

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№2–2 2023 (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
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

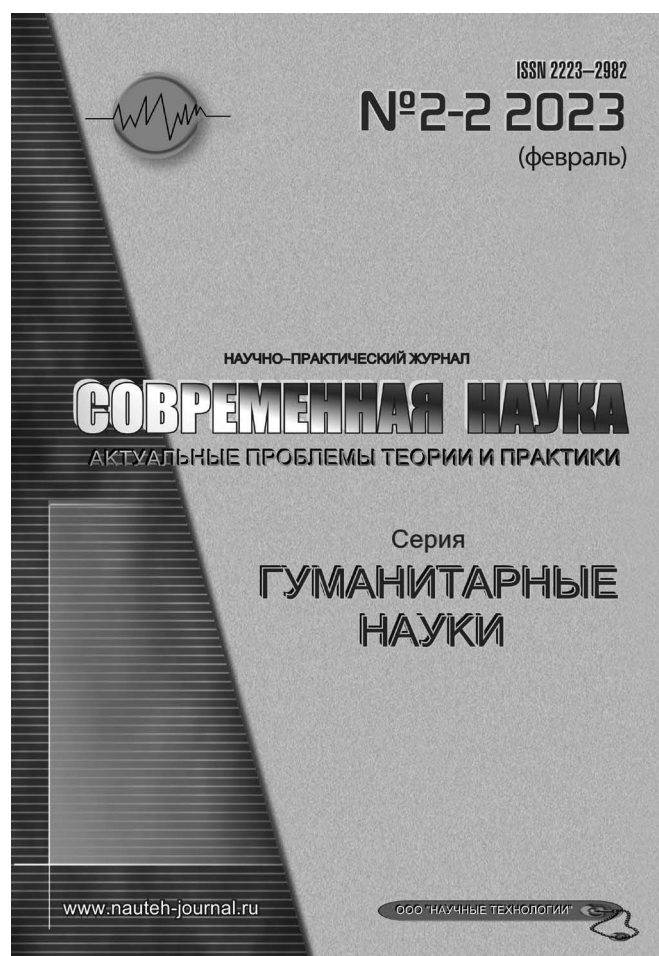
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2-2 (февраль) 2023 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



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 14.02.2023 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)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

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

Зубарев П.А. – Организация военной медицины белого движения на юге России в январе 1918 – мае 1919 гг.
Zubarev P. – Organization of military medicine of white movement in the south of Russia in January 1918 – May 1919. 7

Сотников А.А. – Количественный анализ содержания учебников истории СССР в современной историографии
Sotnikov A. – Quantitative analysis of the content of textbooks on the history of the USSR in modern historiography. 10

Упоров И.В., Перлик М.И. – Особенности нейтрализации массовых неповиновений заключенных в особом ИТЛ – Горлаге в 1953 году
Uporov I., Perlik M. – Features of neutralization mass disorders of prisoners in a special ITL – Gorlag in 1953. 16

Фан-Юнг Г.Ю. – Сернокислотное производство в России к началу XX столетия: общий обзор
Fan-Yung G. – Sulfur acid production in Russia by the beginning of the XX-th century: a general overview. 19

Педагогика

Андрющенко Ю.В., Рязанов В.Н., Петина Н.Л. – Подготовка специалистов для отрасли «Физическая культура и спорт» в условиях permanently changing моделей высшего образования
Andryushchenko Yu., Ryazanov V., Petina N. – Training of specialists for the field of "Physical culture and sport" in the context of permanently changing models of higher education. 25

Архипова С.В., Лазуткина О.Р. – Применение метода наглядного моделирования в процессе развития связного высказывания у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи
Arkhipova S., Lazutkina O. – Application of the visual modeling method in the process of coherent utterance development in children aged 5-6 years with general speech underdevelopment. 29

Бегоян А.С. – Лексическая интерференция у курсантов первого года обучения (на материале португальского языка)
Begoyan A. – Lexical interference in the first-years cadets' speech (based on the Portuguese language) 35

Болбат О.Б., Сергеева И.А., Щербакова О.В. – Роль графических дисциплин в формировании конкурентоспособного инженера транспорта
Bolbat O., Sergeeva I., Shcherbakova O. – The role of graphic disciplines in training a competitive transport engineer. 40

Володина Е.С. – Проблемы вальдорфской педагогики в России
Volodina E. – Problems of Waldorf pedagogy in Russia 46

Гарбузов С.П., Мацко А.И., Петина Н.Л., Балакерева Н.А., Костенко А.А. – Использование метода круговой тренировки на уроках скоростно-силовой направленности
Garbuzov S., Matsko A., Petina N., Balakireva N., Kostenko A. – Using the circuit training method in speed and strength training lessons. 53

Гатиятуллина Л.Л. – Проектирование образовательного процесса в медицинских образовательных организациях на основе цифровых технологий
Gatiyatullina L. – Designing the educational process in medical educational institutions based. 58

Гелястанова Э.Х., Каирова Р.Б., Ордокова Ф.М. – Педагогическая синергетика как основа успешной профессиональной деятельности <i>Gelyastanova E., Kairova R., Ordokova F.</i> – Pedagogical synergetics as the basis for successful professional activities..... 63	Ли Сюэлянь – Применение произведений Шопена в обучении фортепианной игре студентов-музыкантов, обучающихся по специальности «фортепиано» (на примере этюдов) <i>Li Xuelian</i> – Application of Chopin's works in teaching piano performance to music students studying piano (the example of etudes) 102
Гусева А.Х. – Профессиональное ПО как мотиватор: о системе образовательных модулей и IT-компетенциях филолога <i>Guseva A.</i> – Professional software as a motivator: about the system of educational modules and IT-competences of a philologist..... 67	Миронова И.Н. – Предметно-языковое интегрированное обучение clil. Критический анализ. Подведение итогов <i>Mironova I.</i> – Critical analysis of content and language integrated learning, clil. Taking stock 111
Залевский А.В., Епифанова Н.Н. – К вопросу о непрерывном физкультурном образовании в условиях принятой пенсионной реформы <i>Zalovsky A., Epifanova N.</i> – On the issue of continuing physical education in the context of the adopted pension reform 72	Салахиева Л.И. – Принципы организации внеклассной работы по русскому языку в рамках изучения экспрессивной лексики <i>Salahieva L.</i> – Principles of organizing extra-curricular work in the Russian language as part of the study of expressive vocabulary 118
Карелина Н.Н. – Цифровизация образования как фактор учебного стресса студентов <i>Karelina N.</i> – Digitalization of education as a factor of student learning stress 78	Сафина А.М., Хакимова Н.Г., Гумерова М.М. – Диалоговый тренажер как средство подготовки студентов к профилактике буллинга в школе <i>Safina A., Khakimova N., Gumerova M.</i> – Dialogue simulator as a means of preparing students for prevention of bullying in school..... 121
Кишкинова О.А., Миндлин Ю.Б. – Роль образовательной среды в процессе обучения математике в вузе <i>Kishkinova O., Mindlin Yu.</i> – Role of the educational environment in the process of teaching mathematics at the university..... 84	Соколовская А.Ю., Алеева Г.Х. – К проблеме интерференции при обучении немецкому языку как второму иностранному <i>Sokolovskaya A., Aleeva G.</i> – To the problem of the interference in teaching German as a second foreign language..... 126
Коростелева Н.А. – Проблемы в построении эффективного педагогического общения в профессиональной деятельности <i>Korosteleva N.</i> – Problems in building effective pedagogical communication in professional activity 89	Сырескина С.В., Блинова О.А., Мальцева О.Г., Крестьянова Е.Н., Камуз В.В. – Основные аспекты национально-патриотического воспитания молодежи в современную эпоху <i>Syreskina S., Blinova O., Maltseva O., Krestyanova E., Kamuz V.</i> – The main aspects of national-patriotic education of youth in the modern era 129
Кружкова О.В., Кузнецова Е.С., Соловьева Т.Н. – Разработка алгоритма и модели формирования культуры пожаробезопасного поведения детей в России на основе анализа статистических показателей <i>Kruzhkova O., Kuznetsova E., Solovieva T.</i> – Development of an algorithm and model for formation of a culture of fire safe behavior in children in Russia on the basis of an analysis of statistical indicators..... 95	Тараторин Е.В. – Формирование стиля жизни индивида в рамках концепции А. Адлера <i>Taratorin E.</i> – Formation of the lifestyle of an individual within the concept of A. Adler 134

- Темнова Э.В.** – Наследие Н.М. Шанского в решении задач, стоящих перед преподавателем русского языка в вузе
Temnova E. – Heritage N.M. Shansky in solving the tasks facing the Russian language teacher at the university.....139
- Филатов А.В.** – Моделирование образовательных процессов
Filatov A. – Modeling of educational processes142
- ФИЛОЛОГИЯ
- Власова Е.Г.** – Сибирский тракт на литературной карте Урала: по материалам уральских травелогов XIX века
Vlasova E. – Siberian route on the literary map of the Ural: based on the materials of the Ural travelogues of the XIX century147
- Горелова О.В.** – Вариативность личных календарных имен во второй половине XIX века (на материале дальневосточных метрических книг)
Gorelova O. – Variability of personal calendar names in the second half of the XIX century (on the material of the far eastern metric books).151
- Квачук К.Д.** – Противопоставление языковых моделей возможных миров в романе Г. Уэллса «The time machine»
Kvachuk K. – Opposition linguistic models of possible worlds in H. Wells' roman "The time machine"156
- Логинов А.В., Федосеева Л.Н.** – Функции вопросительных конструкций в поэтическом нарративе (на материале стихотворений В.С. Высоцкого)
Loginov A., Fedoseeva L. – Functions of interrogative constructions in poetic narrative (based on the material of V.S. Vysotsky's poems).....162
- Макарова О.Г., Аюшеева Л.В., Красикова О.М.** – Категория рода и числа имени существительного в русском и бурятском языках (сопоставительный аспект)
Makarova O., Ayusheeva L., Krasikova O. – The category of gender and number of a noun in the Russian and Buryat languages (comparative aspect).....168
- Моргунова О.В.** – Семантические особенности слов братство, содружество, товарищество (на материале толковых словарей XX–XXI вв.)
Morgunova O. – Semantic features of words *bratstvo*, *sodruzhestvo*, *tovarishchestvo* (on the material of explanatory dictionaries of the XX–XXI centuries).....174
- Николаева Л.Н.** – Проблемы обучения иностранному языку студентов группы специальностей «СМИ»
Nikolaeva L. – Problems of teaching a foreign language to students of the mass media specialties181
- Папян Ю.М.** – «Комбинаторные приращения смысла» и композиция текста
Papayan Yu. – "Combinatorial increments of meaning" and composition of the text185
- Планкина Р.М., Юзекаева Ю.Р.** – Контекстуальное использование трансформированных фразеологизмов в англоязычных художественных произведениях
Plankina R., Juzekaeva J. – Contextual use of occasional transformation of phraseological units in English literary texts192
- Савостьянова Ю.И., Сичинава Ю.Н.** – Окаzionaliальные средства экспликации отдельных концептов в творчестве И. Северянина и В. Маяковского
Savostyanova Yu., Sichinava Yu. – Occasional means of explication of individual concepts in the works of I. Severyanin and V. Mayakovsky194
- Семенова С.Н., Савченко А.А., Подкопаева А.А.** – Лексико-сопоставительный анализ текста художественного произведения (на примере новеллы О. Генри «Погребок и роза» на английском и русском языках)
Semenova S., Savchenko A., Podkopaeva A. – Lexical and comparative analysis of fiction text (on the example of O. Henry's novella "The rathskeller and the rose" in English and Russian)200

Сичинава Ю.Н., Савостьянова Ю.И. – Словотворчество В. Маяковского и И. Северянина как способ переосмысления ценностей <i>Sichinava Yu., Savostyanova Yu.</i> – The word-making of V. Mayakovsky and I. Severyanin as a way of rethinking values207	<i>Tolkacheva I.</i> – Russian diveevsky dialects: the contemporary functioning212
Толкачева И.В. – Русские народные дивеевские говоры: функционирование на современном этапе	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....216
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале218

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЕННОЙ МЕДИЦИНЫ БЕЛОГО ДВИЖЕНИЯ НА ЮГЕ РОССИИ В ЯНВАРЕ 1918-МАЕ 1919 ГГ

Зубарев Петр Александрович

Аспирант РАНХиГС

zubarev-petr@mail.ru

ORGANIZATION OF MILITARY MEDICINE OF WHITE MOVEMENT IN THE SOUTH OF RUSSIA IN JANUARY 1918 – MAY 1919

P. Zubarev

Summary: The article is devoted to the peculiarities of organization of military medicine of White movement in the south of Russia in January 1918 – May 1919. Special attention is paid to the stages of formation of military medical service of the Volunteer Army. Also the questions of interaction of the service with the public organizations of the White South are considered. While using a number of sources and historiography, the problems which military medics have faced have been singled out. The problems of hospital network expansion in Donbas and Azovsko-Dneprovskoe direction are singled out separately.

Keywords: infirmaries, hospitals, medical trains, White movement, army.

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей организации военной медицины Белого движения на юге России в январе 1918-мае 1919 гг. Отдельное внимание уделено этапам становления военно-санитарной службы Добровольческой армии. Также рассмотрены вопросы взаимодействия службы с общественными организациями Белого Юга. В процессе использования ряда источников и историографию, были выделены проблемы, с которыми столкнулись военные медики. Отдельно выделены проблемы расширения госпитальной сети на Донбассе и Азовско-Днепровском направлении.

Ключевые слова: лазареты, госпитали, санитарные поезда, Белое движение, армия.

В годы Гражданской войны перед противоборствующими силами встал вопрос об эффективной организации хирургической помощи. Необходимо было организовать систему эвакуации раненых с поля боя, оказать им первую помощь и, если полученные ранения позволяли, затем максимально быстро вернуть в строй.

Русские военные врачи, фельдшеры и санитары в большинстве случаев приветствовали начало Февральской революции 1917 г. [1]. Вскоре все большее участие в управлении лазаретами стали играть нижние чины, что не могло не нарушить дисциплину и снизить качество оказываемой медицинской помощи. Особую опасность это приобрело на фронте, где избранные в солдатские депутаты фельдшеры и санитары могли и расправиться с неугодными им врачами.

После того, как бои на Восточном фронте стихли, а Русская императорская армия фактически развалилась, личный состав военно-медицинских учреждений оказался практически без дела. Но такая ситуация сохранялась до весны-лета 1918 г., когда армии противоборствующих сторон по большей части уже были сформированы и уже вели активные боевые действия.

Добровольческая армия на начальном этапе Гражданской войны была лучше укомплектована медицинским персоналом, что, в первую очередь, было связано с недовольством проводимой политики Советской власти. Помимо этого, немалую роль играл и гражданский медицинский персонал, Совет городов, Российское общество

Красного Креста (РОКК), средние и высшие медицинские учебные заведения, лояльные Белому движению. При этом, РОКК тесно взаимодействовало с иностранными обществами Красного Креста, налаживая тем самым медицинское снабжение, что было особенно важно в тяжелых условиях внутреннего рынка в то время. В этом плане помогли и эвакуированные медицинские учреждения в южную часть Российской империи еще в ходе Первой мировой войны. Большим преимуществом было то, что в Ростове-на-Дону оказался эвакуированным Варшавский университет [2]. Впоследствии, предпринимались попытки создания новых медицинских учебных заведений, что было особенно необходимо в условиях разгара боев весны-лета 1919 г.

В конце 1917-начале 1918 г. на Юге России, в составе Добровольческой армии не ощущалось острой нехватки врачей, шло комплектование госпиталей и лазаретов. Отчасти, это можно объяснить тем, что полностью армия еще не была организована и была не настолько многочисленной. При этом можно было наблюдать дефицит медикаментов и перевязочных средств. В дальнейшем, при увеличении армейских частей началось и более серьезное развитие санитарно-медицинской службы. В первую очередь, вставал вопрос о ее управлении и снабжении. Этими вопросами занимались сразу несколько отдельных организаций: РОКК, медицинские службы Донского казачества [3], Донское общество помощи фронту и прочие благотворительные организации. Немалую роль играло и меценатство Юга России, на их денежные средства создавались частные госпитали и

лазареты, шла закупка необходимых инструментов и медикаментов. Вскоре наметилась тенденция, согласно которой медицинская обеспеченность полков зависела от степени заботы их командиров, таким образом, степень обеспеченности медицинским персоналом и медикаментами была разной. Таким образом, Добровольческая армия переняла опыт организации медицинского управления и снабжения у Русской императорской армии.

Одним из важнейших вопросов был вопрос об организации эвакуации раненых. Для этого необходимо было организовать достаточное количество телег, железнодорожных составов и пароходов. Но такие масштабные преобразования удалось отчасти сделать только после создания ВСЮР, в феврале-марте 1918 г. у Добровольческой армии не хватало ресурсов.

Во время первого Ледяного похода в составе Добровольческой армии был 21 врач, 25 фельдшеров и санитаров, а также 122 сестры милосердия, но при этом еще не была налажена в достаточной степени организация оказания медицинской помощи. Участник Р.Б. Гуль так описывал те события:

Три сестры не успевают ничего сделать. Старые раны гноятся, перевязки не переменены, серьезные ранения требуют доктора.

Докторов почему-то нет, а в лазарете их 8 человек. Кому же жаловаться? Только Корнилову. Я пишу его адъютанту:

«Любезный В.И. Я ранен — лежу в училище. Считаю своим долгом просить Вас обратить внимание генерала на хаос, царящий в лазарете. Тяжелораненым неделями не меняют перевязок, раненые просят доктора — докторов нет...» [4].

Согласно этому отрывку, можно сделать вывод о плохой степени организации оказания медицинской помощи при не острой нехватке врачей. Сказывались и серьезные проблемы с перевязочным материалом.

В тяжелых условиях перехода создавались и большие проблемы для эвакуации раненых. Необходимо было иметь достаточное количество телег, теплых вещей, а также организации пунктов питания и обогрева.

О плохой организации лазаретов во время этого похода писал и генерал А.И. Деникин: «Не было надлежащей санитарной организации и почти не было ни инструментов, ни медикаментов, ни перевязочного материала и антисептических средств. Раненые испытывали невероятные страдания, умирали от заражения крови и от невозможности производить операции — даже легко раненые... Из лазарета шел стон и просьбы о помощи; там создавалась острая атмосфера враждебности» [5].

Большую роль в налаживании организации военной медицины Белого движения на Юге России сыграл тайный советник А.Ф. Вейс. В годы Первой мировой войны А.Ф. Вейс с 1914 г. занимал должность санитарного инспектора Войска Донского, с 1917 г. занимал должность начальника санитарной части Кавказского фронта, с 1 октября 1918 г. стал заведующим отдельным делопроизводством по санитарной части военного и морского отдела, с 4 января 1919 г. начальник санитарной части Добровольческой армии, а затем и ВСЮР.

Снабжение стало улучшаться после окончания Первой мировой войны и создания ВСЮР, что позволило союзникам поставлять больше необходимых ресурсов для Белого движения, благодаря этим мерам можно было создавать новые лазареты, обеспеченные всеми необходимыми ресурсами. Сестра милосердия В.В. Урсова писала: «Все загорелось надеждой, а организация нашей медицинской помощи с каждым днем улучшалась. Финансовая комиссия прислала нам много всякого имущества: войлок, одеяла, валенки, разную посуду. Сестра Ирина съездила на склад Красного Креста в Сосыку и привезла целый вагон медикаментов и операционных инструментов, автоклав, перевязочный материал, белье, полушубки, носилки и все необходимое для полноценного лазарета» [6].

С начала марта 1919 г. Особое совещание ВСЮР принимает ряд решений по дополнительному ассигнованию госпиталей для улучшения положения раненых чинов своей армии, а также для пленных красноармейцев по расчету 10 рублей посуточного оклада [7]. 15 марта 1919 г. Особое совещание приняло решение в срочном порядке распределить раненых и больных солдат и офицеров по госпиталям с Азовского и Донского фронтов, а также подготовить их к возможной эвакуации [7]. Ввиду предстоящего наступления на Москву, с февраля-марта 1919 г. начинается планомерная подготовка и госпитальной сети. Для этого создаются новые госпитали в целом ряде городов Юга России, из которых можно выделить эвакуационные и врачебно-питательные пункты в станции Червленной, Николаевске, Моздоке, Георгиевске, Минеральных Водах, Ставрополе и Петровской.

При этом, ответственность за организацию ложилась на местные организации Красного Креста и Земского Союза, что в условиях разрастающейся эпидемии сыпного тифа сделать было затруднительно. Помимо этого, согласно решению Особого совещания, было необходимо расширить госпитальную базу в таких городах, как Ростове-на-Дону, Екатеринодаре, Мариуполе, Новороссийске, Ессентуках и Кисловодске. Ключевым городом, оказывающим медицинскую помощь, становился Ростов-на-Дону. Уже в марте 1919 г. здесь разворачивают эвакуационный пункт на 200 кроватей, увеличившийся к июню того же года до 500. В феврале 1919 г. силами Дно-Кубанского комитета в общей сложности были развернуты госпитали на 3000 кроватей, планировалось

увеличить до 10 000.

В столице Всевеликого Войска Донского, Новочеркасске, было развернуто 3400 кроватей, в Таганроге-400, но Доно-Кубанскому комитету было поручено довести до 900 кроватей. В Александро-Грушевске был развернут госпиталь на 200 кроватей [7].

Планировалось развернуть разветвленную госпитальную сеть и на Донбассе, на Азовско-Днепровском направлении, так как в феврале это направление было Особым совещанием признано полностью неготовым к предстоящему приему потока раненых. В Юзовке, Бахмуте и Енакиево благодаря действиям горнопромышленников были открыты лазареты и госпитали на 700 кроватей. Уделялось внимание и открытию врачебно-питательных пунктов, при помощи РОКК, по каждому пункту получили станции Ясиноватая, Харцызск и Никитовка. На базе городских больниц Бердянска и Мелитополя проводилось расширение до 100 мест в каждом городе, в Мариуполе был развернут хирургический лазарет. Благодаря этим мерам, к маю-июню 1919 года удалось отчасти обеспечить наступающие части разветвленной медицинской помощью на указанном направлении.

Все эти меры требовали колоссальных людских и материальных ресурсов. Но ввиду увеличения численности личного состава ВСЮР, все больше ощущался дефицит в квалифицированных кадрах медицинских работников и медикаментов. Большую роль играли и санитарные поезда, созданные на средства различных организаций, отличающимися достатком в медикаментах и личном составе медицинского персонала. Примерами таких санитарных поездов могут послужить «Единая, Неделимая Россия» (обеспечивавший медицинской помощью корпус генерала Шкуро и доставляющий раненых в Ростов-на-Дону), «Генерал Покровский», «Красно-крестный поезд имени генерала Алексеева» и т.д. До станций раненых доставляли на двуколках, создавая санитарные летучки, в случае отсутствия двуколок использовали

обывательские подводы. При этом возникали определенные проблемы со своевременной эвакуацией раненых в тыл, из-за сложностей с взаимодействием начальников железнодорожных станций.

По воспоминаниям сестры милосердия Варнек Т.А., это могло приводить и до угрозы применения силы со стороны казаков, подобный случай произошел в Луганске в 1919 году [8]. Варнек Т.А. описывала этот случай следующим образом: «Я шла впереди с раненым есаулом, который и должен был говорить. Наше появление произвело на начальника станции потрясающее впечатление! Разговоры были короткие. Есаул сказал пару приятных слов, казаки эти слова усилили, и был дан приказ нас прицепить [8]».

В дальнейшем, выявлялись и определенные просчеты в работе госпиталей Красного Креста, в которых не всегда своевременно выписывали раненых и больных. Помимо этого, ряд организаций умышленно преувеличивали свои запросы, ввиду чего Особое совещание периодически отклоняло их. Эти проблемы активно обсуждались на заседании 28 апреля 1919 года. Начальник Санитарной части Военного управления А.Ф. Вейс также обращал внимание на сложности взаимодействия Санитарной части Военного управления с организациями Красного Креста в области обеспечения медикаментами, бельем и инструментами, в которых лазареты и госпитали испытывали острую нужду [9].

