. Нет однозначного ответа на вопрос, был ли знаком Ведекинд с идеями Фрейда. Каждый исследователь имеет свою точку зрения в данном вопросе. Так, согласно Голичеру, Ведекинд много лет не знал о существовании Фрейда и не был знаком с его идеями. “Я убежден, что он отверг бы его – из одного лишь упрямства, - хотя в его собственной жизни имело место многое, что могло бы служить подтверждением теории психоанализа”, утверждает он [3, с. 231]. Тем не менее, не все согласны с этой точкой зрения. Так, согласно Кизеру, Фрейд полностью увлёк Ведекинда своими работами, и тот изучал их, и днём и ночью. [9, с. 271].

Швейцарско-американский философ Ольга Плюмхер сделала свой вклад в становление мировоззрения

писателя, познакомив его с теоретической концепцией, представленной Э. Гартманом, под названием “Философия бессознательного”. Позднее Ведекинда заинтересуют идеи, излагаемые Шопенгауэром и Ницше. Как уже говорилось выше, между идеями Фрейда и творчеством Ведекинда можно обнаружить некоторые совпадения. Подтверждением этому является параллель между некоторыми текстами Фрейда и Ведекинда: “детская трагедия” Ведекинда “Пробуждение весны” и “О сексуальном просвещении детей” Фрейда („Zur sexuellen Aufklärung der Kinder“, 1907), „Der Witz und seine Sippe“ (“Остроумие и его типы”, 1887) Ведекинда и „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“ (“Остроумие и его отношение к бессознательному”, 1905) [Там же].

Российский психотерапевт Андрей Курпатов, в своей книге под названием “Страх. Сладострастие. Смерть.” пишет “В “Пробуждении весны” у Ведекинда есть даже указание на знаменитый эдипов комплекс, ставший ключевым понятием психоанализа! Мельхиор рассказывает своему другу о том, что Георг Циршниц видел в эротическом сне свою мать” [6, с. 27]. Ещё одним пунктом связи между Ведекиндом и Фрейдом является отношение их к сексуальности. Для Ведекинда сексуальность была ничем иным, как естественным проявлением человеческой природы, противоположным принципам института брака и семьи. Фрейд придерживался такого же мнения, касательно сексуальности.

Центральной темой трагедии является сексуальность. Здесь следует заметить, что, когда Ведекинд описывает испытываемые подростками страдания при половом созревании, в первую очередь, он делает это из художественных соображений, потому что половое созревание - это его тема. С её позиций он смотрит на подростков трагически. Некоторые критики часто писали о том, что Ведекинда слишком сильно интересует сексуальная сторона жизни — вследствие этого, во времена Третьего рейха, нацисты запретили ставить его пьесы на сцене. Следует иметь в виду, что писатель интересуется сексуальностью по причине того, что в обществе эта тема была противоречивой и вызывала волнения и споры. Касательно данного вопроса, писатель имел своё мнение: “Вопрос сексуальности только неловко предваряет социальное”, утверждает он. [4, с. 23]. Ведекинд придерживался мнения, согласно которому причиной общественного зла является не что иное, как подавление инстинктов человека.

Половое созревание для Ведекинда является самым важным переживанием юности. Ведекинд отстаивает свою точку зрения со всей честно приобретенной убежденностью; он сознает, что против него можно выдвинуть обвинение в односторонности, но он чувствует себя в безопасности, владея своими знаниями, которые остаются для него неоспоримыми на протяжении всей

жизни. Сцена похорон Морица карикатурна. Наставники, пришедшие на его похороны, носят говорящие имена: учителя Доходягер (Knochenbruch) и Козлодоев (Ziegenmelker), пастор Лысобрюх (Kahlbauch), директор гимназии Недоумкер (Sonnenstich) – вместо того, чтобы сожалеть о прерванной юношеской жизни, рассуждают о том, что самоубийство является строгим нарушением законов “нравственного миропорядка”, к которым нужно относиться уважительно. : *“Ректор Зонненштих (бросая в могилу лопату земли): Самоубийство, как наиболее серьезное покушение на нравственный порядок, является наиболее серьезным доводом в пользу нравственного порядка; ибо самоубийца, убегая от приговора нравственного порядка, тем самым удостоверяет существование нравственного порядка. Knochenbruch (бросая в могилу лопату земли): Загулялся - погряз распустился – промотался - развратился. Дядя Пробст (бросая в могилу лопату земли): Родной матери не поверил бы, что ребенок может поступить так низко со своими родителями.*

*Друг Цигенмелькер (бросая в могилу лопату земли): Решился так поступить с отцом, который вот уже двадцать лет с утра до ночи не имеет другой мысли, кроме блага своего ребенка!” [5, с. 351], [17].*

Последняя сцена пьесы, на кладбище является ещё более карикатурной. К могиле Вендлы приходит Мельхиор, сумевший сбежать из исправительной колонии и неизвестный “человек в маске”. Далее за Мельхиора начинается борьба между мёртвым Морицем и “человеком в маске”, Мельхиор считает себя виноватым в смерти Вендлы, и пытается выбрать, продолжать ему жить дальше или умереть. Мориц утверждает, что только умерев, Мельхиору удастся уйти от глупых взрослых. “Человек в маске” же пытается убедить его, что ему стоит продолжать жить. *“Я открою перед тобой мир...”* говорит он нерешительному Мельхиору *“... я введу тебя в мир людей... Ты узнаешь, как много интересного может предложить этот мир”* [17]. В итоге, Мельхиор выбирает жизнь, а не смерть, и идёт за “человеком в маске”. В автокомментариях под названием “Что я при этом думал” Ведекинд призывает не теряться в мире взрослых, а превратиться в “нормальных” бюргеров, и бороться с этим миром и личными сомнениями и жить несмотря ни на что [5, с. 352]. За этим “человеком в маске” скрывается не кто иной, как сам автор, он понимает, что “естественная” жизнь, ничем не ограниченная, о которой грезят люди, похожие на персонажа Морица – это всего лишь иллюзия. А насто-

ящая жизнь представляет собой битву эгоцентризм, в которой побеждает сильнейший. Разграничение двух различных образцов поведения – к земле и к небесам – проходит сквозь всё творчество Ведекинда.

Про сюжет, сперва можно сказать, что он имеет практически не связанные друг с другом сцены и события, предназначенные для проявления в подростках мрачных, пугающих инстинктов, переживаемых персонажами по-разному, заканчивается не убедительным финалом. Неожиданно появившийся “человек в маске” представляет собой, с одной стороны неизбежность жизненных ситуаций, с другой же стороны их непреодолимость при определённых обстоятельствах.

В данной пьесе затрагиваются такие проблемы, как борьба личности и социума, отношения между мужчиной и женщиной, отношения отцов и детей, половое воспитание подростков, механизм функционирования брака – данные проблемы, проходящие сквозь всё творчество автора, не утрачивают своей актуальности и по сей день.

Зигмунд Фрейд был тем, кто открыл так называемую “бездну подсознательного”, а Ведекинду удалось вывести бессознательное на сцену. “Бессознательное” противостоит цивилизации и становится главной причиной конфликта его драмы, таким образом меняется драматический язык произведения, у персонажей подсознательное выходит на первый план, в итоге в драме появляется экспрессионистский тип монолога.

Особой проблемой по мнению автора, является проблема воспитания – и в семье, и в школе, и в церкви. Вслед за Ведекиндром появилось много литературы на схожую тематику, среди неё можно назвать такие произведения как: “Драма любви” М. Хальбе, “Маленький Эйольф” Г. Ибсена, “Дело ученика Вегезака” Г. Кайзера, “Под колёсами” Гессе и “Учитель Гнус” Г. Манна.

Таким образом, проведённое нами исследование, свидетельствует о том, что детская трагедия “Пробуждение весны” является особой драмой, обусловленной, социокультурными событиями начала 20-го века, тенденцией переходности от традиции к новации, стилевым и эстетическим плюрализмом эпохи. Бессознательному в пьесе отводится важное место. Учение о роли бессознательного оказало большое влияние на литературу экспрессионизма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блок. А.А. Пробуждение весны. / А.А. Блок. // Общественно-политический и литературно-художественный еженедельник нового типа Журнал Луч - 1907 г. – N. 1.

2. Гаузе Ф. Кёнигсберг в Пруссии. История одного европейского города, 1994. – 316 с.
3. Голичер А. Жизнь современника / А. Голичер. - М., Ленинград: Гос. изд-во, 1929. – 574 с.
4. Дунаева А.О. Франк Ведекинд: формирование метода: дис. канд. искусств.: 17.00.01 / Дунаева Александра Олеговна; науч. рук. Е.И. Горфункель; СПбГАТИ. – Санкт-Петербург, 2013. – 159 с.
5. История литературы Германии XX века. Т. 1. 1880–1945: в 2 кн. Кн. 1: Литература Германии между 1880 и 1918 годами / [отв. ред.: Т.В. Кудрявцева, В.Д. Седельник]; РАН, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: ИМЛИ РАН, 2018. – 983 с. – РФФИ – ISBN 978-5-9208-0494-5.
6. Курпатов А.В. Страх. Сладострастие. Смерть / А.В. Курпатов – СПб, 2007. – 320 с.
7. Fischer E. Kurt: Königsberger Hartungsche Dramaturgie. Königsberger Hartungsche Zeitung und Verlagsdruckerei G. a. A., Königsberg Pr. 1932.
8. Gittleman S. Frank Wedekind: The man and his work. NY: Twayne, 1969.
9. Kieser, R. Benjamin Franklin Wedekind. Biographie einer Jugend / R. Kieser. - Zürich: Arche-Verlag, 1990.
10. Kutscher, Artur: Frank Wedekind. Sein Leben und seine Werke. Bd. 1 München 1922.
11. Pankau, J.G. Sexualität und Modernität. Studien zum deutschen Drama des Fin de Siècle / J.G. Pankau. - Würzburg: Königshausen & Neumann, 2005.
12. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=87276> (дата обращения 4.11.21)
13. URL: [https://deu.1sept.ru/view\\_article.php?ID=200701407](https://deu.1sept.ru/view_article.php?ID=200701407) (дата обращения 4.11.21)
14. URL: <https://www.grin.com/document/95626> (дата обращения 4.11.21)
15. URL: <http://kultur-in-ostpreussen.de/Igtheaterzensur> (дата обращения 4.11.21)
16. URL: <https://shpargalum.ru/psixologiya-lichnosti/voprosyi-k-ekzamenu/osnovnyie-napravleniya-psixologicheskogo-analiza-lichnosti.html> (дата обращения 13.12.21)
17. URL: [http://az.lib.ru/w/wedekind\\_f/text\\_0030.shtml](http://az.lib.ru/w/wedekind_f/text_0030.shtml) (дата обращения 28.10.21)

© Лопатин Алексей Леонидович (aleksei\_lopatin2010@mail.ru), Насс Виктория Юрьевна (vika-nass@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Балтийский федеральный университет имени И. Канта

# ЭМОТИВНАЯ СЕМАНТИКА В ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ В КИТАЙСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Ма Цзянь

Аспирант, Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина, Москва  
592243600@gmail.com

## EMOTIVE SEMANTICS IN EXCLAMATION STATEMENTS IN CHINESE ART WORKS

Ma Jian

*Summary:* This article is devoted to identifying the specifics of linguistic means and the peculiarities of expressing units with emotive semantics in exclamation statements in a Chinese literary work. The material for the analysis is the novel by the Chinese writer Mo Yan "Tired of being born and dying" ("生死 疲劳") and its translation into Russian by I.A. Egorova. In the literary text of Mo Yan, the entire totality of units with emotive semantics is reflected. The article discusses the typology of units with emotional semantics V.I. Shakhovskiy, reveals the specificity of the expression of each of these types of emotive units in exclamatory expressions in Chinese fiction. It is demonstrated that connotatives are often represented in the Chinese language and have stylistic specificity; potential emotiveness requires us to have a good knowledge of the cultural characteristics of the original language and the options for their verbalization.

*Keywords:* emotive semantics, affective vocabulary, connotative vocabulary, potential emotives, exclamation point, Chinese artwork.

*Аннотация:* Данная статья посвящена выявлению специфики языковых средств и особенностей выражения единиц с эмотивной семантикой в восклицательных высказываниях в китайском художественном произведении. Материалом анализа является роман китайского писателя Мо Яня «Устал родиться и умирать» («生死疲劳») и его перевод на русский язык И.А. Егорова. В художественном тексте Мо Яня отражается вся совокупность единиц с эмотивной семантикой. В статье рассматривается типология единиц с эмоциональной семантикой В.И. Шаховского, выявляется специфика выражения каждого из этих типов эмотивных единиц в восклицательных высказываниях в китайской художественной литературе. Продемонстрировано, что в китайском языке коннотативы часто представлены и имеют стилистическую специфику; потенциальная эмотивность требует от нас хорошего знания культурных особенностей языка оригинала и вариантов их вербализации.

*Ключевые слова:* эмотивная семантика, аффективная лексика, коннотативная лексика, потенциальные эмотивы, восклицательное высказывание, китайское художественное произведение.

Эмоции и мышление человека объединяют эмоциональный и рациональный мир, играют большую роль в человеческой жизни. Вопрос об изучении специфики выражения внутреннего мира человека в разных культурах остается актуальным на протяжении нескольких десятилетий и сегодня приобретает большое теоретическое значение в условиях расширения культурных контактов, когда новые переводы текстов культуры иноязычных авторов должны пополнить наши представления о субъективной жизни и возможностях их трансляции в обществе [Шаховский, 1994]. В данной статье в качестве источника материала исследования использовано произведение современного китайского писателя Мо Яня – роман «Устал родиться и умирать» («生死疲劳») – и его перевод на русский язык И.А. Егорова. Предметом изучения являются единицы с эмоциональной семантикой китайского языка. Цель данной статьи заключается в выявлении специфики языковых средств и особенностей выражения единиц с эмотивной семантикой в восклицательных высказываниях в китайском художественном произведении. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: дать определение понятия «эмотив-

ная семантика» и выделить их типы; выявить единицы с эмотивной семантикой в восклицательных высказываниях китайского романа «Устал родиться и умирать»; сделать вывод об особенностях передачи эмоционального содержания средствами восклицательных высказываний китайской художественной литературы.

### 1. Эмотивная семантика и восклицания в категории эмотивности

Категория эмотивности сегодня является хорошо изученной областью лингвистики, однако «до сих пор является одним из самых неопределенных свойств текста» [Ионова, 1998, с. 3], поскольку в речевых произведениях эмотивные единицы языка приобретают потенциальные значения и многообразные варианты. В отличие от эмоциональности, выступающей как свойство человеческой психики, эмотивность принадлежит к лингвистическим категориям, характеризует способы выражения вербализации эмоций говорящего. В современной лингвистике понятие эмотивности используется в узком и широком смысле. В узком смысле данный термин обо-

значает все эмотивные лексемы языка и связывается с коннотацией значения или с одним из компонентов коннотации слова. В широком понимании данная категория включает в себя все языковые средства, служащие для выражения эмоций, а также средства, применяемые для характеристики языковой личности, ее эмоций по отношению к объектам действительности [Зотова, 2010, с. 15]. По нашему мнению, последнее из приведенных определений является оправданным при исследовании художественного текста.

Известно, что эмотивность тесно связана со всей речевой деятельностью человека и закрепляется в семантике слова в качестве спецификаторов различных эмоциональных состояний человека. Помимо логико-предметной семантики эмотивная семантика составляет план содержания языковых единиц и текста, именно поэтому определить эмотивную семантику слова – значит раскрыть его содержание в полном объеме, а совокупность содержания таких единиц дает возможность правильно понять сложное и многоаспектное содержание текста.

В соответствии с концепцией В.И. Шаховского, языковые средства выражения значений эмотивной лексики разделяются на следующие три типа: *аффективы*, *коннотативы*, *потенциальные эмотивы*. Эмотивная семантика может иметь статус значения слов, она облигаторна для слова-аффектива в эмоциональных высказываниях. Семантическая структура аффективов – междометий, инвективов, бранных слов, эмоционально-оценочных прилагательных (например, *ой-ой-ой*, *ах*, *тьфу*, *ура*, *милый*, *скверный*), т.е. слов с эмотивным значением, может составлять содержание эмотивных высказываний (*Ах!*, *Ужас!*, *Блеск!*). Вид лексического значения определяется особенностями организации сем, входящих в его структуру. Конституентами эмотивного значения являются преимущественно эмотивные семы. Другим статусом эмотивной семантики слова является коннотация, которая формируется эмотивными семами, находящимися за пределами логико-предметного макрокомпонента семантики слова. Эти эмотивные семы могут быть сопряжены с определенными логико-предметными, ядерными семами или ассоциироваться с ними. В коннотативах эмотивность является совмещенной. Например слово “свинья” имеет два значения: 1) животное, которое...; 2) человек, который... Второе слово-значение имеет эмоциональное содержание и обозначает отношение к грязному человеку. При употреблении в речи первого из казанных лексико-семантических вариантов у коммуникантов могут возникать ассоциации со вторым словом-значением. Потенциальные эмотивы сами не включают в себя компоненты эмотивности, а определённый контекст придаёт такие лексемы потенциальные семы эмоций. Существуют наименования товаров в рекламном контексте, например,

наименования духов “Контакт”, “Диалог”, “Однажды”, “Грезы”, “Восторг” и некоторые примеры ассоциативной лексики, *береза*, *мать*, *Родина*, порождающей эмоции носителей русской лингвокультуры. Такая эмотивность в слове является вторичной в отличие от эмотивности в статусе эмотивного значения. Потенциальная эмотивность может выступать в статусе ингерентной и адгерентной разновидностей, которые выявляются в высказывании или тексте. Разграничение эмотивного значения, эмотивной коннотации и эмотивного потенциала, которые в плане диахронии следуют друг за другом, важно не только для общей и частной теории языка, но и для теории и практики лексикографии и фразеологии, а также переводоведения [Шаховский, 1994, с. 20].

А по источникам Толкового словаря русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, восклицание определяется так: а) действие по значению гл. восклицать. б) результат такого действия, возглас, выражающий какое-либо сильное чувство, волнение. в) громко, повышенным тоном произнесенные слова или фразы. г) риторическая фигура, составленная по типу восклицательных предложений как приём украшения речи и средство привлечения внимания читателей или слушателей. В данной статье восклицание, главным образом, как риторическая фигура. Восклицательные предложения, как важное и специальное средство выражения эмоционального восклицания и тесно связаны с эмоционально-оценочными отношениями говорящего к фактам, событиям окружающей действительности и ситуации. Восклицательные предложения характеризуются закрепленными за ними моделями и своеобразием лексических эмотивов, взаимодействующих с восклицательной интонацией. Они передают радость, удивление, огорчение и другие различные эмоциональные состояния говорящего, обладают эмотивно-оценочным значением. При помощи специально предназначенных в эмотивности восклицательных предложений оценочность является одним из обязательных компонентов семантики присутствующих в них лексем, а экспрессивность — обязательная черта их синтаксической организации. Кроме того, характеристики коммуникантов, эмоциональное состояние, отношения между коммуникантами, межличностные отношения, социальная дистанция и параметры ситуации общения оказывают большое влияние на употребление восклицательных высказываний. Коммуникативное намерение говорящего выразить реакцию на ситуацию или ее фрагменты уже стало целеустановкой восклицательного предложения в процессе общения.

## 2. Эмоциональная лексика аффективов в восклицательных высказываниях в китайском романе «Устал рождаться и умирать»

В эмоциональной лексике в восклицательных высказываниях существуют ряд слов, носящих определённое

эмоциональное значение путём аффективов, т.е. с помощью аффективов, тем самым отражаются эмоции говорящих к обозначаемым предметам. Например:

(1) 我用半截缰绳抽着他的背，怒骂着：“你这个**叛徒**！松开手啊你松开手！” [Мо Янь, 2012, с. 106]。

Переводный текст: *Лицо бледное, глаза застыли, пальцы все так же у тебя в ноздрях. - Предатель! - злобно кричала я, охаживая его веревкой по спине. - Убери руки, прочь!* [Егоров, 2014, с.141].

Здесь в восклицательных высказываниях “**叛徒**” значит *изменик*, то есть эта единица относится к аффективам. “**叛徒**” представляет собой эмотивную единицу с отрицательной оценочной семантикой. Таким образом, в восклицательных высказываниях автор выбирает “**叛徒**” в китайском языке, и выражает сильную эмоциональную окраску героя романа.

(2) - “老韩，你送两升黑豆到我家，给我家黑驴**补补**身子。”蓝脸一本正经地说。- **呸**！做梦！ [Мо Янь, 2012, с.54].

Переводный текст: - *Ну, почтенный Хань, присылай пару шэнов черных бобов, моему черному ослу здоровье поправлять, - с серьезным видом заявил Лань Лянь. - Ага, жди больше!* - хмыкнул Хань. [Егоров, 2014, с.78].

Слово “**呸**” является китайским междометием, которое в прямом смысле обозначает укоризну, досаду, презрение, отвращение, раздражение в знач. тьфу, вот ведь (иногда употр. с ирон. оттенком). Здесь “**呸**” в китайском языке выступает неудовлетворенную ситуацию, выражает отрицательную эмоциональную окраску.

В приведенных примерах видно, что аффективы, использованные в восклицательных высказываниях, достаточно прямо и точно отражают единицы в китайском литературном произведении.

### 3. Коннотативы в восклицательных высказываниях в китайском романе «Устал рождаться и умирать»

Коннотативы отличаются от аффективов тем, что их конкретно-референтное значение не прямо выражает эмотивное значение, а в совокупности с компонентом рациональной оценки, экспрессивным, эмотивным и прагматическим компонентами, функционально-стилистическим макрокомпонентом. Коннотативная семантика эмотивов в восклицательных высказываниях является только частью значения слова, в связи с чем является более сложным в семантическом плане. Например: - 你们这些反革命，地主阶级的**孝子贤孙**，**狗腿子**，**猫爪子**，我永远不屈服！ [Мо Янь, 2012, с. 341].

Переводный текст: - *Ах вы, верные отпрыски помещичьего класса, псы продажные, когти кошачьи, никогда вам не сломить меня!* [Егоров, 2014, с.464].

Референциальное значение словосочетания “**孝子贤孙**” передано китайском словом *верные* и почтительные

потомки. “**孝子贤孙**” в китайском языке всегда употребляется с положительной оценкой. А здесь “**孝子贤孙**” относятся к отрицательной эмотивной лексике, а обозначает агентов полков плохих сил. “**狗腿子**” “**猫爪子**” в китайском языке значит ноги собаки и руки кошки. Здесь “**狗腿子**” “**猫爪子**” в восклицательных высказываниях обладают конкретно-референтным значением, обозначают также агентов помещичьего класса. Таким образом, указанные лексикой оригинала стали коннотативами в аспекте стилистической характеристики и стилевой окраски в китайском художественном произведении. Использование таких слов в указанных примерах даёт возможность воспроизводить эмоциональную окраску на уровне предложений, что можно назвать приёмом компенсации на уровне более широкого контекста. По нашему мнению, этот приём оказывается эффективным, благодаря чему переводной текст может быть эквивалентным исходному тексту по эмоциональной окраске.

### 4. Потенциальные эмотивы в восклицательных высказываниях в китайском романе «Устал рождаться и умирать»

Потенциальные эмотивы в восклицательных высказываниях представляют собой результат действия определённой эмоциональной ситуации. Эмоциональная ситуация служит важным фактором для определения семантики потенциальных эмотивов. Приведем примеры из исследуемого нами текста: 马智伯的儿子马聪明紧张地说：“不得了了，这是**太岁**！当年地主西门闹挖出的**太岁**就是这个样子。” [Мо Янь 2012;15].

Переводный текст: *Сынок Ма Чжибо, Ма Цунмин, перепугался: «Худо дело, это же **Тайсуй**! В тот год помещик Симэнь Нао точно такого выкопал»* [Егоров, 2014, с.11].

Когда герой романа увидел, что в прозрачной стеклянной бутылки образовалась **Тайсуй**, Сынок Ма Чжибо – Ма Цунмин очень удивился. Отметим, что в древнем Китае считали, что Тайсуй является главой всех остальных святых и самой уважаемой святой, которую нельзя обижать. В Китае даже имеется поговорка **太岁头上动土** (*ворошить землю над головой Тайсуй – вызывать гнев сильного мира всего, играть с огнём* – перевод наш М.Ц.). Появление на строительном участке образа Тайсуй означало для героев романа, что обижают святыню Тайсуй и значит, должна случиться какая-то неприятность. В русском переводе в выражении *худо дело* сохранилась эмоциональная функция оригинала, выражающая эмоцию боязни напуганных людей. Таким образом, потенциальная эмотивность – это глубинная, сложная форма выражения культурной специфики, выражаемой в языковых единицах, которые прочно вошли в фонд прецедентных высказываний, культурной коннотации, ситуаций и контекстов, в которых кодируется субъективность народа. Перевод потенциальных эмотивов требует от нас хорошего

знания культурных особенностей язык оригинала и вариантов их вербализации.

Приведенные в данной статье примеры и их анализ показывают, эмоциональные единицы представляет собой важный элемент художественного текста, в которых прямо, косвенно ли скрыто выражается типичные эмоциональные ситуации, ценности культуры, традиции народа. В восклицательных высказываниях в китайском литературном произведении наиболее «независимыми»

являются слова-аффективы, которые, как правило, передают универсальные элементы субъективного мира человека и переводятся при помощи соответствующих единиц другом языке. Коннотативы и потенциально эмотивные единицы разных языков передают эмоцию не явно, потому требуют не столько межъязыкового декодирования, сколько трансляции культурных смыслов, для которых переводчик подбирает эквивалентные или максимально близкие по эмоциональному содержанию единицы другого языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зотова А.Б. К вопросу о соотношении категорий «эмоциональность», «эмотивность», «экспрессивность» // Известия ВГПУ, 2010, С. 1 – 17.
2. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема. – Волгоград: ВГПУ, 1998.
3. Мо Янь. Устал родиться и умирать / Перевод И.А. Егорова. – М.: Амфора, 2014. С. – 703.
4. Мо Янь. Устал родиться и умирать. – М.: Шанхайское литературно- художественное издательство, 2012. С. – 543. (Mo YA. Ustal rozhdat'sya i umirat'. – M.: SHanhajskoe literaturno- hudozhestvennoe izdatel'stvo , 2012. S. – 543.)
5. Шаховский В.И. Типы значений эмотивной лексики // Вопросы языкознания, 1994, № 1. – с. 20 - 25.
6. Шаховский В.И. Типы значений эмотивной лексики // Вопросы языкознания, 1994, № 1. – с. 20 - 25.
7. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. - 416 с.

© Ма Цзянь (592243600@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## МЕКСИКАНСКИЕ ЗАГАДКИ: ФОРМА, ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ<sup>1</sup>

**Медведева Екатерина Сергеевна**

Аспирант, Российский университет дружбы народов,

г. Москва

*katya.volokitina@gmail.com*

**Тугова Екатерина Владимировна**

К.филол.н., старший преподаватель, Российский

университет дружбы народов, г. Москва

### MEXICAN MYSTERIES: FORM, LEXICAL AND PHONETIC FEATURES

**E. Medvedeva**

**E. Tutova**

*Summary:* Modern linguistic science is largely focused on a person, his way of life, environment, his perception of the world and all the objects created by his hands. There is no doubt that the culture and folklore of each individual country is unique and unrepeatable. In their essence, they are the only link for humanity in the broadest sense of the word – an intermediary between the acquired collective experience of ancestors, modernity and future transformations of society.

The object of the study is the lexical features of Mexican riddles. The subject is linguistic semiotics. Various Mexican riddles were used as material for the article. They were extracted using a census sampling method from various sources, both printed and electronic.

The linguoculturological method formed the basis of the study. The method of semantic reconstruction implies the restoration of the previous meaning of the word. The associative method is necessary for understanding the associative series that arises in the bearer of culture in connection with the use of certain words. The interpretive method is used to reveal the semiotic aspect of the text as a cultural code.

Thus, it is the language that reflects the characteristics of the culture of a single ethnic group. In this case, such an ethnic group is its most complex form – the Mexican nation. It is the analysis of the language that makes it possible to extract such information about the ethnic group, with the help of which one can fully understand and reproduce the ethno-linguistic picture of the world of the Mexicans.

The article is devoted to the analysis of Mexican riddles and their lexical features. The study of the perception and verbalization of the picture of the world of the Mexicans is of particular interest, since it is in riddles that the traditions of folklore comprehension of reality by the ethnic group are fixed and a nationally conditioned sense of belonging to culture is created.

*Keywords:* Mexican riddles; Mexican folklore; language picture; language picture of the world; means of linguistic expression.

*Аннотация:* Современная лингвистическая наука во многом сконцентрирована на человеке, его быте, окружении, восприятию им мира и всех созданных его руками объектах. Не поддаётся никакому сомнению тот факт, что культура и фольклор каждой отдельно взятой страны уникальны и неповторимы. Они по своей сути являются единственным связующим звеном для человечества в самом широком смысле слова – посредником между нажитым коллективным опытом предков, современностью и будущими трансформациями социума.

Объектом исследования являются лексические особенности мексиканских загадок. Предметом выступает лингвосемиотика. В качестве материала для статьи были использованы различные мексиканские загадки. Они были извлечены с помощью метода сплошной выборки из различных источников – как печатных, так и электронных.

Лингвокультурологический метод лёг в основу исследования. Метод семантической реконструкции подразумевает восстановление предшествующего значения слова. Ассоциативный метод необходим для понимания ассоциативного ряда, возникающего у носителя культуры в связи с использованием определённых слов. Интерпретативный метод используется для выявления семиотического аспекта текста как культурного кода.

Таким образом, именно язык является отражением особенностей культуры отдельно взятого этноса. В данном случае такой этнической группой выступает наиболее сложная её форма – мексиканская нация. Именно анализ языка позволяет извлечь такую информацию об этносе, с помощью которой можно в полной мере понять и воспроизвести этноязыковую картину мира мексиканцев.

Статья посвящена анализу мексиканских загадок и их лексических особенностей. Изучение восприятия и вербализации картины мира мексиканцев вызывает особый интерес, поскольку именно в загадках фиксируются традиции фольклорного осмысления действительности этносом и создается национально-обусловленное чувство сопричастности культуре.

*Ключевые слова:* мексиканские загадки; мексиканский фольклор; языковая картина; языковая картина мира; средства языковой выразительности.

Загадка – это энигма, популярное утверждение, сформулированное в стихах, описывающее любые предметы – будь то фрукты, овощи или животных – и подлежащее расшифровке [*¿Qué es una adivinanza?, Montenegro Techologia en educación*]. Обычно она пред-

ставляет собой своего рода диалог между двумя лицами, причём первое лицо зашифровывает какое-либо понятие через различные приёмы лексики, фонетики, стилистики и др., но даёт намёк на его значение, при- сущие признаки, характеристики или функции, а вто-

<sup>1</sup> Статья написана при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

рое должно дать ответ на поставленный вопрос в виде слова, словосочетания или определённой конструкции [1, с. 239; 2, с. 240]. Она может быть как простой, так и сложной в зависимости от той аудитории, на которую она нацелена. Если загадка ориентирована на детей, то её основной целью является развлечение. Однако также загадки способствуют изучению и преподаванию новой лексики, традиций и различных концепций. Загадки позволяют развивать различные способности, в том числе, считается, что они способствуют совершенствованию внимательности, работе воображения, остроте ума, способности к обобщению и разделению целого на части, улучшению чувства юмора и обладают рядом других полезных функций [9, pp.38].

Для того, чтобы загадать загадку, в первую очередь необходимо выбрать объект (животное, фрукт, овощ и т.д.) и отделить его от значения и концепции. Например, «зонт» - тканевый, имеет стержень и ручку и служит для защиты от дождя. Затем выбирается характеристика объекта, однако сам он не определяется полностью. Например, форма зонтика похожа на крышу или шляпу. Затем объект представляется так, будто принадлежит совершенно к другому месту, что становится вызовом для воображения. Наконец, необходимо срифмовать слова, описывающие предмет.

При создании загадок используются самые разные приёмы – стихотворная форма, игра слов, метафоры и др. Рифма – это повторение последовательности или ударного слога в последних словах, которое часто встречается в песнях, стихотворениях и гаданиях. Игра слов получается благодаря объединению последнего слога слова с начальным слогом следующего слова, а также разделению слогов для составления нового слова.

Как уже было отмечено, значение загадок нельзя недооценивать. Загадки являются составной частью лингвистической культуры. Она указывает на особенности восприятия этносом окружающего мира, позволяет изучать его особенности, духовные и общественные достижения, ценностную составляющую и т.д.

Загадки привлекают особое внимание не только своей сутью, но и формой подачи, а также средствами выразительности, задействованными в них. В значительной части мексиканских загадок использована игра слов в качестве центрального приёма. Таким образом, ответ на загадку может быть спрятан в одном из слов, содержащихся в теле загадки [5, с. 137]. Можно обратиться к следующему примеру: *Blanca por entro, verde por fuera. Si no sabes espera. **Ответ: la pera.*** Перевод: *Белый внутри, зеленый снаружи. Если ты не знаешь [ответ], подожди. **Ответ: груша.***

С одной стороны, загадка отсылает слушателя к кон-

кретным признакам предмета (в данном случае – это цвет), используются эпитеты для описания понятия [5, с. 123]. С другой же стороны ключевой выступает именно последняя строчка, не несущая значимой для разгадки смысловой нагрузки, но призванная с помощью фонетических средств (созвучие *pera-espera*) подвести партнёра по диалогу к правильному ответу [4, с.138]. Таким образом, цель загадки – не столько развить образное мышление слушателя, сколько повисить внимательность.

Более сложным вариантом такой загадки будет являться использование омонимичных слов, как в представленном ниже варианте, когда глагол в первом лице единственного числа настоящего времени совпадает с формой существительного: *Choco entre dos paredes, Tarde mi corazón. Quien no sepa mi nombre es un cabezón. **Ответ: el chocolate.*** Перевод: *Я застрял между двумя стенами, Возьми моё сердце. Кто не знает моего имени – просто притворяется. **Ответ: шоколад***

В данном примере показано, что «шосо» несёт в себе два значения: с одной стороны, это «застреваю, врезаюсь», а с другой, ответ на загадку – «шоколад». Снова можно отметить, что в трёхстрочном отрывке есть и другие отсылки к отгадке, например, «две стены» намекают на упаковку, в которую помещен продукт, однако такая характеристика является, скорее, вспомогательной, и не позволяет слушателю однозначно прийти к верному выводу. Иными словами, метафора (как скрытое сравнение упаковки и двух стен, а также сердца и шоколада) использована, но является лишь второстепенным компонентом. Внимательный же участник диалога, обладающий т.н. «хорошим чувством языка», языковой интуицией, сможет увидеть и выделить основную подсказку [12].

Наконец, ответ на загадку может скрываться на стыке двух или более слов, при объединении которых слушатель получит правильный ответ на загадку. Один из возможных примеров приведён ниже: *As no soy, as no fui, as no seré hasta el fin. **Ответ: asno.*** Перевод: *Я не такой, Я так не делал, Я не буду таким до конца. **Ответ: осёл.***

Соединяя «as» и «no», по отдельности, дающие сочетание «я не», участник игровой коммуникации получает существительное «asno», то есть «осёл». Интересным также кажется контекст, в который помещено созвучное сочетание слов: три строчки кажутся бессмысленными, если воспринимать их буквально. В манере подачи выражений считывается качество, которое чаще всего приписывается ослу – упрямство. Отрицательная частица «не», таким образом, служит не только частью игры слов, но и намекает на характеристику загаданного животного: с помощью неё отвергаются события настоящего («я не такой»), прошлого («я так не делал»), будущего («я не буду таким»). Выражение «до конца» только усиливает эффект упрямства.

Кроме игры слов, некоторые мексиканские загадки представляют собой более классическую для русскоязычного слушателя форму. Так, загадка может представлять собой четырёхстрочное высказывание, где сами строки попарно или перекрёстно рифмуются между собой, а загаданный объект описывается, но не называется прямо [6, с. 62]. Игра слов как приём в таком случае не используется. Приведем пример подобной загадки с переводом: *Soy un animal muy elegante, muy veloz y poco fiero; y cuando quiero calzarme voy a casa del herrero.* **Ответ: el caballo.** Перевод: Я очень изящное животное, очень быстрый и не очень жестокий; и когда я хочу носить обувь, Я иду в дом кузнеца. **Ответ: лошадь.**

При этом стоит отметить, что снова используются различные эпитеты – «изящный», «быстрый», «жестокий», а лошадиные подковы сравниваются с обувью.

Особняком стоят загадки, сформулированные в виде простого нерифмованного вопроса. Некоторые из них похожи на описанные выше рифмованные загадки, поскольку содержат характеристики загаданного объекта, однако представлены в виде обычного предложения. Примеры подобной загадки: *Mi picadura es dañina, mi cuerpo insignificante, pero el néctar que yo doy os lo coméis al instante.* **Ответ: la abeja.** Перевод: Мой укус вреден, мое тело ничтожно, но нектар, который я даю тебе, съедается мгновенно. **Ответ: пчела.** *Vive en el desierto, mata a las personas, debajo de las piedras, muy bien se acomoda.* **Ответ: El alacrán.** Перевод: Он живет в пустыне, убивает людей, живёт под камнями, очень хорошо подходит. **Ответ: скорпион.**

Также ряд нерифмованных загадок не просто напрямую указывает на определённые признаки понятия, но требует логического подхода для успешного поиска правильного ответа. В таком случае вопросительным словом уже может выступать не «кто», а «какой», «где», «куда» и т.д. Иногда для того, чтобы дать правильный ответ, участнику диалога необходимо понимание, как работает загаданный предмет, кроме типичных особенностей его внешнего вида. Зачастую слушателя даже намеренно путают, подменяя два близких понятия и уводя в сторону через описание ложных признаков. Примеры приведены ниже: *¿Cuál es la mujer que siempre sabe donde está su marido?* **Ответ: la viuda** (Какая женщина всегда знает, где ее муж? **Ответ: Вдова.**) *Si un tren eléctrico va de Norte a Sur, ¿hacia qué lado echará el humo?* **Ответ: Es eléctrico, no echa humo** (Если электричка идет с севера на юг, куда дует дым? **Ответ: Он электрический, не дымит.**) *Una pareja de recién casados, quieren contraer matrimonio pero la iglesia está cerrada. ¿Cómo se casan?* **Ответ: Ya están casados** (Молодожены хотят пожениться, но церковь закрыта. Как они женятся? **Ответ: Они уже женаты.**)

Таким образом, в первой приведенной загадке за счёт

фокуса на слове «жена» внимание отгадывающего концентрируется на таком признаке этого слова как «женщина, имеющая мужа», что должно стать искусственным препятствием на пути к прямому поиску ответа. Во втором случае производится подмена признака, присущего понятию: электричке приписывается признак поезда – наличие дыма из трубы. В третьем использован аналогичный приём: молодожёнам приписывается характеристика неженатой пары. Соответственно, проверяется как внимательность участника диалога, так и знание лексического значения слов, а также их корректное использование.

Как и в рифмованных загадках, в части нерифмованных тоже используется игра слов в качестве одного из приёмов. При этом дословный перевод такой загадки не содержит каких-либо указаний на правильный ответ. Пример такой загадки представлен ниже: *Este banco está ocupado por un padre y por un hijo: El padre se llama Juan y el hijo ya te lo he dicho* (В этом банке живут отец и сын: отца зовут Хуан, а сын, о котором я вам уже говорил). Однако если правильно расставить паузы в высказывании, станет заметно, что правильный ответ был напрямую указан в его начале. Нужно прочтение записано далее с соответствующим переводом: *Esteban coestá ocupado por un padre y por un hijo: El padre se llama Juan y el hijo ya te lo he dicho.* **Ответ: Esteban.** У Эстебана живут отец и сын: отца зовут Хуан, а сына, о котором я вам уже говорил. **Ответ: Эстебан.**

Интересной особенностью является также и то, что фраза закольцовывается, поскольку её конец автоматически отсылает к её началу, таким образом облегчая задающему вопрос задачу и постоянно подсказывая слушающему место, где содержится правильный ответ.

Как и в стихотворной форме, в не стихотворной существуют и более простые формы таких загадок, где ответ содержится в формулировке самой загадки, либо ответ спрятан в частях других слов. Характеристика признаков предмета также приводится, но они не являются ключевыми при поиске ответа. Вот несколько примеров таких загадок-утверждений: *Agua pasa por mi casa, cate de mi corazón.* (Aguacate) (Вода течет по моему дому, ловит мое сердце (авокадо). **Plata no es, oro no es. Levanta la cortina y verás lo que es.** (El plátano) (Серебра нет, золота нет. Поднимите занавеску, и вы увидите, что это такое. (Банан). **Te la digo y no me entiendes, te la vuelvo a repetir.** (La tela) (Я вам говорю, а вы меня не понимаете, я вам повторю. (Фабрика). **Tú allá, yo aquí.** (La toalla) Ты там, я здесь. (Полотенце). **Tito pasó por aquí. Mate me dio la razón.** A que no me lo adivinas de aquí a la oración. (El jitomate) Здесь проходил Тито. Мате согласился со мной. Отсюда вы не можете указать мне на молитву. (Помидор).

Важным приёмом при загадывании также является

метафоричность, использование различных образов для описания объекта [8]. При этом некоторые из них будут близки российскому читателю, а другие, напротив, будут характеризовать исключительно мексиканский образ жизни. Так, в нижеприведённых мексиканских загадках выражения «головка чеснока» и «зубчик чеснока» знакомы отечественным слушателям, равно как и ассоциативная параллель между «петухом» и «бойцом, драчуном» [7, с. 157]. Однако, например, горшок фасоли как наиболее близкой для мексиканцев еды с наименьшей вероятностью придёт на ум человеку, не принадлежащему этой культуре, по представленному описанию: *Tiene dientes y no come, tiene cabeza y no es hombre. (Ajo) (У него есть зубы, и он не ест, у него есть голова, и он не мужчина. (Чеснок)). Casa de barro, sacristán de palo, gente menuda y el que le ayuda. (La olla de frijoles) (Грязевой дом, деревянный ризничий, маленькие люди и тот, кто ему помогает. (Горшок с фасолью)). Una larga y fea, que sin comer se mantiene. Todo tiene, carne no, porque su carne soy yo, de la que su cuerpo tiene. (La sombra). No soy soldado y peleo, no aprendí música y canto. También sin ser reloj, algunas horas señalo. (El gallo) (Длинный и некрасивый, остаётся без еды. У него есть все, мяса нет, потому что его плоть — это я, из которой и состоит его тело. (Тень). Я не солдат, но сражаюсь, я не учился музыке, но пою. Также я не являясь часами, указываю время. (Петух)).*

Отдельно стоит упомянуть использование элементов мексиканской культуры в загадках. Примером может служить следующая загадка с дословно непереводаемым культурным элементом: *Tito, Tito capotito sube al cielo y echa un grito. (El cohete) – Тито поднимается к небу и кричит. (Ракета).* Тито – это герой детской книги Р. Торрес-Вейнер, цель которой – поддержать детей, разлучённых с собственными родителями из-за депортации. Тито полон решимости восстановить свою семью после того, как его отца депортируют в Мексику [10].