Таким образом, в январе 1918-мае 1919 г. у Белого движения на Юге России была выстроена организация военной медицины благодаря целому ряду общественных организаций, в особенности РОКК, не стоит исключать и поддержку со стороны интервентов, благодаря которой поставлялись необходимые медикаменты. В то же время, из-за вспышек эпидемий и практически отсутствия централизации управления, в полной мере эффективно военная медицина ВСЮР к лету 1919 г. налажена не была.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозова О.М., Трошина Т.И. состояние военной медицины в годы гражданской войны // Вестник РУДН. История России. 2022. №1. С. 110.
2. Данилов А.Г. Варшавский университет в Ростове-на-Дону (1915-1917 гг.) Часть 1 // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2005. №3.
3. Донское казачество в войнах начала XX века / Н.В. Рыжкова. - Москва: Вече, 2008. - 391 с. С. 347.
4. Гуль Р.Б. Ледяной поход (С Корниловым). Берлин: изд. С. Ефрон, 1921.
5. Очерки Русской Смуты [Текст] / А.И. Деникин. - Москва: АЙРИС-пресс, 2017.
6. Наше наследие. Варвара Урусова. Мои воспоминания о войне Великой и войне гражданской. 1996. С. 67.
7. Журнал заседаний Особого совещания при Главнокомандующем Вооруженными Силами на Юге России А.И. Деникине. Под ред. С.В. Мироненко. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008.
8. Добровольцы: сборник воспоминаний / [сост., вступ. ст., примеч. Т. Есиной]. - Москва: Русский путь, 2014. - 365 с. С. 272.
9. Посадский А.В. Медицина белого юга в гражданской войне: структуры, решения, повседневность // НИР. 2020. №2. С. 322.

© Зубарев Петр Александрович (zubarev-petr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ СССР В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Сотников Александр Александрович

Аспирант, Московский государственный областной педагогический университет
reg3@yandex.ru

QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE CONTENT OF TEXTBOOKS ON THE HISTORY OF THE USSR IN MODERN HISTORIOGRAPHY

A. Sotnikov

Summary: The purpose of this work is to determine whether historians have developed a method of quantitative analysis of the content of history textbooks. Based on the data obtained, it is necessary to develop an optimal way to apply the method of quantitative analysis of the content of textbooks of the history of the USSR to study the state historical educational policy of the USSR.

The article examines modern historiographical sources devoted to the quantitative analysis of the content of school textbooks of the history of the USSR. The comparative historiographical method, as well as methods of observation, generalization and interpretation of the results were used in the study.

In the course of the work, the existing practices of using the method of quantitative analysis of the content of school history textbooks in modern historiographical sources were identified, the degree of development of this method was determined, the optimal approach based on quantitative analysis of the content of history textbooks for studying the state historical educational policy of the USSR was developed.

The results of the study served as a basis for further research of the state historical educational policy of the USSR with the use of history textbooks as the main historiographical sources, and also contribute to the development of the potential of the quantitative analysis method regarding the content of school history textbooks.

Keywords: history textbooks, school education, quantitative analysis, historiographical sources.

Аннотация: Цель данной работы заключается в определении разработанности учеными-историками метода количественного анализа содержания учебников истории. На основании полученных данных необходимо разработать оптимальный способ применения метода количественного анализа содержания учебников истории СССР для изучения государственной исторической образовательной политики СССР.

В статье рассмотрены современные историографические источники, посвященные вопросам количественного анализа содержания школьных учебников истории СССР. При проведении исследования применен сравнительно-историографический метод, а также методы наблюдения, обобщения и интерпретации результатов.

В ходе работы были выявлены существующие практики применения метода количественного анализа содержания школьных учебников истории в современных историографических источниках, определена степень разработанности данного метода, разработан оптимальный подход, основанный на количественном анализе содержания учебников истории, для изучения государственной исторической образовательной политики СССР.

Результаты исследования послужили базой для дальнейшего исследования государственной исторической образовательной политики СССР с применением учебников истории в качестве основных историографических источников, а также вносят вклад в развитие потенциала метода количественного анализа относительно содержания школьных учебников истории.

Ключевые слова: учебники истории, школьное образование, количественный анализ, историографические источники.

Самостоятельное направление [14, 437] в современной историографии, посвященной государственной исторической образовательной политике СССР, связано с изучением школьных учебников истории. Для данного направления характерно не только изучение самой истории создания учебников [11], но и влияния изменений в политике СССР на содержание учебников истории [13].

Для дальнейшего изучения государственной исторической политики СССР с использованием учебников истории в качестве основных историографических источников предлагается собственный подход, в основу которого положен метод количественного анализа.

Необходимо отметить, что в современных историографических источниках, посвященных государственной исторической образовательной политике СССР, метод количественного анализа в качестве самостоятельного способа исследования не использовался, выступая лишь в качестве иллюстрации к утверждениям и выводам. Зачастую авторы применяли метод количественного анализа в отношении 1-2 учебников истории, в анализе были задействованы всего 3-4 параметра. Таким образом, потенциал метода количественного анализа в отношении содержания советских школьных учебников истории практически не реализован. При этом данный метод зарекомендовал себя с положительной стороны благодаря наглядности, возможности компактно представить большое количество информации в таблицах и

графиках.

Возможность использования метода количественного анализа содержания учебника истории в качестве самостоятельного способа всестороннего изучения школьного исторического образования и государственной исторической образовательной политики подтверждена современными учеными-историками. Отмечается, что результаты исследований, основанных на методе количественного анализа, отличает высокая степень достоверности и что результаты подобных исследований не уступают методам традиционного рецензирования и анализа текстов [15, 361].

Несмотря на это в современной науке традиционные подходы к анализу текста являются не просто эффективным, а основным научно-историческим и педагогическим инструментом исследования, рецензирования и экспертизы содержания учебников истории. Поэтому необходимо особо отметить, что предлагаемый метод анализа содержания учебников истории ни в коем случае не призван заменить традиционный анализ текста в решении конкретных исследовательских задач. Предлагаемый метод можно рассматривать в качестве нетривиального вспомогательного способа изучения содержания учебников истории, позволяющего определить характер влияния исторической образовательной политики и состояния исторической и методической науки на содержание учебников истории. Также к положительным сторонам предлагаемого метода можно отнести визуализацию полученных результатов в доступной форме, одинаково понятной как ученым-историкам, так и педагогам, методистам, руководителям в сфере образования.

Методы историографического анализа перекликаются с методами экспертизы и научного рецензирования содержания учебников истории. То есть можно утверждать, что при различных целях обращения к содержанию учебников истории исследовательский инструментарий остается схожим.

Научная публикация В.В. Кучурина является примером сжатого рецензирования на один из учебников истории России [9]. В центре внимания автора находится проверка корректности содержания учебника с точки зрения исторической науки: осуществляется поиск фактических ошибок и противоречий. Анализ внетекстовых компонентов отводится второстепенная роль: в основном проводится оценка наличия или отсутствия того или иного компонента. При этом оценка эффективности внетекстовых компонентов, представленных в рецензируемом учебнике, носит субъективный характер.

Несомненно, что учебники должны включать в себя исключительно достоверные исторические данные. Именно достоверность информации является основой

любого учебника. Но, несмотря на это, нельзя рассматривать учебник истории только как исторический текст. В своей научной работе М.В. Спесивцева и А.В. Чичулин отмечают, что учебник истории следует рассматривать как «систему взаимодействующих компонентов, обеспечивающих выполнение учебником его основных функций и способствующих достижению учащимися необходимых предметных результатов образования» [12, 213].

К сожалению, существующие подходы к экспертизе учебников недостаточно эффективны. Доктор педагогических наук профессор Е.Е. Вяземский в одной из своих публикаций отмечает, что ученые-историки, участвующие в экспертизе учебников, «в ряде случаев не компетентны в вопросах исторического образования, не знают специфики школы, не учитывают познавательные возможности обучающихся» [1, 19].

Также Е.Е. Вяземский утверждает, что информационная насыщенность и многообразие представляемой информации в учебнике формируется, в числе прочих, за счет видового разнообразия структурных компонентов учебника [2], [3]. По мнению автора данное разнообразие, подчиненное дидактически осмысленному порядку, позволяет расширить методический инструментарий, улучшить психологическое восприятие информации, обеспечивает вариативность в преподавании и открывает возможности для индивидуального подхода в преподавании истории.

Таким образом, на примере рассмотренных научных публикаций возможно утверждать, что сложившаяся практика использования методов анализа текста учебников истории зачастую не подразумевает работу с внетекстовыми компонентами, которые являются важнейшей составляющей в плане восприятия изучаемого материала. В случае упоминания внетекстовых компонентов рецензенты прибегают к субъективным и неизмеримым величинам: «много», «мало», «недостаточно», «хорошо», «плохо» и т.д. Необходимо признать, что обращение к таким понятиям не может считаться научным ни в технических, ни в гуманитарных науках.

Для объективного анализа внетекстовых компонентов учебников наиболее подходящим считаем метод количественного анализа. В целях оценки научного потенциала метода количественного анализа в изучении содержания школьных учебников истории обратимся к современным историографическим источникам.

Т.М. Кадзоева в своей научной статье применяет метод количественного анализа содержания учебников конца 1980-х гг. и анализирует причины кризиса концепции учебника истории СССР [4]. В рамках количественного анализа содержания учебников автором рассматриваются несколько аспектов.

1. Количество содержательных единиц (количество страниц и параграфов). Данный показатель используется автором для оценки информационной избыточности содержания рассмотренных учебников.
2. Распределение тематических блоков (социально-политическая история, экономика и культура) в процентном соотношении от общего объема учебника, частота и характер использования идеологических акцентов. Используется для оценки степени догматизма и идеологического воздействия.
3. Качество и количество иллюстративного материала. Иллюстрации разделены автором на два типа: изобразительные (фотографии и портреты, плакаты и картины) и условно-графические (схемы, таблицы, графики).

С учетом вышеуказанных аспектов в диссертационном исследовании Т.М. Кадзоевой наиболее широко в современной историографии применен метод количественного анализа содержания учебников истории [5]. Для изучения эволюции модели школьного учебника истории автором был проведен анализ содержания 21 учебника, изданного за период 1980-2010-х гг. Примененный метод количественного анализа в отношении содержания учебников истории подтвердил свою жизнеспособность и результативность [6].

В научном издании коллектива ученых-историков под общей редакцией доктора политических наук В.И. Якунина анализ содержания учебника истории представляет из себя многофакторную систему, предусматривающую перепроверку результатов, обеспеченную решением одной и той же задачи разными способами [15]. Содержание учебников истории также рассматривается с точки зрения уместности и умелости применения графических материалов (карт, схем, графиков, таблиц). Особое внимание привлекает применение метода контент-анализа, что и является стержнем нового взгляда авторов на научное рецензирование учебников истории. По мнению авторов, количественный анализ содержания позволяет получить объективные и достоверные данные исследований. Сравнивая результаты традиционного анализа содержания учебников с данными, полученными посредством контент-анализа, авторы приходят к выводу, что количественный анализ не уступает в эффективности традиционным методам исторического исследования. Таким образом, количественный анализ содержания учебников истории представлен в качестве самостоятельного метода исследования. Анализ табличного и графического (иллюстративного) материала, частоты упоминаний ряда понятий, терминов, идентификаторов, исторических персоналий, а также соотношения количественных показателей позволяют авторам оценивать степень реализации задач развивающего обучения, задач нравственного и патриотического

воспитания, судить об информационной содержательности как всего учебника, так и отдельных глав и параграфов [15].

Предлагаемый метод насчитывает использование около 20-ти параметров (упоминание отдельных понятий и терминов, определение соотношений количественных величин) и подразумевает глубокую проработку всего текста учебника. Такой подробный анализ направлен на оценку качества методической проработки учебника, сбалансированности подачи материала по темам и историческим периодам, соответствия содержания учебника национальным интересам государства и, на наш взгляд, удобен только при наличии цифровой версии учебника, позволяющей осуществлять поиск необходимых слов и словосочетаний с применением компьютера.

Описание концепции школьного исторического образования СССР первой половины 1980-х гг. представлено в научной статье О.Н. Мясниковой на основе проведенного анализа содержания школьных учебников данного периода [10].

Суть проведенного анализа заключается в рассмотрении структуры учебника, определении перечня изучаемых тем и приоритетных направлений (в т.ч. в процентном соотношении от общего объема учебника). Через содержание учебника описывается концепция школьного исторического образования.

Благодаря использованию метода количественного анализа, автором определено, в каких пропорциях в учебнике истории представлена политическая история, экономическая история, социально-экономические процессы, международные отношения, внешняя политика России и СССР.

Также предпринимались попытки количественного анализа содержательных компонентов школьных учебников истории, целью которого являлся подсчет количества информационно-смысловых единиц, используемых в параграфах учебников [7]. Под информационно-смысловыми единицами подразумевается количество дат, имен исторических и мифологических героев, понятий, терминов и географических названий. На основании данных сравнения подсчитанного количества единиц знаний с оптимальными показателями для соответствующей возрастной группы автор формировал выводы о качестве усвоения представленного материала. Исследование проводилось с использованием материалов отдельных параграфов двух учебников истории. Такой анализ также требует детальной работы с текстом учебника и в представленном виде выполняет узкую задачу по определению соответствия информационной наполненности содержания учебника оптимальным значениям.

Исходя из подтвержденной выше необходимости в дополнительном изучении внетекстовых компонентов учебников истории и на основании рассмотренных примеров использования метода количественного анализа предпримем попытку разработки концепции собственного метода, предназначенного для изучения учебников истории СССР.

Изучение государственной исторической образовательной политики СССР с использованием школьных учебников истории в качестве историографического источника требует анализа содержания как можно большего количества учебников истории за весь период существования СССР, т.е. порядка 20-ти учебников Истории СССР 4 и 7-10 классов без учета количества различных изданий одного и того же учебника. Учитывая объем историографических источников и величину изучаемого периода, необходима разработка и применение оптимального метода анализа содержания учебников истории, которая позволила бы с наименьшими трудовыми затратами получить максимальное количество данных для формирования достоверных результатов исследования. Таким критериям может отвечать метод, основанный на количественном анализе внетекстовых компонентов учебников с элементами подсчета и оценки текстовых данных в обобщенно-укрупненном виде.

Необходимо отметить, что метод исследования, основанный на вышеизложенных принципах, будет удобен в историографическом анализе иностранных учебников, когда возможности перевода всего текста учебника ограничены ввиду большой трудоемкости или стоимости работ, а также в любых других исследованиях, требующих рассмотрения содержания большого количества учебников истории.

Задачи сравнительного анализа количественных параметров содержания учебников истории: показать динамику состояния методики и методологии исторической науки через призму содержания школьного учебника истории, а также изменение связи структурных компонентов с целями и запланированными результатами освоения школьного курса истории.

Содержание школьного исторического образования отвечает следующим целям — образовательной (работа с фактами, образами, понятиями, выработка суждений и умозаключений), воспитательной (формирование эмоций, отношений, взглядов, убеждений) и развивающей (развитие воображения, мышления, речи, памяти).

Данные цели нашли свое отражение в объяснительных записках к школьным учебным программам по истории в СССР и в РФ.

Важно отметить, что обращения к хрестоматийным истинам в части, касающейся формирования содер-

жания учебников истории, в рамках настоящей статьи вполне достаточно, так как представленные данные не противоречат фундаментальной исторической науке, а историографический анализ фундаментальных трудов по теории учебника не является целью настоящего исследования. Основными структурными компонентами учебника являются текст и внетекстовые компоненты. Текст учебника подразделяется на дополнительный, основной, пояснительный [8]. Предлагаемый метод количественного анализа не подразумевает работы с содержанием текста учебника.

Внетекстовые компоненты подразделяются на методические, иллюстрации и аппарат ориентировки [8]. Удобство работы с внетекстовыми компонентами заключается в возможности их подсчета и высокой скорости получения данных для анализа. Ниже представлена информация о том, каким образом и какие внетекстовые компоненты используются в предлагаемом количественном анализе (табл. 1).

Подсчет терминов и понятий не осуществляется в связи с трудностью их подсчета и оценки полученных результатов: не во всех учебниках термины и понятия выделяются в тексте, а также не всегда представлен соответствующий перечень используемых в учебнике терминов и понятий.

Относительно понимания иллюстраций, взятого за основу [8], в предлагаемом методе используется их расширенная классификация (табл. 2). Тип иллюстраций «фотографии и репродукции картин» разделен на пять подгрупп. Это объясняется необходимостью вычлнить и отдельно рассмотреть динамику тенденций в подаче учебного материала. Картина, как вид иллюстрации в учебнике, предполагает использование определенного метода обучения, направленного на развитие воображения учащегося, устной речи и умения обращать внимание на детали. Относительный избыток или недостаток портретов в качестве иллюстративного материала, на наш взгляд, позволит сделать выводы о наличии или отсутствии у авторов учебников задачи представить историю Отечества через призму отдельных исторических личностей. Обращение авторов к плакатам и карикатурам в качестве иллюстративного материала расценивается нами как попытка обращения к эмоциям учащихся.

Картосхемы, схемы и карты также рассматриваются нами более детально: отдельно карты, картосхемы и отдельно графики и схемы. Такая классификация позволит определить в каких содержательных блоках какие типы иллюстраций авторы считают наиболее уместными и эффективными.

Оценка информационной нагруженности содержания учебников исходя только из общего количества страниц учебника не совсем корректна. При одинако-

Таблица 1.

Внетекстовые компоненты и их использование в предлагаемом методе количественного анализа

Категория	Внетекстовые компоненты	Примечания
Методический	Вопросы и задания	оценивается факт наличия/отсутствия
	Выделения в тексте	в предлагаемом методе не используются
	Пункты параграфов	
	Инструктивно-методические материалы	
	Даты, термины	ведется подсчет дат по параграфам, подсчет терминов не ведется
	Таблицы	ведется подсчет количества по параграфам
Иллюстрации	Фотографии и репродукции картин	ведется подсчет количества каждого компонента в отдельности по параграфам, классификация компонентов расширена
	Достоверные изображения эпохи	
	Картосхемы, схемы, карты	
Аппарат ориентировки	Оглавление	сравнивается периодизация событий, оценивается отношение к содержательным блокам
	Рубрики	в предлагаемом методе не используются
	Сигналы-символы	
	Указатели	
	Рекомендуемая литература	

Таблица 2.

Расширенная классификация иллюстраций

Категория	Внетекстовые компоненты	Предлагаемая к использованию классификация внетекстовых компонентов
Иллюстрации	Фотографии и репродукции картин	Фотографии
		Картины
		Портреты
		Плакаты
		Карикатуры
	Картосхемы, схемы, карты	Карты, картосхемы
		Графики, схемы
	Достоверные изображения эпохи	Рисунки, изображения

вом количестве страниц в разных учебниках количество иллюстраций может существенно отличаться. В связи с этим помимо подсчета общего количества страниц учебников в представленном методе при оценке динамики объема учебников используется Коэффициент информационной нагруженности, который представляет собой соотношение общего количества иллюстраций к общему количеству страниц учебника. Чем выше Коэффициент информационной нагруженности, тем больше в учебнике используется иллюстраций, тем меньше информационная избыточность, перегруженность учебника текстом.

В вопросе определения баланса ценностей в содержании учебников ключевое значение в предлагаемом

методе имеет работа с оглавлением. Работа с оглавлением позволяет классифицировать параграфы, отнести их к определенной категории содержательного блока, определить акценты и баланс в освещении исторических периодов, определить актуальный подход к периодизации истории на момент издания учебника. Классификация содержательных блоков позаимствована из классической концептуальной модели обучения истории: экономика, политика, военная история, социокультурная история.

Также для учебников старших классов по истории СССР представляет интерес оценка степени связи каждого из рассматриваемых учебников с событиями современности. Коэффициентом связи с событиями современности

менности является процентное отношение количества страниц учебника, посвященных событиям последних 30-ти лет с момента издания учебника, к общему объему учебника. Помимо этого, немаловажно отобразить периоды издания данных учебников для каждого класса в отдельности на соответствующих лентах времени. Представленная в таком виде информация позволит выявить динамические изменения в исторической образовательной политике СССР и методике преподавания.

Сравнительный метод количественного анализа вне-текстовых компонентов школьных учебников истории апробирован на учебниках истории СССР 4 и 7- 10 классов. Помимо этого, в целях повышения актуальности и практической значимости результатов исследования наряду с учебниками Истории СССР за определенный класс обучения проводился анализ содержания одного

из учебников Истории России соответствующего класса и включенного в актуальный Федеральный перечень учебников. Такой подход позволил оценить степень развития и отклонения современных методологических и методических подходов к формированию содержания учебников истории за последние 30 лет относительно советского периода.

Результаты анализа содержания учебников истории будут представлены в рамках отдельных публикаций и, надеемся, позволят по-новому взглянуть на исследование исторической образовательной политики государства, послужат богатой источниковой базой для дальнейших исследований в области исторической образовательной политики СССР и России, станут основой для критического анализа современной исторической образовательной политики России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяземский, Е.Е. О едином учебнике истории: педагогические аспекты проблемы / Е.Е. Вяземский // Проблемы современного образования. – 2013. – № 6. – С. 12-21.
2. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 032600 "История" / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Гуманит. Издат. центр ВЛАДОС, 2003 (Вологда: ПФ Полиграфист). – 382,[1] с.: ил., табл.; 22 см. – (Учебник для вузов).
3. Вяземский, Е.Е. Экспертиза школьных учебников по истории и гуманитарным предметам: Российский опыт и общемировые тенденции / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова // Историческое образование в современной школе: альманах / Гл. ред. Вяземский Е.Е. – Москва: Рус. слово, 2004. – С. 97-109.
4. Кадзоева Т.М. Школьный учебник истории как компонент советской системы образования к концу 1980-х годов // Наука и школа. 2020. № 2. С. 226-232.
5. Кадзоева Т.М. Эволюция модели школьного учебника по новейшей отечественной истории в России (1990 – 2010-е гг.): специальность 5.8.2. Дис... канд. пед. наук. М., 2022. – 249 с.
6. Кадзоева, Т.М. Эволюция школьного учебника истории в отечественной научно-методической литературе (1960-е – 2010-е гг.) / Т.М. Кадзоева // Школа будущего. 2020. № 5. С. 54-67.
7. Камелин К.А. Содержательные компоненты школьных учебников по истории Древнего мира и возможности их усвоения учащимися // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 6. № 24. С. 101-105.
8. Короткова М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. Практическое пособие для учителей / М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. М.: ВЛАДОС, 1999. – 191 с. [Korotkova M.V. Metodika obucheniya istorii v skhemah, tablitsah, opisaniyah. Prakticheskoe posobie dlya uchitelej / M.V. Korotkova, M.T. Studenikin. M.: VLADOS, 1999. – 191 p.]
9. Кучурин, В.В. Рецензия на новый учебник истории России для средней общеобразовательной школы / В.В. Кучурин // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 284-293
10. Мясникова О.Н. Основные принципы школьного исторического образования в СССР в доперестроечный период // Альманах современной науки и образования. 2007. № 7-1. С. 124-128.
11. Руднева, Л.Е. Эволюция школьного учебника истории в 40-80-е годы XX века: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Кур. гос. ун-т. – Курск, 2005. – 215 с.
12. Спесивцева, М.В. Критерии анализа школьного учебника истории в Российской практике / М.В. Спесивцева, А.В. Чичулин // Наука и образование: проблемы и перспективы - 2017: Сборник материалов региональной научно- практической конференции, Тара, 06 апреля 2017 года. – Тара: Амфора, 2017. – С. 210-213.
13. Фукс, А.Н. Формирование советской моноконцепции Отечественной истории и ее отражение в школьном учебнике А.В. Шестакова / А.Н. Фукс // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2009. – № 2. – С. 104-113.
14. Фукс, А.. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. – вторая половина 1930-х гг.): монография / А.Н. Фукс. – Москва: Московский государственный областной университет, 2017. – 420 с.
15. Школьный учебник истории и государственная политика / Багдасарян В.Э. [и др.] / Под общ. ред. В.И. Якунина. М.: Науч. эксперт, 2009. – 374 с

© Сотников Александр Александрович (reg3@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ МАССОВЫХ НЕПОВИНОВЕНИЙ ЗАКЛЮЧЕННЫХ В ОСОБОМ ИТЛ – ГОРЛАГЕ В 1953 ГОДУ

FEATURES OF NEUTRALIZATION MASS DISORDERS OF PRISONERS IN A SPECIAL ITL – GORLAG IN 1953

I. Uporov
M. Perlik

Summary: The article examines the specifics of the actions of the authorities to neutralize the protest actions of prisoners held in one of the special labor camps – Gorlage (Norilsk) in May-June 1953. Archival documents and scientific works on the stated topic are analyzed. It is noted that the catalyst for these actions of prisoners (usually referred to in the literature as the "Norilsk uprising") was the death of Stalin in 1953. The scale of this uprising of prisoners and their demands on the authorities were such that it was considered expedient to hold negotiations with the organizers of the uprising, for which The NKVD of the USSR arrived a special commission. This tactic allowed the authorities to neutralize the continuation of mass disobedience, thereby preventing more serious consequences. In the future, this tactic was not used.