Наконец, последняя категория загадок, которую необходимо осветить – это так называемые наводящие вопросы (*preguntas sarciosas*). Её форма отличается тем, что загадка представлена в виде вопроса (чаще всего начинающегося с вопросительного местоимения «что»), где содержится лишь частичное указание на признак загаданного понятия [11]. Примеры таких загадок расположены ниже: *¿Qué se necesita para subir una torre? – Estar abajo (Что нужно, чтобы подняться на башню? – Быть внизу).* *¿Qué es lo que con sólo nombrarlo se rompe? – El silen-*

*cio (Что ломает само его наименование? – Тишина).* *¿Qué cosa y cosa, que tiene los cabellos canos hasta el cabo, y cría plumas verdes? – La cebolla (Что это: у него седые волосы до корней, а перья у него зеленые? – Лук).*

Стоит отметить, что подобные загадки характерны не только для Мексики, однако успешно прижились в данном культурной и лингвистической среде: использование близких приёмов, таких как эпитеты, метафоры и олицетворение («тишина ломает» и др.) позволяет удачно реализовать такой вид диалога между загадывающим и слушателем в данной языковой среде.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная лингвистика ставит одной из своих приоритетных целей изучение загадки как культурно-филологического феномена. В данной работе объектом изучения стали различные мексиканские загадки – рифмованные, не рифмованные, а также загадки в форме наводящих вопросов. Предметом анализа стали средства языковой выразительности в обозначенных загадках и их формы. Игра слов стала самым распространённым приёмом в рассматриваемой выборке. Также достаточно популярны загадки использующие метафоры, эпитеты и олицетворения как в качестве основного способа передачи информации о загаданном предмете. Интересным приёмом мексиканских загадок является использование омонимичных слов в качестве подсказки, направляющей слушателя к правильному ответу, а также созвучия нескольких отдельных слов, вместе составляющих искомое понятие. Частым приёмом также является намеренная подмена признаков двух схожих понятий с целью дезориентации слушателя и проверки его логических способностей и лингвистических навыков. Не менее важным способом коммуникации между сторонами диалога является «закольцовывание» загадки, когда задающий вопрос постоянно возвращает слушателя к самому её началу, давая возможность заново попробовать свои силы. Наконец несмотря на то, что ряд загадок является заимствованным, часть из них опирается исключительно на особенности мексиканской культуры – героев произведений, кулинарные блюда и др. Структура мексиканских загадок, лексические и фонетические средства выразительности, задействованные в них, позволяют изучить более глубоко культурные и исторические особенности данного этноса, что было показано на различных примерах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропонимический код культуры. - М.: URSS, 2019. – 400 с.
2. Лучинская Е.Н. Проблема интерпретации текстов постмодерна. Лингвистика будущего: новые тенденции и перспективы. Сборник трудов конференции. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2019. - С. 238-241.

3. Пименова М.В. Этногерменевтика русской сказки: монография. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 355 с.
4. Хроленко А.Т. Введение в лингвофольклористику. – М.: Флинта, 2010. – 268 с.
5. Чеснокова О.С. Испанский язык Мексики: языковая картина мира: Монография. – М.: РУДН, 2006. – 315 с.
6. Чеснокова О.С., Байо Хульве Х.К. Испанский песенно-религиозный жанр вильяंसико в пространстве и времени // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2019. – № 3. – С. 61-80.
7. Эмер Ю.А. Современный песенный фольклор: когниции и дискурсы. – Томск: Изд-во Томского университета, 2011. – 266 с.
8. Adivinanzas mexicanas populares para niños [Электронный ресурс]. URL: <https://adivinzasytrabalenguas.com/adivinzas-mexicanas-populares-para-ninos/> (дата обращения: 01.11.2021).
9. Chesnokova O., Talavera Ibarra P. Folclore Ruso. Desde el pensamiento tradicional hacia el actual vector comunicativo y didáctico. Mundo eslavo. – 2018. – № 17. – P. 38-46.
10. Negrón E. Tito, Tito Capotito: a Superhero for Kids with Deported Parents [Электронный ресурс]. URL: <https://hispaniclinkdc.wordpress.com/2014/05/14/tito-tito-capotito-a-superhero-for-kids-with-deported-parents/> (дата обращения: 01.11.2021).
11. Osegueda R. Adivinanzas, cortas y de origen mexicano [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mexicodesconocido.com.mx/adivinzas-cortas-y-de-origen-mexicano.html> (дата обращения: 01.11.2021).
12. ¿Qué es una adivinanza? Montenegro Tecnologia en educación [Электронный ресурс]. URL: [https://montenegroeditores.com.mx/paginas/descarga/archivo:06092013\\_163917\\_Que\\_es\\_una\\_adivinanza.pdf](https://montenegroeditores.com.mx/paginas/descarga/archivo:06092013_163917_Que_es_una_adivinanza.pdf) (дата обращения: 01.11.2021).

© Медведева Екатерина Сергеевна (katya.volokitina@gmail.com), Тутова Екатерина Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

## ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ИДИОМ СО СЛОВОМ *DOLLAR* В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

### FEATURES OF USE OF SOME IDIOMS WITH THE WORD "DOLLAR" IN MODERN ENGLISH

*E. Paymakova*

*Summary:* The article analyzes some modern English idioms with the word "dollar". Since money is an integral part of people's lives, these idioms are of great interest to learners of the English language. The article indicates the main semes that are actualized by this lexical unit as well as the syntactic structures in which it is used. The author comes to the conclusion that it is necessary to profoundly study set expressions in foreign languages for better understanding of native speakers.

*Keywords:* the English language, set expression, phraseological unit, idiom, lexical unit, seme.

*Паймакова Елена Альбертовна*

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы  
народов (Москва)  
e.paymakova@gmail.com*

*Аннотация:* В статье проводится анализ некоторых современных английских идиом со словом dollar. Поскольку деньги являются неотъемлемой частью жизни людей, данные идиомы представляют несомненный интерес для изучающих английский язык. В работе выявляются основные семы, которые актуализируются данной лексической единицей, а также синтаксические структуры, в которых она употребляется. Автор приходит к заключению о необходимости глубокого изучения устойчивых выражений в изучаемых иностранных языках для лучшего понимания носителей языка.

*Ключевые слова:* английский язык, устойчивое выражение, фразеологическая единица, идиома, лексическая единица, сема.

**В** преподавании иностранных языков большую роль играет знакомство студентов с устойчивыми выражениями изучаемого языка (идиомами, пословицами, поговорками, крылатыми выражениями) и особенностями их использования. То, в какой степени студенты ими оперируют, характеризует уровень владения иностранным языком.

В английском языке огромное количество идиом. Назвать их точное количество не представляется возможным, поскольку язык находится в непрерывном развитии. Идиома (от греч. *idioma* – "особенность, своеобразие") – сочетание языковых единиц, значение которого не совпадает со значением составляющих его элементов. Это несоответствие может быть следствием изменения значения элементов в составе целого [2]. Большая часть идиом употребляется, главным образом, в разговорной речи, и они могут сделать речь красочной, образной, более "живой", приближенной к речи носителей языка.

Следует отметить, что термин «идиома» ввел английский лингвист Л.П. Смит. Он отмечал, что слово *idiom* употребляется в английском языке для обозначения французского термина *idiotisme*, то есть для обозначения грамматической структуры сочетаний, характерных для английского языка, хотя очень часто значения этих сочетаний невозможно объяснить с грамматической и логической точки зрения [9].

Данная статья посвящена особенностям употребления некоторых английских идиом со словом *dollar*.

*Цель* данной работы проанализировать некоторые современные английские идиомы со словом *dollar*.

В работе поставлена *задача* выявить основные семы, которые актуализируются рассматриваемой лексической единицей, и синтаксические структуры, в которых она употребляется.

*Актуальность* данной работы состоит в том, что правильное использование устойчивых выражений в иностранных языках, в частности, в английском, представляет одну из основных трудностей при развитии у студентов навыков устной и письменной речи.

*Новизна* работы заключается в описании особенностей употребления некоторых английских идиом с лексической единицей *dollar*.

В соответствии с поставленными целями и задачами достижения результатов исследования были использованы такие *методы*, как анализ, синтез, обобщение.

С целью анализа семантики и структуры рассматриваемой лексической единицы использовались данные таких лексикографических источников, как *Oxford Learner's Dictionary, Cambridge Dictionary, The Macmillan Dictionary, The Collins Dictionary, The Urban Dictionary, Multitran dictionary, Wictionary*.

Как показывает фактический материал, во многих случаях в английских идиомах со словом *dollar* актуализи-

зируется *сема* большого количества, как правило, в синтаксической структуре *Adjective+Noun*:

– **High dollar** [6] – очень дорогой, крупная сумма.

*These shoes are high dollar.* [6] – *Эти туфли очень дорогие.*

*People will always pay top dollar for something exclusive.*

[10] – *Люди всегда будут платить большие деньги за что-то эксклюзивное.*

– **Top dollar** [7] – максимальная цена.

*If you want the best, you have to pay top dollar.* [7] – *Если вы хотите лучшего, вы должны заплатить большие деньги.*

**to get top dollar for smth** [6] – реализовать что-либо по максимально высокой цене.

В данных примерах употребление прилагательных *high* и *top* помогают актуализировать значение большого количества.

Однако в английском языке есть примеры употребления слова *dollar*, где может актуализироваться *сема* небольшого количества:

– **Small dollars** [6] – небольшие деньги.

– **With not a dollar to one's name** [6] – без гроша в кармане, ни гроша за душой.

– **Negative dollars** [12] – задолжать, быть должником.

*I can't even afford a pack of gum; I'm negative dollars right now.* [12] – *Я не могу позволить себе даже пачку жевательной резинки; у меня нет денег.*

– **Zero dollars** [12] – испытывать нехватку денег.

*I've got zero dollars so you're going to have to spot me!* [12] – *У меня нет денег, так что тебе придется одолжить мне!*

– **None hundred dollars** [12] – отсутствие денег.

*In three days, I went from \$100 to, like, none hundred dollars.* [12] – *За три дня от 100 долларов у меня ничего не осталось.*

В последних примерах значение небольшого количества помогают актуализировать прилагательные *small* и *negative*, числительное *zero*, местоимение *none* и отрицательная частица *not*.

– **pennies on the dollar** [6] – за бесценок, за гроши.

В данном примере интересно употребление слова *dollar* и слова *penny*, означающее мелкую монету.

– **stretch a dollar** [6] – сводить концы с концами, экономить деньги.

Внимания заслуживают и некоторые другие словосочетания *dollar* с препозитивным атрибутом:

– **Almighty dollar** [6] – деньги, “золотой телец”.

*We're no longer chasing the almighty dollar.* [6] – *Мы больше не гоняемся за золотым тельцом.*

– **Hard dollar / Solid dollar** [12] – банкнота в один доллар (в отличие от монет).

– **Quick dollar** [6] – легкие деньги;

**to make a quick dollar** [6] – заработать легкие деньги.

– **Back dollar** [12] – самая большая банкнота, которая

есть у вас в наличии.

*He's so broke that his back dollar is a one.* [12] – *У него совсем нет денег, самая большая банкнота – в один доллар.*

– **Grey dollar** [6] – пожилое население как группа потребителей, таргет-группа.

– **Bottom dollar / last dollar** [6] – “последний доллар”.

*I lost my bottom dollar on that deal.* [6] – *Я истратил последний доллар на ту сделку.*

Словосочетания *bottom dollar* и *last dollar* используются в устойчивом выражении **to bet bottom dollar / last dollar** – “быть совершенно уверенным”, “дать голову на отсечение”, “как пить дать”:

*I can bet my bottom dollar that he'll be late.* [7] – *Даю голову на отсечение, что он опоздает.*

Схожее значение передают выражения **dollars to doughnuts / to bet a dollar to a doughnut / to wager a dollar to a doughnut / to bet a dollar to a dime** [13]: *It is dollars to doughnuts* – *Наверняка/ Несомненно/ Как дважды два / Бьюсь об заклад.*

*Dollars to doughnuts he'll ace his exam in Economics as he has been preparing for it for months.* [11] – *Нет сомнений, что он успешно сдаст экзамен по экономике, так как готовился к нему несколько месяцев.*

Следует отметить, что слово *dollar* может также актуализировать *сему* оценки:

– как *положительной*:

**Hot dollar** [6] – используется при описании чего-то стильного, захватывающего или просто для выражения радости.

*The weather is really nice today. - Ah, hot dollar.* [6] – *Погода сегодня действительно хорошая. – Ах, просто классная.*

– так и *отрицательной*:

**Filthy dollar** [6] – грязные деньги.

В последнем примере актуализировать *сему* отрицательной оценки помогает прилагательное *filthy*.

Поскольку слово *dollar* относится, главным образом, к денежной сфере, частотны примеры употребления данной лексической единицы в словосочетаниях, относящихся к экономической или политической области:

– **Dollar day** [10] – день распродажи, когда розничные товары продаются за доллар или по очень низкой цене.

– **Dollar store** [11] – магазин “Всё по доллару”.

– **Dollar menu** [12] – дешёвая еда, обычно в кафе быстрого питания.

– **Dollar van** [6] – маршрутка.

В последних примерах слово *dollar* актуализирует *сему* незначительного количества.

– **Dollar millionaire** [10] – долларовый миллионер.

– **Dollar area** [10] – страны, где доллар США явля-

ется основной торговой валютой.

– **Dollar sign** [7] – знак, обозначающий доллар.

Данное словосочетание может употребляться в выражении *to see dollar signs*, которое обозначает “думать о том, как можно заработать много денег на ситуации или человеке”.

*She looked at the wealthy widower and saw only dollar signs.* [7] - Она посмотрела на богатого вдовца и увидела только долларовые банкноты.

– **Dollar revenue** [10] – долларовые доходы, поступления.

– **Dollar voting** [6] – потребительский спрос.

– **Constant-dollar value** [6] – сумма в неизменных ценах.

– **Dollar-and-cent data** [6] – данные в стоимостном выражении.

– **Real-dollar value** [6] – сумма в неизменных ценах.

– **Blue dollar rate** [6] – курс доллара на черном рынке.

– **Gross dollar volume** [6] – общий объем в долларах США.

– **Hard dollars** [6] – комиссионное вознаграждение брокера в наличной форме.

– **Soft dollars** [6] – плата за услуги брокеров, покрываемая из общей суммы комиссионных.

– **Dollar diplomacy** – “долларовая дипломатия” – политика использования экономической мощи или влияния правительства для продвижения и защиты в других странах деловых интересов своих частных граждан, корпораций” [10]; использование долларовых инъекций в политических целях [6].

– **Dollar drain** [6] – “утечка долларов”.

– **First dollar coverage** [6] – страхование с полным возмещением ущерба страховщиком.

– **Five hundred dollar rule** [6] – правило долларов (позволяющее не принимать мер в случае нехватки менее 500 долларов на счете клиента при покупке акций в кредит).

В двух последних примерах в препозиции к слову *dollar*, находится числительное. Как показывает фактический материал, в английском языке очень частотны сочетания слова *dollar* с числительными – как правило, количественными.

– **one-dollar-a-year man** [10] -

1. государственный служащий с символическим окладом;

2. крупный капиталист, участвующий в деятельности правительственных органов и получающий номинальный оклад в один доллар в год.

– **two-dollar broker** [6] – брокер, выполняющий в биржевом зале поручения других брокеров за невысокое вознаграждение.

– **three-dollar bill** [6] –

1. странный человек, эксцентрическая личность, претендующая на несвойственную ей роль;

2. гомосексуалист.

Следует отметить, что 3 доллара США (англ. *Quarter Eagle*) – золотые монеты США номиналом в 3 доллара, которые чеканились во второй половине 19 века. За всё время было отчеканено немногим более 530 тысяч экземпляров. Употребление выражения *three-dollar bill* в значении “некто странный” объясняется, возможно, тем, что сейчас этой монеты нет в обращении: несуществующий → необычный, странный для упоминания.

– **four dollars** [12] – состояние отчаяния. Словосочетание появилось после мультфильма “*Saturday Night Live*”, в котором ворона в состоянии депрессии покупает ружье за 4 доллара и убивает себя.

*I failed my graphic design project... I'm so four dollars.* - Я провалил свой проект по графическому дизайну... Я просто в отчаянии.

– **five-dollar word / ten-dollar word** [6] – большое, труднопроизносимое слово.

*I am a professional in pharmaceutical representation. – Man, don't use those five-dollar words with me.* [12] – Я профессионал в фармацевтике. - Приятель, не употребляй при мне эти непонятные словечки.

– **sixty-four-dollar question** [6] – очень трудный, каверзный вопрос, самый важный вопрос.

– **sixty-four-thousand dollar question** (\$ 64,000 question) [7] – вопрос на засыпку, самый главный и наиболее трудный вопрос.

Два последних словосочетания произошли от названия телешоу в США 1950-х годов, которое давало денежные призы людям, правильно отвечавшим на вопросы. Правильный ответ на последний вопрос стоил 64 тысячи долларов. (Первоначальным термином был “вопрос на 64 доллара” из радио шоу 1940-х годов, в котором главный приз составлял 64 доллара.)

*It's a clever plan, but the sixty-four thousand dollar question is: will it work?* [7] - Это умный план, но самый главный вопрос: сработает ли он?

Интерес вызывают сочетания *dollar* в сочетании с числительными *million* и *billion*:

– **million dollar question** [6] – вопрос на миллион долларов; важный или сложный вопрос, на который нет ответа.

– **million dollar figure** [6] – потрясающая фигура.

– **million dollar mask** [6] – привлекательное лицо.

– **Million-Dollar Smile** [12] – улыбка на “миллион долларов”.

*The 1st time I met this person, he had a Million-Dollar Smile that'll impress anyone.* [12] - Когда я впервые встретил этого человека, у него была улыбка на миллион долларов, которая впечатлит любого.

– **to look / feel like a million dollars** [8] – выглядеть / чувствовать себя прекрасно.

*Wow, you look like a million dollars.* [8] - Ух ты, ты выглядишь прекрасно.

дишь на миллион долларов.

– **million-dollar question** [6] – главный вопрос, самый трудный вопрос, вопрос на засыпку.

*The million dollar question is ...* [6] – *Главный вопрос заключается в том, ...*

– **a billion dollars** [12] – крутой.

*You know what's cooler than a million dollars? A billion dollars.* [12] – *Знаешь, что круче миллиона долларов? Миллиард долларов.*

В последних примерах исследуемое слово *dollar* актуализирует *сему интенсификации признака*.

Как показывает фактический материал, слово *dollar* может также употребляться:

1) в синтаксической структуре *Verb+Noun*:

– **to turn a dollar** [6] – заработать денег.

– **to turn an honest dollar** [6] – честно заработать деньги.

– **to talk dollars** [12] – используется, когда кто-то говорит что-то, что не имеет смысла или не соответствует действительности.

– **to Jew the dollar** [12] – экономить каждую копейку.

*If you really want to Jew the dollar we can take the subway instead of a taxi.* [12] – *Если ты действительно хочешь сэкономить, мы можем поехать на метро вместо такси.*

**to pay a dollar** [12] – пойти в туалет.

*Dude, find a gas station. I gotta pay a dollar.* [12] – *Чувак, найди заправку. Мне нужно в туалет.*

2) в синтаксической структуре *Noun+Noun*, где слово *dollar* находится в препозиции:

– **dollar tag** [6] – долларовой ценник.

*to put a dollar tag* [6] – оценить в деньгах.

*You can't put a dollar tag on these things.* [6] – *Нельзя оценить это в деньгах.*

– **dollar value** [6] – размер кошелька.

– **dollar jockey** [12] – человек, единственный интерес в жизни у которого – зарабатывать деньги.

– **dollar dodger** [6] – человек, который пытается избежать оплаты чего-либо, оправдываясь тем, что у него нет наличных.

3) в *сравнительных конструкциях*:

– **as sound as a dollar** [13] – очень надежный, внушающий доверие.

– **as phony as a three-dollar bill** [6] – поддельный, фальшивый, ненастоящий.

– **queer as a three-dollar bill** [6] – с причудами, “с приветом”; гомосексуальный.

Наряду с большим количеством идиом со словом *dollar*, в английском языке широко употребляются поговорки и поговорки с этим словом, причем слово *dollar* может встречаться вместе с другими лексическими единицами, относящимися к “денежной” лексике, например, *penny, dime*:

– **If you look after the pennies, the dollars will look after themselves.** [6] – Копейка рубль бережёт.

– **In for a dime, in for a dollar.** [6] – Сказал “а”, говори и “б”.

– **Another day, another dollar.** [6] – Всё идет своим чередом / Без перемен / Всё как обычно.

*Hey what's up? - Not much, another day another dollar.* [6] – *Привет, как дела? – Ничего особенного. Всё как обычно.*

– **A day late and a dollar short.** [6] – Кто не успел, тот опоздал / Слишком поздно.

*They offered me an internship when I had already found a job – a day late and a dollar short!* [6] – *Мне предложили стажировку, когда я уже нашел работу – слишком поздно.*

– **Twenty dollars an hour is certainly not hay.** [6] – Двадцать долларов в час – это хорошие деньги.

Итак, как показывает фактический материал, слово *dollar* широко употребляется в составе английских идиом, при этом актуализируя *семы большого или незначительного количества, интенсификации признака, положительной или отрицательной оценки*. Что касается синтаксических конструкций, слово *dollar*, как правило, встречается в структурах *Adjective+Noun, Noun+Noun, Verb+Noun*, а также в *сравнительных конструкциях*. Идиомы с данной лексической единицей представляют несомненный интерес, поскольку деньги являются неотъемлемой частью жизни людей. Знание и употребление фразеологических единиц указывает на адекватное владение иностранным языком, поэтому студентам следует изучать идиомы, чтобы лучше понимать носителей языка, национальную культуру страны изучаемого языка, и чтобы сделать свою речь более колоритной и эмоциональной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляевская Е.Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е.Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. М., 1994. С.87-110.
2. Винарева Л.А., Янсон В.В. English Idioms. Английские идиомы. К.: ООО ИП «Логос-М», 2008. 384 с.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000. 350 с.
4. Майоренко И.А. Концептуализация понятия «деньги» в лексической системе и фонде устойчивых единиц русского, английского и французского языков. Краснодар, 2005. 258 с.
5. Смит Л.П. Фразеология английского языка / Л.П. Смит: Пер. с англ. А.Р. Игнатъева.- М., 1959. 208 с.
6. Multitran dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 21.08.2021)
7. Oxford Learner Dictionary: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 12.08.2021)

8. Sandra Anderson & Cheryl Pelteret. *Work on your idioms*. - Collins. – 2012. 127 p.
9. Smith L.P. *Words and Idioms Studies in the English Language*/ L.P. Smith. – London, 1948. 229 p.
10. The Collins Dictionary: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 16.08.2021)
11. The Macmillan Dictionary: [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 13.08.2021)
12. The Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 15.08.2021)
13. Wictionary, the free dictionary: [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.wiktionary.org/> (дата обращения: 10.08.2021)

© Паймакова Елена Альбертовна (e.paimakova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

## ЭМОТИВНЫЙ ФОН ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКИХ ГОВОРАХ ПРИАМУРЬЯ, ВХОДЯЩЕЙ В ТЕМАТИЧЕСКУЮ ГРУППУ «ИГРЫ»

**Приходько Виктория Константиновна**

К.филол.н., доцент, Тихоокеанский государственный  
университет, г. Хабаровск  
ulius-viktori@mail.ru

### EMOTIVOUS BACKGROUND OF DIALECT VOCABULARY IN THE RUSSIAN PLANTS OF THE AMUR REGION, INCLUDED IN THE THEMATIC GROUP "GAMES"

**V. Prikhodko**

*Summary:* The article discusses the concept of "associative emotive background" on the example of words included in the thematic group "games". The semantic features of dialect words presented in the definitions and in the illustrative contexts of the dictionary entries of the "Dictionary of Russian dialects of the Amur Region" are revealed. The specificity of the analysis of the associative emotional background created by lexemes and phraseological units related to games is investigated through the prism of perception of a dialectal personality. The importance of differentiation of emotions and feelings (frightened emotions, gloristic emotions, emotions of joy, interest) is substantiated in the study of the phenomenon of dialectisms that create associative emotivity. An analysis of vocabulary with emotive connotations helps to reconstruct the psychological portrait of the inhabitants of the Amur region of the 19th-20th centuries, to preserve lexicographic knowledge about the dialect vocabulary that is rapidly leveling out at the present stage, leaving in the historical layer. The description of the emotional-sensual world of immigrants to the Far East is a significant addition to the understanding of the Russian linguistic picture of the world.

*Keywords:* emotional-evaluative vocabulary, emotive background, expressiveness, connotation.

*Аннотация:* В статье рассматривается понятие «ассоциативно эмотивный фон» на примере слов, входящих в тематическую группу «игры». Раскрываются семантические особенности диалектных слов, представленных в дефинициях и в иллюстративных контекстах словарных статей «Словаря русских говоров Приамурья». Специфика анализа ассоциативного эмоционального фона, создающегося лексемами и фразеологическими единицами, относящимися к играм, исследуется через призму восприятия диалектной личности. Обосновывается важность дифференциации эмоций и чувств (пугнические эмоции, глористические эмоции, эмоции радости, интереса) при исследовании феномена диалектизмов, создающих ассоциативную эмотивность. Анализ лексики, имеющей эмотивные коннотации, помогает реконструировать психологический портрет жителей Приамурья XIX-XX веков, сохранить лексикографические знания о быстро нивелирующейся на современном этапе диалектной лексике, уходящей в исторический пласт. Описание эмоционально-чувственного мира переселенцев на Дальний Восток является весомым дополнением к пониманию русской языковой картины мира.

*Ключевые слова:* эмоционально-оценочная лексика, эмотивный фон, экспрессивность, коннотация.

**В** эмоционально-оценочной лексике выделяется разная степень эмотивности: 1) «эмотивное значение», совпадающее с основным лексическим значением, 2) «эмотивный компонент значения» – добавочное значение к основному лексическому в виде эмоции, экспрессии, окраски, оценки и 3) ассоциативно эмотивный фон, возникающий в определенном контексте или в процессе общения [7]. Например, слова *свадьба, гулянье, война, драка, ссора, сон, дрёма, грёзы* способны ассоциативно создавать эмотивную тональность, то есть выражать определенный ассоциативный фон, связанный с отрицательными или положительными эмоциями.

Словарь русских говоров Приамурья (далее – СРГП) насчитывает около 11000 слов и фразеологических единиц и представляет собой уникальный лексикографический источник, являющийся отражением психоло-

гических, духовных, культурно-бытовых особенностей переселенцев на Дальний Восток. Заселение Приамурья наиболее активно шло со второй половины XIX века при активной поддержке царского правительства, затем до середины XX века уже при советской власти [1],[2]. В результате на территории бассейна реки Амур сложился специфический русский говор, с выраженными севернорусскими признаками. Описание диалектной лексики представлено в данной статье в диахронном аспекте. Сохранение знаний о русских говорах Приамурья является **актуальным**, поскольку на современном этапе говоры нивелируются и уходят в пласт исторической лексики. **Новизну** обеспечивает антропоцентрический подход к диалектной лексике.

**Целью** данной статьи является рассмотрение диалектных слов, имеющих в семантике «эмотивный след»

[5], вызывающих ассоциативно эмотивный фон, входящих в тематическую группу «игра». Само по себе слово «игра» не является эмотивным, но оно может создавать эмотивный фон, ассоциироваться с эмоциями радости и веселья, поскольку игры развлекали, поднимали настроение, помогали завязать отношения, преодолеть страх, смущение, показать силу и удаль, удовлетворить глоритические и пугнические эмоции. Игры можно отнести к действиям, вызывающим полиэмоциональные состояния. Игровой соревновательный интерес, азарт и даже страсть всегда проявлялись в играх, знания о которых остались далеко в прошлом или совсем утрачены.

Коллективные игры на улице пробуждают пугнические эмоции: стремление победить в борьбе. СРГП и другие источники свидетельствуют о том, что жители Приамурья были увлечены соревновательными играми. Ср.: **Бегунцы** – это легкие лошади, бегали на них на скачках. Ещё на бегунцах скачки делали, кто быстрее будет. Бегунец – значит бегают [4, с. 28]. **Заклад** - Приз, подарок. Когда скачки были, мы заклады приготовили парням [4, с. 144]. **Пояска́**. Устар. Борьба, при которой оба борца держали друг друга за пояса. Раньше в пояски дрались, каждый за поясок схватит друг друга [4, с. 344]; **в бега́ бэга́ть**. Участвовать в скачках на лошадях. В масленку с товарищами в бега бегали [4, с. 28].

Интересно, что лексический диалектизм «**пляска́ть**» связан с бегом и игрой, а не с танцами. Ср.: **пляска́ть**. Экспр. Бега́ть, игра́ть. Вот оденешь одну рубаху и пляскаешь в ней целый день по улице [4, с. 318].

СРГП фиксирует разные виды игр: с мячом, в бабки, в кости, в мостик (ручеек), в номера, в соседи, в лапу, в догонялки, в карты, в чехарду.

Состязаться в игре – значит «**дутьца́**» [3, с. 65].

К популярным играм с мячом относится лапта. СРГП фиксирует несколько упоминаний о лапте: **бегова́**. Игра-лапта. Играл в бегов: один мячик держит, другой бьёт палками. В бегову играл, на качелях катались из жердей [4, с. 28], **подава́льщик**. Игрок противоположной команды, который подает мяч сопернику для удара лаптой. Подавальщик стоял на кне, но был игроком команды, которая в поле, и имел право выбивать [4, с. 321], **крепи́ть**. Бить по мячу во время игры. Играл в бегов. Один даёт мячик, он хватат, крепит палками его [4, с. 203], **ме́чик**. Мячик. Мечиком играли, резины-то не было. Мечики делали из коровьей шерсти. Мечиком играли, имли, друг друга [4, с. 240-241], **прома́хна́**. Игра в мяч для трех человек. В детстве в промахн играли [4, с. 351], **ва́га**. Активный участник в детской игре; ведущий. Вага должен делать то же, что и лпа, только тот в играх на воде, а вага на земле [4, с. 51].

В СРГП к играм с мячом относят **выжигáлку**. Игра, когда одни стараются попасть мячом в других и вывести их из игры. Выжигалка была: встанешь в середину, а в тебя мячом кидают, а ты стараешься, чтоб не попали [4, с. 76]

Судя по количеству лексем, приведенных в СРГП, имеющих отношение к описанной игре, она была популярна и очень любима дальневосточниками. Ср.: **вышибчи́ть**. Сбить. В городки играли. Если не успел вышибчить, падал [4, с. 81], **гали́ть**. Ударять мячом, пятнать. Он галил тебя? Нет, промазал, мяч мимо пролетел [4, с. 83], **тройча́тки**. Игра с мячом, в которой принимают участие три человека. Играл в тройчатки в детстве [4, с. 445].

В СРГП встретилась лексема «**клёк**», которая определяется как «**игра в кости**», в которой участвуют 3-4 человека. В клёк играли. Вот сбил, кидаешь хорошо, мимо. Черты начерчены и бросаем палку, чтобы сбить кости. Клёк – это така игра, ставится палка и по баклушке бьёшь [4, с. 181]. Ср. также: **чиро́к**. Игра. В чирок играли по несколько человек. Выпиливали брусок из дерева, спиливали уголки, назывался чирок, который выбивали палками из круга [4, с. 485].

Некоторые игры помогали носителям диалекта в сердечных делах. Например, «игра в мостик /ручеек», «воротца»/«воротцы», «игра в номера», «соседи» – это игры, в которых отчетливо виден дружеский и любовный «эмотивный след»: **мо́стик**. Название детской игры «Ручеек». Мы любили в мостик играть [4, с. 246], **воро́тцы**. Устар. Игра, в которой пары, взявшись за руки и образовав проход, поочередно сменяют друг друга. Вски игры играли, воротцы были, лапта. В воротцы играли, игра – ручеек [4, с. 69], **воро́тца**. В ворота играли. Вот так пара возьмётся и туды бегом [4, с. 69]. **воро́тики** – это и есть ручеек [4, с. 69].

Часто игра велась под музыку, под гармонь, чем быстрее двигался «ручеек», тем веселее.

Особое удовольствие и радость доставляла молодым людям игра «в номера», или «в почту». В ней также можно было проявить симпатию, объясниться в любви, намекнуть о чувствах. Ср.: **номера́**. Устар. Игра среди деревенских девушек и парней. Пишутся записки и через посредника передаются адресату, как письма через почту с номерами. Это и будет номера [4, с. 272].

Игра сопровождалась не только радостью, но эмоциями стыда. Поскольку «почтальон» (водящий) разносил письма от «номера» к «номеру», всем становилось ясно: кто и кому пишет и насколько часто. Не всегда игрокам хотелось афишировать свои чувства, быть на виду у других. Это касалось не только игр, но и любой переписки на

селе. Ср.: *Не пиши, миленок, письма, / я не буду получать, / Твои розовы конверты стали люди замечать* [6, с. 20].

Эмоции грусти возникали при неумении прочесть написанное из-за неграмотности: *Из колодца нитка вьется, / Нитка несученая. / Нам ребята пишут письма, / А мы неученые* [6, с. 20]. Игра в номера (в почту) позволяла письменно объясниться в чувствах, назначить свидание, договориться «**об убёге**» с любимым человеком из родительского дома без благословения.

Игрой с любовным интересом и эротическим подтекстом можно считать игру в «соседи». Игрой предусмотрены поцелуи и объятия: **сосёди**. *Игра. Парень с девушкой сидят. Ведущий спрашивает их, дружно ли они живут. Если дружно, то они целуются 10 раз, если не дружно – 2 раза. В соседи играли, в монаха* [4, с. 412].

Игра в прятки – любимая детьми и взрослыми веселая коллективная игра, вызывающая эмоции интереса и даже азарта. По условиям игры, прятаться можно дома и на улице. В СРГП информанты называют игру «пряталками» и «прятушками»: **Пряталки**. *Прятки*. *Играли в пряталки. И в пряталки играли. Прятушки. То же, что пряталки. Тогда в лапту, чижик, прятушки играли* [4, с. 355].

СРГП отражает умение дальневосточников играть в карты, например: **ше́стка**. *Игральная карта; шестерка. Найди шестку* [4, с. 495]; **картёжить**. *Играть в карты. Она давно научилась картёжить* [4, с. 175].

Но вместе с тем, можно отметить негативную оценочность в отношении карточных игр. Карты ассоциируются в эмоциональной картине мира жителей Приамурья с бездельем, праздностью, пустым времяпровождением, с тем, что игрок порой забывает об ответственности и чувстве долга «*бросит его, а сама в карты играть*» [4, с. 433]. Ср. также: **дурака́ лупи́ть**. *Бездельничать, празднично проводить время. Целый день лупят дурака, то карты, то лодыжки на щелчки* [4, с. 229]. В последнем примере возможна контаминация выражений «дурака валять» (бездельничать) и в «дурака» играть (вид карточной игры). Слово «лупить» в данном случае является синонимом слову «бить» («биться»).

Много веселья и радости дарили переселенцам такие игры, как чехарда, или **чехарда́**. *Игра чехарда. Мы и поём там, и танцуем, и в чехарду сыграем* [4, с. 477]. Нередко участники в ходе игры валялись, падали, что вызывало смех, шутки. Все это дарило положительные эмоции. Чехарда создавала также чувства соревновательности (пугнические эмоции), если, например, перепрыгивания осуществлялись наперегонки в две-три команды: кто быстрее.

Катание с горок зимой издавна приносило детям и взрослым много радостных эмоций. Веселье и восторг были тем сильнее, чем быстрее получалось скатиться. Этому способствовали различные ухищрения. Например, дети увлеченно катались на замерзших «коровьих лепешках», называемых старожилами «**котях**». *Засохший или замерзший навоз домашних животных. Дети зимой катались на котях. Нашлёпат скотина котях, он замерзнет, польёшь водой и катаешься* [4, с. 200].

Среди развлечений переселенцев, доставляющих эмоции радости и удовольствия, было рисование, в основном дети изображали что-то мелом на ровных поверхностях. СРГП фиксирует слово **крей́да**. *Мел. Ребята-тишки рисовали крейдой* [4, с. 203]. Следует отметить, что данная лексема не является диалектной, присущей только говорам Приамурья, поскольку фиксируется и в других словарях.

Таким образом, в тематическую группу «игры» в СРГП входят как собственно экспрессивные слова (*пляска́ть*), зафиксированные с пометой *экспрессивные*, так и диалектные лексемы (*галить, картёжить, котях*), которые не имеют эмотивного значения или эмотивной семы, но создают в значении эмотивный фон, а потому способны создавать положительную эмотивную тональность, поскольку ассоциируются в языковой картине мира диалектоносителя с интересом, азартом, отдыхом, весельем, радостью, праздником, соревновательностью. Описанный языковой материал позволяет сделать вывод, что приамурские старожилы умели и любили играть, весело и с пользой проводили досуг, не только работали, но и активно отдыхали и развлекались.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Оглезнева Е.А. Языковая ситуация в Дальневосточном регионе России: динамика славянской составляющей / Е.А. Оглезнева. Вестник Томского государственного университета. – Выпуск № 356 / 2012. – С. 33–38.
2. Рябинина Н.И. Русские говоры Дальнего Востока [Текст] / Н.И. Рябинина. – Комсомольск-на-Амуре, 1996. – 48 с.
3. Словарная картотека Г.С. Новикова-Даурского. Подгот. к печати Л.В. Кирпиковой, В.В. Пирко, И.А. Стринадо. Вступ. ст. и ред. Л.В. Кирпиковой. Благовещенск, 2003. — 1999 с.
4. Словарь русских говоров Приамурья / О.Ю. Галуза, Ф.П. Иванова, Л.В. Кирпикова, Л.Ф. Путяткина, Н.П. Шенкевец. — Изд. 2-е, испр. и доп. Благовещенск, 2007. — 544 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры»

- ры», 1996. – 288 с. – С. 232.
6. Частушки, собранные Г.С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области / сост.: Б.В. Блохин. – Ч. 2. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2008. – 192 с.
7. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский – М. : Гнозис, 2008. – 416 с
- 

© Приходько Виктория Константиновна (ulius-viktori@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ТИПЫ РУССКИХ РЕГИОНАЛИЗМОВ В «ЮКАГИРСКО-РУССКОМ СЛОВАРЕ» Г.Н. КУРИЛОВА<sup>1</sup>

**Семенов Алексей Иванович**

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Северо-Восточный  
государственный университет», г. Магадан  
aisemenoff@mail.ru

## TYPES OF RUSSIAN REGIONALISMS IN "YUKAGIR-RUSSIAN DICTIONARY" G.N. KURILOVA<sup>2</sup>

**A. Semyonov**

*Summary:* The relevance of the study is due to the growing popularity of regional linguistic studies. The purpose of the article is to describe the types of regional vocabulary that are used in the "Yukaghir-Russian Dictionary" when translating from Yukaghir into Russian. This lexicographical work was not previously used as a source for the study of Russian regional vocabulary. The work uses structural and functional research methods, as well as such techniques as the analysis of lexicographic sources, partial data sampling. The following types of words stand out among regiolectisms: 1) relative regionalisms; 2) regional vocabulary used in several northeastern territories; 3) regional vocabulary itself - words used in the territory of Yukaghir residence. The active use of regionalisms of different types speaks of the author's desire to make the use of the dictionary convenient for both native speakers of the Yukaghir language and the Russian language, including watchdog dialects. The use of Russian regional words in the dictionary of interest to us when translating from the Yukaghir language into Russian (both when interpreting and when illustrating with examples) indicates the demand for regional means of the Russian language in the speech of the Yukaghirs.

*Keywords:* Russian old-time dialects, regional linguistics, regionalism, regiolectism, Yukaghir language, North-East of Russia.

*Аннотация:* Актуальность исследования обусловлена ростом популярности региональных лингвистических исследований. Целью статьи является описание типов региональной лексики, которые используются в «Юкагирско-русском словаре» при переводе с юкагирского на русский язык. Этот лексикографический труд не использовался ранее в качестве источника изучения русской региональной лексики. В работе применяются структурный и функциональный методы исследования, а также такие приемы, как анализ лексикографических источников, частичная выборка данных. Среди региолектизмов выделяются следующие типы слов: 1) относительные регионализмы; 2) региональная лексика, употребительная на нескольких северо-восточных территориях; 3) собственно региональная лексика – слова, употребительные на территории проживания юкагириров. Активное применение регионализмов разных типов говорит о стремлении автора сделать удобным использование словаря как для носителей юкагирского языка, так и русского языка, в том числе сторожилческих говоров. Использование в интересующем нас словаре русских региональных слов при переводе с юкагирского языка на русский (как при толковании, так и при иллюстрировании примерами) свидетельствует о востребованности региональных средств русского языка в речи юкагириров.

*Ключевые слова:* русские старожилические говоры, региональная лингвистика, регионализм, региолектизм, юкагирский язык, Северо-Восток России.

Среди возможных направлений региональной лингвистики А.А. Соколянский выделяет изучение языка писателей Крайнего Северо-Востока России [14, с. 33–34]. Данная тема мало изучена, однако еще менее исследованным является изучение языка ученых (и шире – интеллигенции) этого отдаленного региона, в особенности русской речи представителей интеллигенции коренных малочисленных народов Северо-Востока России. Таким представителем является Г.Н. Курилов, чья уникальная деятельность по сохранению, развитию и популяризации юкагирского языка и культуры имеет не только общероссийское, но и мировое значение. Одной из вершин его многолетнего филологического труда

является опубликованный в 2001 г. «Юкагирско-русский словарь» [4]. Далеко не все бесспорно в научных построениях исследователя и отнюдь не со всем можно согласиться, однако нельзя не видеть то колоссальное значение, которое имеет его деятельность для развития гуманитарного знания в отдаленном регионе страны.