Keywords: prisoners, special camps, mass disobedience, demands, protest, negotiations, commission, law, state, society.

Уповров Иван Владимирович

доктор исторических наук, кандидат юридических наук,
профессор, Краснодарский университет МВД России
uporov@list.ru

Перлик Максим Игоревич

Соискатель, Краснодарский университет МВД России

Аннотация: Рассматривается специфика действий властных структур по нейтрализации протестных выступлений заключенных, содержащихся в одном из особых исправительно-трудовых лагерей – Горлаге (г. Норильск) в мае-июне 1953 г. Анализируются архивные документы, научные труды по заявленной теме. Отмечается, что катализатором этих выступлений заключенных (в литературе обычно именуемые как «норильское восстание») стала смерть Сталина. Масштабы этого восстания заключенных и их требования к властям были такими, что было сочтено целесообразным провести переговоры с организаторами восстания, для чего из МВД СССР прибыла специальная комиссия. Такая тактика позволила властям нейтрализовать продолжение массовых неповиновений, предотвратить тем самым более тяжкие последствия. В дальнейшем подобная тактика не применялась.

Ключевые слова: заключенные, особые лагеря, массовые неповиновения, требования, протест, переговоры, комиссия, закон, государство, общество.

В период функционирования ГУЛАГа (1930-е – вторая половина 1950-х гг.) в исправительно-трудовых лагерях периодически возникали массовые неповиновения заключенных, причем наиболее активно они проявлялись в послевоенные годы, при этом во всех случаях власть применяла меры государственного принуждения. В частности, в 1951 г. В Краслаге был совершен массовый побег заключенных, в том же году в одном из исправительно-трудовых лагерей, расположенном в Коми АССР (Ухтижемлаг) заключенные решились на массовую голодовку. В 1952 г. массовые беспорядки, учиненные заключенными, имели место в Озерлаге (Иркутская область). Наиболее масштабные восстания заключенных произошли опять же в Коми АССР (Воркута, Речлаг, 1953 г.), в Магаданской области (Норильск, Горлаг, 1953 г.) и в Казахстане (Джезказган, Степлаг, 1954 г.) [1, с. 27-31].

В последних трех случаях массовыми неповиновениями были охвачены несколько тысяч заключенных, осужденных за преступления против государства («политические» преступники) и содержащихся в особых лагерях, созданных в 1948 г. Катализатором восстаний заключенных стала смерть Сталина, а также последовав-

шее после этого предание суду Л. П. Берии, что изменило определенным образом общественно-политическую обстановку в СССР [2, с. 47]. Заключенные требовали улучшения бытовых условий, пересмотра уголовных дел, смягчения режимных требований для содержащихся в особых исправительно-трудовых лагерях, причем ссылались, среди прочего, на действовавшую тогда Конституцию СССР [3]. Все массовые беспорядки были подавлены, при этом в нескольких лагерных отделениях пришлось применить оружие ввиду отказа заключенных выполнить требования лагерной администрации.

В процессе нейтрализации массовых неповиновений заключенных и наведения порядка в исправительно-трудовых лагерях, где происходили эти массовые неповиновения заключенных, советской властью были использованы переговоры официальных лиц на уровне уполномоченных от МВД СССР – с одной стороны, и представителями инициативной группы восставших заключенных – с другой стороны. Это был уникальный опыт, в связи с чем рассмотрим его подробнее на примере Горлага – Горного лагеря ГУЛАГа МВД СССР (г. Норильск).

Горлаг по своему статусу являлся особым ИТЛ № 2. Особые ИТЛ были созданы в 1948 г. для содержания «осужденных к лишению свободы шпионов, диверсантов, террористов, троцкистов, правых, меньшевиков, эсеров, анархистов, националистов, белоэмигрантов и участников других антисоветских организаций и групп и лиц, представляющих опасность по своим антисоветским связям и вражеской деятельности» [4]. Всего, в разные годы, были созданы одиннадцать особых лагерей: № 1 – «Минеральный, в районе г. Инта Коми АССР; № 2 – «Горный», в районе г. Норильск; № 3 – «Дубравный», в районе г. Темный Мордовской АССР; № 4 – «Степной», в районе г. Караганды; № 5 – «Береговой», в районе г. Магадан; № 6 – «Речной», в районе г. Воркута, № 7 – «Озёрный» в Иркутской области; № 8 – «Песчаный», в районе г. Караганда; № 9 – «Луговой», Крагандинская область; № 10 – «Камышовый», Кемеровская область; № 11 – «Дальний», Павлодарская область, с наполнение 3-7 тысяч заключенных в каждом из них (названия лагерей имели конспирологическое значение) [5, с. 5-6].

В Горлаге в одном из лагерных отделений 25 мая 1953 г. после неправомерного применения оружия военнослужащим охраны (погиб 1 заключенный) в четвертом и пятом лаготделениях в знак протеста против этих действий содержащиеся в них заключенные отказались выходить на работу из жилзоны и выдвинули категоричное требование о приезде комиссии из Москвы для расследования гибели заключенного, а также для рассмотрения многочисленных жалоб заключенных по вопросам их пребывания в особом лагере.

Заметим, что здесь начальный посыл был именно протестом, когда, как пишет Ю.Ф. Лукин, наступает предел терпению [6, с. 260]. Эту «волынку» поддержали заключенные других лаготделений (сначала отказались возвращаться в жилую зону, а позже отказались принимать пищу). При этом труп убитого заключенного был спрятан для предъявления московской комиссии в качестве доказательства. Следует заметить, что еще несколько месяцев назад от этих событий такое массовое неповиновение было просто невозможным, если еще учесть, что в числе организаторов «волынки» тон задавали «бандеровцы», то есть осужденные за националистический бандитизм, и однозначно были бы незамедлительно применены силовые методы подавления массовых неповиновений заключенных, как это и было ранее в подобных случаях [7, с. 36].

Но общественно-политическая ситуация в стране после смерти Сталина обозначила некие изменения. Это, видимо, чувствовали и работники лагерной администрации, и с самого начала этой противозаконной акции со стороны заключенных руководством ИТЛ был избран подход, предполагавший диалог с заключенными, а не немедленного изъятия из их числа зачинщиков

и водворения в барак усиленного режима.

Можно предположить, что выбор был нелегким, учитывая, что сразу же после объявления протестной акции руководством исправительно-трудового лагеря был введен в действие штатный план применения физической силы, в частности, личный состав всех лагпунктов был переведен на казарменное положение, при этом офицерский состав находился в жилой и производственной зонах, а периметры зон были укреплены путем увеличения огневых точек.

Восставшие заключенные выдвинули требование вести переговоры только с представителями советской власти из Москвы, поскольку уровень руководства Горлага, а затем руководства Красноярского УМВД и даже депутата Верховного Совета СССР от Красноярского края их не устраивал, хотя с ними заключенные-инициаторы все же поговорили (не затрагивая расследование гибели заключенного и привлечение виновных к ответственности) – с целью озвучить свои требования: «8-часовой рабочий день, свободная переписка с волей, установить режим общих лагерей, зачеты по зарплате, прекратить произвол конвоя, не закрывать бараки на ночь» [8, с. 324].

О сложности ситуации среди самих заключенных говорит то обстоятельство, что, как видно из донесений осведомителей из числа заключенных, сообщавших оперативным работникам обстановку в ИТЛ, организаторы забастовки ожидали от властей самой беспощадной расправы, понимая, какую преступную акцию они затеяли, и вели себя так, как ведут люди, которым нечего терять. Из тех же донесений следовало, что организаторы планировали нескольким лагпунктам выйти на работу, где организационно соединиться, затем связаться с другими лагерями, сделать обращение к населению Норильска и поднять общее антисоветское восстание, при этом для обработки заключенных организаторы использовали даже выступления президента США Эйзенхауэра.

Как видно, речь шла не просто и не только, и, может быть, не столько о действительно нарушенных некоторых правах заключенных, которые они решили защищать путем незаконной акции неповиновения, сколько о более далеко идущих планах антисоветской деятельности.

В Москве сочли целесообразным не обострять ситуацию, и комиссия во главе с начальником Тюремного управления МВД СССР М.В. Кузнецовым прибыла в Норильск. Сразу по приезду, в 9 часов вечера, состоялась первая встреча членов комиссии и заключенных, диалог длился более четырех часов. Суть его заключалась в том, что заключенные (Л.С. Павлишин и др.) приводили многочисленные конкретные примеры нарушения их

законных прав (в их понимании, разумеется) со стороны лагерной администрации, а также указывали на несправедливость принимаемых законов и приговоров, требуя их пересмотра и смягчения своей участи [9].

Очевидно, переговоры дали свои результаты, поскольку заключенные решили прекратить массовое неповиновение, что стало возможным только как следствие данных заключенным обещаний учесть их жалобы и обращения. Уже 15 июня 1953 г. по ходатайству комиссии руководством МВД СССР было разрешено: «1. Снять номера с одежды заключенных. 2. Разрешить заключенным посылать семьям по одному письму в месяц. 3. Установить для заключенных девятичасовой рабочий день. Одновременно с этим комиссия объявляет, что другие просьбы и ходатайства заключенных находятся в стадии рассмотрения» [10].

Эта же комиссия санкционировала заключение о факте неправомерного применения охраной лагеря оружия. Было признано, что военнослужащий рядовой Климов не имел заранее сформированного умысла лишить жизни заключенного, но допустил нарушение службы, под-

падавшее под ст. 193-15 УК РСФСР; вместе с тем, учитывая Указ об амнистии, под который он также попадал, было сочтено целесообразным уголовного преследования не возбуждать, а ограничиться дисциплинарным арестом на срок 20 суток. Признание властью неправомерности применения оружия в отношении заключенного также имело позитивный резонанс среди заключенных.

Воспользовавшись психологическим переломом, руководство ИТЛ осуществило ряд оперативных мероприятий по аресту некоторых наиболее антисоветски настроенных заключенных, которые намеревались продолжать организованное сопротивление, причем с применением подручных предметов в качестве оружия (топоры, ломы, ножи и т.д.). При этом в пятом лаготделении пришлось применить оружие ввиду отказа заключенных выполнить требования лагерной администрации. В целом благодаря такой тактике власти удалось, на наш взгляд, избежать значительных жертв при нейтрализации массовых беспорядков в ИТЛ. Аналогично складывались события и в Воркуте. Однако такой метод в итоге был сочтен нецелесообразным, в указанной форме он больше не применялся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Система исправительно-трудовых лагерей в СССР / Сост. Смирнов М.Б.). М.: Звенья, 1998. С. 22-43.
2. Упоров И.В. Правовое регулирование естественных прав человека в местах лишения свободы / Под ред. М.П. Мелентьева. Рязань, 1998. 96 с.
3. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик (утв. Постановлением Чрезвычайного VIII Съезда Советов СССР от 05.12.1936) // Известия ЦИК СССР и ВЦИК. 1936. N 283.
4. Приказ Министерства внутренних дел СССР от 28.02.1948 г. № 00219 «Об организации особых лагерей МВД» // ГАРФ. Ф. 9401. Оп. 12. Д. 8. Л. 223-225.
5. Епифанов А.Е. Организационные и правовые основы формирования контингента особых лагерей и тюрем МВД СССР в 1948-1949 гг. // Право и политика. 2017. № 1. С. 5-10.
6. Лукин Ю.Ф. Сопротивление тоталитаризму. Активность и протест в истории советского общества: дис. ... д-ра ист. наук. Архангельск, 1992. 316 с.
7. Упоров И. Развитие уголовного наказания в первые годы советской власти // Уголовное право. 2000. № 4. С.36.
8. Справка начальника Тюремного управления МВД СССР М.В. Кузнецова о положении Горлаге по состоянию на 19 часов 31 мая 1953 г. от 30.05. 1953 г. // История сталинского ГУЛАГа. Конец 1920-х - первая половина 1950-х годов. Сб. документов в 7 т. Т. 6 / Отв. ред. В.А. Козлов. М.: РОССПЭН, 2004. С. 324-325.
9. Справка 5 отдела УМВД Красноярского края о беседе комиссии МВД СССР с заключенными 5 лагпункта Горного лагеря от 07.06. 1953 г. // История сталинского ГУЛАГа. Конец 1920-х - первая половина 1950-х годов. Сб. документов в 7 т. Т. 6 / Отв. ред. В.А. Козлов. М.: РОССПЭН, 2004. С. 337-339.
10. Заключение комиссии МВД СССР о применении оружия рядовым 78-го отдельного отряда Климовым по заключенному П.А. Болтушкину от 18.06. 1953 г. // История сталинского ГУЛАГа. Конец 1920-х - первая половина 1950-х годов. Сб. документов в 7 т. Т. 6 / Отв. ред. В.А. Козлов. М.: РОССПЭН, 2004. С. 342-343.

© Упоров Иван Владимирович (uporov@list.ru), Перлик Максим Игоревич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕРНОКИСЛОТНОЕ ПРОИЗВОДСТВО В РОССИИ К НАЧАЛУ XX СТОЛЕТИЯ: ОБЩИЙ ОБЗОР

Фан-Юнг Герман Юрьевич

кандидат исторических наук, Поволжский
государственный университет физической культуры,
спорта и туризма, г. Казань
ger-fan-yung@yandex.ru

SULFUR ACID PRODUCTION IN RUSSIA BY THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY: A GENERAL OVERVIEW

G. Fan-Yung

Summary: This article is devoted to the state of domestic production of sulfuric acid by 1901. The main methods of production, its significance and volumes are described. Objective relationships are demonstrated, firstly, between the state of sulfuric acid production and the general level of development of the national chemical industry and, secondly, between the state of the chemical industry and the level of development of the industry as a whole. It is concluded that the study of the state of a separate advanced and knowledge-intensive industry operating in a market economy allows us to draw certain conclusions about the general level of development of industrial production in a particular country. In this work, we used not only universal methods of scientific cognition, but also the most important principles of historical cognition. It was impossible to do without special methods of historical research. This made it possible to make a critical analysis of published and unpublished sources; to adequately assess the level of sulfuric acid production by the beginning of the 20th century, to identify similar signs of homogeneous processes, etc.

Keywords: industrial revolution, pre-revolutionary chemical industry, sulfuric acid production, P.P. Fedotiev, Kazan stearin-soap, glycerine and chemical plant of the firm of the Krestovnikov brothers, innovative chemical production of the industrial era.

Аннотация: Эта статья посвящена состоянию отечественного производства серной кислоты к 1901 году. Описаны основные методы производства, его значение и объёмы. Продемонстрированы объективные взаимосвязи, во-первых, между состоянием сернокислотного производства и общим уровнем развития национальной химической отрасли и, во-вторых, между состоянием химической отрасли и уровнем развития промышленности, в целом. Сделан вывод о том, что изучение состояния отдельной передовой и наукоёмкой отрасли, функционирующей в условиях рыночной экономики, позволяет сделать определённые заключения об общем уровне развития промышленного производства в конкретной стране.

В работе нами использованы универсальные методы научного познания, важнейшие принципы исторического познания и специальные методы исторических исследований. Это позволило произвести критический анализ опубликованных и неопубликованных источников; адекватно оценить состояние сернокислотного производства к началу XX столетия, выявить схожие признаки однородных процессов и т.д.

Ключевые слова: индустриальная революция, дореволюционная химическая промышленность, производство серной кислоты, П.П. Федотьев, Казанский стеариново-мыловаренный, глицериновый и химический завод фирмы братьев Крестовниковых, инновационные химические производства индустриальной эпохи.

По существу, современная цивилизация есть продукт индустриальной революции. Новые технологии, внедряемые в условиях «свободного менового хозяйства» [1;13], закономерно способствовали возникновению и развитию механизированной промышленности, международной торговли, новых видов транспорта и коммуникации, внедрению минеральных удобрений и прочим коренным переменам в экономическом укладе ведущих стран мира, которые, в свою очередь, выступили в качестве основы для грандиозных социальных изменений.

Очевидно, что появление новых технологий было подготовлено, в первую очередь, всем предыдущим ходом развития науки и техники, происходившим в соответствующих исторических реалиях. Значимым фактором преодоления циклических кризисов, как и острой конкурентной борьбы, характерных для классической рыночной модели экономики, являлось непрерывное снижение издержек производства именно за счёт вне-

дрения новых технологий. Следует констатировать, что уже в XIX веке возникли не только отдельные передовые производства, но и целые наукоёмкие отрасли промышленности. Именно это позволило академику П.И. Вальдену назвать XIX столетие веком «точной химической науки и крупной химической промышленности» [2;26]. На наш взгляд, изучение влияния передовых отраслей промышленного производства на динамику социальных отношений, анализ их места и роли, закономерно способствует формированию научных представлений об уровне экономического и социального развития той или иной страны или её отдельных территорий.

Одной из таких отраслей закономерно выступала (и выступает) химическая промышленность, уровень развития которой есть критерий «... степени индустриализации и во многом определяет экономический потенциал страны» [3;12]. Этот факт констатировал и великий русский учёный Д.И. Менделеев, отметив неразрывную взаимосвязь между химической наукой и химическим

производством [4;1, предисловие]. Необходимо уточнить, что одним из наиболее значимых признаков передового и наукоёмкого химического производства того времени было наличие заводской химической лаборатории и т.н. «химического контроля» над производством со стороны заводских химиков-технологов.

Важнейшими видами природного сырья для химической промышленности в конце XIX – начале XX веков (по П.П. Федотьеву) являлись: сера [5;13], колчеданы [5;23], поваренная соль [5;32], природная сернонатриевая соль [5;37]. Половина из этих видов, сера и колчеданы, использовались для производства серной кислоты – одной из наиболее важных кислот, необходимых для успешного функционирования всей химической отрасли того времени, в целом [6; 275—281]. «Содовое дело и связанные с ним производства, в том числе и фабрикация серной кислоты, представляют собой основание всей химической промышленности» — писал П.П. Федотьев [7; Предисловие].

Этот автор, будучи химиком-практиком, особо отметил, что «главнейшее применение серная кислота находит в концентрированном состоянии» (т.н. «купоросное масло») [5;60—61]. В конце XIX века она применялась для очищения минеральных масел, в стеариново-мыловаренном производстве, при изготовлении ароматических и взрывчатых нитросоединений (в т.ч., — на Казанском стеариново-мыловаренном заводе фирмы братьев Крестовниковых). Серная кислота «... служит для приготовления соляной и азотной кислот, сульфата ...». Кроме того, «быстро растущее применение в нашей сельскохозяйственной промышленности искусственных минеральных удобрений и особенно суперфосфатов открывает для сернокислотных заводов возможность дальнейшего развития» [5;61].

В 1909 году химик-технолог Д.И. Лещенко отмечал, что «серная кислота — важнейшая из всех минеральных кислот и вообще один из важнейших химических продуктов ...». Она является незаменимым исходным сырьём в производстве соды, каменноугольных красок, туковых удобрений, взрывчатых веществ, при очистке нефтепродуктов и во многих других отраслях химической техники. А её производство и потребление Дмитрий Ильич Лещенко обозначил как достигающее «поистине колоссальных размеров» [8;57—58].

Спустя треть века серная кислота не потеряла своего значения и применялась в большинстве подотраслей химической отрасли отечественной промышленности. Так, в довоенной советской научно-популярной литературе массовому читателю разъяснялось, что «... серная кислота, ..., является мерилем развития в стране химической промышленности вообще, так как применяется в большинстве химических производств» [9;9]. Действительно, эта кислота необходима для производства «... большинства других кислот, как минеральных, так

и органических, очень многих солей и других химических соединений. Она применяется для превращения древесины в газетную бумагу, для превращения крахмала в сладкую патоку, для получения многих красок и взрывчатых веществ, для очистки нефтяных продуктов, в технологии чёрных и цветных металлов, в коксобензолном и кожевенном производстве и в ряде других производств. И, главное, при её посредстве получают ценные удобрения — суперфосфаты, ...» [9;15—16].

Отметим, что сернокислотное производство, относящееся к т.н. «основному химическому производству», во второй половине XX века не утратило своей значимости, занимая ведущие позиции в структуре химической промышленности наиболее развитых стран мира [10;447,486,535]. Весьма актуальным остаётся развитие данной подотрасли и в XXI веке, ибо «ни один двигатель, ни одна машина, ни один станок не может работать без смазочных масел, керосина и других продуктов, получаемых из нефти, очистка которой производится при помощи серной кислоты. Значит, работа наших фабрик, заводов, движение поездов, пароходов, полет самолетов находятся в зависимости от нее» [11;27].

Следовательно, как минимум, в индустриальную эпоху производство серной кислоты есть критерий уровня развития химической промышленности, который, в свою очередь, является индикатором состояния промышленности в целом, наглядно демонстрируя её передовой или отсталый характер. Можно утверждать, что, в данном случае, уровень развития указанного вида производства выступает, и как часть материальной культуры, и как исторический источник, наглядно демонстрируя междисциплинарный характер исторической науки. В итоге, для самой элементарной оценки состояния экономики той или иной страны, в индустриальную эпоху и в условиях классической рыночной экономики, достаточно сопоставить, во-первых, годовой объём сернокислотного производства, во-вторых, его технологию, с аналогичными показателями наиболее передовых стран мира.

Например, к 1900 году серная кислота в России производилась в ежегодном объёме шесть миллионов пудов (98284,1 тонн). Большая часть т.н. «купоросного масла» (т.е. «крепкой серной кислоты») 93—94% моногидрата) получалась «главным образом из серного колчедана». Из кислотных отбросов вырабатывалась т.н. «чёрная» кислота. Крупнейшим центром производства серной кислоты, и «белой», и «чёрной», в целом, был г. Баку: 1.007.000 пудов «купоросного масла» («чёрной» кислоты—765.000 пудов; «белой» — 242.000 пудов). Эффективное лидерство бакинских заводов вполне объяснимо, ибо серная кислота требовалась для дальнейшей очистки т.н. «дистиллятов нефти», смазочных масел и керосина [6; 275—277].

В Германии в том же 1900 году было произведено серной кислоты почти в десять раз больше (около 950.000

тонн) [12;184]. Этот факт позволяет утверждать, что германская химическая промышленность превосходила российскую, и, следовательно, германская экономика развивалась быстрее, чем отечественная. Подтверждение указанного тезиса мы находим в трудах академика Д.И. Менделеева: «... химическая промышленность Германии за последние 20 лет достигла примечательнейших успехов, а на Всемирной выставке 1900 года в Париже во многих отношениях оказалась стоящею во главе химической производительности всех иных стран» [13;123]. Рассуждая об общем уровне развития российской экономики, Д.И. Менделеев в 1901 году писал: «... чтобы догнать хотя бы Германию, не то что Англию или Соединённые Штаты, нам надо увеличить нашу фабрично-заводскую производительность в несколько, чуть ли не в десять раз» [13;133]. Тем самым великий химик прямо подтвердил наш тезис о прямой взаимосвязи, во-первых, между годовым объёмом производства серной кислоты и уровнем развития химической отрасли, и, во-вторых, об аналогичной взаимосвязи между состоянием химической промышленности и состоянием экономики в индустриальную эпоху.

Изучение значения сернокислотного производства для развития химической отрасли к началу XX столетия не может считаться полноценным без хотя бы поверхностного анализа техники и технологии, применяемых в то время. П.П. Федотьев писал: «возникновение собственно химической промышленности надо отнести к XVII столетию, когда для нужд красильного дела появляется фабрикация купороса из колчеданных глиняных сланцев, способных на воздухе окисляться и затем при выщелачивании водой давать железный купорос», который использовался и для получения т.н. «дымящей серной кислоты» [5;7]. Её производили путём прокаливания высушенного купороса в глиняных трубках и ею заменяли обычную серную кислоту. Подобные кустарные химические промыслы существовали в границах современных П.П. Федотьеву Новгородской, Тамбовской и Ярославской губерний. Исходным сырьём для производства серной кислоты служили (и служат) сера и сернистые металлы, включая железный колчедан (пирит).