В «Юкагирско-русском словаре» отражается научный и поэтический опыт использования Г.Н. Куриловым различных средств русского языка, включая региональные слова, используемые на Северо-Востоке России.

Целью нашей работы является описание типов реги-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-012-00266 «Региональные варианты русского языка на Крайнем Северо-Востоке России».

<sup>2</sup> The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project 20-012-00266 «Regional variants of the Russian language in the Far North-East of Russia».

ональной лексики, которые используются при переводе с юкагирского на русский язык юкагирских слов и примеров их употребления в «Юкагирско-русском словаре» Г.Н. Курилова.

Данный словарь в качестве источника изучения русской региональной лексики еще не привлекался. Однако он является прежде всего важнейшим инструментом изучения юкагирского языка, включая выявление русско-юкагирских лексических связей. Указанные связи уже становились предметом научного исследования (см., например [5; 6]). Отметим, что С.Н. Курилова использовала интересующий нас словарь в качестве одного из источников для исследования заимствований из русских старожильческих говоров в юкагирский язык [6].

В работе используются структурный и функциональный методы исследования, а также такие приемы, как анализ лексикографических источников, частичная выборка данных. В основе нашей типологии лежат труды магаданской школы региональной лингвистики (см. [2; 7; 8; 9; 12; 13; 14; 15]).

В области лексики регионализмы – это слова и выражения, которые обозначают местные реалии, используются в устных и письменных текстах разных типов (литературных, просторечных, жаргонных) и выполняют разнообразные функции (номинативную, стилистическую, поэтическую, идентифицирующую, познавательную, эмотивную и другие). Подчеркнем, что «регионалистами пользуются носители разных форм существования языка (в отличие, например, от диалектизмов, которые употребляются носителями определенного территориального диалекта)» [10, с. 64]).

Мы отталкиваемся от классификации, предложенной нами ранее на примере анализа региональной лексики, используемой А.М. Бирюковым [11]. Однако, учитывая накопленный опыт, приведенные ранее разряды лексики считаем возможным перегруппировать следующим образом (укажем на примере регионализмов, используемых А.М. Бирюковым в повести «Жизнь по горизонтали, или Воспитание целостного человека (Стенограмма одной командировки)» [1]):

I. Средства литературного языка, актуальные в данном регионе.

1. Общеупотребительные слова, известные на разных территориях: **барак** 'легкая жилая постройка', **зимовщик** 'лицо, остающееся на зимовку где-либо за пределами жилого места», **оленеvod** 'специалист по оленеводству; человек, занимающийся оленеводством'. Кроме лексем литературного языка, здесь находим просторечные и жаргонные лексические средства: **жилуха** 'жилое помещение', **работяга** 'работящий, трудолюбивый человек' / 'заклученный, который добросовестно работает в исправительно-тру-

довом учреждении', **чай-чифирок** 'крепкий отвар чая, употребляемый как наркотик'.

2. Общеупотребительные слова с некоторым изменением лексической семантики. В данных словах наблюдается определенная трансформация (уточнение, ограничение) семантики, что обусловлено отражением реалий Северо-Востока: **бригада** 'оленеvodческая бригада', **олень** 'северный олень', **пастух** ('пастух-оленеvod') и др. Это переходная от литературной речи к региолекту группа слов. Стоит отметить, что данные лексемы приближаются к относительным семантическим регионализациям.

II. Региональная лексика.

1. Относительные регионализмы – это наименования растений, животных и другие терминологические разновидности слов, которые обозначают реалии Северо-Востока: **байдара** 'большая деревянная лодка, обтянутая моржовой кожей', **горбуша** 'рыба семейства лососевых', **яранга** 'большая конусообразная хижина из жердей, покрытая оленьими шкурами, посреди с отверстием для выхода дыма' и др.

2. Региональная лексика, употребительная на нескольких территориях (в северных или приморских регионах). Эти лексемы известны носителям разных форм существования национального языка: **бич** 'опустившийся человек, бродяга', **камусовщица** 'женщина, работающая на разделке оленей', **тундровик** 'житель тундры' и др.

3. Собственно региональная лексика – это слова, употребительные на данной территории и известные носителям разных форм существования национального языка: **керкер** 'женская меховая одежда в виде комбинезона', **кораль** 'загон для оленей', **кубанец** 'выходец из южных регионов страны, в том числе из Кубани' и др. Иначе эта подгруппа может быть обозначена (вслед за О. Е. Шепиловой) как «узкорегionalные слова» [16].

III. Группы региональной лексики, выделяемые с точки зрения происхождения (диахронический аспект исследования, предыдущие два разряда отражают синхроническое изучение материала). Одним из разрядов являются «диалектизмы по происхождению» – слова, заимствованные из русских старожильческих говоров в русские же региолекты (например, **вешала** 'устройство для подвешивания и просушки чего-либо').

Так как основной нашей задачей является рассмотрение непосредственных регионализмов, которые являются элементами местного региолекта, то групп I и III далее не касаемся.

Приведем примеры, используя прием частичной выборки (см. [4, с. 17–117]). При указании лексических значений данных слов преимущественно опираемся на словарь Г.В. Зотова [3].

Примеры русской региональной лексики в «Юкагир-

ско-русском словаре»:

1. Относительные регионализмы: **закамлать** 'начать камлать; начать совершать шаманский обряд' (см. [4, с. 72]), **кабарга** 'безрогое парнокопытное оленевидное животное небольшого размера' (см. [4, с. 44]), **камлание** 'совершение шаманского обряда' (см. [4, с. 19, 72, 105]), **камлать** 'совершать шаманский обряд' (см. [4, с. 72]), **кочевать** 'передвигаться с места на место для выгула оленьего стада' (см. [4, с. 68, 93, 106]), **кочевка** 'действие по значению глагола кочевать' (см. [4, с. 34, 48, 71, 77, 88, 113]), **наслед** 'якутское селение' (см. [4, с. 102]), **нерпа** 'ушастый тюлень из семейства ластоногих' (см. [4, с. 36]), **тарбаган** 'северный сурок' (см. [4, с. 44]), **турухтан** 'птица семейства бекасовых' (см. [4, с. 55, 81]), **чир** 'рыба сиговой породы' (см. [4, с. 33, 36]), **яранга** 'большая конусообразная хижина из жердей, покрытая оленьими шкурами, посреди с отверстием для выхода дыма' (см. [4, с. 20, 29, 40, 43, 62–63, 75, 79, 81–82, 96, 97–98, 101–102, 109, 117]) и др.
2. Региональная лексика, употребительная на нескольких территориях (в данном случае имеется в виду не только Северо-Восток, но и шире – Север): **важенка** 'стельная самка северного оленя, самка оленя' (см. [4, с. 21, 45, 47, 49, 56, 64–65, 74–75, 81, 84, 90, 95, 97, 100]), **верша** 'рыболовный снаряд, сплетенный из ивовых прутьев' (см. [4, с. 33]), **вешала** 'жерди, укрепленные на козлах (столбах и т. п.), предназначенные для развешивания и сушки чего-либо (например, мяса, рыбы, сетей)' (см. [4, с. 76]), **дровяник** 'кладь дров, навес (сарай) для дров возле яранги, чума' (см. [4, с. 21]), **камус** 'шкура, снятая с голени оленя или волка' (см. [4, с. 36–37, с. 44–45, 51–52, 61–63, 65, 70, 115]), **копылья** 'короткие бруски, вставленные в полозья и служащие опорой для верхней части нарты' [4, с. 48, 60]), **лабаз** 'небольшое рубленое помещение-амбар на столбах для хранения припасов (мяса, рыбы), а также для сушки рыбы на вешалах' (см. [4, с. 75]), **малахай** ' меховой головной убор особого покроя' (см. [4, с. 19, 27, 33, 50–52, 70–71, 79, 82, 89, 110]), **манщик** 'домашний олень, при помощи которого отлавливают диких оленей', ср. манчик, манщик (см. [4, с. 20, 34, 46, 74, 93, 103, 105]), **нарта** 'лёгкие, узкие и длинные дровни, сани, служащие перевозке людей и грузов на собаках и оленях' (см. [4, с. 20, 21, 32, 34, 36, 39, 43, 48–49, 51, 53, 57, 60–61, 65, 67, 69, 71–78, 82, 93–94, 96, 100–101, 104–107, 109, 117]), **недоуздок** 'оленя уздечка без удил' (см. [4, с. 58, 117]), **олешки** 'северные олени' (см. [4, с. 98]), **пасть** 'деревянный охотничий снаряд – ловушка на песцов, зайцев и других зверей' (см. [4, с. 68–69]), **пешня** 'лом, насаженный на рукоять и служащий для пробивания льда' (см. [4, с. 54]), **полог** 'занавес в яранге; спальное помещение в яранге' (см. [4, с. 17, 25, 27, 33, 52–53, 75, 108]), **полоз** 'один

из двух деревянных загнутых спереди гладких брусьев, на которых скользят нарты, основа нарты' (см. [4, с. 19, 48, 57, 60, 63, 67, 82]), **пурга** 'метель, вьюга, снежный вихрь' (см. [4, с. 40, 63, 66, 92]), **пуржить** 'идти сильному ветру со снегом' (см. [4, с. 85]), **пыжик** 'шкура молодого оленя' (см. [4, с. 40, 79]), **сопка** 'невысокая гора' (см. [4, с. 81]), **строганина** 'кушанье из сырой мороженой рыбы' (см. [4, с. 35]), **тальник** 'ива' (см. [4, с. 28, 30, 34, 46, 57, 62, 72, 76, 79, 81, 89, 102, 110, 116–117]), **третьяк** 'животное (олень, корова, лошадь) по третьему году' (см. [4, с. 90]), **увал** 'пологий склон горы' (см. [4, с. 81]), **унты** 'вид меховой обуви' (см. [4, с. 52, 72]), **хорей** 'шест, которым погоняют оленей, собак' (см. [4, с. 49]), **чум** 'переносное чукотское жилище в виде шатра, конической формы, крытое шкурами' (см. [4, с. 20–21, 29, 39, 53, 68, 72–73, 75, 77, 81]), **юрта** 'жилая постройка или амбар из коротких бревен, приставленных друг к другу и опирающихся на раму из бревен, укрепленных на четырех столбах' (см. [4, с. 41–42, с. 48]) и др.

3. Собственно региональная лексика – слова, употребительные на территории проживания якутистов: **баранка** 'дугообразная передняя часть нарты' (см. [4, с. 61]), **бур** 'олень-самец' (см. [4, с. 49]), **ветка** 'легкая лодка для одного человека' (см. [4, с. 37]), **доха** 'шуба шерстью наружу' (см. [4, с. 23, 27, 58, 61, 67, 88, 91, 97–98, 102–104]), **едома** 'возвышенность, обычно плоская, поднимающаяся над тундрой' (см. [4, с. 55, 81, 99, 101, 105, 109, 117]), **кафтан** 'мужская верхняя одежда' (см. [4, с. 18, 21, 51, 54, 60, 68, 72, 79, 97, 108, 117]), **корализация** 'мероприятия по учету и ветеринарной обработке оленей с использованием кораля' (см. [4, с. 49, с. 74–75]), **кораль** 'загородка для оленей' (см. [4, с. 30, 41, 106]), **краснотал** 'разновидность ивы' (см. [4, с. 57]), **кукашка** 'верхняя одежда из оленьих шкур' (см. [4, с. 19, 75, 116]), **кукушка** 'отростки над мордой оленя' (см. [4, с. 55]), **кухлянка** 'верхняя одежда из оленьих шкур с капюшоном без запаха' (см. [4, с. 57]), **палямка** 'столовый нож' (см. [4, с. 56]), **подорожник** 'дорожный запас' (см. [4, с. 63]), **сorat** 'вид молочного кушанья' (см. [4, с. 62]), **торбаса** 'вид меховой обуви' ([4, с. 19]), **тордох** 'жилище с каркасом из жердей, с покрытием из оленьих кож' (см. [4, с. 52, 75]), **хоркать** 'издавать гортанные звуки (об оленьих самцах)' (см. [4, с. 47]), **юкола** 'копченая и вяленая рыба, приготовленная особым способом' (см. [4, с. 54, 63, 70, 76]) и др.

Обращает на себя внимание обилие региональных лексем как «широкого», так и «узкого» распространения. Если бы преобладали относительные регионализмы, то можно было бы ожидаемо предположить, что русский перевод ориентирован на образованных читателей, проживающих на различных территориях России. Конечно, несмотря на активное употребление региолек-

тизмов, в основе перевода применяется широко распространенная лексика литературного языка, хотя и могут встречаться разговорно-просторечные элементы (ср. **укокошить** [4, с. 27, 300, 510], **трухлятина** [4, с. 61]). Поэтому читатель из «центральных районов страны» вполне поймет упоминаемые в этой книге реалии. Регионализмы более точно передают значения юкагирских слов, помогают знакомить читателей с той языковой картиной мира, в которой отражается образ жизни юкагиров (так, наиболее частотными являются такие слова, как **важенка**, **ездовой**, **камус**, **тальник**, **яранга** и особенно **нарта**, все это важные понятия как для юкагиров, так и для русских старожилов). Эти слова не всегда понятны широкому кругу читателей, требуют определенной подготовки, но для того, кто профессионально занимается изучением языков Крайнего Северо-Востока, как нам представляется, это не является существенной проблемой

(взаимодействие с русским языком – один из аспектов изучения функционирования данных языков). Активное применение регионализмов разных типов, кроме того, указывает на то, что автор стремился сделать удобным использование словаря как для носителей юкагирского языка, так и русского языка, в том числе, сторожильческих говоров.

Выводы. Использование в интересующем нас словаре русских региональных слов (как исконных, так и заимствованных) при переводе с юкагирского языка на русский язык (как при толковании, так и при иллюстрировании примерами) свидетельствует о востребованности региональных средств русского языка в речи юкагиров, что может стать предметом дальнейшего изучения с точки зрения анализа вариативности русского языка на Северо-Востоке России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюков А.М. Жизнь по горизонтали, или Воспитание целостного человека (Стенограмма одной командировки) // Три негодяя в одном сюжете: Повести / Предисл. М.С. Райзмана. – Магадан: Изд-во СМУ, 2006. – С. 203–354.
2. Гоголева Е.М. Лексемы «материк» и «Колыма» в общенациональном словаре и в региональной традиции // Колымский гуманитарный альманах. – 2007. – Вып. 2. – С. 199–208.
3. Зотов Г.В. Словарь региональной лексики Крайнего Северо-Востока России / под ред. А.А. Соколянского. – Магадан, 2010. – 539 с.
4. Курилов Г.Н. Юкагирско-русский словарь / Отв. ред. П.А. Слепцов; Российская академия наук. Сибирское отделение. Институт проблем малочисленных народов Севера. – Новосибирск: Наука, 2001. – 606 с.
5. Курилов Г.Н. Лексикология современного юкагирского языка = Lexicology of the modern yukaghir language : Развитие лексики и роль в нем якутского языка / Отв. ред. П.А. Слепцов; Российская академия наук. Сибирское отделение. Институт проблем малочисленных народов Севера. – Новосибирск: Наука, 2003. – 284 с.
6. Курилова С.Н. Русская старожильская лексика в языке тундровых юкагиров // Языковая картина мира русских старожилов в контексте взаимодействия с языками и культурами народов России: сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической онлайн-конференции (Якутск, 19 - 21 ноября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 117–120.
7. Магерасова Ю.Ю. Неофициальные топонимы как семантические регионализмы (на примере региолекта г. Магадана) // Проблемы филологии, перевода и методики преподавания в свете межкультурной коммуникации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Магадан, 15 октября 2020 г.). [Электронный ресурс]. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2021. – С. 213–216. – DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-29.
8. Региональная лингвистика (Крайний Северо-Восток России): учебное пособие / под ред. А.А. Соколянского. – Магадан: СВГУ, 2016. – 219 с.
9. Резвухина Ю.А. Колымская региональная лексика 20-х – начала 30-х годов XX века: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Москва, 2014. – 19 с.
10. Семенов А.И. Русская региональная лексика в повести А.М. Бирюкова «Жизнь по горизонтали, или Воспитание целостного человека (Стенограмма одной командировки)» // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и истории Крайнего Северо-Востока России (к 75-летию со дня рождения А.М. Бирюкова – писателя, филолога, историка) : сборник научных статей / под ред. А.А. Соколянского. – Магадан: СВГУ, 2015. – С. 141–143.
11. Семенов А.И. Поэтический регионализм (к определению понятия) // Научный диалог. – 2018. – № 8. – С. 62–73. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-8-62-73.
12. Соколянская Н.Н. Региональная лексика в литературе о Крайнем Северо-Востоке Сибири XVIII – начала XX веков: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.01. – Москва, 1998. – 18 с.
13. Соколянская Н.Н. Проблемы региональной лингвистики (лексикологический аспект): Учеб. пособие. – Магадан: Изд-во СМУ, 2006. – 85 с.
14. Соколянский А.А. Проблемы региональной лингвистики Крайнего Северо-Востока России // Крайний Северо-Восток в зеркале региональной лингвистики: Сб. науч. статей / под ред. А.А. Соколянского. – Магадан: Новая полиграфия, 2008. – С. 4–42.
15. Шепилева О.Е. Наименования растений в текстах о Крайнем Северо-Востоке России XVIII – нач. XX вв.: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Москва, 2005. – 21 с.
16. Шепилева О.Е. Региональная лингвистика : содержание, специфика, проблемы преподавания дисциплины в высшем учебном заведении // Языковая картина мира русских старожилов в контексте взаимодействия с языками и культурами народов России : сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической онлайн-конференции (Якутск, 19 - 21 ноября 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 249–251.

© Семенов Алексей Иванович (aisemenoff@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СОГЛАСНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Соколянский Александр Анатольевич**  
Д.филол.н., профессор, Северо-Восточный  
государственный университет (Магадан)  
sokol\_2001@outlook.com

### PHONOLOGICAL INTERPRETATION OF CONSONANTS IN RUSSIAN

*A. Sokolyansky*

*Summary:* The article is devoted to the phonological interpretation of biphonemic consonants. It is shown that when identifying the morphemic structure of such words, one should proceed not from the orthographic appearance, but from the accepted pronunciation. It is shown that the presence of the morphemic border "root + suffix" and "prefix + suffix" at the junction of two identical consonants supports the pronunciation of long consonants and within morphemes. The absence of such joints, as a rule, leads to the fact that long consonants are used less often inside morphemes. The article distinguishes between the phonetic and phonological factors affecting the opposition of long and short consonants.

*Keywords:* long consonants, short consonants, morphemic border, phoneme, phonology.

*Аннотация:* Статья посвящена фонологической интерпретации бифонемных согласных. Показано, что при выявлении морфемной структуры подобных слов следует исходить не из орфографического облика, а из принятого произношения. Показано, что наличие морфемной границы «корень + суффикс» и «приставка + суффикс» на стыке двух одинаковых согласных поддерживает произношение долгих согласных и внутри морфем. Отсутствие таких стыков, как правило, приводит к тому, что долгие согласные и внутри морфемы употребляются реже. В статье разграничиваются собственно фонетические и фонологические факторы, влияющие на противопоставление долгих и кратких согласных.

*Ключевые слова:* долгие согласные, краткие согласные, морфемная граница, фонема, фонология.

**П**онятийный аппарат статьи состоит в том, чтобы дать фонологическую интерпретацию противопоставлению долгих и кратких согласных в русском языке. Решение данной задачи сталкивается с целым рядом трудностей, связанных с тем, что долгие согласные выполняют в языке делимитативную функцию обозначения морфемной границы (*сон-н-ый* [со́нныи]) и функцию маркирования заимствованных слов (*ванн-а*). Реализация каждой из этих функций относительно автономна и находится в напряженном противодействии друг другу.

На фонемном уровне предлагается различать *парадигмо-фонемы*, соотносимые с московскими фонемами, *синтагмо-фонемы*, соотносимые с пражскими фонемами, и *первичные фонемы*, соотносимые с ленинградскими фонемами.

*Парадигмо-фонема* – ряд звуков, позиционно чередующихся в зависимости от фонетических условий в пределах морфемы. Парадигмо-фонему предлагается обозначать как <т>: <дуб>, <нога>. *Синтагмо-фонема* – фонематическая единица, объединяющая в себе звуки, имеющие одинаковый набор дифференциальных признаков. Обозначается как /т/: /дуП/, /нАга/. /П/ и /А/ – синтагмо-фонемы, реализующиеся как архифонемы. *Первичные фонемы* – звук языка, наделенный различительной функцией и осознаваемый говорящими как единство: |дуп|, |нага|. Для целей нашего исследования

целесообразнее всего оперировать первичными фонемами. Примеры фонетической транскрипции даются в квадратных скобках ([нага́]) или выделены курсивом (*нага*).

### Фонологическая интерпретация долгих согласных

Противопоставление долгих и кратких согласных в русском языке имеет слабое выражение. В отличие, например, от финского языка, в котором «разница в длительности произнесения кратких и долгих согласных фонем выражается соотношением 1:2, а часто 1:2,5 и даже 1:3» [Елисеев, 1993, с. 92], в русском языке это противопоставление укладывается в соотношение 11:9.

Долгота согласных в русском языке связаны с выполнением делимитативной функции, то есть с обозначением морфемной границы (подробно данная функция в работах последнего времени рассмотрена в статье М.Л. Каленчук [Каленчук, 2017]). Обычно фонологически они в русском языке интерпретируются как бифонемные сочетания. Такое понимание их природы восходит еще к Н.С. Трубецкому, утверждавшему: «Это очевидно без пространственных объяснений в отношении тех языков, где геминированные согласные появляются только на стыке морфем, как, например, в русском или польском (за исключением заимствованных слов)» [Трубецкой, 2000, с. 185]. Кроме того, долгие согласные выступают в функ-

ции маркеров заимствованных слов, и в этом случае они также представляют бифонемное сочетание.

Основная функция долгих согласных внутри морфемы – делимитативная, то есть связанная с обозначением морфемных границ. Приведенные далее примеры призваны иллюстрировать это положение: *садит* – *ссадит* [с – с̣] = [с – сс], *заду* – *здаду* (во фразеологизме *здаду наперед*) [з – з̣] = [з – зз], *шить* – *сшить* [ш – ш̣] = [ш – шш], *жить* – *сжить* [ж – ж̣] = [ж – жж], *одел* – *отдел* [д' – д̣'] = [д' – д'д'], *длина* (существительное) – *длинна* (краткое прилагательное) [н – н̣] = [н – нн].

Функционирование долгих согласных в собственно русских и заимствованных словах в зависимости от положения в морфеме можно представить в таблице.

Таблица 1.

Функционирование долгих согласных в собственно русских и заимствованных словах

	внутри морфемы	корень + суффикс	приставка + корень
собственно русское	1. <i>ссор-а</i>	2. <i>сон + н + ый</i>	3. <i>с + зад + и</i>
иностранное	4. <i>касс-а</i>	5. –	6. <i>ан + нул + ирова + ть</i>

В русском языке отсутствуют иноязычные слова, в которых два одинаковых согласных находились бы в позиции «корень + суффикс». Поэтому ячейке 5 содержит прочерк.

В некоторых русских словах, в которых долгий согласный находится внутри морфемы, его бифонемность может быть обоснована с помощью подбора родственных слов. Это слова *жжешь*, *жжение*, *жжёнка*, в которых долгий согласный появляется в результате морфонологического чередований *г // ж*: *жгу* – *жжешь* так же, как *лгу* // *лжешь*. Еще одна группа слов включает в себя лексемы, пережившие, как правило, в прошлом процесс опрощения: *ссадина*, *ссора* (< \**sъsora*), *ссуда* (< *съсуда* от *судити*), *изжога*, *отдых* и др. Большую группу составляют русские слова, в которых употребляется [н̣] внутри морфемы: *данный*, *утренний*, *государственный* и др.

Возникает вопрос: достаточно ли только что приведенного сопоставления, чтобы прийти к выводу, что любой долгий согласный [ṭ] представляет собой сочетание фонем [tt]? Например, в слове *мокко* произносится долгий согласный [ḳ], однако в русском языке отсутствуют примеры, в которых бы этот согласный находился на стыке морфем. Если мы считаем, что реализация одних классов звуков, позволяет интерпретировать другие классы звуков, то решение задач, поставленных перед нами в этой статье, значительно упрощается, но при этом могут быть упущены важные детали функционирования

долгих согласных. Более или менее однозначная интерпретация долгих согласных осложняется тем, что это противопоставление носит нежесткий характер. Л.Л. Касаткин разграничивает слова в зависимости от частотности употребления долгого согласного. В слова типа *касса*, *ванна* долгий согласный употребляется почти всегда, в словах *барокко*, *сирокко* долгий согласный употребляется наряду с кратким, а в словах типа *аббат* чаще произносятся краткий согласный, чем долгий. Такая картина в значительной мере снижает возможность однозначной интерпретации противопоставления долгих и кратких согласных. Фонологическая природа долгих согласных – не единственный фактор, который оказывает влияние на их длительность. В этом противопоставлении участвует целый ряд дополнительных факторов: индивидуальные предпочтения, условия произнесения, структурные и комбинаторные позиции, акцентные свойства слова, общая протяженность слова, орфография. Прежде всего, следует разделить делимитативную функцию и функцию маркирования заимствований. В начале необходимо разобраться с фонетическим субстратом, то есть тем, что лежит в основе противопоставления.

**Соотношение фонологического и фонетического в структуре согласного**

Противопоставление долгих и кратких согласных в русском языке осуществляется тремя способами:

1. Длительностью всего согласного (фрикативные, боковые, дрожащие, носовые):



Например, [с – с̣].

2. Длительностью затвора (взрывные):



Например, [т – т̣].

3. Длительностью одной из фаз артикуляции (аффрикаты):



Например, [ц – тц].



Например, [ц – цс].

Приведенные схематические изображения основаны на работах Л.Л. Касаткина [Касаткин, 1999]. Как уже говорилось, противопоставление долгих и кратких согласных в различных языках может быть кратным. В финском языке это соотношение может достигать до 3:1. Наши замеры показали, что соотношение долгих и кратких согласных в русском языке равно приблизительно 11:9. Это максимальное соотношение. Наблюдения над

более разговорной формой речи показали, что контраст между долгими и краткими согласными становится значительно меньше, приближаясь, по сути, к его полному отсутствию. Данные выводы вполне соотносятся с тем, к чему пришли Л.Л. Касаткин и М.Ч. Чой: «Внутри корня долгий согласный был произнесен всего в 11,81 % проанализированных примеров...» [Касаткин, Чой, 2005, с. 106]. Принимая во внимание то, что длительность кратких согласных в разных темпах речи колеблется от 120 до 200 мс, различия между долгими и краткими составляют от 20 до 40 мс. Принято считать, что человеческое ухо улавливает длительность в пределах 30–50 мс [Бондарко, 1977, с. 19]. Такое соотношение долгих и кратких согласных приводит к трудностям в разграничении монофонемных и бифонемных сочетаний, находящихся на грани возможностей человеческого восприятия. Заимствованные слова с долгими согласными представляют собой весьма многочисленную группу. Фактически любое слово с удвоенным написанием согласных потенциально может произноситься с долгим согласным. Все слова с удвоенными согласными в написании разделяются на такие, где долгий согласный обязан быть в произнесении, и такие, где он факультативен или возможен только потенциально. Слова *ма́сса, ка́сса, ва́нна, мо́кко, ба́ро́кко* и др. без долгого согласного воспринимаются как произнесенные с искажением. Значительная часть слов с удвоенным написанием произносится нами с кратким согласным, тогда как произношение в них долгого согласного воспринимается как излишний орфоэпический педантизм (слова *абба́т, аккомодáция, коммуни́зм*). В то же время следует помнить о словах, в которых пишется одинарный согласный, но говорящие явно склонны произносить в них долгий звук: *росома́ха, ра́са, сте́ла, длина́*. Запретительные пометы в орфоэпических словарях в отношении произношения данных слов с долгим согласным только подтверждают наличие такого употребления. Такой разницей в распределении долгих и кратких согласных препятствует выработке фонологических решений, так как фонология требует определенности в отношении фонемного состава лексических единиц. Она не может принять утверждений типа того, что в слове *касса* на 90% функционирует сочетание фонем, а в слове *аббат* то же сочетание представлено только на 15%. Интерпретация долгих согласных как удвоенных основывается на возможности их появления на стыке морфем. Пропорция *тащит : стащит = садит : ссадит* показывает, что наличие приставки в слове *тащит*, выраженной фонемой [с], приводит нас к выводу, что и в слове *ссадит* наличествует приставка [с], которая в сочетании с начальной корневой [с] образует звук [с]. Если бы русский язык не знал долгих согласных на морфемном шве, то фонематически долгие согласные в заимствованных словах типа *касса, мокко* следовало бы интерпретировать как особые фонемы [с] и [к].

Вернемся к уже ранее сформулированному вопро-

су: достаточно ли одного рассмотренного соотношения типа *садит : ссадит*, где бифонемный характер звука [с] обоснован конкретными примерами, чтобы признать все другие долгие согласные в русском языке бифонемными сочетаниями? Думается, что подобное решение будет выглядеть ущербно ввиду того, что при таком решении мы можем упустить какие-то важные закономерности функционирования долгих согласных в русском языке. В отношении долгих согласных в русском языке действует две тенденции. Одна состоит в том, чтобы долгие согласные употреблялись на стыке морфем и выполняли делимитативную функцию. Тогда [т] = [tt]. Другая тенденция заключается в том, что связать употребление долгих согласных с маркированием заимствованных слов. Тогда [т] = [т̣].

Фонологическая система русского языка предпочитает первое решение. Во-первых, оно не ведет к фактическому удвоению фонемного состава согласных (а принцип экономии описания пока никто не отменял). Во-вторых, признав, что в заимствованных словах [т] = [т̣], мы вынуждены будем интерпретировать долгие согласные на морфемном шве как целостную фонему, внутри которой тем не менее будет проходить морфемная граница (а где она тогда будет проходить?). Компромиссное решение (на морфемном шве – бифонемное сочетание, а внутри морфемы – целостная фонема) не снимает противоречий, а создает их еще больше.

#### Диэремы в русском языке

Подробное описание морфемных границ (пограничных сигналов) было дано Н.С. Трубецким [Трубецкой, 2000, с. 285–308]. Применительно к русскому языку возможные стыки морфем были описаны М.В. Пановым, который выделил пять типов диэрем (морфемных швов): #<sup>1</sup> – диэрема на стыке слов (*дуб#<sup>1</sup>высок*); #<sup>2</sup> – диэрема на стыке «слово + частица» (*готов#<sup>2</sup>ли, готов#<sup>2</sup>же*); #<sup>3</sup> – диэрема на стыке «предлога, союза, частицы + слово» (*над#<sup>3</sup>ними*); #<sup>4</sup> – диэрема на стыке «приставка + слово» (*с#<sup>4</sup>делать*); #<sup>5</sup> – «нулевая» диэрема, которая себя не обнаруживает, сочетание «корень + суффикс», «основа + окончание» [Панов, 1967, с. 167–191].

Для наших целей лучше всего подходит нулевая диэрема #<sup>5</sup>, которая фонетически себя никак не обнаруживает. Вместе с тем нельзя ограничиться только «нулевым» стыком «корень + суффикс», так как он дает незначительное число примеров образования долгих согласных, поэтому мы вынуждены использовать примеры стыка «приставка + корень», а также (в редких случаях!) «слово + слово». На морфемном шве «приставка + корень» поведение согласных своеобразно, что подтверждается, например, недавно проведенными исследованиями В.В. Трофимова [Трофимов, 2018], однако на долготу/краткость согласных этот стык не оказывает значительного

влияния, поэтому он не может быть привлечен для фONOлогической интерпретации долгих согласных.

Дальнейший анализ связан с последовательным рассмотрением функционирования долгих согласных на морфемных швах: «корень + суффикс» и «приставка + корень». При этом собственно русские и заимствованные слова рассматриваются отдельно. Строго говоря, нам следует заполнить следующую таблицу с учетом всего многообразия фонемного состава русского языка.

Таблица 2.

«Корень + суффикс» и «приставка + корень» в собственно русских и заимствованных словах

	корень + суффикс	приставка + корень
собственно русское	сон + н + ый	с + зад + и
иностранное	–	ан + нул + црова + ть

Большого количества примеров стык «корень + суффикс» в распоряжение исследователей не представляет, хотя именно этот стык был бы наиболее показательным для выявления фонемного статуса долгих согласных.

Морфемные стыки «приставка + корень» между гласными дает большее количество примеров употребления долгих согласных. Например, середина слова (<д + т> → /т + т/ → [т + т] → [т̄]: *под + тащ + ит*), начало слова (<с + з> → /с + з/ → [з + з] → [з̄]: *с + зад + и*). Приведенные примеры подтвердили бифонемный статус следующих звуков: *т̄ – т̄ – д̄ – д̄ – с̄ – с̄ – з̄ – з̄ – ӣ – ж̄ – б̄ – б̄ – в̄ – в̄*.

Заимствованные слова в русском языке с XIX века по настоящее время представляют особую фонетическую подсистему русского литературного языка. Ее расцвет пришелся на начало XX века, когда заимствованные слова уже широко употреблялись носителями литературного языка, но еще не потеряли многих свойств языков, из которых они пришли в русский язык. Следует согласиться с мнением М.Л. Каленчук, что каждая эпоха формирует свое отношение к фонетическим приметам заимствований. Есть эпохи, когда происходит активное освоение заимствований, выражающееся в утрате специфических фонетических примет заимствованных слов. Например, в начале прошлого века из произношения ушли особые звуки [ã], [ẽ], [œ], [ü], которые могли произноситься в словах *фин[ã]сы, [ẽ]терьер, портф[œ], б[ü]ро* [Панов, 1990, с. 51–52, 147]. В ту же эпоху происходит «русификация» слов с безударным [o] типа *бокал, вокзал, команда, комиссия, роман, сосиска* [Панов, 1990, с. 148]. Сегодня мы эти слова произносим с [a] в первом предупредительном слоге. Казалось, что сделанный М.В. Пановым в отношении того, что приметы заимствований постепенно становятся всё менее яркими, оправдан. Он считал,

что происходит активное разрушение этой подсистемы, так как приметы заимствованных слов или утрачиваются, или перестают быть специфическими именно только для заимствований.

Вместе с тем XXI век вновь поменял тенденцию: на «помощь» редким словам типа *боа, рококо, ноктюрн, реноме* пришло значительное количество новых заимствований типа *блокбастер, хот-дог, ноутбук, ноу-хау*, которые в современной речи являются достаточно частотными. Поэтому данная примета заимствованных слов вновь стала актуальной. Вполне возможно, что следующее поколение молодых людей будет говорить *бл[а]кбастер*, но сегодня такое произношение «режет слух».

В рамках нашей статьи нас интересовали заимствованные слова с приставками, которые на стыке «приставка + корень» могут создавать долгие согласные. Не все выписанные слова в языке-источнике имеют приставку, поэтому их сразу же следует исключить из нашего дальнейшего анализа: *аббат, Аллах, иссон* и др. Целый ряд слов имеет удвоенный согласный внутри заимствованной морфемы, корневой или аффиксальной, в силу чего также должен быть исключен из рассмотрения: *алло, алломорф, аллопат, аллоскоп, аллохол, аммонал, аммиак* и др.

После исключения из рассмотрения целого ряда заимствований в нашем распоряжении остается немногочисленная группа слов, в отношении которых можно говорить о выделении приставки. В первую очередь далее речь пойдет о словах с латинской по происхождению приставкой, имеющей в русском языке разные модификации. На эту приставку не часто, но обращали внимание в работах по словообразованию. Ограничимся некоторыми примерами. Информация о словах подобного рода содержится в работе Е.А. Земской:

«В научной терминологии употребительны также прилагательные с префиксами: **up-/um-/un-/** *рациональный – up-рациональный, регулярный – up-регулярный, реальный – up-реальный; моральный – um-моральный; вариантный – un-вариантный...* [Земская, 1973, с. 285]. Е.А. Земская не говорит о смысловых отношениях между производным и производящим словом.

Более подробная информация изложена в «Русской грамматике» (1980), которая пишет о словах, содержащих приставки *им-, -up-*: «Прилагательные с префикс. *им-/up-* (фонемат. [им<sub>1</sub>]/ [up<sub>1</sub>]) обозначают отсутствие или противоположность признака, названного мотивирующим словом. Они принадлежат к сфере научной терминологии, причем морф *им-* выступает перед согласной [м], а морф *up-* – перед [р] или [р']»: *имматериальный, имморальный, иррациональный, иррегулярный*. Тип непродуктивен» [Русская грамматика, 1980,

с. 304]. К этим примерам с известной осторожностью следует добавить слова с приставкой *ил-*: *иллокутивный*, *иллиризм*. В целом речь идет о таких словах, как *иррациональный*, *иррациональность*, *иррационализм*, *иррационалист*, *иррадиация*, *иррадиационный*, *иррадиировать*, *ирреальный*, *ирреальность*, *иррегулярный*, *иррегулярность*, *иллогичный*, *иллокутивный*, *иллокуция*, *иллегальный*, *иллюстрация*, *аккузатив*, *иммигрант*, *иммиграция*, *имматериальный*, *имморальный*, *инновация*, *инновационный*, *иннервация*, *иннервационный*, *аннулировать*, *иллиризм*, *диссоциация*, *ассоциация*, *ассимиляция*, *диссимиляция*.

Первоначально определимся со словами, в которых наличествуют смысловые отношения, сформулированные в «Русской грамматике», а именно: ‘отсутствие или противоположность признака, названного мотивирующим словом’.

Под это определение попадают отношения между следующими парами слов:

*рациональный* → *иррациональный* – не являющийся рациональным, нерациональный

*реальный* → *ирреальный* – не являющийся реальным, нереальный

*регулярный* → *иррегулярный* – не являющийся регулярным, нерегулярный

*логичный* → *иллогичный* – не являющийся логичным, нелогичный

*легальный* → *иллегальный* – не являющийся легальным, нелегальный

*материальный* → *имматериальный* – не являющийся материальным, нематериальный

*моральный* → *имморальный* – не являющийся моральным, аморальный, неморальный

Несколько иные семантические отношения в таких парах слов:

*нуль* → *аннулировать* – признавать недействительным, сокращать до нуля.

*климат* – *акклиматизация* – адаптация организма к новым климатическим условиям.

*нерв* – *иннервация* – обеспечение органов и тканей нервными клетками.

Некоторые слова из приведенного списка демонстрируют более сложные семантические отношения. Все приведенные нами рассуждения имеют доказательную силу только в том случае, если исходить из того, что любое удвоенное написание согласных букв предполагает произнесение долгого согласного. Однако именно этого и нет в отношении рассмотренных слов.

По мнению Л.Л. Касаткина, слова *иллогичный*, *иммобильный*, *имморальный*, *иннервация* произносятся преимущественно с кратким согласным.

Таблица 3.

Разбор кратких согласных с ловах *иллогичный*, *иммобильный*, *имморальный*, *иннервация*

фонемы	реализации	пример	комментарий
[pp]	[p]	<i>ир-рациональный</i>	только краткий
[p'p']	[p']	<i>ир-реальный</i>	только краткий
[ll]	[l]	<i>ил-логичный</i>	допустим краткий
[l'l']	[l']	<i>ил-легальный</i>	‘только краткий’
[mm]	[m]	<i>им-материальный</i>	только краткий

В других словах из нашего списка употребление долгого согласного вообще не допускается.

При таком решении (в общем-то весьма удобном) мы игнорируем факт реального произношения этих слов, держась за спасательный круг орфографического написания. Другое решение в отношении фонемного статуса данных приставок исходит исключительно из фонетических соображений. Если строго исходить из произношения, абстрагируясь от написания, то мы должны прийти к выводу, что имеем дело с приставкой *и*, и тогда фонемный статус этих слов должен быть определен следующим образом:

Таблица 4.

Фонемный статус слов *иллогичный*, *иммобильный*, *имморальный*, *иннервация*

фонемы	реализации	пример
[p]	[p]	<i>и-рациональный</i>
[p']	[p']	<i>и-реальный</i>
[l]	[l]	<i>и-логичный</i>
[l']	[l']	<i>и-легальный</i>
[m]	[m]	<i>и-материальный</i>

Первое решение традиционное, второе необычно, но имеет право на существование. При втором решении мы игнорируем факт возможного произнесения некоторых из этих слов с долгим согласным.