В петровскую эпоху произошло «... оформление подобных производств в некоторую заводскую работу ...» [5;8]. Именно в это время «... ландрат Савёлов и купцы Томиловы устроили, при содействии царя, фабрику для выделки купороса, купоросного масла и серы из колчеданов, ..., причём под именем купоросного масла должно разуметь не иначе как кислоту, приготовленную гонкою купороса в ретортах» [5;8]. Число подобных производств, довольно небольших и полукустарных, в России увеличивалось и к началу XIX столетия их насчитывалось уже 25. Этот закономерный рост объясним общим постепенным количественным ростом отечественной мануфактурной промышленности [5;8]. Подобным образом объясняется и факт создания указанных производств именно в центрах мануфактурной промышлен-

ности [5;8—9]. Кроме того, возникновению и развитию химической отрасли «... отчасти способствовали и меры правительства, частью в виде тарифного покровительства, частью в виде выдачи ссуд для устройства химических заводов» [5;9].

В 1746 году британский изобретатель доктор Джон Робак (John Roebuck (1718—1798 гг.) впервые применил изобретённую им технологию камерного процесса производства серной кислоты. Приготовление серной кислоты в свинцовых камерах позволило резко увеличить объёмы её производства при одновременном снижении производственных издержек [7;1]. Эта инновационная технология пришла в Россию только в 1805 году, когда князь Д.В. Голицын, «... при содействии доктора Вуттиха ...» построил первый химический завод, где серная кислота производилась камерным способом. Общая производительность этого предприятия достигала 254 тонн кислоты в год, что, с учётом производительности ещё двух десятков полукустарных «заводов», позволило России ввести запрет на её импорт в 1807 году [5;8].

П.П. Федотьев указывал на то, что «с развитием мануфактурной промышленности растёт постепенно и производство серной кислоты» [5;8]. И если всей отечественной промышленности в 1807 году хватало серной кислоты, производимой на нескольких полукустарных производствах и единственном современном (для той эпохи) заводе, то это прямое свидетельство весьма слабого уровня развития отечественной промышленности в указанный период. С другой стороны, рост числа сернокислотных производств, применявших передовой камерный метод, закономерно выступает как один из важнейших показателей начала индустриальной революции. Указанный рост зафиксирован в России задолго до крестьянской реформы 1861 года. В 1825—1855 годах возникли химические производства Карла Шлиппе, Лепешкиных, Афанасьева, Кибера, Корнилова, Малютина, Мошнина (Московская губерния), Урина, Сподарёва (Владимирская губ.), Кокушкина и Шипова (Костромская губ.), Санина и Неокладнова (Калужская губ.), Комелова, Варгунина, Фомина (Санкт-Петербургская губ.) [5;8—9]. Все перечисленные производства, на наш взгляд, следует обозначить как капиталистические мануфактуры, не соответствующие научному представлению о «новейшей капиталистической фабрике» [14;7].

К 1842 году исследователи относят начало применения колчедана в промышленных масштабах для производства серной кислоты на заводе Карла Шлиппе. Этот предприниматель начал использовать колчедан, добытый в Медыньском уезде Калужской губернии, во-первых, в связи с использованием положительного опыта иностранных сернокислотных производств; во-вторых, после обнаружения месторождений колчедана в Новгородской, Тульской, Костромской губерниях и на Урале. [5;9]. Однако в 1848 году государство наложило на завод Шлиппе 10-процентный сбор с вырабатываемой серной

кислоты, что вынудило его владельца вернуться к употреблению серы [5;9—10]. В целом, к 1850 году в России ежегодно производилось уже 4095,17 т. серной кислоты. В 1854 году, в условиях начавшейся Крымской (Восточной) войны завод Шлиппе был освобождён от упомянутого 10-процентного сбора, наложенного «горным правлением», что позволило вернуться к использованию колчедана в качестве основного сырья [5;10].

Опыт К.Шлиппе оказался востребованным из-за франко-британской морской блокады русских портов, которая привела еще и к прекращению импорта серы. В это же время колчедан стал использоваться «... на заводах А.П. Шилова в Костромской губ. и К.Я. Ушкова в Вятской губ» [5;10]. Упомянутый Кокшанский завод Капитона Яковлевича Ушкова работал на уральском колчедане с 1855 года, а, например, колчедан из Боровичского месторождения (Новгородская губерния) успешно применялся на химических заводах Кованько (с 1859 г.), Толкачёва (с 1868 г).

Несмотря на то, что сернокислотное камерное производство существовало на Казанском стеариново-мыловаренном заводе фирмы братьев Крестовниковых, основанном 1(13) июня 1855 г.ст. ст., только с 1857 года, этот завод с самого начала строился как «новейшая капиталистическая фабрика», внедряя передовые технологии в повседневную производственную деятельность. Так, в год основания этого завода, британец Прайс, оптимизировал стеариново-мыловаренное производство, внедрив способ обработки животных жиров серной кислотой. В том же году эта технология стала применяться на заводе бр. Крестовниковых, вынужденных до 1857 года закупать серную кислоту, необходимую их производству, производившуюся на Кокшанском предприятии К.Я. Ушкова.

После преодоления «административных барьеров» в 1857 году братья смогли докупить землю и наладить собственное производство этого вещества. Один из них, Николай Константинович Крестовников, вспоминал, что свинцовую «камеру ставил Карл Августович Кибер. Также долго жил у нас на заводе химик Иван Яковлевич Тисс, занимавшийся улучшением производства по всем отделам» [15;95—96]. Инженер-технолог П.П. Федотьев тоже упоминал об И.Я. Тиссе в связи с разработкой последним одноимённого способа производства серной кислоты («способ И.Я. Тисса»). Этот способ сернокислотного производства, «... состоящий в комбинировании небольших свинцовых камер с реакционными башнями, получает всё большее и большее распространение» [5;48].

Необходимо уточнить, что сам И.Я. Тисс не смог внедрить этот метод из-за отсутствия кислотоупорных материалов и вынужденного использования свинца. Но его идея получила дальнейшее развитие спустя два десятилетия, когда швейцарский химик, профессор G.Lunge (1839—1923 гг.) и германский предприниматель

L.Rohrmann (1848—1909 гг.) внедрили способ И.Я. Тисса, создав в 1886 году т.н. «полочные башни», в конструкции которых были использованы новые кислотоупорные материалы. Эти башни получили наименование башен «Lunge—Rohrmann'a» и были запатентованы в Германии [5;48].

В конце 1860-х гг. были основаны новые химические заводы: Ушкова (в Бондюге, Вятской губ.) и Понизовкина (в Ярославской губ.). К 1870 году серная кислота производилась на 32 заводах. Суммарная производительность достигла 8190,34 т. Для сравнения: в том же году, накануне создания Германской империи во всех германских государствах было произведено 75000 т. серной кислоты [12;184], что в девять раз (!) превышало отечественный показатель. Необходимо отметить, что Россия импортировала не более 1/15 от объёма внутреннего производства [5;10].

В начале 1870-х годов «на крупных заводах для увеличения выхода кислоты начинают входить в употребление небольшие задние камеры, наполненные коксом (заводы Ушкова, Милютина, Лепёшкина, Санина и Понизовкина). К этому же времени на всех значительных заводах для сгущения кислоты вводятся платиновые аппараты» [5;10—11]. На основанном в 1875 г. Тентелевском заводе («... за Нарвской заставой, в Санкт-Петербурге, у деревни Тентелевой») впервые в России были установлены башни Гловера и Гей-Люссака [5;11]. Дмитрий Ильич Лещенко отмечал, что башни Гей-Люссака представляли собой «... особые сооружения цилиндрической формы, наполненные коксом, по которому течёт серная кислота. Навстречу ей из последней свинцовой камеры направляют оставшиеся газы, ...». В итоге, серная кислота поглощает ценные для производства окислы азота [8;62]. Башни Гловера использовались для освобождения серной кислоты от избытков окислов азота, которые поступают в газообразном состоянии в свинцовые камеры [8;64].

Уже к концу 1870-х годов эти башни появились на заводах Ушкова, Гилля, Варгунина, Лепёшкина, Философова. Благодаря внедрению новых технологий уже к 1882 году «... производство серной кислоты приняло значительные размеры; так на заводах Лепёшкина в Москве и Иваново-Вознесенске имелось к этому времени 6 систем камер, у Гилля 3 системы, на 2 заводах Ушкова 4 системы камер общей ёмкостью до 6580 куб.метров» [5;11]. В конце XIX столетия «все более или менее значительные заводы снабжены башнями Гей-Люссака и Гловера» [5;47]. С 1880-х в г. Баку возникает сернокислотное производство в промышленных масштабах (заводы Нобеля и Шибалева). В 1888 году уже на 52 химических заводах России было произведено 43507,1 т.серной кислоты.

Таким образом, за 18 лет отечественное сернокислотное производство увеличилось в 5,3 раза (!). Следовательно, именно в этот временной промежуток нарас-

тающий рост отечественной промышленности сменился её бурным ростом. «Новый толчок наша химическая промышленность получила ...» после введения таможенного тарифа 1891 года и начала строительства «обширных пироксилиновых заводов», которым требовалось значительное количество серной кислоты [5;12].

В 1890-х годах внедрение новой техники и технологии на передовых отечественных химических заводах успешно продолжалось. Например, в 1897 году в России имелось уже десять заводских систем, использовавших «полочные» башни Lunge—Rohrmann'a. П.П.Федотьев отмечал, «...что при сопоставлении с общим количеством наших заводов давало большую относительную распространённость упомянутых аппаратов, нежели в какой-либо другой стране. Из числа заводов, на которых функционируют башни Lunge—Rohrmann'a можно указать на заводы Нобеля в Баку, бр.Крестовниковых в Казани, Рутенберга в Риге, бывш. Бродского в Одессе. Главнейшее препятствие к распространению этих башен представляет высокая их цена; приходится выписывать из-за границы и оплачивать дорогой провоз и значительную пошлину» [5;48].

В целом, в начале XX столетия были внедрены и активно применялись две основные технологии производства серной кислоты: камерный процесс и контактный способ. В первом случае («камерный процесс») серная кислота получалась в результате взаимодействия «...сернистого газа, кислорода и воды в присутствии окислов азота» [8;62]. Контактный способ получения серной кислоты подразумевал использование т.н. «контактного вещества» (платина в порошкообразном состоянии) в контактном аппарате, куда поступал подготовленный сернистый газ. Затем, газы поступали в «абсорбционный аппарат», предназначенный для поглощения серного ангидрида крепкой кислотой. На выходе получали т.н. «дымящую серную кислоту», которую можно было разбавить водой до получения необходимой концентрации [8;68—71].

П.П. Федотьев, будучи химиком-практиком, прямо указал на два дополнительных признака, позволяющих охарактеризовать конкретное сернокислотное производство как отсталое. Во-первых, это изготовление серной кислоты «в стеклянных ретортах» с применением галерных печей, а не в камерах и башнях (камерный процесс) и не контактным способом [5;53]. Во-вторых, это транспортировка серной кислоты «в стеклянных бутылках» в корзинах из железа или прутьев. Ибо, на передовых производствах для этой цели уже использовали железные цистерны и бочки [5;54]. На железнодорожных станциях «...перекачивание кислоты из бочки в вагон-цистерну производится с помощью сжатого воздуха ...», а перемещение серной кислоты «в заводах» произ-

водится с помощью т.н. «кислотоподъёмников», которые используют сжатый воздух, нагнетаемый компрессорами [5;54].

В это же время в России было налажено собственное производство кислотоупорной посуды для нужд химической промышленности, включая и сернокислотное производство. К началу XX столетия её изготавливали на заводах: Боровичском, на двух заводах Ушкава и на заводе Керковиуса в г. Риге [5;67].

Произведённый нами анализ представленных опубликованных источников, хотя и весьма краткий, но опирающийся на труды химиков-практиков, позволяет сделать следующие выводы:

- в период с XVII столетия и до начала XX века отечественное производство серной кислоты, выступающее как одна из основ химической промышленности, прошло весьма значимый путь: от кустарных промыслов к петровским мануфактурам, затем, — к капиталистической мануфактуре, а от неё — к «новейшей капиталистической фабрике»
- можно утверждать, что сернокислотное производство есть критерий развития химической отрасли, которая, в свою очередь, является индикатором состояния промышленности в целом, наглядно демонстрируя её передовой или отсталый характер
- для самой общей, поверхностной оценки состояния экономики той или иной страны, в индустриальную эпоху и в условиях классической рыночной экономики, достаточно сопоставить, во-первых, годовой объём сернокислотного производства, во-вторых, его технологию, с аналогичными показателями наиболее передовых стран мира
- техника и технология исследуемых отраслей или подотраслей промышленности выступает ещё и как исторический источник, на практике подтверждая междисциплинарный характер исторической науки
- рост объёма производства серной кислоты в XIX столетии был порождён достижениями науки, техники, технологии и потребностями рынка в большей степени, чем потребностями государства, ибо упомянутые «пироксилиновые заводы» возникли только в конце указанного столетия
- несмотря на экономическое отставание от той же Германии, к началу XX столетия Россия имела все условия для мощного и поступательного развития своей экономики. Подтверждением этому тезису служит нарастающий рост отечественной химической индустрии, включая и её сернокислотную подотрасль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Туган-Барановский, М.И. Основы политической экономии. / М.И. Туган-Барановский. – Изд.2-е, переработанное. – СПб.: тип. СПб общ-ва «Слово», 1911. – 512 с.
2. Вальден, П.И. Наука и жизнь: сб.статей / П.И. Вальден. – В 3-х ч., ч.1. – Пг.: Научное хим.-тех. изд.-во при осведомит.-стат. бюро хим.отдела комитета военно-технической помощи, 1918. – 113 с.
3. Дедов, А.Г. и др. Экономика химической промышленности капиталистических стран: справ.изд. / А.Г. Дедов и др. – М.: Химия, 1989. – 400 с.
4. Менделеев, Д.И. Основы фабрично-заводской промышленности. / Д.И. Менделеев. – Вып.1. – С.-Пб.: тип. В. Демакова, 1897. – 196 с.
5. Федотьев, П.П. Современное состояние химической промышленности в России. / П.П. Федотьев. – СПб.: типо-литография Ю.А.Мансфельд, 1902. – 143с., с прил.
6. Химический календарь и ежегодник российских химической и горной промышленности на 1900 год. – Изд.2-е, испр.и доп. / Сост. инж-техн. Ф.Ф. Бетц. – Изд.2-е, испр. и доп. – С.-Пб.: тип. А.Лашинского, 1900. – 394 с.
7. Федотьев, П.П. Содовое дело и связанные с ним производства (производство сульфата, соляной кислоты, соды и белильной извести). / П.П. Федотьев. – С.-Пб.: типо-литография Ю.А. Мансфельд, 1898. – 334 с.
8. Лещенко, Д.И. Химия в промышленности (популярное изложение начал химической технологии). / Д.И. Лещенко. – С.-Пб.: тип. А.С. Суворина, 1909. – 320 с.
9. Рюмин, В.В. Занимательная химия. / В.В. Рюмин. – Изд.7-е, заново переработанное. – Л.: Молодая гвардия, 1936. – 177 с.
10. Химическая и резиновая промышленность капиталистических стран: статистический сборник. / Госкомитет Совмина СССР по химии. – М.: изд.-во НИИТЭХИМ, 1962. – 560 с.
11. Кошель, П.А. Серная кислота. / П.А. Кошель. // Химия. – 2006. – № 18(713). – С. 27–28
12. Кузьминов, Я.И. Развитие империализма в Германии в конце XIX – начале XX в./Я.И. Кузьмин. –Текст: непосредственный // Экономическая история капиталистических стран: учебное пособие/ Под ред. Полянского Ф.Я. и др. – М.: изд-во Московского университета, 1986. – С.182–191
13. Менделеев, Д.И. Учение о промышленности. / Д.И. Менделеев. – В 2-т., т.1. – Ч.1 (6–9 параграфы). – С.-Пб.: Тип.Акц.Об-ва Брокгауз–Евфрон, 1901. –С.91–201
14. Туган-Барановский, М.И. Русская фабрика в прошлом и настоящем. Историческое развитие русской фабрики в XIX в. (перепечатано с 3-го изд.-я 1907 г). / М.И. Туган-Барановский. – в 2-х ч. – М.: Изд-во «Московский рабочий», 1922. – 430 с.
15. Крестовников Н.К. Семейная хроника Крестовниковых. / Н.К. Крестовников. – В 3 кн., кн.1 – М.: Т-во скоропечати А.А. Левенсон, 1903. – 112, XXVI, [1] с., 27 л. ил.

© Фан-Юнг Герман Юрьевич (ger-fan-yung@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ОТРАСЛИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В УСЛОВИЯХ ПЕРМАНЕНТНО МЕНЯЮЩИХСЯ МОДЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE FIELD OF "PHYSICAL CULTURE AND SPORT" IN THE CONTEXT OF PERMANENTLY CHANGING MODELS OF HIGHER EDUCATION

*Yu. Andryushchenko
V. Ryazanov
N. Petina*

Summary: The article focuses on the issues of training specialists in the field of physical culture and sports. It is noted that the system of training specialists in many respects remains the successor of the Soviet model of education. The displacement of the academic discipline "Physical Culture and Sports" to the periphery of demand from students is largely due to the lack of developed competencies of the modern type among teachers of schools and universities. The exploitation of "achieving" practices, in which the final result takes precedence over the means to achieve the goal, leads to a loss of interest in any kind of physical activity among young people, which is confirmed by pedagogical observations in recent years. Physical culture in the modern world remains a dialogue space of a special type, allowing the participants of communication to use their natural advantages to the full extent. It is noted that physical culture can become a source of deviant behavioral practices among young people, which must be taken into account when training modern teachers. It is emphasized that the selection of future specialists of a new type should begin at the early stages of training in the profession, highlighting in students a psychological predisposition for long-term, productive work within the framework of professional activities. The abundance of the proposed models for building the educational process in physical culture should not level the basic, fundamental needs of both the person himself and society as a whole.

Keywords: physical culture and sport, education, training of specialists, modeling the educational process.

Андрющенко Юлия Владимировна

*Старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет г. Хабаровск
bachurinay75@mail.ru*

Рязанов Виктор Николаевич

*Тихоокеанский государственный университет
г. Хабаровск
vic-ryaz-25@mail.ru*

Петина Наталья Леонидовна

*Армавирский государственный педагогический
университет г. Армавир
natalis-74@yandex.ru*

Аннотация: В статье акцентируется проблематики подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. Отмечается, что система подготовки специалистов во многом остается наследницей советской модели образования. Вытеснение учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» на периферию востребованности со стороны студентов во многом обусловлено отсутствием развитых компетенций современного типа у преподавателей школ и вузов. Эксплуатация «достижительной» практики, в рамках которой итоговый результат имеет приоритет перед средствами достижения цели, приводит к утрате интереса к любым видам физической активности среди молодых людей, что подтверждается педагогическими наблюдениями последних лет. Физическая культура в современном мире остается диалоговым пространством особого типа, позволяющим участникам коммуникации использовать в полной мере свои естественные преимущества. Отмечается, что физическая культура может стать источником девиантных поведенческих практик среди молодежи, что необходимо учитывать при подготовке современных педагогов. Подчеркивается, что отбор будущих специалистов нового типа следует начинать на ранних этапах обучения профессии, выделяя в студентах психологическую предрасположенность в длительной, продуктивной работе в рамках профессиональной деятельности. Обилие предлагаемых моделей построения учебного процесса по физической культуре не должно нивелировать базовые, фундаментальные потребности, как самого человека, так и общества в целом.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, образование, подготовка специалистов, моделирование учебного процесса.

Молодой К. Маркс задавался вопросом «кто будет воспитывать воспитателей?» не просто так. Состояние функционирования любой социальной отрасли в максимальной степени зависит от тех субъектов, которым выпала судьба быть проводниками господствующих в обществе идей. Педагог, в исконном греческом смысле, это раб, сопровождающий детей своих господ в школу. Это символическое значение пе-

дагога не утрачено и в современном мире, педагог это тот, кто сопровождает. Сложившаяся система подготовки профессиональных кадров, несомненно, учитывает максимальное число вызовов и рисков, связанных с ролью педагогического состава, однако следует помнить, что резко возросшая степень неопределенности мироустройства, если не обнулила полностью, то в значительной мере дискредитировала многие устоявшиеся мето-

дические приемы и практики [1]. «Физическая культура и спорт» на современном этапе развития социума - это самая массовая культурная практика, в лоно которой оказались вовлеченными, так или иначе, миллиарды людей. Почему именно физическая культура стала самым распространенным культурным явлением современности ответить не сложно, в народившемся в XX веке массовом обществе потребовались относительно просто организованные культурные формы, восприятие которых было доступно для больших коллективов людей. Естественно, для массовой отрасли потребовалось большое количество специалистов, способных качественно удовлетворять запросы общества. По всему миру в XX веке возникли учебные заведения, в которых осуществляется планомерная подготовка специалистов. В российской истории организация подготовки педагогов по физической культуре распадается на два больших проекта: первый это постреволюционное строительство отрасли, в основном ориентированное на решение прикладных задач строительства сильного государства, второй - это послевоенное устройство страны, как равноправного субъекта международных отношений. Прежде всего, следует подчеркнуть, что в советской модели образования по физической культуре доминировал идеологический компонент [7], ориентировавший всю отрасль на решение утилитарных задач, связанных с развитием специфического человеческого капитала. Ценностный потенциал, эксплицировавший смысл физической культуры как средства саморазвития личности человека, оставался маргинальным аспектом деятельности. Система образования по физической культуре, в разрезе подготовки специалистов для отрасли, ориентировалась на развитие у студентов профессиональных навыков в широком смысле, тогда как декларируемый индивидуальный подход, по сути, не был важной составляющей обучения. При переходе к новым парадигмам образования в конце прошлого века, ситуация оказалась перевернутой с ног на голову. Масштабный запрос становящегося общества потребовал индивидуализации процесса физической активности, перехода с коллективистских подходов к авторским обучающим программам [4]. Как и любая социальная модель, модель образования по физической культуре оказалась в значительной степени инерционной, с трудом меняющей свои наработанные приоритеты [5]. На развитии педагогического потенциала отрасли сказалась слабая инфраструктурная развитость, доставшаяся в наследство от предыдущих периодов. На фоне резкого качественного развития частной материальной базы всех форм, материальная база на которой продолжали готовить специалистов для отрасли, оставалась слаборазвитой. Эти и другие аспекты привели сегодня систему подготовки специалистов для отрасли «Физическая культура и спорт» в неадекватное временным вызовам состояние. Ставить сегодня вопрос о кардинальной трансформации учебного процесса в вузе, ориентированного на воспитание педагога

нового типа, способного отвечать на сложные запросы социума наивно. В связи с этим вопрос Маркса приобретает, в который уже раз, актуальный статус. В статье предполагается рассмотреть вопрос о подготовке элитных специалистов для отрасли, которые могли бы стать прослойкой между массовым профессиональным образованием и практической деятельностью педагогов по физической культуре в школе и вузе. Действующая образовательная модель предполагает наличие нескольких образовательных уровней, последовательное освоение которых студентами приводит к появлению высококвалифицированных специалистов, в значительной степени формирующих смысл образовательного поля в целом. Бакалавриат, магистратура и аспирантура по замыслу авторов достаточный набор институционально оформленных программ, осваивая которые учащиеся получают необходимый набор компетенций, позволяющий им осуществлять педагогическую деятельность на высоком уровне. С точки зрения теории эта модель выглядит если не оптимальной, то, как минимум, вполне адекватной. Однако педагогические наблюдения последних лет свидетельствуют о том, что уровень физической подготовки молодых людей поступающих на первый курс вуза неуклонно снижается и число студентов, занимающихся спортом регулярно, также становится меньше. Можно уверенно констатировать, что физическая культура и спорт выпали из ядра предпочтений современной молодежи [6]. Одной из причин такого положения является тот факт, что профессиональная подготовленность выпускников вузов, как институтов физической культуры, так и выпускников педагогических факультетов не соответствует вызовам времени и потребностям общества. Это подтверждается тем фактом, что большая часть абитуриентов вузов, имеющих спортивные разряды или профессиональные занятия спортом в детские годы, выбирают для продолжения карьеры специальности, далекие от их юношеских занятий спортом. Это косвенное значение утраты приоритетности физической культуры в глазах молодежи имеет значение. Вероятно одним из факторов, повлиявших на выбор образовательной траектории молодыми людьми, стал фактор международной дискредитации российского спорта и утрата возможности попадания в элиту мирового спорта, с продолжением долгосрочной карьеры, обеспечивающей, в том числе, материальное благополучие занимающихся. В связи с этими и другими факторами встает вопрос о мотивированности потенциальных специалистов отрасли на ранних этапах их социализации. Важно при этом понимать, что советская модель подготовки профессиональных кадров для отрасли в своей основе лежала на «достижительной» парадигме, суть которой заключалась в доминировании итогового результата тренировок, над средствами достижения цели. Даже если этот постулат не манифестировался официально, то вся системаощрения специалистов была выстроена от достижений их учеников. Такая практика приводила к перекося в раз-

витии ценностного потенциала физической культуры, от лично ориентированного подхода, к натаскиванию на результат любой ценой. Ориентация мотивации, связанная с «достижительным» аспектом деятельности не может действовать в долгосрочной перспективе сама по себе, мотивация подобного типа требует от адептов максимальной эмоциональной включенности в процесс достижения цели. Очевидно, что подобный подход может работать в системе спорта, тогда как в системе массовой физической культуры он оказывается несостоятельным. Предыдущая образовательная модель легитимировалась тем, что набор обязательных практических дисциплин, необходимых специалисту для качественного обеспечения учебного процесса был ограничен и устойчив. В современном спортивном движении появилось большое количество практик, которые возникли из сочетания высоких технологий и потребностей людей. Достаточно посмотреть на программу современных Олимпийских игр, чтобы понять, что спортивное движение в целом переживает бум появления большого количества новых видов физической активности. Современному специалисту необходимо не только владеть набором компетенций, обеспечивающих фундаментальные профессиональные навыки, но быть готовым к включению в процесс обучения в школе и вузе инновационных практик, не столько отвечающих на вызовы времени, сколько формирующих эти вызовы.