### Выводы

Долгие и краткие согласные в русском языке выполняют две основные функции: делимитативную (обозначение морфемной границы) и обозначение морфемной границы (функция маркирования заимствованных слов). Помимо указанных функций противопоставление долгих и кратких указывает на следующие особенности:

- понятийный аппарат многоуровневой фонологии включает в себя: звуки речи, звуки языка, первичные фонемы, синтагмо-фонемы, парадигмо-фонемы, морфонемы;
- длительность согласных измеряется в миллисе-

кундах; соотношение фонетической длительности и фонологического содержания является в русском языке неоднозначным;

- делимитативная функция и маркировочная находятся во взаимодействии и в противопоставлении; делимитативная заинтересована в том, чтобы только граница между морфемами обозначалась

с помощью повтора одинаковых фонем; разделительная функция, напротив, стремится обозначить заимствованную лексику с помощью долгих согласных;

- при анализе долготы согласных следует учитывать наличие морфемного членения и происхождение слова.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко Л.В. Звуковой строй русского языка. М.: Просвещение, 1977. 175 с.
2. Елисеев Ю.С. Финский язык // Языки мира: Уральские языки. М.: Наука, 1993. С. 90–115.
3. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Просвещение, 1973. 304 с.
4. Каленчук М.Л. Делимитация значимых единиц русского языка с помощью фонетических средств: новые тенденции // Вопросы языкознания. 2018. № 4. С. 74–81.
5. Касаткин Л.Л. Аффрикаты на месте взрывных согласных перед щелевыми в русском языке // Проблемы фонетики. М.: Наука, 1999. С. 78–84.
6. Касаткин Л.Л., Чой М.Ч. Долгота/краткость согласного на месте сочетаний двух согласных букв в современном русском литературном языке. М.: Языки славянской культуры, 2005. 320 с.
7. Панов М.В. Русская фонетика. М.: Просвещение, 1967. 438 с.
8. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII—XX вв. М.: Наука, 1990. 453 с.
9. Соколянский А.А. Звуки речи и звуки языка в структуре многоуровневой фонологии // Международный научно-исследовательский журнал. Филологические науки. Екатеринбург, 2018. Вып. 1 (67). С. 137–141.
10. Соколянский А.А. Многоуровневая фонология русского языка // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка. М.: Издательство Московского университета, 2007. С. 356.
11. Соколянский А.А. Модель многоуровневой фонологии русского языка. Магадан: СВГУ, 2010. 281 с.
12. Соколянский А.А. Проблемы описания периферийных фонетических явлений // Вестник Северо-Восточного государственного университета. Вып. 12. Магадан, 2009. С. 51–56.
13. Соколянский А.А. Русская фонология. Магадан: МАОБТИ, 2017. 172 с.
14. Соколянский А.А. Фонема как восхождение: основные положения многоуровневой фонологии // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. Т. 17. Фонетика. М., 2018. С. 194–216.
15. Соколянский А.А. Фонетическая система языка как многоуровневая структура // Русский язык: исторические судьбы и современность: VI Международный конгресс исследователей русского языка М.: Издательство Московского университета, 2019. С. 52–53.
16. Соколянский А.А. Фонологическая интерпретация согласных в русском языке в заимствованных словах на стыке приставки и корня // Научный диалог. 2020. № 8. С. 155–170. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-8-156-170.
17. Соколянский А.А. Фонологические заметки. Магадан: СВГУ, 2015. 76 с.
18. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Аспект Пресс, 2000. 351 с.
19. Русская грамматика: 2 т. Т. I. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.: Наука, 1980.

© Соколянский Александр Анатольевич (sokol\_2001@outlook.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ СЛОВА «ДЕРЕВНЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Чэн Цзяци

аспирант, Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина, г. Москва  
jiaqi.cheng@yandex.ru

## DEFINITIONAL ANALYSIS OF THE WORD "VILLAGE" IN RUSSIAN

Cheng Jiaqi

*Summary:* The Russian village is an important part of the state structure. Since ancient times, it is also the spiritual homeland of the Russian people. Thus, scientists study the village in various fields, including history, archaeology, society, economy, culture and so on. In this article, from the point of view of lexicology, in combination with the authoritative dictionaries of the Russian language, the etymology, interpretation of the dictionary and the differentiation of its synonyms are studied.

*Keywords:* village, etymological analysis, dictionary interpretation, synonyms, definition.

*Аннотация:* Русская деревня является важной частью государственного устройства. С давних времен она также является духовной родиной русского народа. Таким образом, ученые изучают деревню в различных областях, в том числе истории, археологии, общества, экономики, культуры и так далее. В данной статье, с точки зрения лексикологии, в сочетании с авторитетными словарями русского языка, изучаются этимология, интерпретация словаря и дифференциация его синонимов.

*Ключевые слова:* деревня, этимологический анализ, интерпретация словаря, синонимы, дефиниция.

Деревня является важным носителем русской нации и духовным домом русского народа. Деревня не только создала общественное богатство для русского народа, но и создала духовное богатство. Многие известные русские писатели создали литературные произведения о деревни и расписали красочную деревенскую жизнь. С точки зрения лингвистики, изучение концепта деревни помогает понять развития российской деревни и культурные коннотации, которые она несет.

Концепт — это некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами. Концептуальный признак объективируется в закреплённой и свободной формах сочетаний соответствующих языковых единиц — репрезентантов концепта. Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира. [1].

Е.С. Кубрякова понимает концепт как «оперативную содержательную единицу памяти, концептуальной системы, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [8].

### 1. Этимологический анализ

Этимология, как следует из названия, заключается в том, что изучении происхождения слова и его развитию. В определенном смысле, этимология также является фундаментальной теоретической проблемой в лингви-

стике. Этимология русского языка в основном является гомологичными отношениями, которые принадлежат к индоевропейской родственники язык, т.е. межъязыковое изучение этимологии. Различные этимологические словари объясняют слова «деревня».

Фасмер Макс в «Этимологический словарь русского языка» (1986) указал, что деревня, диал., также в знач. «пашня», арханг. Первонач. \*дървьня / \*дървьняъ (см. Обнорский, ИОРЯС30,483 и сл.) «пашня», затем «крестьянский двор или хутор с участком земли», наконец, «селение». Слово к лит. dirvā, «пашня, нива», dirvónas, «пашня, оставленная под луг», лтш. druva, «пашня» и далее к русск.деру [11].

А.В. Семёнов в «Этимологический словарь русского языка» (2003) указал, что древнерусское – дървьня (пашня). «деревня» – русское по происхождению слово. Первоначально словом «деревня» называли участок земли, очищенный от леса для земледелия, и только позднее так стали называть крестьянское поселение. Производные: деревенский, деревенщина [12].

Н.М. Шанский в «Краткий этимологический словарь русского языка» (1971) указал, что деревня. Искон. Суф. производное от той же основы, что и лит. dirvā «пашня, нива», латышск. druva — тж. Первоначальное значение — «место, очищенное от леса» (для земледелия), затем — «двор с участком земли» > «селение». [19].

Изучение слов с этимологической точки зрения начинается процесс анализа, который применяется для уста-

новления первоначальной формы слов, их признаков и свойств, а также для определения их первоначальных и последующих значений в процессе исторического развития. Следовательно, этимология и этимологический анализ считаются отдельными терминами, имеющие разные значения [1].

## 2. Интерпретация словаря

### 2.1. Толковый словарь

В.И. Даль в «Толковый словарь живого великорусского языка» (2006) указал, что деревня ж. крестьянское селенье, в котором нет церкви. Деревенька, деревушка, деревнишка умалит. | Арх. вологодск. поле, полоса, земля, пустошь; пашня. | Зап. гряда срубленных дерев. | Деревянный дом, противополож. каменица. У мещанина новая деревня (изба), великая семья, песня. На юге и западе деревню зовут селом. Например, *Не купи деревни, купи соседа; Какова деревня, такова и обрядня*. Деревенская родня, что зубная боль, надоедает. Деревенский товар, что выделяется крестьянами дома: холст, грубое сукно, горянщина и пр. Деревенщик м. - щипца ж. стар. деревенец м. арх. деревенский житель, говор, противоположно горожанину и сельчанину, жителю города, села. Деревенщина об. дерева сиб. неуч, невежа, грубый, необразованный человек. *Эта деревенщина в лесу родилась, пенью молилась. Эка парень-деревня (деревенщина), иконы от лопаты не распознает!* [5].

С.И. Ожегов в «Толковый словарь русского языка» (2014) объяснит, что 1. Крестьянское селение. Лесная д.; *Жить в маленькой деревне*. 2. Сельская местность, а также сельское население, крестьянство. *Электрификация деревни*. умалит. деревенька, деревушка [13].

Д.Н. Ушаков в «Большой толковый словарь современного русского языка» (2014) так определяет слово «деревня»: Небольшое крестьянское селение. В деревне двадцать дворов. собир. Жители, население деревни. Сельское население, крестьянство. «вся деревня на лугу.» Некрасов. То же, что деревенщина (прост.-пренебр.-устар.). Эх ты, деревня! [17].

«Малый академический словарь русского языка» (1999) так определяет слово «деревня»: крестьянское селение. *Орловская деревня --- обыкновенно расположена среди распаханых полей, близ оврага, кое-как превращенного в грязный пруд*. только ед. ч. сельская местность. *Электрификация советской деревни. Городской люд платил за хлеб в тридорога, в деревне наживались богачи. Марков, Строговы*. собир. сельские жители, сельское население. Вся деревня ходила послушать про оленей [10].

### 2.2. Энциклопедический словарь

«Большая Советская Энциклопедия» (1926) так объ-

яснит деревня: (вероятно, от др.-рус. «деру, драть» — расчищать землю от леса, распахать целину) В узком, исторически сложившемся в русском языке значении термина — небольшое земледельческое поселение, один из видов сельских населённых пунктов; название «Д.» В широком значении понятие Д. охватывает не только все виды постоянных поселений, жители которых — крестьяне, а также с.-х. рабочие и др. — заняты главным образом в сельском хозяйстве, но и весь комплекс социально-экономических, культурно-бытовых и природно-географических особенностей и условий жизни Д. как социально-экономической категории, противопоставляемой Городу [2].

«Социологический словарь» так объяснит слово «деревня»: 1. Соц.-территориальная общность, характеризующаяся небольшой по сравнению с городом концентрацией населения на локализованном пространстве, занятого преимущественно сельским хозяйством. см. СОЦИОЛОГИЯ ДЕРЕВНИ. 2. Малая сплоченная сельская общность [15].

«География» (2006) так объяснит слово «деревня»: Тип сельского поселения, исторически сложившийся в дореволюционной России. Деревня отличалась от села меньшими размерами, отсутствием церкви и помещичьего дома (ещё более мелкие поселения — выселки, хутора, заимки и т.д.) [4].

«Финансовый словарь» (2002) так объяснит слово «деревня»: в узком смысле малая сплоченная сельская общность. В широком смысле социально территориальная общность, характеризующаяся небольшой по сравнению с городом концентрацией населения на локализованном пространстве, занятого преимущественно [18].

«Политология. Словарь.» (2010) так объяснит слово «деревня»: В узком, исторически сложившемся в русском языке значении небольшое сельское поселение (более мелкие носили название выселков, починков, хуторов, заимок и т.д.; см. также Село). В широком значении понятие деревня охватывает весь комплекс [7].

«Тезаурус русской деловой лексики» (2004) так объяснит слово «деревня»: деревня, *Населенный пункт* [16].

В словаре «Русский ассоциативный словарь»(2002), ассоциативные слова о деревне: село40; город34; моя31; родная 29; глухая26; старая21; дом15; большая, заброшенная14; корова13; русская12; маленькая10; бабушка, природа 9; лес7; грязь, посёлок 6; далекая, дальняя, колхоз, поле5; далеко, захопленная, огород, отдых, Простоквашино, пустая4; бабушкина, в лесу, воздух, забитая, захудалая, колодец, красивая, лето, на отшибе, небольшая, нищая, новая, отсталая, родина, свежий воздух, тихая, хутор3; ветхая, вот моя, вымерла, где ску-

чал Евгений, дедушки, деревня, деревья 2 [6].

В словаре «Словарь ассоциативных норм русского языка» (2006) ассоциативные слова о деревне: город 113 (15.94); село 55 (7.76); глухая 46 (6.49); большая 27 (3.81); маленькая 23 (3.24); моя, родная 21 (2.96); дом 14 (1.97); забытая, красивая 12 (1.69); лес, старая 10 (1.41); Калуго-Соловьевка, колхоз 9 (1.27); корова, отдых, природа 8 (1.13); черти 7 (0.99); лето, школа 6 (0.85); глушь, дома, наша, новая, озеро, поселок 5 (0.71); близкая, грязь, далекая, деревня, зеленая, картошка, небольшая, тихая 4 (0.56); бабушка, зелень, крестьяне, луг, милая, советская, уголок, хата 3 (0.42); близко, будущая, в будущем, гора, гумно, гуси, дальняя, дедушка, домик, дорога, дыра, ждет, изба, колонка, я 2 (0.28) [9].

Наблюдать над тремя ассоциации словарь, очень видно, что, различные ассоциации словарь для “деревни” слово имеют разные частота слова за слово ассоциации, слово ассоциации появляются высокие частоты слова село и город, потом глухая, старая, заброшенная и другие слова, в том числе заключают активные слова, как прекрасная, новая, тихая и т.д. С передвижением времени появились больше активных слов, как зеленая, милая и т.д. Причина этой ситуации может быть то, что деревня России имеет длительную историю, древне и традиционно, и она развивает медленно. А город новый, развивает быстро и влияет на деревню, поэтому раньше люди думают, что деревня – отсталая. По мере углубления процесса урбанизации, среда города была разрушена, людям опять нравятся деревенская прекрасная среда.

### 3. Синонимический анализ

Слово «деревня» имеет многие синонимы, как село, посёлок, поселение, станица, местечко, хутор, селение и т.д., но самое главное – село. [14].

Так село, как и деревня имеют значение «Крестьянское селение». По аспекту значения слова, они не имеют многие различия, но в социально-исторической области, они отличаются друг от друга.

Село – это древнейшее название славянского поселения. До революции 1917 года неотъемлемым

элементом села была церковь. Село являлось хозяйственным и административным центром окружающих деревень. Также селом в Древней Руси называли княжеское имение.

Деревня – социально-территориальная общность с малой концентрацией населения, расположенная на небольшом пространстве. Деревня считается большой, если количество дворов в ней превышает 30. В отличие от села, в деревне нет церкви. Сейчас существуют такие поселения, в которых находится несколько церквей, и они называются деревнями. В России сейчас самый большой процент населения после городского сконцентрирован в деревнях.

### 4. Заключение

С помощью этимологического анализа интерпретация словарь, мы узнаем, что деревня не иностранных слов. Изменение формы слова с «дървьня / \*дървьна» до «деревни», значение слова: пашня—крестьянский двор или хутор с участком земли—селение—деревня.

Анализ словарного и исторического материала позволяет следующим

образом сформулировать содержание концепта деревня: маленький или крупный населенный пункт в сельской местности. Концепт «деревня» отражает все исторические и современные процессы в России.

Исследование содержания концепта «деревня» в языковом сознании носителей русского языка в условиях гетерогенного языкового окружения показало отсутствие жесткой закреплённости структурных компонентов концепта за определенными полевыми зонами.

Существуют многие причины изменения формы и значения слова, в том числе экономических, культурных и религиозных факторов. Развитие общества повлияло на производство и образ жизни людей. Рост и развитие городов также поразили деревню, урбанизация также ускорила сокращение деревни. Однако в любое время, русская деревня – это основа изучения традиционной русской культуры. Культурные значения, которые носит деревня, никогда не будут уничтожены развитием времен.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков Н.А. Проблемы языкознания в журнале «TURK DILI» (1960-1970) // ВЯ. № 6. 1970. С. 105-110.
2. Большая советская энциклопедия [Текст] / гл. ред. О. Ю. Шмидт. - Москва: Советская энциклопедия, 1926-1947. - 26 см.
3. Введение в когнитивную лингвистику: [учебное пособие / З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.И. Карасик, А.А. Кретов, О.О. Борискина, Е.А. Пименов, М.В. Пименова; отв. ред. М.В. Пименова]. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. — 220 с. — (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 4).
4. География / Гл. ред. А.П. Горкин; авт. ст. В.В. Авдонин [и др.]. - Москва: РОСМЭН, 2006 (Тверь: Тверской полиграфкомбинат). - 623 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. -М.: Рус.яз.-Медиа, 2006, С.107-110.

6. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь. -М.: ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2002, - 162с.
7. Коновалов В.Н. Политология. Словарь. -М.: РГУ, 2010, - 155с.
8. Краткий словарь когнитивных терминов / [Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой]. — М.: Филологический фак-т МГУ, 1996. — 245 с.
9. Леонтьева А.А. Словарь ассоциативных норм русского языка [Текст] / [А.А. Леонтьев, А.П. Клименко, А.Е. Супрун и др.]; Под ред. А.А. Леонтьева; Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - 192 с.
10. Малый академический словарь русского языка. В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
11. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка. -М.:Издательство «Прогресс»,1986, С.501.
12. Семёнов А.В. Этимологический словарь русского языка. -М.:Издательство «ЮНВЕС», 2003,- 5-161с.
13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. -М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Мир и Образование» ,2014, -141с.
14. Словарь синонимов русского языка/ под ред. А.П. Евгеньевой: Справочное издание. — М.: Астрель: АСТ, 2003. — 681 с.
15. Социологический словарь / Акад. учеб. - науч. центр РАН-МГУ им. М. В. Ломоносова; отв. ред. Г.В. Осипов, Л. Н. Москвичев; ученый секретарь О. Е. Чернощек. - Москва: Норма, 2008. - 606
16. Тезаурус русской деловой лексики. [2018-9-20] <https://slovar.cc/rus/tezaurus-del/1437068.html>
17. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. - М.: Славянский Дом Книги, 2014, -165с.
18. Финансовый словарь [Текст] / А.А. Благодатин, Л.Ш. Лозовский, Б.А. Райзберг. - Москва: ИНФРА-М, 2002. - 377 с.
19. Шанский Н.М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е, испр. и доп. Под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. М., «Просвещение», 1971.

© Чэн Цзяци (jiaqi.cheng@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *МИЛОСЕРДИЕ* В ПОЛИТИЧЕСКОМ И МИГРАЦИОННОМ ДИСКУРСАХ

### LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT CHARITY IN POLITICAL AND MIGRATION DISCOURSES

*E. Shalgina  
N. Syutkina*

*Summary:* Political discourse is a semiotic space in which actual meanings are realized and the struggle for power is carried out. The author considers the following questions: through what communicative strategies and tactics of Russian politicians, the concept of CHARITY can be represented in political and migration discourses. Migrants and refugees are included in the general socio-cultural and linguistic context of society. A migrant and refugee is a basic social agent and an unconditional participant in a situation of mercy, a person in a difficult social situation, in need of shelter and social reintegration. The modern representation of the migrant image includes not only historical characteristics, but also ideological, political and economic ones. Through their prism, the relations one's "own", "someone else's", "former one's own" are interpreted. The results of the study highlight the situation of charity from three sides: awareness of the moral and ethical duty to help one's neighbor, social service, missionary work, active actions taken by the Russian Orthodox Church to help and assist migrants, wariness, fears on the part of the indigenous population of Russia, as well as attempts by politicians to form attitudes of tolerant consciousness in Russian society.

*Keywords:* political and migration discourses, the concept of CHARITY, language representation of concept, communication strategies, tolerance.

*Шалгина Екатерина Анатольевна*

*старший преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет  
chantal2003@list.ru*

*Сюткина Надежда Павловна*

*К.филол.н., доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет  
nad975@yandex.ru*

*Аннотация:* Политический дискурс представляет собой семиотическое пространство, в котором реализуются актуальные смыслы сферы политики и осуществляется борьба за власть. В данной статье рассматриваются следующие вопросы: с помощью каких коммуникативных стратегий и тактик российских политиков возможна репрезентация концепта МИЛОСЕРДИЕ в политическом и миграционном дискурсах. Считается, что мигранты и беженцы входят в общий социокультурный и языковой контекст жизни общества. Мигрант-беженец является базовым и безусловным участником «ситуации милосердия», лицом, находящимся в тяжёлом социальном положении, нуждающимся в приюте и социальной реинтеграции. Современное представление образа мигранта включает не только исторические характеристики, но идеологические, политические и экономические. Сквозь призму этих отношений осмысливаются понятия «свой/чужой/бывший свой». Результаты исследования, представленные в статье, высвечивают «ситуацию милосердия» с трёх сторон: осознание морально-этического долга в помощи ближнему, социальное служение, миссионерство, активные действия, предпринимаемые Русской православной церковью по оказанию помощи, и содействие мигрантам, настороженность, опасения со стороны коренного населения России, а также попытки политиков по формированию установок толерантного сознания в российском обществе.

*Ключевые слова:* политический и миграционный дискурсы, концепт милосердие, репрезентация концепта, коммуникативные стратегии, толерантность.

Рассмотрение концепта МИЛОСЕРДИЕ сквозь призму миграционного и политического дискурсов обращает наше исследовательское внимание на политическую лингвистику – новую науку второй половины XX в., которая тесно связана с науками, изучающими взаимосвязь индивидуального, социального и национального в сознании: с социальной психологией, культурологией, социологией, политологией, этнографией. Предмет исследования политической лингвистики – политическая коммуникация, то есть речевая деятельность, ориентированная на трансляцию, пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к определённым политическим действиям [19, с. 6].

Вербализация концепта МИЛОСЕРДИЕ в миграционном дискурсе осмысливается с позиций социальной практики, речевой деятельности, включая лингвисти-

ческие и экстралингвистические аспекты. Миграционный дискурс может быть использован в роли идеологического конструкта для формирования определенной позиции общества по отношению к миграционным процессам и разным аспектам его сопровождающим [3, с. 421]. При рассмотрении смыслового ядра концепта МИЛОСЕРДИЕ мы относим его к нравственным категориям. Милосердие – готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается; способность откликнуться на чужую боль, стремление бескорыстно помогать людям, *прощать* их (обычно по отношению к сироте, инвалиду, тяжелобольному, престарелому, попавшему в беду человеку). Кроме того, милосердие – готовность помочь кому-нибудь или простить кого-то из сострадания и *человеколюбия*, а также – *сочувствие*, сострадание. Основное рекуррентное сочетание «проявить милосердие» показывает, что концепт соотносится с внутренним миром и обнаруживает не-

разрывную связь духовной и деятельной сторон. Деятельное милосердие проявляется как в личной, так и социальной сфере. В личной сфере ситуации милосердия проявляются в любви к близким людям, проявлении гуманности, прощении проступка, снисхождении. В вербальной коммуникации, в языковом сознании милосердие проявляется как такт, вежливость, и скромность.