Перманентное реформирование системы образования и возникающие в связи с этим моменты неопределенности, приводят специалистов низового звена в определенное замешательство. Нормативные требования очень часто не корреспондируют с реальными процессами и потребностями молодых людей. Учителя и преподаватели вузов вынуждены в ходе учебного процесса импровизировать, исходя из своего видения ситуации [2]. Все это приводит систему в состояние относительно не управляемого хаоса, выход из которого видится в инкорпорировании в систему подготовки кадров, особого набора обучающих программ, способствующих формированию из числа студентов элитных групп, способных оценивать стратегические перспективы развития отрасли, адекватно оценивать намечающиеся тренды и оформлять получаемые результаты в конкретные методические рекомендации. В задачу статьи не входит описание методики отбора и формирования таких групп, принципиально важно указать на существующую проблему. Очевидно, что помимо прочего, отобранные студенты должны быть мотивированы на долгосрочную перспективу развития отрасли в целом и способны на креативную работу. Принципиальная разница предлагаемой модели от существующей системы подготовки кадров в магистратуре и аспирантуре заключается в том, что выделенные студенты не привязаны к узкопрофильным темам, зачастую решающим локальные проблемы подготовки специалистов. Отсутствие жесткой привязки

к нормативной базе, достаточная свобода при выборе траектории исследовательской работы, мотивация на обобщение, позволит подготовить часть выпускников к работе в качестве авангарда развития отрасли. Понятно, что описанная идеальная модель подготовки специалистов далека от реальности, что вовсе не отменяет ее значимости. Только работая на опережение, не просто оценивая возникающие тренды, но влияя на их возникновение можно добиться перевода имманентного хаоса в управляемый процесс.

Сегодня общим местом в социальных исследованиях стала констатация «отсутствия будущего» у значительной части населения. Горизонт планирования приблизился к повседневности максимально близко. Для профессиональной карьеры в любой отрасли такое положение негативно сказывается на перспективах будущих специалистов. Для специалистов в области физической культуры «отсутствие будущего» крайне опасная тенденция. Оценить результаты деятельности педагогов по физическому и нравственному развитию их подопечных можно только в отставленной перспективе и только по косвенным факторам. Это делает профессиональную деятельность данной категории специалистов уязвимой с временной точки зрения. Изменить ситуацию можно только внедряя в процесс подготовки специалистов параметров, плотно связанных не с достижениями учеников в краткосрочной перспективе, а параметров, обеспечивающих понимание важности активного управления своим физическим статусом на протяжении всей жизни. Современный мир движется по пути предоставления гражданам все большего времени, связанного не с работой, а с досугом. Переход на укороченную рабочую неделю, увеличенный отпуск и т.д. все это ставит человека перед вопросом о проведении свободного времени. Свободное время это не пассивное «потребление жизни», а активное, творческое саморазвитие. Физическая культура именно как элемент культуры не может не занять в новом для индивида пространстве особого места. Будущие специалисты в этой области культуры должны уже сегодня получать и развивать компетенции, связанные с организацией свободного времени граждан. Компетенции подобного рода не верифицируются нормативно, это скорее набор свойств и качеств человека, в процессе учебы конвертирующийся в набор эмпатийных практических проявлений. Очевидно, что культивирование подобных свойств, предполагает принципиально иные установочные позиции, как со стороны педагогов, так и со стороны студентов. Осмысление значимости профессии самими участниками педагогического процесса для общества в целом, это путь к признанию необходимости мягкого реформирования учебной дисциплины, переход от «достижительной» практики к «накопительной», когда физическая культура станет неотъемлемым элементом культуры личности современного человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер Ю.П., Шпер В.Л. Образование в XXI в.: проблемы, перспективы, решения // Качество и жизнь. 2015. № 4. С. 37–45.
2. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Воспитание студентов в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. С. 52–57.
3. Современное состояние физической культуры как маркера социальных изменений общественного устройства / В.П. Чернышев, Л.Г. Чернышева, А.И. Мацко, А.С. Варнина // . – 2021. – № 6. – С. 64-69. – EDN TWCHTQ.
4. Чернышев, В.П. Исследование взаимосвязи физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза с жизненной активностью личности / В.П. Чернышев, Л.Г. Чернышева, Н.В. Белкина // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Чебоксары, 24 марта 2021 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 111-113. – EDN CXELEA.
5. Социально-философский анализ востребованности физической культуры как дисциплины вуза / В.П. Чернышев, П.В. Бородин, В.А. Клименко, О.А. Лысенко // . – 2022. – Т. 11, № 4-1. – С. 196-203. – DOI 10.34670/AR.2022.35.12.023. – EDN VZFNK.
6. Чернышев, В.П. Исследование динамики "ядра предпочтений" молодежи при выборе траектории развития в области физической культуры и спорта / В.П. Чернышев // Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 459-461. – EDN WRUJJE.
7. Шадриков В.Д. Кадры для инновационной экономики: как в действительности обстоит дело с их подготовкой // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 2–10.

© Андриющенко Юлия Владимировна (bachurinay75@mail.ru), Рязанов Виктор Николаевич (vic-ryaz-25@mail.ru),
Петина Наталья Леонидовна (natalis-74@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ¹

Архипова Светлана Владимировна

К. п. н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева
(г. Саранск)

arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Лазуткина Ольга Романовна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

o.lazutkina2017@yandex.ru

APPLICATION OF THE VISUAL MODELING METHOD IN THE PROCESS OF COHERENT UTTERANCE DEVELOPMENT IN CHILDREN AGED 5-6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**S. Arkhipova
O. Lazutkina**

Summary: The article reveals the essence of the method of visual modeling, analyzes the results of a study on the use of this method in the development of coherent utterance in older preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: visual modeling method, coherent utterance, older preschool children with general speech underdevelopment.

Аннотация: В статье раскрывается сущность метода наглядного моделирования, анализируются результаты проведенного исследования по применению данного метода в процессе развития связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: метод наглядного моделирования, связное высказывание, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Введение

Актуальным направлением развития современной логопедии является поиск новых технологий, методов и средств, направленных на развитие речи дошкольников с речевыми нарушениями. Несмотря на то, что в настоящее время в арсенале специалистов логопедической практики имеется разнообразный методический инструментарий, им не всегда удается построить эффективную работу по устранению речевых нарушений лишь традиционными способами. В связи с этим, применение нетрадиционных методов, в частности, метода наглядного моделирования в логопедической коррекции выступает как один из путей интенсивного развития речи дошкольников.

Наглядное моделирование определяется как воспроизведение наиболее значимых черт изучаемого предмета, формирование его заместителя и дальнейшая работа с ним. Исследования Т.Н. Крутиковой, Н. Малетиной, Г.И. Панфиленко, Т.В. Пилипенко свидетельствуют, что метод наглядного моделирования также эффективен в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения [7; 10;

11; 12].

Среди детей с речевой патологией доминирующую группу составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (далее ОНР), которое Р.Л. Левина характеризует как форму речевой аномалии, при которой нарушены все компоненты речевой системы, относящиеся как к смысловой, так и звуковой ее стороне [9].

У детей обозначенной категории развитие связного высказывания сопряжено со значительными трудностями. Исследователи В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева отмечают в связном высказывании дошкольников с ОНР отсутствие логики и последовательности слов в предложениях, пропуски основных и наиболее значимых частей рассказа, неразвернутые, малоинформативные высказывания, бедность и стереотипность используемых речевых средств, грубые нарушения грамматического строя, искаженное построение структуры предложений, ошибки в использовании предлогов, бедный словарный запас и др. [2; 5; 18; 19].

Включение метода наглядного моделирования в

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева) «Научно-методические основы развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования»

коррекционно-образовательный процесс способствует целенаправленному развитию связного высказывания таких детей, расширению лексики, совершенствованию грамматического строя путем развития навыков словообразования и словоизменения, формированию умения использовать в речи сложные конструкции предложений, составлять рассказы, в том числе, рассказы-описания.

На сегодняшний день логопедическая наука располагает исследованиями, раскрывающими вопросы развития связного высказывания у детей с речевой патологией. Однако, при всей их актуальности и значимости существующая традиционная система развития связного высказывания у дошкольников с ОНР с применением метода наглядного моделирования в действительности нуждается в дальнейшей проработке. Для оптимизации и эффективной реализации данного процесса необходимо его качественное организационно-методическое обеспечение.

В этой связи цель настоящего исследования заключается в разработке организационно-методических аспектов применения метода наглядного моделирования в процессе развития связного высказывания у старших дошкольников с ОНР.

Изложение основного материала

Изучению метода наглядного моделирования как нетрадиционного средства коррекции посвящены работы Л.А. Венгера, Л.Е. Журовой, В.В. Краевского, В.А. Штоффа, Д.Б. Элькониной и др. [3; 10; 14].

Под наглядной моделью Л.А. Венгер понимает воспроизведение информации с условными обозначениями в схематичной форме, которое позволяет понять разнообразные и наиболее отличительные свойства предметов и различные взаимоотношения объектов окружающей действительности [3].

По мнению В.А. Штоффа, наглядное моделирование выступает как способ представления, воссоздания одной или нескольких частей окружающей действительности для ее углубленного изучения [12].

В.В. Краевский считает, что под наглядным моделированием следует понимать совокупность некоторых частей, которая отражает конкретные стороны, зависимости, деятельность и предназначение объектов исследования [11].

В своем исследовании Н. Малетина и Л. Пономарева выделяют три наиболее широко распространенных вида наглядных моделей:

1. предметные модели – условные обозначения изучаемых объектов в виде силуэтов, контуров. Данные модели часты в использовании, так как отражают отличительные признаки и черты, свойственные предмету;
2. предметно-схематичные модели – содержат существенные компоненты и существующие связи, взаимодействия предмета исследования посредством использования символов замещения и графических знаков;
3. графические модели – изображения в виде таблиц, графиков [10].

Метод наглядного моделирования успешно применяется в различных областях научного знания. Широкое распространение он получил также и в специальной педагогике, разрабатывающей теорию и практику обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Так, для обучения грамоте Л.Е. Журова и Д.Б. Эльконин разработали метод, который включает использование наглядной модели звукового состава слова. Для решения вопросов познавательных задач через овладение сенсорными эталонами, наглядно-образными и знаковыми моделями Л.А. Венгер и А.В. Запорожец прибегали также к методу наглядного моделирования [3; 7].

Моделирование также является эффективным средством развития связного высказывания у дошкольников с ОНР. Исследования Т.Н. Крутиковой, Н. Малетиной, Г.И. Панфиленко, Т.В. Пилипенко и др. показывают, что метод наглядного моделирования позволяет сформировать у детей старшего дошкольного возраста умение составлять предложения разного типа, соблюдая в них правильный порядок слов с согласованием и управлением. Правильное применение метода наглядного моделирования позволяет логопеду выстроить эффективную систему развития связного высказывания по каждой лексической теме.

Процесс становления связного высказывания у детей дошкольного возраста занимает центральное место в их психоречевом развитии и во многом предопределяет успешность их дальнейшего обучения.

Вопросы определения понятия связного высказывания раскрываются в исследованиях А.М. Бородич, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина [1; 14; 15].

Так, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, связное высказывание представляет грамматически правильное и структурированное речевое оформление мысли говорящего или пишущего, с соблюдением условий познавательности и понятности для ее слушателей или читателей [14].

В исследованиях А.М. Бородич связное высказывание трактуется как совокупность непосредственно речевой деятельности и ее результата, находящая свое отражение в определенном речевом произведении, большем, чем предложение, главным стержнем которого является смысл [1].

Ф.А. Сохин считает, что связное высказывание – это совокупность мыслей, связанных друг с другом, которые выражаются точными словами в правильно построенных предложениях, отличающихся последовательностью, логичностью и распространенностью [15].

Обобщив имеющиеся определения данного понятия, можно заключить, что связное высказывание представляет развернутое высказывание конкретного содержания, которое излагается логично, последовательно и тематически правильно.

Вопросы диагностики связного высказывания изучаются В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой [2; 5; 18; 19]; процесс развития связного высказывания рассматривается А.А. Леонтьевым, Ф.А. Сохиным [15]; особенности его коррекции раскрыты в работах В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Э.П. Коротковой, Т.А. Ткаченко [5; 6; 8; 17].

Анализ данных исследований позволил выявить характерные особенности связных высказываний детей данной категории: малоинформативность, неразвернутый характер высказываний, бедность и стереотипность используемых лексических средств, грубое нарушение грамматического строя речи, искажение структуры предложений.

Развитие связного высказывания у дошкольников с ОНР осуществляется через обогащение и активизацию словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи, целенаправленное становление речи на уровне фразы, обучение рассказыванию и ведению продуктивного общения.

Использование наглядных моделей в коррекционно-педагогической деятельности предоставляет возможности для понимания речи, активизации и обогащения словарного запаса, упрочнения навыков словообразования и словоизменения, формирования умения строить распространенные предложения, точно и подробно давать описание предметам, составлять рассказы.

Наглядные модели представляют совокупность имитированных изображений реальных предметов, их наиболее отличительных признаков, способов взаимодействия с ними с целью их исследования, знаков для обозначения основных частей речи (глагол обозначает

ся стрелкой, прилагательное – треугольником, одушевленное существительное – человечком, неодушевленное существительное – квадратом), ключевых моментов описательных рассказов [7].

Метод наглядного моделирования особенно применим в работе с детьми 5–6 лет в силу того, что наглядные опоры позволяют усваивать материал лучше, чем вербальные, представлять такие абстрактные понятия как текст и предложение. В связи с этим данный метод используется в работе над всеми видами связного высказывания: пересказ; составление описательного и повествовательного рассказа; придумывание творческого рассказа.

В материалах данной статьи мы обсуждаем результаты проведенного нами исследования по применению метода наглядного моделирования в процессе развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе дошкольных образовательных организаций комбинированного вида города Саранск Республики Мордовия и города Кузнецка Пензенской области. В деятельности принимали участие 85 дошкольников старшей группы компенсирующей направленности с логопедическим заключением «ОНР. III уровень речевого развития».

Исследование состояния связной речи у дошкольников с ОНР выполнялось по методике В.П. Глухова. Методика включала задания на составление: предложений по трем взаимосвязанным картинкам; связных высказываний, отражающих описание демонстрируемых действий на картинке; пересказа знакомой ребенку сказки или рассказа; рассказа по картинкам, объединенным единым сюжетом; рассказа, отражающего личный опыт ребенка; рассказа-описания знакомого предмета [5]. При обработке результатов обследования внимание было направлено на качество связных высказываний дошкольников, уровень понимания инструкции и самостоятельности выполнения заданий.

В ходе исследования связного высказывания было выявлено 23,5 % детей с высоким уровнем развития связного высказывания, 51,8 % дошкольников со средним уровнем, 24,7 % – с низким. У старших дошкольников с ОНР были обнаружены: трудности в составлении фраз, преимущественно нераспространенный характер предложений, нарушение правильной последовательности слов, низкий уровень сформированности навыка пересказа, пропуски отличительных признаков предмета и важных деталей при составлении рассказов-описаний.

Данные диагностики подтвердили наше предположение о необходимости совершенствования традиционной методики развития связного высказывания у дошкольников с ОНР. Одним из путей решения данной проблемы нам видится применение в данном процессе метода наглядного моделирования.

Экспериментальное обучение осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе разрабатывались наглядные модели и схемы для составления разнообразных по структуре высказываний и рассказов по отвлеченным и лексическим темам согласно тематическому планированию в соответствии с примерной АООП [13].

На втором этапе детям предлагалась система подготовительных упражнений с целью ознакомления с символами-заместителями. На фронтальных логопедических занятиях дети учились понимать условные обозначения, символы-замещения, пиктограммы, упражнялись в расшифровке схем, составлении простых двусоставных предложений на материале предметных картинок.

На третьем – осуществлялось освоение дошкольниками наглядного моделирования и развитие у них связного высказывания. На данном этапе их учили понимать условные обозначения, символы-замещения, пиктограммы.

В ходе обучения наглядному моделированию детей знакомили с геометрическими фигурами, которые выступали в роли символов-заместителей, отражающих свойства предметов, цвет и форму (например, *оранжевый треугольник – морковь, желтый круг – солнце, зеленый прямоугольник – трава*). Далее использовались условные символы, не отражающие отличительные внешние свойства предмета. Особое внимание уделялось качественным характеристикам объекта описания (например, *злой – кактус, добрый – солнце, грустный – дождинка*). Для того, чтобы цвет не отвлекал дошкольников от самого символа, заместители были черно-белыми. Моделями связного высказывания выступали полоски разноцветных кругов, квадратов.

После отработки навыка расшифровки схем проводилась логопедическая работа по развитию связного высказывания на фронтальных логопедических занятиях. Сначала дошкольников учили составлению двусоставных предложений по заданной схеме с использованием предметных картинок. Предложения имели следующую схему: существительное в именительном падеже единственного числа + глагол 3-го лица единственного числа настоящего времени; существительное в именительном падеже множественного числа + глагол 3-го лица множе-

ственного числа настоящего времени (например, *Гусеница ползет; Рыба плавает; Машина едет*).

Затем осуществлялась работа по составлению предложений из трех слов без использования предлогов по схеме. Построенные детьми высказывания имели следующую структуру: существительное именительного падежа 3-го лица + глагол 3-го лица + прямое дополнение в винительном падеже (например, *Мальчик собирает вишню, Девочка моет пол, Мама гладит белье*).

Далее дошкольники составляли предложения из четырех слов без использования предлогов по графической схеме с предметными картинками: существительное именительного падежа + глагол + два дополнения в винительном и родительном падежах (например, *Мальчик набрал корзину грибов; Девочка несет букет цветов*); существительное именительного падежа + глагол + два дополнения в винительном и дательном падежах (например, *Дедушка бросает мяч внуку; Папа подарил цветок маме*); существительное в именительном падеже + глагол + два дополнения в винительном и творительном падежах (*Мама гладит белье утюгом; Дедушка рубит дрова топором; Мальчик ловит бабочку сачком*).

После этого детям предлагалось составлять предложения из четырех слов с простыми предлогами, опираясь на предложенную схему с предметными картинками и схематичным изображением предлогов (*Девочка катается на качелях; Мальчик играет в песочнице; Котенок лежит под столом*).

Далее шло обучение пересказу. Для максимально приближенного пересказа дошкольникам предлагалась наглядная модель, отражающая его план. Работая с моделями, они учились обозначать персонажей, используя принцип замещения, передавать последовательность событий, раскладывая символы в определенном порядке. Начинать работу в данном направлении с наиболее знакомых для дошкольников с ОНР сказок, например, «Теремок», «Колобок» и т.д. Дети самостоятельно составляли модели для пересказа сказки. Педагог зачитывал сказку, а дошкольники параллельно выкладывали на схеме персонажей сказки. Сначала в качестве героев выступали предметные картинки, затем они заменялись символами, отражающими особенности каждого персонажа – силуэты или геометрические фигуры. На последующих этапах вместо демонстрации героя составлялись наглядные модели в виде схемы с выставлением объектов в порядке, соответствующем сюжету сказки.

Работа над пересказом проходила в следующей последовательности:

— первичное зачитывание текста логопедом;

- самостоятельное составление приблизительного сюжета ребенком с использованием картинок или символов-заместителей;
- беседа по тексту, ответы детей на вопросы экспериментатора;
- моделирование основных фрагментов рассказа в схему;
- пересказ дошкольников с опорой на схему.

После того как дети научились пересказу, переходили к составлению рассказа по картине с сюжетной линией. Сначала дошкольников учили определять главных героев и объекты картины, их характеристику и элементы, связи и взаимодействия, сюжет картины, причину произошедшего на картине, начало и конец истории. В качестве основных элементов наглядного моделирования выступали схематические изображения объектов, силуэтные картины главных героев, которые отражали их основные особенности, главную мысль и последовательность рассказа по сюжетной картине.

Развитие навыков рассказывания велось в определенном порядке: определение наиболее важных частей для развертывания сюжета картины, их подробное описание, выявление взаимоотношений представленных объектов и объединение фрагментов в полный связный рассказ.

Результативным оказался также и прием фрагментарного рассказывания по картине. На начальном этапе строились высказывания про отдельных персонажей, которые в последствии объединялись в связный рассказ. Прием фрагментарного рассказывания заключался в том, что картина делилась на 4 части, из которых 3 закрывались. По открытому участку картины дети формулировали связное высказывание. Затем в последовательном порядке открывалась следующая часть сюжетной картины, и работа повторялась. После усвоения навыка рассказывания по картине мы усложняли задачу. Испытуемым необходимо было придумать начало или конец истории, добавив новых персонажей.

Далее шло составление описательных рассказов с опорой на схемы. За основу брались схемы Т.А. Ткаченко [17]. Составляющими моделей рассказов-описаний выступали символы, замещающие качественные характеристики описываемого объекта (форма, размер, цвет, материал, какой предмет на ощупь, какие действия можно с ним производить) либо описание свойств, присущих отдельным предметам. С целью накопления представлений об объекте, его отличительных чертах проводилась предварительная работа по рассматриванию, исследованию предмета описания. Наиболее сложным вариантом связного высказывания выступили описательные рассказы по пейзажной картине. На данных картинах в качестве элементов модели рассказа выступали объек-

ты природы. Поскольку изображенные на картинах объекты неподвижны, внимание детей обращалось на выделение описываемых их характерных признаков. Работа с подобными картинами заключалась в определении и подробном описании изображенных на них объектов, выявлении отношений между объектами и составлении полноценного рассказа.

В завершении работы над связным высказыванием дошкольников учили составлению творческих сказок по силуэтным изображениям. В роли моделей детям предлагались схематичные изображения окружающего мира: людей, животных, растений, явлений природы. Логопед предлагал начало сказки, а дошкольники придумывали ее продолжение, используя в качестве опоры силуэтные изображения. Благодаря тому, что силуэты не несли какого-то определенного смыслового содержания, дети самостоятельно наделяли героев определенными характеристиками. Далее задача усложнялась, дошкольники должны были сами придумать сюжет сказки на заданную тему. Схема упрощалась и позволяла выделить лишь основные смысловые части сказок. На начальных этапах схему модели, количество используемых элементов выбирал логопед, далее, когда уровень развития данного навыка достигал нормы, уже сам ребенок определял структуру модели. Таким образом, осуществлялся переход от развернутого рассказа к краткому.

Результаты, полученные в процессе входной и контрольной диагностики уровня развития связного высказывания у дошкольников с ОНР, отражают положительную динамику. Количество испытуемых с высоким уровнем развития связного высказывания после экспериментального обучения выросло на 13,0 %, число дошкольников со средним уровнем увеличилось на 2,3 %, а показатели низкого уровня снизились на 15,3 %.

Выводы

В результате проведенного опытно-экспериментального исследования была подтверждена предполагаемая гипотеза, что на процесс развития связного высказывания у старших дошкольников с ОНР отрицательно влияют не только особенности их психоречевого развития, но и недостатки традиционного обучения. В связи с чем, нам представилось возможным включить в работу по развитию связного высказывания метод наглядного моделирования. Его применение позволяет развивать у дошкольников с ОНР умение составлять распространенные высказывания, предложения разного типа, соблюдать логику, последовательность передаваемой информации, формулировать развернутые ответы на вопросы, правильно излагать свои мысли, а также обогащать словарный запас, выделять существенные свойства и качества наблюдаемых объектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А.М. Бородич. – Москва: Просвещение. – 2014. – 189 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. – Москва: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 233 с. – ISBN 978-5-9770-0713-9. – Текст: непосредственный.
3. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер. – Москва: Педагогика, 1986. – 224 с. – Текст: непосредственный.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека: учебное пособие / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2012. – 1136 с. – ISBN 5-699-13728-9. – Текст: непосредственный.
5. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В.П. Глухов. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 231 с. – ISBN 978-5-534-13118-5. – URL: <https://urait.ru/bcode/474562> (дата обращения: 22.11.2021). – Текст: электронный.
6. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: учебное пособие / Л.Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 2015. – 221 с. – ISBN 978-5-4441-0086-8. – Текст: непосредственный.
7. Крутикова, Т.Н. Наглядное моделирование в работе по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР / Т.Н. Крутикова, С.Г. Белая // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – № 1. – С. 72–76. – Текст: непосредственный.
8. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – Москва: Просвещение, 2007. – 128 с. – Текст: непосредственный.
9. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – Москва: Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст: непосредственный.
10. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 64–68. – Текст: непосредственный.
11. Панфиленко, Г.И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей / Г.И. Панфиленко, Л.В. Кудрина, Н.П. Кислинская, Г.Е. Лагоша. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной научной конференции (город Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 74–77. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7514/> (дата обращения: 04.09.2022).
12. Пилипенко, Т.В. Технология наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т.В. Пилипенко. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2018. – № 1 (16). – С. 22–25. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3074/> (дата обращения: 04.09.2022).
13. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – Санкт-Петербург. – 2014. – 386 с. – Текст: непосредственный.
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Просвещение, 1989. – 487 с. – ISBN 5-314-00016. – Текст: непосредственный.
15. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебно-методическое пособие / Ф.А. Сохин. – Воронеж: МОДЭК. – 2005. – 223 с. – ISBN 5-89502-754-7. – Текст: непосредственный.
16. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): методическое пособие / Е.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 1981. – 111 с. – ISBN 978-5-534-11401-0. – Текст: непосредственный.
17. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – Москва: Гном и Д, 2003. – 112 с. – Текст: непосредственный.
18. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва: Владос, – 2004. – 288 с. – Текст: непосредственный.
19. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Гном и Д, 2000. – 128 с. – ISBN 978-5-358-08661-6. – Текст: непосредственный.
20. Arkhipova, S.V. The formation of the coherent speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities by means of animation-based therapy / S.V. Arkhipova, O.S. Grishina, N.G. Minaeva, T.A. Mikheikina, N.V. Ryabova // Revista inclusions. – Vol. 6. – Numero Especial – Octubre – Diciembre, 2019. – pp. 47–62.

© Архипова Светлана Владимировна (arkhipova.swetlana2011@yandex.ru), Лазуткина Ольга Романовна (o.lazutkina2017@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ У КУРСАНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА)

Бегоян Аракся Смбатовна

Соискатель, Военный Университет имени Александра Невского Министерства Обороны РФ (Москва)
Araksbegoyan@mail.ru

LEXICAL INTERFERENCE IN THE FIRST-YEARS CADETS' SPEECH (BASED ON THE PORTUGUESE LANGUAGE)

A. Begoyan

Summary: The article is dedicated to the study of the lexical interference in the first-year cadets' speech. It examines the mistakes caused by the cross-language interference, shows the ways of preventing them and the ways of its correction.

Keywords: lexical interference, Portuguese language, foreign language teaching methods.

Аннотация: Статья посвящена изучению лексической интерференции у курсантов первого года обучения на материале португальского языка. В работе рассматриваются речевые ошибки, вызванные интерференцией, а также приводятся методы их предотвращения и способы устранения.

Ключевые слова: лексическая интерференция, португальский язык, методика преподавания иностранного языка.

В настоящее время в мире существует порядка пяти тысяч языков и гораздо меньшее количество государств, что говорит о том, что на территории многих стран одновременно используются разные языки. Большое количество людей являются двуязычными либо многоязычными. Эти факты свидетельствуют о том, что языковой контакт – частое и неизбежное явление, в основе которого лежат не только лингвистические, но и экстралингвистические факторы.

В.Ю. Розенцвейг определяет языковые контакты как речевое общение между двумя языковыми коллективами. [Смирнова 2011, с.2]

«Контакты – это наиболее заметные события языковой истории; именно языковые контакты более всего изменяют языки». [Багана 2004, с.15].

Основы научного подхода к изучению эффектов языкового контакта закладываются в начале XIX в. Во время расцвета компаративной лингвистики в XIX в. исследования в области языковых контактов образуют одну из интегральных частей теории возникновения языков и становятся отправной точкой в дебатах о природе языкового взаимодействия. [Смирнова 2011,-1]

В дальнейшем вопросом языковых контактов и смешением языков занимались такие ученые, как А. Шлейхер (контактные влияния), Г. Пауль (смешение языков), Г. Асколи (теория субстрата), Г. Шухард (интерференция в двуязычии). Идеи этих ученых также развивались итальянскими неолингвистами В. Пизани, М. Бартоли (лингвистическая география). Из российских лингвистов, в первую очередь, необходимо отметить И.А. Бодуэна де

Куртенэ и Л.В. Щербу.

Языковые контакты являются теми самыми условиями, при которых возникает интерференция – взаимное влияние языков на разных уровнях.

Слово интерференция этимологически произошло от латинских *inter* – взаимно, между собой и *ferio* – удаляю. В общем виде ему можно дать следующее определение: «взаимодействие двух или большего числа процессов, при котором возникает нарушение, по крайней мере, одного из них». В лингвистике ученые используют это понятие при описании процессов, возникающих как следствие языковых контактов. [Наумова 2002, с.57].

Сущность интерференции заключается в том, что при изучении иностранного языка мы невольно переносим систему действующих в нашем родном языке правил на новый для нас язык.

Лингвокультурология рассматривает интерференцию как перенос лингвистических и паралингвистических элементов родного языка, связанных с внеязыковыми элементами этнокультуры. Каждый язык имеет свою собственную картину мира, что требует от индивида определенной организации высказывания в соответствии с этой картиной мира. Контакт языков и культур создает благоприятные условия для интерференции как в области языка, так и культур. [Блажевич 2011, с.31].

В своей работе «Языковые контакты» У. Вайнрайх выделил три основных типа интерференции: это фонетическая, грамматическая и лексическая интерференция [Вайнрайх 1979, с.3].

Под лексической интерференцией понимаются «все вызванные межъязыковыми связями изменения в составе лексического инвентаря, а также в функциях и употреблении лексико-семантических единиц в их смысловой структуре». [Жкултенко 1974, с.129].

При изучении иностранного языка первичная система, на которую ориентируется учащийся, не всегда представлена родным языком. Это также может быть ранее изученный иностранный язык. В этом случае, когда речь идет не о втором, а о третьем и более языках, изучаемых учащимися, искажение нового языка может протекать под воздействием как родного языка, так и иностранных, изученных ранее. Примером могут служить слушатели, изучающие иностранные языки, в том числе и студенты языковых ВУЗов, например, курсанты Военного университета, у которых на первом курсе обучения проявляется интерференция на фоне воздействия родного языка на новый изучаемый язык, а на остальных курсах – влияние одного иностранного на второй, особенно если оба языка относятся к одной и той же языковой группе.

Вполне закономерным можно считать вопрос о том, какой из языков в наибольшей степени влияет на изучение нового языка: родной или ранее изученный иностранный. В случае изучения португальского языка часто интерференция наблюдается, если курсанты имеют какие-либо знания из других языков романской группы, например испанского, французского или итальянского.

Степень и объем интерференции могут быть разными, исходя из этого, при изучении их особенностей мы должны рассмотреть ряд факторов, влияющих на эти показатели. Эти факторы делятся на субъективные и объективные [Ананьина 2014, с.1]. К первым относятся индивидуальные способности билингва, степень его владения языком, а также срок изучения им иностранного языка. Ко второму виду факторов относятся генетическое сходство контактирующих языков, их системно-структурные свойства. Естественно, что при изучении двух близкородственных языков интерференция будет проявляться ярче, чем при изучении языков, относящихся к разным генеалогическим семьям. Это можно объяснить тем, что в такой ситуации билингв будет в большей степени опираться на систему родного языка. Что касается изучения неблизкородственных языков, их сложнее учить на фоне родного, зато и интерференция при контакте таких языков проявляется в меньшей степени. [Блажевич 2011, с.27].

Лексическая интерференция как причина ошибок в речи курсантов первого года обучения

Лексика – самый подвижный уровень языка, соответственно, и интерференция в ней проявляется чаще, чем в грамматике и фонетике. Несмотря на это, лексический

уровень достаточно сложно анализировать с точки зрения ее состава, особенно если речь идет о близкородственных языках. Это обусловлено тем, что родственные языки не только наследуют от общего праязыка существенный лексический материал, но и, благодаря своим грамматическим характеристикам, развиваются по схожим тенденциям. [Курохтина 2010, с.148].

Интерференция на уровне лексики – использование лексических единиц одного языка при общении на другом языке. Лексическая интерференция может осуществляться в обоих направлениях: перенос лексики из родного языка в неродной или же наоборот. Заимствованная лексика при этом может употребляться, опираясь на фонетический строй своего языка, или же ассимилироваться и использоваться в соответствии с фонетическими нормами языка-реципиента.

Лексическая интерференция может быть результатом определенных типов отношений между языками. Между языками существует несколько типов отношений: отношения тождества, отношения взаимного исключения, отношения пересечения объема значений и отношения подчинения. [Ахметзянова 2005, с.114-115]. Также стоит отдельно разобрать диалексемы, и буквализмы, которые также вызывают определенные трудности при изучении португальского языка.

Рассмотрим эти отношения на примере португальского и русского языков, чтобы в дальнейшем выделить наиболее часто встречающиеся ошибки. Примеры, проанализированные в ходе написания статьи, были собраны за более чем десять лет собственной преподавательской практики. Конкретно в данной работе мы путем анализа отобрали наиболее часто допускаемые ошибки. Мы использовали как теоретические методы, встречающиеся в научно-педагогических трудах отечественных ученых (Балыхина Т.М., Игнатьева О.П., Арбузова И.И., Голиков С.Н.) в области преподавания иностранных языков, так и эмпирические, например, наблюдение за коммуникативно-познавательной деятельностью учащихся и устные опросы с целью уточнения и анализа полученных данных. Методология исследования основана на сопоставлении лексико-семантических и грамматических особенностей русского и португальского языков и их взаимного влияния в процессе обучения. [Валеева 2019, с.208]

1. Отношения тождества

Итак, отношения тождества между языками подразумевают полное совпадение объема слов в сопоставляемых языках. Примером могут служить существительные, которые употребляются в прямом значении и обозначают животных; прилагательные, называющие цвета; числительные. Например: тигр - *o tigre*, слон - *o elefante*, вер-

блюд - *o camelo*; красный - *vermelho*, синий - *azul*, белый - *branco*; три - *três*, семь - *sete*, девять - *nove*. Как правило, употребление этих слов не вызывает каких-либо видимых трудностей у учащихся. Их нужно просто один раз выучить. Исключением является слово *голубой*, который необходимо переводить на португальский, как *azul claro* (дословно *светло-синий*), а не отдельной лексемой.

2. Отношения взаимного исключения

Отношения взаимного исключения противопоставляются отношениям тождества. Это проявляется в том, что у определенных слов нет соответствующих эквивалентов в контактируемом языке. Вследствие этого слово, не имеющее эквивалента в другом языке, приходится переводить описательным методом или при помощи слов, имеющих другое значение. Подобная интерференция вызвана отсутствием определенных элементов в одном из взаимодействующих языков. Примером может служить португальское слово *ambiental*, которое переводится на русский описательным методом. *O ambiente* - окружающая среда, таким образом, *ambiental* переводим как *относящийся к окружающей среде*. С аналогичной ситуацией учащиеся сталкиваются, когда речь идет о прилагательных русского языка, которые обозначают характеристику предмета по типу происхождения: *деревянный*, *стеклянный*. В португальском языке нет этих слов, поэтому учащиеся часто испытывают трудности, когда им нужно перевести их, хотя делается это путем простой постановки предлога *de* перед существительным, обозначающим эти материалы: *vidro* (стекло) - *de vidro* (стеклянный), *madeira* (древесина, дерево) - *de madeira* (деревянный), *prata* (серебро) - *de prata* (серебряный). В данном случае ошибки заключаются в том, что чаще всего русскоязычные учащиеся используют существительные, обозначающие название материала (*prata, ouro, madeira, vidro*), в качестве прилагательного, не используя при этом предлог *de*. Например: *Quero comprar um anel ouro para a minha noiva* вместо *Quero comprar um anel de ouro para a minha noiva*.

Можно также в качестве примера привести наречия места, для выражения которых в португальском языке существует четыре слова: *aqui* (конкретно здесь), *cá* (*здесь*) указывают на то, что лицо находится ближе к говорящему; *lá* (там), *ali* (там) - на равную удаленность от собеседников; *aí* (там) указывает на нахождение лица ближе к слушающему и не имеет эквивалента в русском языке, что приводит к ошибочному использованию *ali, lá* по аналогии с русским языком. То же самое касается и указательных местоимений *este, esse, aquele*. Если в случае с *este* неправильное использование почти не встречается, то *esse, aquele* часто путают на фоне того, что аналога *aquele* в русском языке не существует. Если *esse* переводится как *тот*, то *aquele* - *вон тот*.

3. Отношения пересечения

Отношения пересечения - тип отношений, при которых объем значений слов в контактирующих языках совпадает частично, т.е. могут совпадать только некоторые значения многозначных слов. Несовпадающие значения приходится передавать при помощи других лексем. Несовпадение отдельных значений говорит о несовпадении лексической сочетаемости. Отношения пересечения - наиболее часто встречающийся тип отношений между контактирующими языками.

Часто русскоязычные студенты, в недостаточной степени владеющие португальским языком, допускают ошибки, спровоцированные этим типом отношений. Вследствие этого в речи появляются кальки.

В качестве примера можно привести следующие: носить бороду и усы - *usar a barba e bigode* (как *использовать*), которое часто переводят посредством *levar* (как *носить*), накрыть на стол - *pôr a mesa* (как *класть*), а не ошибочное *cobrir* (как *накрывать*), убирать со стола - *levar a mesa* (как *поднимать*), часто ошибочно переводимое через *limpar* (как *убирать*).

4. Отношения подчинения

Отношения подчинения - тип отношений, в рамках которых определенное слово в одном языке имеет больший объем значений по сравнению с эквивалентным ему словом во втором языке. Т.е. полисемичность слова одного языка передается в другом языке при помощи ряда других лексем, имеющих более узкий объем. В лексике подчинение часто проявляется при сравнении слов, в которых заключаются родовые понятия, со словами, которые обозначают видовые понятия.

Что касается примеров, то становимся на слове *mosca*, обозначающем понятие *муха*, а не *мошка*. В то же время слово *mosquito* - родовое понятие *комар*, а не видовое *москит*.

Таким образом, часто возникают ошибки в употреблении слова *пресный*. Пресная вода на португальском - *a água doce* (сладкая), пресное блюдо - *o prato insosso* (пресное), пресный анекдот - *a piada insípida* (пошлый, банальный). Естественно, студенты на начальном этапе изучения португальского языка часто ошибочно используют слово *insoso* вместо *doce* или *insípido*.

Еще один пример - слово *волосы*, которое в русском языке обозначает растительность как на голове, так и на теле, а в португальском языке имеет два варианта перевода: *o cabelo* (волосы на голове) и *o pêlo* (волосы на теле). Часто и тот, и другой вариант учащиеся переводят словом *o cabelo*.

Глагол *играть* имеет три варианта соответствия в португальском – *tocar* (на музыкальных инструментах), *brincar* (в игрушки), *jogar* (в спортивные игры). Конечно, такое несоответствие также очень часто становится причиной лексических ошибок при переводе с русского языка на португальский.

5. Буквализмы

Типичным проявлением лексико-семантической интерференции считаются буквализмы. Буквальный перевод характерен и при использовании фразеологизмов иностранного языка. В подобных случаях дословный перевод нарушает состав компонентов фразеологизмов и искажает смысл фразеологической единицы. В некоторых случаях буквализм в переводе фразеологизма может привести к полной потере смысла. [Ахметзянова 2005, с.119].

В нашей преподавательской деятельности интерферентные ошибки в переводе фразеологизмов встречаются достаточно часто. Особенно они проявляются в устной работе с текстами сказок, которые, как правило, изобилуют подобными выражениями. Например: *Que bicho lhe mordeu?* – эквивалент русского выражения *какая муха его укусила*, несмотря на то, что слово *bicho* переводится с португальского как *червь*. Часто при переводе фразеологизмов с русского на португальский курсанты переводят дословно, забывая в момент речи, что подобные выражения должны заменяться эквивалентом. Например, указанное выражение чаще всего ошибочно переводят *Que mosca (вместо bicho) lhe mordeu?* Что касается перевода с португальского на русский, то, как правило, переводят следующим образом: *Какой червь его ужалил?* Затем сами себя исправляют, понимая, что это эквивалент часто используемого русского фразеологизма. Русское *быть на седьмом небе* – эквивалент португальского *andar com a cabeça na Lua (дословно ходить с головой на луне)*, которое учащиеся ошибочно переводят как *estar no sétimo céu (быть на седьмом небе)*.

Если в случае с предыдущими фразеологизмами даже при дословном переводе можно догадаться, о чем идет речь, то буквальный перевод ряда других устойчивых единиц приводит к абсурду. Например, выражение *стреляный воробей* невозможно перевести на португальский, если не знать точного эквивалента. Если же его перевести дословно, что часто делают учащиеся, то получается бессмыслица: *um pardal atirado* вместо *macaco velho (старая обезьяна)*.

6. Диалексемы

В работе с несколькими языками часто встречаются слова, похожие по форме, но имеющие серьезные отличия в том, что касается плана содержания. Эти слова

нередко представляют трудности для изучающих иностранный язык, в связи с чем за ними закрепился термин *ложные друзья переводчиков*. Впервые это понятие было введено французскими учеными М. Кеслером и Ж. Дерокини в 1928г. Затем в филологии появились другие термины, обозначающие это явление, например, междязычные аналогизмы (К. Готлиб) или диалексемы. [Гарбовский 2004, с.327-328].

Диалексема – термин, обозначающий сходные по внешней форме лексемы, схожесть которых способна породить трудности в межкультурном общении. Термин был введен советским лингвистом В. В. Акуленко. В качестве примера можно привести следующие слова: название должности *o Secretário de Estado*, которое переводится как *госсекретарь* и является синонимом привычного для нас *министра иностранных дел*, или же слово *jornal*, которое переводится как *газета*, в то время как сам журнал на португальском – *a revista*.

Н.К. Гарбовский разделяет диалексемы по типу их взаимоотношений: внеположенность, равнообъемность, подчинение и перекрещивание.

Внеположенность – тип взаимоотношений, при котором объемы слов полностью исключают друг друга. Лексемы не совпадают ни в одном из значений, несмотря на внешнее сходство.

В качестве примера можно привести следующие слова: *resina*-смола дерева, не резина, *papa*-каша, а не отец, *cara*-лицо, а не наказание.

Равнообъемность – тип отношений, характерный для диалексем, которые называют одни и те же понятия, но могут различаться стилистическим значением и свободно функционировать в языке.

Например, слово *carta* в португальском языке обозначает *письмо, документ, свидетельство*. Это слово совпадает с русским существительным, которое обозначает и географическую карту, и игральную карту. Однако в значении географической карты в португальском языке используется слово *tara*.

Перекрещивание как тип отношений характерен для диалексем, в объемы которых входят как общие для обоих понятий объемы, так и различные.

В качестве примера можно привести слово *pomada*, которое означает *косметическую мазь* (губная помада) в русском языке, а в португальском – *лечебную мазь*. В то же время для обозначения понятия *губная помада* португальцы используют слово *batom*.

ВЫВОД

Исходя из всего описанного выше можно сделать следующий вывод: преподаватель при подготовке к занятию и в процессе ведения занятия должен опираться помимо материала учебника и дополнительных пособий на собственный опыт преподавания, полученный в ходе занятий и в результате анализа ответов своих первых языковых групп.

Опытный преподаватель, на наш взгляд, должен предвосхищать ошибки, вызванные лексической интерференцией, и, можно сказать, действовать на опережение. В ходе разбора новой лексики, с которой сталкиваются учащиеся, преподаватель, опираясь на свой опыт, должен дополнительно комментировать лексические ситуации, с которыми на фоне ожидаемой интерференции могут в будущем столкнуться курсанты.

Например, если в лексике урока встречается португальское слово *chamar* (звонить), преподаватель должен сразу же пояснить, что первоначальное значение этого глагола – *звать*, затем, забегаая вперед, уточнить, что он

используется, если речь идет о телефонном звонке, но в случае с дверным звонком он не употребляется, т.к. во втором случае уже используется другой глагол – *tocar*. Если телефонный вызов (звонок) по-португальски – *a chamada*, то мы считаем целесообразным обратить внимание учащихся на то, что в случае с дверным звонком или звонком в образовательных учреждениях используется слово *a campainha*.

Любой пройденный лексический материал, отработанный в классе и в рамках домашнего задания, должен быть дополнительно закреплен посредством проведения диктанта, который зачитывается на русском языке с последующим переводом слов и/или устойчивых выражений на португальский. После проверки и обсуждения результатов работы обязательно дается самостоятельная работа на перевод предложений с использованием этой лексики. Таким образом, новая лексика хорошо усваивается учащимися, а преподаватель, анализируя ошибки в этих работах, понимает на что обратить внимание в будущем при объяснении того же материал и как составлять упражнения на отработку и закрепление новой лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Т.Б., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. История языкознания. М., 2005.
2. Ананьина М.А. К вопросу об особенностях языковой интерференции, 2014, с 1.
3. Ахметзянова Ф.С. Интерференция родного и русского языков при контакте с немецким в условиях национально-русского двуязычия, 2005, с.114-115.
4. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма, 2004, с.15.
5. Балыхина, Т.М., Игнатъева, О.П. Типы ошибок в речи инофона, 2006.
6. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления. Проблема двуязычия и многоязычия. М., 1972.
7. Блажевич Ю.С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта (на материале языка русских эмигрантов в Португалии, 2011, с. 10.
8. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Розенцвейг В.Г. (под ред.) Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1973, с.3.
9. Валеева Д.Р. Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов при обучении русскому языку как иностранному, 2018, с.-208
10. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
11. Гарбовский Н. К., 2004, Теория перевода, с.327-328.
12. Голиков, С. Н. Национально-ориентированные выводы-рекомендации, имеющие практическое значение для преподавателей-русистов на занятиях в испаноязычной аудитории. М. 2016, 176-186.
13. Дузь Л.В. Интерференция на звуковом уровне в условиях обучения кубинцев русскому языку (экспериментально-фонетическое исследование на материале переднеязычных шумных гласных), 1984, с.10.
14. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации, 2003г.
15. Курохтина Т.Н. Межъязыковая интерференция в условиях близкородственного украинско-русского двуязычия, 2010, с.38.
16. Кубланова М.М. Языковая интерференция на уровне на уровне интонации (на материале английского языка), 2003, с.11.
17. Наумова Е.В. Просодико-интонационная интерференция в речи билингвов, 2002, с.57.
18. Розенцвейг В. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1973.
19. Смирнова М.А., Типология языковых контактов в рамках теории лингвогенеза, с.-1.
20. Смирнова М.А., Формирование контактной лингвистики как науки, с-1.