Необходимо определить основные понятия, с которыми связан наш анализ. Толерантность – качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (... образ жизни, убеждения). Толерантность предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие. Терпимость – готовность не препятствовать убеждениям, позициям или действиям других, несмотря на отсутствие симпатии или даже неприязни к ним. Если первое предполагает отсутствие неприязни человека к другим непохожим на него людям, формируется в рамках длительного периода времени и не может быть навязанным заинтересованными лицами, то второе понятие подразумевает возможный внутренний дискомфорт при взаимодействии с людьми иных взглядов, сознательный отказ от проявления открытой неприязни, появляется в короткие сроки и не без влияния со стороны власти, СМИ.

Выходит так, что *милосердие* в политическом дискурсе трансформируется в *толерантность*, *такт* и *вежливость* превращаются в *политкорректность*, тот же такт, но только по отношению, прежде всего к политическому оппоненту, строго контролируемый профессиональным сознанием и отвлеченный от личного начала [16, с. 199–200]. Что такое толерантность? Это терпимость по отношению к людям другой национальности, расы, положения, веры? В каждом языке под этим словом понимается разное: у европейцев – терпимость к мнению другого, у китайцев – великодушие, а у арабов, например, милосердие, снисхождение... «В русском языке идентичным понятием является слово *терпимость*. Как возникла эта проблема в нашей стране? Россия демократизировалась, появилось большее социальное многообразие по сравнению с тоталитарно устроенным социумом; на место рабочих, крестьян и интеллигенции пришли богатые, бедные, мигранты...» [2].

*Если бы люди на земле российской знали подробности того бесправия и унижения, которое приходится терпеть таджикам – трудовым мигрантам, когда подчас умереть было бы легче, а смерть была бы легким избавлением... Если бы люди знали, я уверен, они не остались бы равнодушными, сочувствовали бы и оплакивали бы*

*вместе с нами нашу прожигающую душу боль... [21].*

*23 февраля 2006, Москва. Обрушилась крыша Басманного рынка. Реакция на трагедию оставила очередную вмятину в душе. ... погибшими оказались гражданами Азербайджана, Грузии, Узбекистана, Таджикистана и России. Наряду с соболезнованиями и чувством скорби большинства людей можно было заметить и нечто противоположное. Обрывки услышанного в троллейбусе, что-то прочитанное в газете, сказанное по телевизору было, мягко говоря, неадекватно случившемуся. Фраза «так им и надо» бьет по слуху, а все вместе свидетельствует о нетерпимости к ближнему и отсутствию у определенной части населения сочувствия, простого человеческого сожаления и сострадания к тем, кто потерял отца, сына, мужа [11].*

В московском метро на станциях, ведущих к миграционным центрам, появились таблички с указателями на узбекском и фарси. Эксперты в сфере межнациональных отношений и представители национально-культурных автономий озвучивают опасения: *такие инициативы должны носить исключительный характер, чтобы не вызывать негативную реакцию в обществе; это может привести к созданию гетто [21]; люди, приезжающие в наш дом, обречённые на неквалифицированную работу, очень быстро включаются в этносреду, у них есть все шансы попасть в этнобанды [17].* Может ли мигрант стать полноправным участником ситуации милосердия – проблема, которая приобрела особую актуальность в последнее время. В обществе преобладает две точки зрения на мигрантов. Первая – деление на «своих» и «чужих», читай «понаехавших». Вторая – нет «чужих», а есть «бывшие свои», из наших бывших союзных республик, попавшие в трудное положение. *Мы развалили свою общую страну, и что же с нами стало, что ж мы так быстро отвернулись друг от друга? Неужели не было советского родства? Было. А если не стало, то очень горько далее жить [21].*

С точки зрения христианского подхода, социального служения, миссионерства, все мигранты и беженцы требуют внимания и заботы. *«Верующий я, а вы путники и нуждаетесь в сострадании...» [21].* Осознание морально-этического долга в помощи ближнему, переосмысление истории необходимы в решении проблемы миграция на нынешнем этапе, ставшей проблемой, которую невозможно обойти, решая текущие дела и планируя будущее. *Нравственные узлы человеческого бытия вымываются из почвы, и это самая большая беда, которая досталась нам, бывшим советским гражданам, на этом перекрестке судьбы. Боязно за будущее, за поколения, которым надо будет заново отстраивать эти узлы, ибо жизнь без сострадания и милосердия теряет духовный смысл [21].*

*В настоящее время миссионерство предельно обле-*

чено для нас – нам не надо куда-то идти, отправляться в дальние путешествия, ибо «все народы» сами прибыли к нам из ближнего и дальнего зарубежья. Они живут и работают рядом с нами, мы повсюду сталкиваемся с ними, называя их «гастарбайтерами», «трудовыми» или нетрудовыми мигрантами и так далее. Это просто факт – они рядом, они здесь [7]. РПЦ создавая центры помощи мигрантам, благотворительные фонды, проекты по предоставлению бесплатного образования приезжим, мигрантам, беженцам, лицам без гражданства; медицинской помощи людям без ОМС; помощи брошенным матерям-иностранкам, подготовка детей к школе, остро ставит вопрос о нравственном возрождении России, которое сможет разрешить проблемы с мигрантами.

*Наши мусульмане не приезжие. Они коренные. У них нет с нами крепкого языкового барьера, и культурный барьер изрядно сглажен. И нам предстоит делать дома то, что не получается и, видно, не получится уже у европейцев. У мусульман XXI века к христианам XXI века есть претензии. Суть претензии проста: где ваша святость? Где молитва и пост? Где уважение к старшим и послушание жены мужу? Где ваша молодежь: в чумных клубах или в спортзалах? Где милосердие? Не милостыня только, а именно милосердие? Где знание собственной истории?* [18].

Таким образом, вербализация концепта МИЛОСЕРДИЕ в миграционном дискурсе характеризуется национальным своеобразием, которое состоит в рассмотрении ценностной оппозиции «свой-чужой». Отношение к мигрантам как к «не своим», а «коренным», то есть «бывшим своим», что объясняется экстралингвистическими факторами – российские мигранты, в основном, выходцы из бывших союзных республик. Такая точка зрения призвана уменьшить негативную реакцию по отношению к мигрантам, исключить ксенофобию, вызвать сочувствие к «ближнему своему», если «не возлюбить», то хотя бы не оставаться равнодушными и оказать помощь при необходимости. Формирование общественного мнения с учётом этой позиции позволяет моделировать разные коммуникативные ситуации для эффективного межкультурного взаимодействия. Языковая репрезентация концепта МИЛОСЕРДИЕ соотносится с такими объектами-отношениями как: беженцы, интеграция, диаспора, криминал, терроризм, идентичность [20, с. 16].

В виду отсутствия общепринятого определения политического дискурса, мы опираемся на точку зрения, характеризующую политический дискурс как совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом [1, с. 6]. Центральной фигурой политических коммуникаций выступает языковая личность. Рассмотрим вербализацию концепта МИЛОСЕРДИЕ через коммуникативные стратегии по-

литических деятелей, выступающих в роли языковых личностей. Современными российскими политиками используются разнообразные стратегии: информационно-интерпретационная, аргументативная, агитационная, стратегии самопрезентации, самозащиты и формирования у адресата определённого эмоционального настроения, манипулятивная [10, с. 5].

Стратегия формирования эмоционального настроения адресата (реализуется, в основном, в выступлениях руководителей государства, обращенных к населению страны по поводу каких-либо важных событий) [10, с. 17]: *Первым документом, на котором поставил подпись президент Путин после официального вступления в должность, была как раз программа по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма в российском обществе* [5].

Поздравления-обращения: Президент России В. Путин обращается к мусульманам России по случаю праздника Курбан-байрам. Отмечается положительный эмоциональный настрой и посыл привлечения к сотрудничеству: *«Мусульмане вносят весомый вклад в сохранение культурного многообразия нашей страны, способствуют укреплению межнационального согласия в обществе. Этот праздник – символ верности высоким духовным идеалам благочестия, справедливости и милосердия* [12].

Поздравление президента России В.В. Путина работников социальной сферы по случаю их профессионального праздника: *«Милосердие, любовь к ближнему и поддержка нуждающихся являются духовной основой российского народа... Сами ценности милосердия, любви к ближнему, поддержки нуждающихся связывают, скрепляют всю многовековую историю нашего народа. Составляют духовную основу традиционных религий России». Президент поставил задачу сделать систему социальной защиты в России более современной и адресной* [13].

Президент Белоруссии А. Лукашенко по случаю праздника Рождества обращается к своему народу: *... чертам характера белорусов абсолютно присущи справедливость, добро и милосердие, которые были заложены более 2 тыс. лет тому назад. «У кого-то их больше, у кого-то меньше. Но в целом стремление к честности, порядочности и справедливости у нас в крови»* [6].

Информационно-интерпретационная стратегия для информирования граждан о важнейших событиях политической, социальной и экономической сферы [10, с. 15]. Прошения о помиловании: *Помиловать* – оказав снисхождение, ослабить или отменить наказание; *помилование* – акт верховной власти (обычно главы государства), полностью или частично освобождающий осуждённого

от назначенного или могущего быть назначенным впоследствии наказания, либо заменяющий назначенное ему судом наказание более мягким. Мужчина [отец россиянки Сапегу] также попросил Лукашенко о милосердии и призвал его покончить с жестокостью, которой «в последнее время переполнен мир» [9]. В Петербурге отменили уголовное дело из-за граффити с Навальным «Герой нашего времени» как несвязанное с разжиганием политической или идеологической ненависти: «В первую очередь, это был акт выражения милосердия и сострадания человеку, который вернулся в свою страну, зная, что будет отправлен в тюрьму», – отметила Беляева, адвокат Мария Беляева, которая представляет интересы одного из авторов рисунка, добавив, что граффити было актом поддержки [2].

Президент В.В. Путин освобождает гражданку Израиля [Наама Иссахар осуждена за провоз гашиша], а Россия получает подворье в Иерусалиме: *С российской стороны помилование будет подано как жест доброй воли, а также – что важно – решение комиссии по помилованию (как заявила Семенова, у Иссахар хорошая характеристика). Но Россия, по сведениям израильской газеты «Maariv», все-таки получит взамен принадлежавшее Российской империи Александровское подворье, расположенное рядом с храмом Гроба Господня в Иерусалиме* [15].

Аргументативная (агитационная) стратегия: Волонтерское движение в России объединило 15 млн россиян. Из выступления Президента В.В. Путина на встрече с волонтерами и финалистами конкурса «Доброволец России – 2020»: *«Потому что сердечная щедрость, великодушие и милосердие для нас – норма жизни. Это вообще у нас то, что никогда не отнять, это суть нашего характера, культуры и традиций»; «И всегда, на протяжении всей истории страны лучшие качества нашего народа обеспечивали России морально-этическое лидерство, помогали преодолевать любые испытания. Много у нас на этот счёт лозунгов, поговорок, и все они отражают именно эту суть», «... с приходом пандемии коронавиру-*

*са российское общество осознало свое единство, а взаимная поддержка, соучастие и готовность прийти на помощь — это то, что стоит над политикой и объединяет всех»* [14].

Стратегия самопрезентации: *Ни в одной религии мира вам не обещают пиво, колбасу и даже хорошую машину. Все говорят о душе, о совести, о сострадании. Но во всех религиях есть общий постулат: «Возлюби ближнего своего, как себя самого». Прежде всего, возлюбите женщину и никогда не спорьте с ней. Даже если вы правы, всё равно не спорьте. Когда кристалл воды слышит слова «любовь» и «благодать», он превращается в орден «Победа»* [4].

Привербализация концепта МИЛОСЕРДИЯ в политическом дискурсе для обозначения отношений политических агентов (власть и избиратели) используются лексические единицы, которые можно обозначить «порядок – закон», «забота – помощь». Среди использованных стратегий назовём: 1) формирование эмоционального настроя адресата, где были использованы тексты разных жанров, в том числе, поздравления граждан с праздником, приветственное слово; 2) информационно-интерпретационная стратегия, которая реализуется через тему «помилование» с привлечением манипулятивной тактики, а так же тактики комментирования и рассмотрения проблемы под новым углом, тему «праздничных обращений, поздравлений»; 3) агитационная, как разновидность аргументативной с применением тактики учета ценностных ориентиров адресата 4) стратегия самопрезентации с использованием библеизмов, пословиц и даже тостов. Проведенный на примере концепта МИЛОСЕРДИЕ анализ позволил выявить специфику обращения к ценностным ориентирам в российском политическом дискурсе: милосердие, справедливость, благочестие, бережное и сердечное отношение к окружающим, сердечная щедрость, великодушие, взаимная поддержка, соучастие и готовность прийти на помощь. Российские политики обращаются в своей речи в первую очередь к государственным и общечеловеческим ценностям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание, 1991. 64 с.
2. Дело Навального: в Петербурге отменили уголовное дело из-за граффити с Навальным // РБК. 5.06.2021. Электронный ресурс: <https://www.rbc.ru/politics/05/06/2021/60ba78409a794732682f03a4>
3. Зубарева Е.О. Номинативное поле концепта «мигрант» // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 420–422.
4. Зюганов Г.А. На часах уже 12 без пяти, или 12 «Д» Геннадия Зюганова // Правда. 5.09.2016. Электронный ресурс: <https://kprf.ru/pravda/issues/2016/97/article-55987/>
5. Крижевский А., Дробижина Л. Непримиримых культур не бывает // Известия. 15.11.2002. Электронный ресурс: <https://iz.ru/news/269661>
6. Лукашенко предложил белорусам взять в руки голову и задуматься // РБК. 7.01.2021. Электронный ресурс: <https://www.rbc.ru/politics/07/01/2021/5ff6eb5e9a79475917605f51>
7. Миссия среди мигрантов возможна // милосердие.ru: православный портал о благотворительности. 14.09.2010. Электронный ресурс: <https://www.miloserdie.ru/article/missiya-sredi-migrantov-vozmozhna/>

8. Нараева А. Эксперты оценили идею с указателями на узбекском и фарси в московском метро // Ведомости. 16.09.2021. Электронный ресурс: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2021/09/15/886839-ukazateli-na-uzbekskom-i-farsi-podderzhali-ne-vse>
9. Отец россиянки Сапеги обратился к Лукашенко с просьбой о встрече // Ведомости. 17.06.2021. Электронный ресурс: <https://www.vedomosti.ru/politics/news/2021/06/17/874457-otets-rossiyanki-sapegi-obratilsya-k-lukashenko-s-prosboi-o-vstreche>
10. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. ... докт. филол. наук. Саратов, 2005. 48 с.
11. Прокофьев В., Куров А. Смертельный февраль Нодара Канчели // life.ru. 23.02.2020. Электронный ресурс: <https://life.ru/p/1308967>
12. Путин поздравил мусульман с праздником Курбан-байрам // РБК. 31.07.2021. Электронный ресурс: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5f23d6599a7947c8cf219d9f>
13. Путин поздравил мусульман России с Курбан-байрамом // Российская газета. 20.07.2021. Электронный ресурс: <https://rg.ru/2021/07/20/putin-pozdravil-musulman-rossii-s-kurban-bajramom.html>
14. Путин рассказал о морально-этическом лидерстве России // Ведомости. 5.12.2020. Электронный ресурс: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2020/12/05/849669-putin-rasskazal-o-moralno-eticheskom-liderstve-rossii>
15. Рувинский В. Помилование по расчёту // Ведомости. 28.01.2020. Электронный ресурс: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2020/01/28/821572-romilovanie-raschetu>
16. Сурикова Т.И. Есть ли в политическом дискурсе милосердие и скромность // Мысль. Текст. Стилъ: сб. статей, посвященный докт. филол. наук, проф. К.А. Роговой. / Под ред. Л. Р. Дускаевой и В. И. Конькова. СПб.: Изд-во факультета журналистики СПбГУ, 2011. С.196–211.
17. Ткачёв А. Зачем нам чужие мигранты? Верните домой русских // Святая правда. Портал Царьград. 10.09.2021. Электронный ресурс: [https://old.tsargrad.tv/articles/otec-andrej-tkachjov-zachem-nam-chuzhie-migranty-luchshe-by-russkih-vernuli-domoj\\_411391](https://old.tsargrad.tv/articles/otec-andrej-tkachjov-zachem-nam-chuzhie-migranty-luchshe-by-russkih-vernuli-domoj_411391)
18. Ткачев А. Мигранты — это бич Божий для Европы, но и нам стоит задуматься // pravoslavie.fm. 26.09.2016. Электронный ресурс: <https://pravoslavie.fm/opinion/protoierey-andrej-tkachev-migranty-migranti-bich-bozhii/>
19. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. 2-е изд., испр. М.: Флинта; Наука, 2007. 252 с.
20. Шустова С.В., Исаева Е.В. Миграционная лингвистика: становление и развитие // Миграционная лингвистика в современной научной парадигме. Коллективная монография. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2019. С. 5–64.
21. Худоназаров Д. ...Вы путники и нуждаетесь в сострадании // Известия. 24.03.2006. Электронный ресурс: <https://iz.ru/news/312314>

© Шалгина Екатерина Анатольевна (chantal2003@list.ru), Сюткина Надежда Павловна (nad975@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## Наши авторы

## Our authors

**Anichkina N.** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Orsk humanitarian and technological Institute (branch) of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Orenburg state University", Orsk

**Baskakova M.** – Postgraduate Student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

**Cheng Jiaqi** – Graduate student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

**Efremenko A.** – coach-teacher, MKUDO "Spitsevskaya children's Youth Sports school", s. Spitsevka.

**Fedotov A.** – Senior Lecturer, Tyumen State Institute of Culture

**Gamajunova A.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Mordovian State Pedagogical University (Saransk)

**Girina I.** – candidate of Science (Linguistics), associate Professor, Pacific State University, Khabarovsk

**Golenko M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

**Gorelova O.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pacific State University

**Grudnitskaya N.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSAOU VO "North Caucasus Federal University", Stavropol.

**Iakupov F.** – Advanced training institute of MIA of Russia

**Ibragimova M.** – Doctor of Philology, Associate Professor, leading researcher of G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

**Igumnova T.** – Postgraduate student, Trans-Baikal State University (Chita)

**Isaeva O.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orenburg State Medical University

**Kapustina D.** – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (national research university)

**Kasimova Z.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sterlitamak branch of the Bashkir State University

**Khakimova N.** – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

**Khamova S.** – PhD in Sociology, associate professor, Moscow state region university

**Kondina G.** – Acting Director, Joint Editorial Office of the national newspapers "Khanty Yasang" and "Luima Seripos"; postgraduate student of the Yugra State University

**Korosteleva M.** – Associate Professor, Tyumen state institute culture

**Korotaeva I.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

**Leonova E.** – candidate of Science (Pedagogy), associate Professor, Pacific State University, Khabarovsk

**Lopatin A.** – Postgraduate student, Baltic Federal University named after I. Kant

**Ma Jian** – graduate student Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

**Malysheva K.** – Senior lecturer, Pacific State University in Khabarovsk

**Medvedeva E.** – postgraduate student, Peoples Friendship University of Russia, Moscow

**Murashev M.** – Senior Lecturer, Pacific State University (Khabarovsk)

**Nass V.** – Russian State Institute of Performing Arts

**Paymakova E.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

**Prihodko V.** – Ph.D., Associate Professor, Pacific State University, Khabarovsk

**Roters T.** – doctor of pedagogical sciences, professor, SI "Lugansk State Pedagogical University"

**Semeshko N.** – professor, Tyumen state institute culture

**Semyonov A.** – Cand. philol. Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "North-Eastern State University"

**Shabalina E.** – teacher, State Autonomous Professional Educational Institution "Bashkir College of Architecture, Construction and Public Utilities"

**Shalgina E.** – Senior Lecturer, Perm State National University

**Sidorenko O.** – Deputy Director for Academic Affairs, Honorary Worker of the SPO of the Russian Federation, State Autonomous Professional Educational Institution "Chita Pedagogical College"

**Sirotnina I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Leningrad State University named after A.S. Pushkin

**Skopa V.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul

**Slon O.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Orenburg State Medical University

**Sokolyansky A.** – Doctor of Philology, Professor, Northeastern State University (Magadan)

**Stachinsky V.** – Candidate of Art Criticism, Professor, Petrozavodsk State Conservatory named after A.K. Glazunov; SI "Lugansk State Pedagogical University"

**Sukhetski V.** – Associate Professor, Yanka Kupala State University of Grodno

**Syutkina N.** – PhD of Philology, Associate Professor, Perm State National University

**Terentyeva N.** – Mordovian State Pedagogical University (Saransk)

**Tsekhanovich D.** – postgraduate student, Moscow State Pedagogical University; teacher, Moscow higher combined arms command school

**Tsvetkova E.** – graduate student, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of Russia (Sechenov University), Moscow

**Tutova E.** – Candidate of Philology, Senior Lecturer, Peoples Friendship University of Russia, Moscow

**Volikov R.** – trainer-teacher, GBPOU "Stavropol College of Service Technologies and Commerce, Stavropol.

**Vysotsky A.** – North-Eastern Federal University (Yakutsk)

**Wang Xiying** – PhD student, St. Petersburg State University; Lecturer, Northeast Petroleum University

**Wu Lin** – Postgraduate student, M.V. Lomonosov Moscow State University

**Yusupova L.** – teacher, State Autonomous Professional Educational Institution "Bashkir College of Architecture, Construction and Public Utilities"

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).