© Бегоян Аракся Сибатовна (Araksbegoyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИНЖЕНЕРА ТРАНСПОРТА

THE ROLE OF GRAPHIC DISCIPLINES IN TRAINING A COMPETITIVE TRANSPORT ENGINEER

**O. Bolbat
I. Sergeeva
O. Shcherbakova**

Summary: The article deals with issues related to the development of the education system, including higher education, as one of the features of a strong and developed state. Important factors include the opportunity for every citizen of the Russian Federation to receive a unpaid education. The focus of the state on the further development of the national industry, production and construction, the reduction of dependence on imports is reflected in the education system: in recent years, the number of state-funded places in technical specialties has been growing, which makes it more affordable. In turn, the teachers of the university have been put the task of training and educating highly qualified specialists, who are in need of production. The authors of this article analyze approaches aimed at improving the quality of training of engineers in the field of transport, taking into account the use of BIM technologies in the educational process.

Keywords: graphic competencies, 3D modeling, BIM technologies.

Болбат Ольга Борисовна

*к.п.н., доцент, Сибирский государственный университет
путей сообщения, г. Новосибирск
Olgab2203@gmail.com*

Сергеева Ирина Александровна

*Старший преподаватель, Сибирский государственный
университет путей сообщения, г. Новосибирск*

Щербакова Ольга Валерьевна

*к.т.н., доцент, Сибирский государственный университет
водного транспорта, г. Новосибирск*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием системы образования, включая высшей, как одного из показателей сильного и развитого государства. К важным факторам относится возможность каждого гражданина РФ получить бюджетное образование. Направленность государства на дальнейшее развитие собственных промышленности, производства и строительства, снижение зависимости от импорта нашло отражение в системе образования: в последние годы количество бюджетных мест на технические специальности растет, что делает его более доступным. В свою очередь перед преподавателями вуза поставлена задача обучения и воспитания высококвалифицированных специалистов, в которых нуждается производство. Авторами данной статьи анализируются подходы, нацеленные на повышение качества подготовки инженеров в области транспорта, с учетом использования BIM-технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: графические компетенции, трехмерное моделирование, BIM-технологии.

Одной из основных целевых задач в стратегии развития железнодорожного транспорта Российской Федерации до 2030 года является повышение уровня конкурентоспособности национальной экономики [1]. Под национальной экономикой в данной статье мы подразумеваем народное хозяйство нашей страны, определяемое как комплекс отраслей материальных и нематериальных сфер производства и деятельности, удовлетворяющих потребности населения государства. Известно, что к производственной сфере относят такие отрасли, как строительство, промышленность, сельское и лесное хозяйства, транспорт, связь и др. Непроизводственная сфера включает в себя жилищно-коммунальное хозяйство, финансы, культуру, здравоохранение, образование и др. Особую важность для авторов данной статьи как преподавателей вуза представляет система образования, в состав которой входят все виды и уровни: дошкольное, школьное, средне-специальное и высшее. Безусловно, для государства образовательная система является значимой, поскольку призвана обеспечивать все отрасли народного хозяйства квалифицированными специалистами: базовой и подготовительной ступенью к получению высшего образования являются

средняя школа и средние профессиональные учебные заведения. В современных условиях развития научно-технического прогресса, экономической и политической, а также эпидемиологической ситуаций в стране и в мире, проблема обучения и воспитания высококвалифицированных инженеров, конкурентоспособных на рынке труда, является актуальной [2]. Следует отметить, что железные и автомобильные дороги, речные и морские пути справедливо называют транспортными артериями, поскольку они обеспечивают снабжение возводимых, реконструируемых и прочих объектов строительства и производства необходимыми материалами, перевозку людских и материальных ресурсов, торговые связи с регионами РФ и зарубежными странами. Основной задачей транспортных вузов является подготовка специалистов, инженеров для обеспечения функционирования данной отрасли народного хозяйства. В соответствии с ФЗ «Об образовании» стратегия нашей страны в сфере транспортных услуг определяет целостность научно-технической политики транспортной отрасли на основе развития науки, инновационных технологий и системы качественной подготовки кадров [3]. Характерной чертой отечественного образования в транспортных вузах

является их четкая ориентация на интересы работодателей и развитие отрасли.

В Законе Российской Федерации об образовании «под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, основной целью которого является удовлетворение потребностей человека в знаниях, умениях и навыках в интересах общественного прогресса». Следует отметить, что к основной функции образования относится воспроизводство «человеческого капитала», осуществление которой влечет за собой выполнение «производственной и доходной функций, т.к. повышение уровня образования ведет к производству продукции более высокого качества и увеличению производительности труда» [3]. Следовательно, выпускникам железнодорожных вузов, помимо комплекса необходимых знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций необходимо также владеть знаниями транспортной системы в железнодорожном комплексе, владеть новейшими компьютерными программами для решения производственных задач.

Известно, что деятельность инженера, инженера-конструктора, инженера-проектировщика значительно изменилась за последние 30 лет. Считаем, что развитие и внедрение компьютерных технологий в области графических дисциплин позволили автоматизировать процесс создания проектно-конструкторской документации, сократили риски случайных ошибок уже на начальной стадии разработок, увеличили возможности для творчества, позволили создавать компактные архивы документов. Как показывает опыт, эти процессы эффективно влияют на качество подготовки инженеров транспорта, т.к. владение программными графическими комплексами является важной компетенцией для будущего профессионала: выпускник транспортного вуза может работать не только инженером, обеспечивая производственный процесс, а также имеет возможность заняться проектной деятельностью [4]. Кроме того, активно ведётся подготовка инженеров широкого профиля как в области машиностроения, например, подъемно-транспортных, строительных и дорожных средств и оборудования, сервиса и технической эксплуатации транспортных и транспортно-технологических машин и оборудования, так и в строительстве – проектирование и обслуживание автомобильных и железных дорог, промышленных зданий и сооружений. Следует отметить, что изменения в профессиональной деятельности инженера и проектировщика нашли отражение в образовательных программах высшей школы: в учебные планы введены дисциплины, обеспечивающие освоение профессиональных компетенций в области компьютерных технологий, создания проектно-конструкторской документации. В связи с этим, перед преподавателями ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» была по-

ставлена цель – создать учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД), обеспечивающий освоение заявленных образовательными программами компетенций. Данная цель обусловила постановку ряда задач:

- изучить образовательные программы по направлениям подготовки;
- проанализировать компетенции, отвечающие за графическую подготовку будущих бакалавров и специалистов;
- проанализировать деятельность современных специалистов, работающих на производстве;
- своевременно вносить коррективы в рабочие программы, ориентируясь на современные компьютерные технологии в области графики;
- создать рабочие программы по графическим дисциплинам, внести задания, обеспечивающие освоение заявленных в образовательных программах компетенций;
- проанализировать выпускные квалификационные работы на предмет освоения графических компетенций.

Поставленные цель и задачи определили дальнейшую деятельность, направленную на их достижение. В зависимости от направления профессиональной деятельности был осуществлен отбор программного продукта для обучения навыкам работы инженера, конструктора, проектировщика. Следует отметить, что почти за тридцатилетний период качество подготовки инженерных кадров значительно улучшилось: «ручная» графика — электронный кульман (2-d чертежи) — трехмерное моделирование. Кроме того, в последние годы на строительных специальностях и направлениях подготовки получило свое развитие обучение BIM-технологиям (информационное моделирование зданий и сооружений), для преподавания которым преподаватели освоили несколько программных комплексов.

Проведенный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования выявил следующее: у будущих специалистов и бакалавров необходимо формировать компетенции, отвечающие за графическую подготовку. Например, для студентов, обучающихся по специальности «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные средства и оборудование» направления 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические средства» в образовательном стандарте заявлены компетенции, которыми должен овладеть выпускник: способен решать профессиональные задачи с использованием методов, способов и средств получения, хранения и переработки информации; использовать информационные и цифровые технологии в профессиональной деятельности (ОПК -2); способен применять инструментарий формализации инженерных, научно-технических задач, использовать прикладное программное обеспечение при расчете, моделировании и проектиро-

вании технических объектов и технологических процессов (ОПК-6).

Для направления подготовки 08.03.01 «Строительство» компетенции следующие: способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК -2); способен участвовать в проектировании объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства, в подготовке расчётного и технико-экономического обоснований их проектов, участвовать в подготовке проектной документации, в том числе с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных комплексов (ОПК-6).

Преподаватели кафедры инженерной графики регулярно посещают семинары, такие как: «День машиностроителя АСКОН», «День проектировщика АСКОН», вебинары компании-разработчика NanoCAD и др. На данных мероприятиях преподаватели не только узнают об инновациях и совершенствовании программных комплексов, но и общаются с профессионалами, производственниками, проектировщиками. Это обеспечивает комплексную связь образования с производством, а также дает представление и ориентир на осуществление графической деятельности на производстве.

Считаем важным отметить, что в учебном процессе внедряются приближенные к производственным задачам учебные задания, что отражено в рабочих программах графических дисциплин. Далее приведены примеры наполнения учебно-методического комплекса дисциплин для различных направлений подготовки. Таким образом, подбирая задания для студентов-механиков (рисунок 1), мы стараемся ориентироваться на их будущую профессиональную деятельность. Во время выполнения учебных заданий, продемонстрированных на рисунке 1, студенты изучают конструкцию и принцип действия устройств, составляют структурные схемы деления, выполняют сборочный чертеж со спецификацией и чертеж общего вида, а также чертежи деталей. В рамках научно-исследовательской работы студенты создают имитацию движения подвижных частей механизмов или настраивают режим отображения «сборка-разборка».

На старших курсах графические задания усложняются. Моделируя изделие на основании выполненных расчетов, студенты могут проверить его на коллизии.

Для студентов, обучающихся по направлению «Строительство», спроектирована учебная траектория, позволяющая овладеть навыками работы в 2-D чертеже, 3-D моделировании и BIM-технологиях. Новым направлением в строительной отрасли РФ является BIM проектирование, технологии которых направлены на создание ин-

формационной модели объекта, передающего полную информацию о жизненном цикле каждого конструктивного элемента изделия. Следует отметить, что правительство Российской Федерации постановило обязательное применение BIM-технологий при проектировании объектов Госзаказа [5]. Попытки внедрить данные технологии были предприняты министерством строительства еще в 2014 году [6], однако были выявлены следующие проблемы: нехватка специалистов, владеющих данными технологиями, дорогостоящее программное обеспечение, большие временные и финансовые затраты для перехода организации на BIM-проектирование: в арсенале имелись только импортные программы. Зарубежные программные комплексы имеют большой недостаток — они не отвечают всем требованиям ГОСТов ЕСКД и СПДС. В связи с этим приходилось изначально формировать собственные шаблоны, создавать и «подгружать» библиотеки стандартных изделий и сортамента в эти программы. Однако, введенные санкции по отношению к нашей стране ускорили разработку и совершенствование российских программ для обеспечения работы материальных средств производства.

К успешным проектам федерального значения, создаваемым BIM-технологиями, следует отнести спортивные сооружения, построенные для олимпийских игр в Сочи, футбольные стадионы к чемпионату мира, который проводился в России в 2018 году, космодром Восточный, а также самое высокое здание в Европе — башню "Лахта-Центр" в Санкт-Петербурге. Кроме того, в то же время начали разрабатываться документы Системы технического нормирования в Российской Федерации (правила, национальные и межгосударственные стандарты, обеспечивающие соблюдение требований Технического регламента о безопасности зданий и сооружений (Федеральный закон от 30 декабря 2009 г. № 384-ФЗ) и информационного моделирования в строительстве) [7, 8].

С учетом указанных требований нами разработаны семестровые задания, включенные в УМКД, примеры которых приведены на рисунках 2, 3, 4. На рисунке 2 показаны примеры заданий, ориентированных на отработку навыков владения 2-d функционалом графического редактора. Кроме того, в процессе прорабатывается тема геометрических построений на плоскости. Далее показан пример задания на чтение строительного чертежа и воспроизведение его при помощи библиотек строительных изделий и конструкций. Рисунок 3 иллюстрирует выполненные студентом задания, в которых изучаются элементы трехмерного моделирования, работа с библиотеками стандартных изделий и параметрами резьбы, при этом обучающиеся приобретают навыки моделирования как отдельных деталей, так и сборочных единиц. На рисунке 4а, показан пример выполненной семестровой работы с использованием BIM-технологий: создана информационная модель двухэтажного жилого

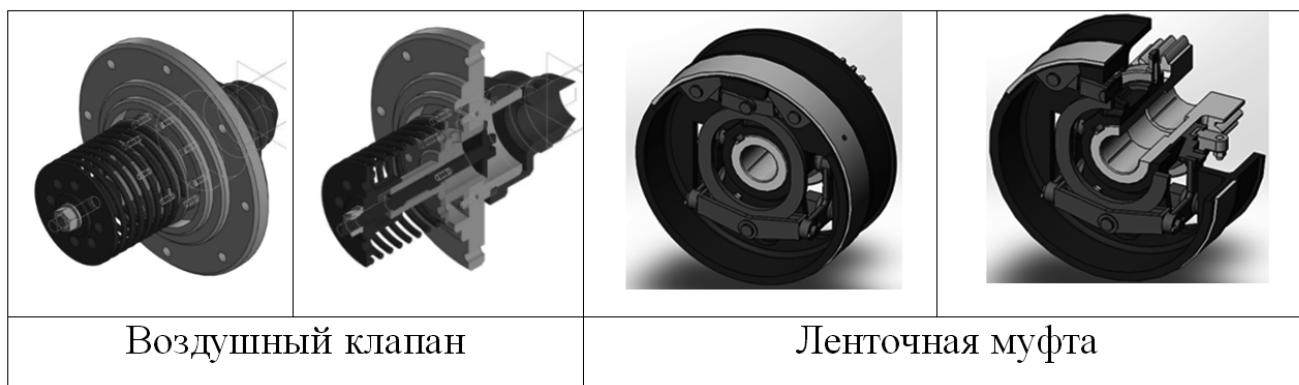


Рис. 1. Примеры студенческих заданий

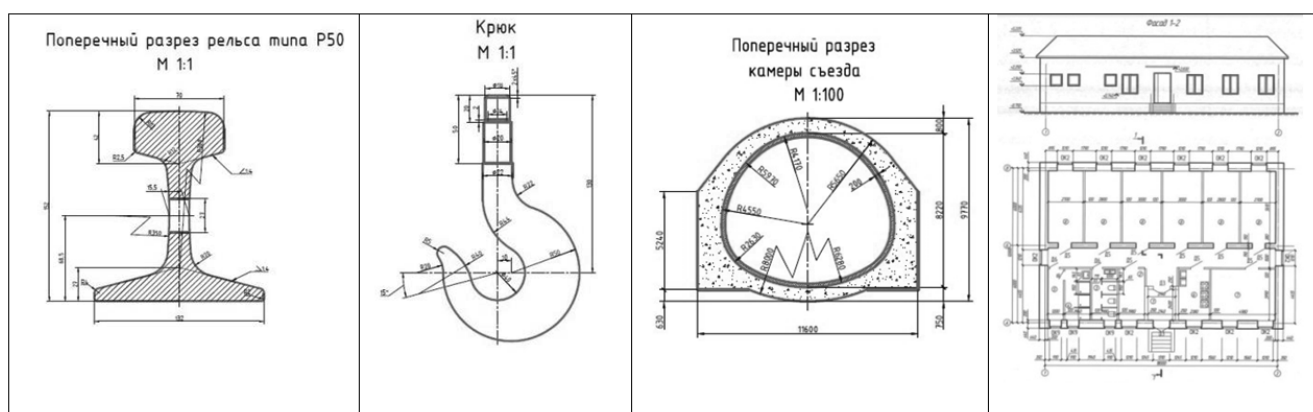


Рис.2. Примеры студенческих заданий в 2-d

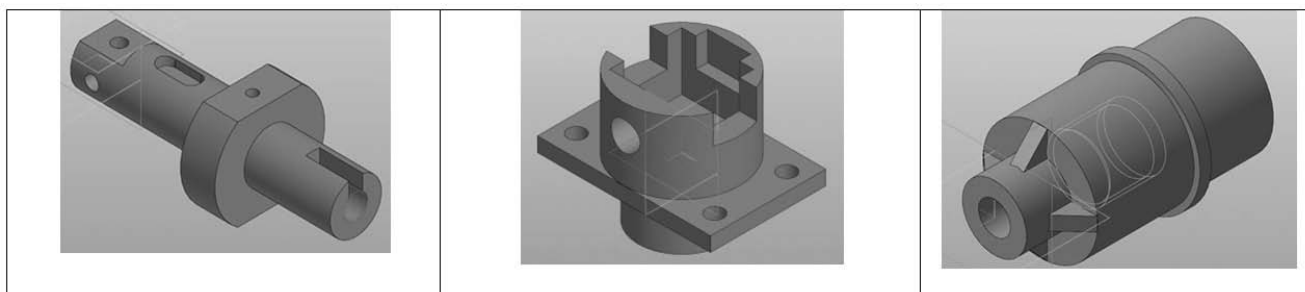


Рис. 3. Примеры студенческих заданий в 3-d

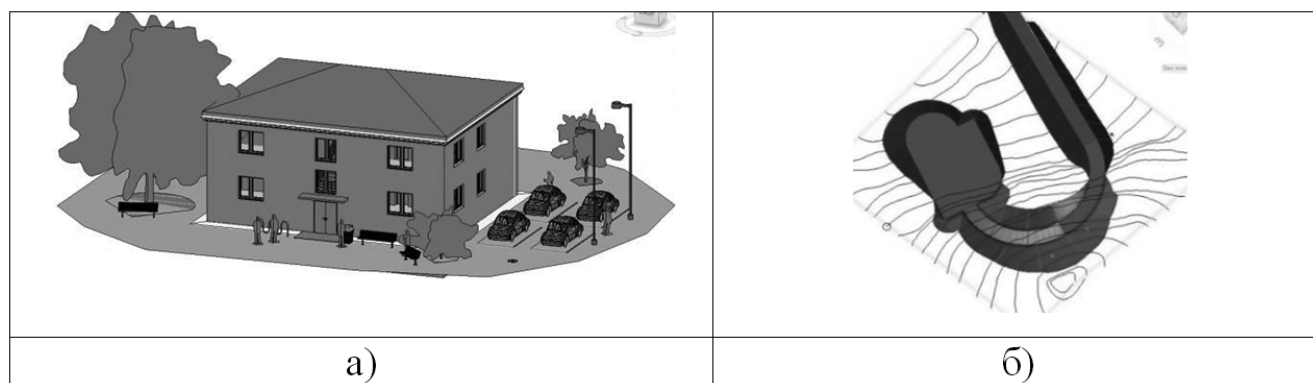


Рис. 4. Примеры студенческих заданий работы с использованием BIM-технологий

дома с благоустройством прилегающей территории. На рисунке 4б выполнено задание по проектированию на топографической поверхности строительной площадки с участком дороги. Построена информационная модель рельефа, спроектировано земляное сооружение с откосами заданного уклона.

В ответ на запросы современного производства и строительства в учебные планы ведущих вузов нашей страны были введены новые дисциплины. Так, в учебные планы подготовки специалистов по направлениям 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» и 08.03.01 «Строительство» в Сибирском государственном университете путей сообщения была введена новая дисциплина «Современные программные комплексы в строительном проектировании», которая включает в себя изучение нескольких взаимосвязанных разделов: введение в информационное моделирование; создание трехмерных моделей объектов инфраструктуры и топографических поверхностей и создание трехмерных моделей и двумерных чертежей зданий и сооружений транспорта.

На заседании кафедры было принято решение о регулярном посещении защит дипломных проектов и выпускных квалификационных работ ведущими лекторами. Анализ графической составляющей выпускных работ показал уверенное и активное использование студентами современных программных комплексов. Так, в олимпиаде дипломных проектов вузов Росжелдора по специальностям и специализациям высшего образования, проводимой среди выпускников 2022 года, 1 место заняли работы наших студентов «Цифровая модель метрополитена на линии мелкого заложения в слабых грунтах» и «Разработка тепловой защиты силовой гидромеханической передачи специального самоходного подвижного состава». Анализ итоговой учебной деятельности совместно с выпускающими кафедрами помогает скорректировать процесс обучения графическим дисциплинам, внедрять новые технологии в учебный процесс, использовать возможности графических программ в области инженерной деятельности. Как показывает опыт работа идет в нужном направлении: полученные навыки, умения и знания активно применяются студентами при дальнейшем обучении уже на специальных кафедрах. В

ходе проведения опроса студентов, обучающихся на кафедре «Графика», нами выявлена их заинтересованность в освоении приемов работы в современных графических программах. Кроме того, студенты отмечают основные преимущества: снижение временных затрат на выполнение РГР, быстрое исправление обнаруженных ошибок без снижения качества работы, возможность использования библиотечных элементов и создания собственной библиотеки и шаблонов чертежей.

Считаем, что инженерное транспортное образование имеет свои профессиональные особенности. К важным преимуществам относятся: большое количество студентов обучается по целевому направлению от предприятий транспортной отрасли; возможность выпускника среднего профессионального учреждения продолжить обучение в университете; получение рабочей специальности в процессе обучения в вузе; организация вузом прохождения производственных практик и выполнения дипломных проектов на предприятиях транспорта и будущего работодателя.

В заключении считаем необходимым отметить, что повышение качества образования возможно лишь с использованием комплексного компетентного подхода, ориентированного на междисциплинарные связи в обучении [9]. Педагоги кафедры графики организовали учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить требования Федеральных образовательных стандартов в освоении профессиональных компетенций: усилия преподавателей направлены на обучение и воспитание действительно конкурентоспособного выпускника, который готов к инженерному труду, самообучению и развитию своих профессиональных возможностей. Поэтапный анализ работы кафедры показал, что поставленная цель достигнута, огромный труд и временные затраты вложены в создание учебно-методического комплекса дисциплин и электронно-информационной образовательной среды. Считаем, что этот процесс является динамичным: постоянно обновляются задания, базы тестов и т.д. Важно отметить, что преподаватели стараются быть в курсе всех современных тенденций, знают программные комплексы, постоянно развивают свои навыки и умения, являются примером для обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2008 г. № 1734-р в редакции Распоряжения Правительства Российской Федерации от 11 июня 2014 г. N 1032-р. http://www.mintrans.ru/activity/detail.php?SECTION_ID=2203 [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2022)
2. Болбат, О.Б. Проблемы высшего технического образования в области дисциплин графического цикла / О.Б. Болбат, Н.К. Шабалина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 87-91. – EDN YRXXKP.
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. <https://zakon-ob->

- obrazovani.ru/ [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2022)
4. Андриюшина, Т.В. Дисциплины графического цикла: опыт внедрения электронного обучения / Т.В. Андриюшина, О.Б. Болбат, А.В. Петухова // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: Материалы Международной научно-методической конференции, Новосибирск, 06–07 февраля 2014 года / Сибирский государственный университет путей сообщения, НТИ - филиал МГУДТ. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2014. – С. 222-225. – EDN STZYGR.
 5. Постановление Правительства РФ от 15 сентября 2020 г. N 1431 "Об утверждении Правил формирования и ведения информационной модели объекта капитального строительства, состава сведений, документов и материалов, включаемых в информационную модель объекта капитального строительства и представляемых в форме электронных документов, и требований к форматам указанных электронных документов, а также о внесении изменения в пункт 6 Положения о выполнении инженерных изысканий для подготовки проектной документации, строительства, реконструкции объектов капитального строительства". <https://base.garant.ru/74644278/> [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2022)
 6. Приказ Минстроя России от 29 декабря 2014 года №926/пр «Об утверждении Плана поэтапного внедрения технологий информационного моделирования в области промышленного и гражданского строительства». <https://minstroyrf.gov.ru/docs/2663/> [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2022)
 7. СП 333.1325800.2017 «Информационное моделирование в строительстве. Правила формирования информационной модели объектов на различных стадиях жизненного цикла» Утвержден Приказом Минстроя России Минстроя РФ 1227/пр от 18.09.2017. <https://www.faufcc.ru/technical-regulation-in-constuction> [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2022)
 8. СП 404.1325800.2018. «Информационное моделирование в строительстве. Правила разработки планов проектов, реализуемых с применением технологии информационного моделирования». Утвержден Приказом Минстроя России Минстроя РФ 814/пр от 17.12.2018. <https://www.faufcc.ru/technical-regulation-in-constuction> [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2022)
 9. Болбат, О.Б. Междисциплинарные связи при подготовке выпускника технического вуза / О.Б. Болбат, О.Ю. Хекало // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 10-2(61). – С. 51-55. – DOI 10.24412/2500-1000-2021-10-2-51-55. – EDN GQVIBL.

© Болбат Ольга Борисовна (Olgab2203@gmail.com), Сергеева Ирина Александровна, Щербакова Ольга Валерьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРОБЛЕМЫ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Володина Евгения Сергеевна

Преподаватель французского языка Вальдорфской школы
МО, г. Жуковский,
Volodina.eugenia@gmail.com

PROBLEMS OF WALDORF PEDAGOGY
IN RUSSIA

E. Volodina

Summary: In this article, Waldorf pedagogy is characterized as an alternative educational movement, as a system-structural model of an innovative educational institution based on evolutionary universal principles; it has been shown that the social orientation of Waldorf schools includes the values of upbringing and teaching different peoples and different countries, creating a holistic universal, fundamental model of the modern educational environment of the child, which is associated with the aspect that this pedagogical course tries to maximize the model of the educational environment of the child proposed by R. Shtainer in his subject-spatial environment, social interaction and psychopedagogical aspect; the challenges and critical points of the formation of the educational environment of the child in the activities of modern Waldorf schools have been clarified; their positive aspects and disadvantages are identified.

Keywords: Waldorf pedagogy, educational process in Waldorf school, values of upbringing and education, integrity principle, social orientation.

Проблемы вальдорфской педагогики в России в научной литературе представлены в трудах таких ученых, как: А.М. Морковин [5], Е.Д. Пирадова [10], Е.В. Рыжова [12] и др. Авторами отмечаются следующие особенности вальдорфских школ. Аккредитованные в России данные школы выстроены так, что дети проходят обязательную аттестацию в 4, 9, 11 классах. В них преподают те же предметы, что и в обычных, а также несколько специальных дисциплин.

Наблюдение за организацией учебного процесса в вальдорфской школе позволяет охарактеризовать следующие особенности обучения школьников.

Отличается подход от традиционных школ к самому преподаванию. Основные методы познания здесь - эксперимент и наблюдение. Например, звуки и цвета - в физике, горение - в химии, наблюдение растений и животных - в биологии. Школы коллегиально управляются учителями. Здесь не приветствуют компьютеры, телевизоры, планшеты - все современные технические устройства не соответствуют духу вальдорфской системы. Конечно же, нет и школьной формы.

Особая роль отводится классному руководителю, который остается со своими учениками на протяжении семи-восьми лет. Именно он проводит большую часть

Аннотация: В данной статье вальдорфская педагогика охарактеризована, как альтернативное образовательное движение, как системно-структурная модель инновационного образовательного учреждения, основанная на эволюционно-универсальных принципах; показано, что социальная направленность вальдорфских школ включает в себя ценности воспитания и обучения разных народов и разных стран, создав целостную универсальную, фундаментальную модель современной воспитательной среды ребенка, что связано с тем аспектом, что данное педагогическое течение пытается максимально реализовать модель воспитательной среды ребенка, предложенную Р. Штайнером в его предметно-пространственном окружении, социальном взаимодействии и психодидактическом аспекте; выяснены вызовы и критические точки формирования воспитательной среды ребенка в деятельности современных вальдорфских школ; определены их положительные стороны и недостатки.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, учебный процесс в вальдорфской школе, ценности воспитания и обучения, принцип целостности, социальная направленность.

уроков и владеет знаниями по всем основным предметам. Обычно он преподает еще и ремесла.

В течение 3-4 недель на главном уроке, который стоит первым в расписании и длится 1,5 часа, изучают раздел одного из предметов: истории, биологии, географии, математики, русского языка и литературы. Остальные уроки, например, иностранные языки, музыка, рукоделие обычно проходят после главного и привычно длятся 45 минут.

В школе есть специальные предметы. Например, эвритмия сочетает танец и пантомиму под чтение стихов или музыкальное сопровождение. Рисование формы предшествует письму (с 1 по 3 класс). Чтение и правописание появляются позже. Начиная с 9 лет, дети занимаются ботмеровской гимнастикой.

В обучении нет оценок. Соревновательный момент полностью отсутствует. Прежде всего, школьники должны наслаждаться общением со сверстниками и с воспитателем. В конце учебного года учитель пишет подробную характеристику на каждого ученика с результатами и рекомендациями. Соответственно, никого из детей не оставляют на второй год. В школе нет учебников. Главное - личность учителя. Именно он определяет, в какой форме подавать материал, то есть он может рекомендо-

вать какие-то пособия, сборники задач или ограничиться устным рассказом.

В школах проводят костюмированные праздники (например, Праздник Урожая, Праздник Архангела Михаила; Праздник Фонариков; Масленица/Праздник встречи весны). Перед началом каникул все классы делают отчетные концерты. Также в вальдорфской школе есть социально ориентированные практики. Например, в начале это могут быть ремесла (путь зерна от его посадки до готового хлеба) и краеведение (изучают улицы, здания, составляют карты). В старших классах практика проходит в детских садах, больницах, детских домах и домах престарелых.

Самое главное в вальдорфской педагогике, на наш взгляд, - это то, что все закономерности дети имеют возможность открыть сами. Обычно учитель пишет формулу, а дальше ученики упражняются. А здесь, наоборот, сначала делаешь какие-то упражнения, чтобы они вывели этот закон, или показываешь им какой-то опыт, если это химия или физика.

Но на то, чтобы осознать этот опыт, вывести закономерность, сделать вывод и проработать его, уходит время, а времени у нас столько же, сколько в обычной школе. Поэтому важные законы, как правило, открывают.

В школе нет иерархии в отношениях между учителями и директором – каждый выполняет свои обязанности и может внести свои предложения в формате обратной связи и конструктивного диалога. Никто не может зайти в класс и сказать: «учи так и так». Учитель имеет право менять темы местами, что-то удлинять, что-то сокращать, понимая, что для данного класса именно сейчас очень важна именно эта тема.

В вальдорфской школе царит атмосфера творчества: на стенах – рисунки на разные темы, стеллажи со скульптурами из глины, витрины с минералами. Перед началом урока или перемены звучит не звонок, а приятная мелодия. В классах стены выкрашены в разные цвета, и в этом есть своя логика. Создавая первую школу, Штайнер опирался на «Учение о цвете» Гете, где описывалось, какое влияние цвет может оказывать на человека. Он развил теорию о том, какие цвета благотворно влияют на детей в определенном возрасте и способствуют обучению, и воплотил ее в оформлении учебных кабинетов.

Руководствуясь принципом целостности человеческого естества, вальдорфская образовательная программа пытается сохранить эту целостность через сочетание когнитивного компонента с эстетическим и практическим. Безусловно, в каждом учебном предмете преобладает та или иная составляющая, но всегда можно найти равновесие. Например, в математике преоб-

ладает мышление, однако в ней можно обнаружить и составляющую чувства (эстетический аспект, скажем, в красоте математических закономерностей), и волевой аспект (ритмический счет); в рукоделии и ремесле преобладает волевая (действенная) составляющая, но учитывается и мышление (конструирование вещи, пригодность ее) для использования, изготовления предметов в контексте жизненной практики), и аспект чувства (эстетика) – вещь должна быть красивой и т.п. Преподавание искусств, которое в вальдорфской педагогике занимает существенное место, имеет своим центром культуру чувства, но включает в себя когнитивный аспект (рефлексия на свойства красок и форм, характер музыкального произведения и т.п.) и аспект воли (необходимость постоянных упражнений и повторений).

Предметы появляются в учебном плане Вальдорфской школы в соответствии с тем, как ребенок «пробуждается» к окружающему миру, и определяются четырьмя основными принципами: ориентация на человека и его развитие, ориентация на мир и культуру, ориентация на познания и практические упражнения, прежде всего, – ориентация на ребенка и его конкретную ситуацию. В данном аспекте В.К. Загвоздкин [2] считает, что нельзя представить себе географию без похода, рисунка, на котором изображен путь от дома к школе – первой в жизни ребенка маленькой карты, так как это делают в Вальдорфской школе; первой связи ребенка с землей, когда он своими собственными начинающими маленькими шагами вычисляет определенное расстояние. География рассматривается не сама по себе, не просто как учебный предмет, а во взаимосвязи с растущим и развивающимся человеком. И это важный психолого-педагогический принцип.

Также В.К. Загвоздкин обозначает, что структурно обучающая программа строится по вертикальному и горизонтальному принципам. Вертикально программа рассматривает содержание обучения по отдельным предметам по ступеням обучения, что соответствует традиционному построению учебной программы. Задачей горизонтальной структуры является сочетание различных предметов или предметных отраслей, благодаря чему в тесном межпредметном взаимодействии ребенок получает целостный взгляд на происходящие в нем мир и процессы.

Л.В. Образцова [8] убеждена, что в школе, действуя не силами интеллекта, а силами духа, мы способствуем активности самого ребенка найти себе то, что поможет ему научиться писать. Даже если этот процесс происходит гораздо медленнее, чем происходящий интеллектуально, автор концепции считает, что то, чему ребенок учится медленнее в определенном возрасте, усваивается его организмом более здоровым и надежным образом, чем то, что проникает в него насильственно и слишком рано.

Таким образом, в вальдорфской школе возрождается традиция устного рассказа, где учитель художественно создает образы мира, соответствующие возрасту ребенка, настроению, темпераменту и т.д. Создатель вальдорфской педагогической концепции отмечает, что «в начале школьного периода, протекающего между сменой зубов и половой зрелостью, у ребенка нет еще четких границ между внешним миром и собственными внутренними переживаниями».

Специфической для вальдорфской педагогики формой организации обучения является преподавание «эпохами», когда в течение длительного промежутка времени (3-4 недели) на первом сдвоенном уроке преподается определенный предмет. Такая организация характерна для общеобразовательных предметов, а для цикла искусств, практических предметов, иностранных языков, эвритмии, физкультуры сохраняется урочная (ритмическая) форма обучения. Смена интеллектуальных и творчески-прикладных занятий в течение дня (ритм дня), уравнивает когнитивную, творческую и волевою деятельность, сопровождая это физической активностью, которая носит название «гигиеническая организация обучения», направленная на сохранение и укрепление психофизиологического здоровья учащихся [3].

Отдельное внимание исследователи [1; 7; 11] вальдорфской педагогики уделяют «ритмической системе» обучения. Кроме ритма дня каждый урок имеет свой собственный ритм, где периоды концентрации и расслабления, когнитивной и творческой деятельности, «вдоха» и «выдоха» сменяют друг друга. Так, например, урок эпохи, согласно гигиенической организации обучения, начинается с так называемой «ритмической» части, на которой дети двигаются, поют, декламируют стихи хором или индивидуально, сопровождая декламацию жестами, разучивают представления, выполняют упражнения с ритмами, упражняются в социальных, дидактических играх, в старшей школе участвуют в диспутах, наблюдают эксперименты и т.д.

И.В. Лаврищев [4] акцентирует внимание на том обстоятельстве, что в вальдорфской школе отсутствует детский ужас перед оценкой. Это является следствием того, что Р. Штайнер объяснял: «Мы принимаем за необходимое в конце школьного года резюмировать то, что ребенок получил за прошлый год. Это так называемые свидетельства, что-то вроде отчета, отражающего успехи ученика».

Нельзя утверждать, что социальные отношения в вальдорфских школах идеальные. Социальный организм каждой школы, так же как и любой человек, переживает свои кризисы, апатию, утрату энтузиазма, конфликты. Причины этих неудач кроются частично в со-

циальных конфликтах, частично в недостаточного качества преподавании, или в недостаточной компетенции в управлении школой. Из-за таких «болезней» социального организма школы изменяют направление своей деятельности или вообще закрываются.

Вальдорфская педагогика сильно отличается от всех остальных педагогических направлений. Даже из религиозной школы можно перевести ребенка хоть в обычную муниципальную, хоть в частную, хоть в специализированную, но из вальдорфской перевести куда-либо крайне сложно. Происходит это из-за того, что все наши альтернативные школы имеют один и тот же базисный компонент, который и обеспечивает возможность перехода из одной школы в другую. Даже в религиозных школах, где мировоззрение отличается от господствующего в обществе естественнонаучного, преподаются химия, физика и биология, - как и в общеобразовательной школе. Происходит это от того, что в православии нет такой простроенной педагогической концепции, как в антропософии, поэтому и взята в православных гимназиях схема классического российского образования до 1917 года.

В советской школе все держалось на идеологии, а та, - на определенном социальном заказе. Он изменился, прежняя идеология претерпела модификации, но основные принципы преподавания остались прежними, - и в частных, и в религиозных, и в национальных школах.

Методология познания, свойственная для характеризуемой школы, разительно отличающаяся от материалистической, и ее изучают студенты на вальдорфских семинарах наряду с дидактикой. Все это крайне непривычно для рационально мыслящих людей. Говорить о сущности вальдорфской педагогики довольно сложно, поскольку принципы ее построения никогда не называются, а подразумеваются. Их можно понять, почувствовать, изучая труды Р. Штайнера - основателя данной педагогики, и наблюдая, как работают с детьми в вальдорфской школе.

Тем не менее, российские педагоги отмечают и недостатки вальдорфской педагогики. За два года невозможно научиться всему тому, что придется преподавать в течение восьми лет, в семинаре вырабатывают мировоззрение, а именно преподавание антропософских постулатов. Провозглашается, что учителю вальдорфской школы не обязательно быть антропософом, но он должен разделять теорию строения человека, разработанную Р. Штайнером.

Весьма показательным в плане анализа вальдорфской педагогики является суждение А.А. Пинского, директора одной из российских вальдорфских школ. Он указывает, что в школе образное мышление детей начинает преобразовываться в понятийное. Поэтому

вальдорфские школы должны еще освоить эту новую фазу. Выигрышной стороной, по мнению А.А. Пинского, является то, что школы, созданные на основе антропософских идей, это те школы, в которых детям нравится учиться. То есть, школы одним из своих результатов имеют позитивную психолого-педагогическую атмосферу.

Позитивной стороной вальдорфских школ является то, что они решают старую педагогическую проблему – всестороннего гармонического воспитания личности, то есть охватывают не только интеллектуальное обучение, но и весь цикл искусств и ручного труда. Классическая формула вальдорфской педагогики – это «голова, сердце и руки». На уровне начального звена эта проблема в целом решается. Важная сторона дела – это учебная. И здесь есть некоторые проблемы. Глобально можно сформулировать так: можно ли, составляя положительные стороны вальдорфской педагогики – атмосферу, отношение к ребенку, роль искусств, – при этом отдать, образно выражаясь, кесарю кесарево. То есть, действительно достигать тех учебных задач, которые требует государство, а в более широком, – современный социальный контекст. И сильной, и в тоже время слабой стороной вальдорфской школы является то, что там отсутствует отбор детей по одаренности, хотя в школах, где хотят иметь высокие показатели, этот отбор ведется.

И ясно, что с проблемными детьми легче добиться положительных результатов. Если школа не ведет этот отбор, то естественно, туда приходит много проблемных детей, и для многих родителей уже складывается такой стереотип, что вальдорфская школа принимает детей, которые не могут учиться в государственных школах. Это есть и в других негосударственных школах, когда берут детей, которые не могут учиться в обычной школе. С одной стороны, по замечанию А.А. Пинского [9, с. 23], это функция благородная, но с другой, – это опасно. Может возникнуть мнение, что вальдорфская педагогика, – это хорошая педагогика для «плохих» детей, но это бесперспективное дело. При этом возникает еще одна проблема: либо вальдорфская школа в России будет полноценной и альтернативной, либо она будет вспомогательной школой. Как признается далее А.А. Пинский, «мы вынуждены приходиться к самоограничению».

Для этого есть очень важный принцип в вальдорфской педагогике, что класс должен быть очень широкого спектра: там должны быть дети одаренные и проблемные, – должен быть баланс. Точно так и в социальном аспекте. Московский Центр не желает и не может отбирать исключительно детей у привилегированных родителей. У Московского Центра одна из самых дешевых школ в столице (родительская плата в 1990-х годах была 43 рубля при бесплатном 2-х разовом питании), при этом имеющая хорошее помещение, за которое надо платить. Центру, на этом акцентировал внимание А.А. Пинский,

нужна родительская поддержка, иначе школа будет экономически несостоятельной. Идея вальдорфской школы, как указывает Т.С. Циркова [14] – школа для всех. Автор задается вопросом, если в вальдорфском педагогическом движении сложится мнение, что вальдорфская школа – школа для бедных и не совсем здоровых детей, то в течение нескольких лет это приведет к абсолютному тупику. Если это так, то каким образом в России формируется родительский заказ на обучение детей в вальдорфской школе?

В России ситуация другая, – уровень антропософичности родителей иной. Он значительно ниже, чем в Германии, Швеции или в Швейцарии. С прагматической точки зрения это выгодно, потому что если родители – убежденные антропософы, то для них многие педагогические проблемы снимаются тем, что «так пожелал доктор Штайнер». А поскольку российские родители не такие, то нужно действительно отвечать на их непредвзятые вопросы, – и словами, и практически. Инициаторами школ, по крайней мере, этой первой волны в России – два десятка инициатив, выступали учителя. То есть, идея пришла через учительство. Учителя познакомились с этой педагогикой, с учителями Запада, и захотели сделать такие школы у себя в городах.

Вальдорфская педагогика это оптимальный способ развить индивидуальность ребенка. Сомневающимся не нравятся принципы антропософии, применяемые в подобном образовании.

Воспитание по вальдорфской системе предполагает, что и мальчики, и девочки с самого раннего детства вышивают, вырезают по дереву, сами делают игрушки, работают на гончарном круге, рисуют красками и мелками, лепят из глины и воска без образцов и предложенных шаблонов, без заданной темы и определенных правил. Вальдорфский детский сад предлагает детям три основных цвета: красный, желтый и синий. Остальные цвета малыши создают сами, смешивая и разбавляя краски. Вальдорфская педагогика также включает в себя элементы традиционной народной культуры: песни, игры, потешки, сказки, хороводы.

Когда фантазия берет старт, любой брусок может стать корабликом, а листочек, опавший с дерева, – парусом, три лоскутка заменяют куколку, а палка – лошадку. Самые маленькие ребята играют с неокрашенными глиняными, лоскутными или деревянными куклами, у которых даже не прорисовано лицо – в игре малютка сам решает, смеется кукла или плачет. Нельзя, однако, сказать, что таким принципом вальдорфская школа обедняет игрушечный детский мир. Вариантов много: музыкальные игрушки (флейты, ксилофоны, трещотки), фигурки животных и растений, деревянные кубики и конструкторы (в том числе из природных материалов – веточек,

палочек, каштанов, желудей, шишек и орехов), игрушки для обучения ремеслам (гончарный круг, ящик с деревянными инструментами, клубки ниток и пр.), мозаики-пазлы, вальдорфские куклы.

Охарактеризуем положительные и негативные аспекты вальдорфской школы. Положительным можно считать, что в данных школах упор делают на развитие личности. Педагог направляет ребенка, поддерживает, дает высказать свое мнение; обучение двух иностранных языков с первого класса; нет домашних заданий (это положительно воспринимается, как детьми, так и их родителями); процесс обучения стараются строить так, чтобы привить любовь к школе; нет особого соперничества – педагоги стараются класс сплотить, не потворствовать козням, гонениям, дразнилкам.

К недостаткам можно отнести то, что раньше основную массу учеников составляли дети родителей, увлекающихся принципами антропософии. Сегодня туда отдают деток, которым хотят создать комфортные, неконфликтные условия обучения. Это иногда выливается в неспособность детей влиться в другой, более «приземленный», «дворовый», «обычный» коллектив.

Дети до второго класса пишут печатными буквами. Есть мнение, что пренебрежение письмом снижает темп развития ребятишек.

Большее количество подобных школ в России – частные, и стоят они недешево.

Школа больше подходит творческим личностям, детям с гуманитарным уклоном. В обучении не приветствуются новые технологии, компьютеры и другие гаджеты. От детей не требуют уметь читать. Считается, что до 7-8 лет не владеть чтением нормально.

Детям с высокими интеллектуальными способностями или логическим складом ума (генами инженера) в такой школе вполне реально закопать талант глубоко в землю. На уроках выжигания, труда и лепки ребенок не узнает о робототехнике, программировании и прочих математических прелестях.

Отсутствие конкуренции вполне способно снизить желание учиться и хоть что-то делать. Некоторым деткам важно видеть результаты своей работы, а здоровая конкуренция подталкивает их двигаться вперед.

Уравнивание класса под одну общую дружную компанию вполне способно спровоцировать нейтрализацию конфликта вместо здорового вскрытия проблемы и справедливого наказания виновного.

Большой акцент на личности учителя – это очень

большая человеческая ответственность. То, что начинается с улыбок и желания творить с детьми, способно спровоцировать комплекс «маленького бога».

Обучение в вальдорфской школе разбито на три ступени:

Первая: эта ступень традиционно считается начальной. На этом этапе ведется формирование базовых умений и навыков, развитие предметного мышления. Большинство занятий связаны с музыкой и живописью, что благоприятно сказывается на формировании мелкой моторики у учеников. Вторая: к этой ступени относятся, как правило, с 5 по 8 классы. Она характеризуется развитием абстрактного мышления на базе предметного. Третья – это период старших классов. У них начинается академическое обучение, которое предполагает обработку и усвоение большого объема информации.

По мнению ряда авторов [6; 15 и др.] вальдорфская школа считается уникальной в настоящее время. Она позволяет сделать из ребенка гармонично развитую личность. Ребенок, будучи взрослым, сможет считаться со своими желаниями, а значит, вырастет счастливым человеком.

В вальдорфской школе интеллектуализация происходит своевременно и является дозированной. Каждый новый материал изучается до полного усвоения материала учеником. Главным критерием преподавания вальдорфской педагогики считается феноменологический подход. Дети сами ищут закономерности и выводят правила на основе своих наблюдений и собранных данных, в итоге приходят к истине.

Таким образом, вальдорфская школа выпускает учеников сильных, волевых и гуманных, которые живут в гармонии со своей душой и телом. Следовательно, такая школа имеет большие перспективы стать основным направлением в современном образовании.

К отличным тенденциям развития вальдорфского движения в России следует отнести, прежде всего, приоритет психолого-педагогических исследований в области вальдорфской педагогики, являющийся фундаментом для процессов адаптации Штайнер-педагогики к условиям отечественной школы, основой для разработки содержания вальдорфского образования с учетом национальной специфики.

Итак, исходя из вышеперечисленного, определены основные тенденции становления и развития вальдорфского движения в Российской Федерации (с 1991 г. по настоящее время) в контексте развития международного культурно-образовательного вальдорфского движения. Так, на уровне теоретико-концептуального обоснова-

ния следует отнести следующие: изменение ориентации образования с социально детерминированного на личностное; направленность на гуманизацию и гуманитаризацию системы образования; стремление к интеграции в мировое образовательное пространство с сохранением традиций национальной педагогики.

Таким образом, рассмотрев проблемы вальдорфской педагогики в России, можно подытожить следующее.

- Вальдорфская педагогика в России является признанным альтернативным образовательным движением, так как основные положения социально-педагогического наследия Р. Штайнера и его образовательной системы соответствуют современным образовательным стратегиям и содержат обоснование комплексной системно-структурной модели инновационного образовательного учреждения, основанной на эволюционно-универсальных принципах.
- Социальная направленность и системно-структурная организация Вальдорфских школ впитывают в себя ценности воспитания и обучения разных народов и разных стран, создав целостную универсальную, фундаментальную модель современной воспитательной среды ребенка, что связано с тем аспектом, что данное педагогическое течение пытается максимально реализовать модель воспитательной среды ребенка, предложенную Р. Штайнером в его предметно-пространственном

окружении, социальном взаимодействии и психодидактическом аспекте.

- В результате компаративного анализа формирования деятельности вальдорфских школ в различных историко-политических и социально-экономических системах выяснены вызовы и критические точки формирования воспитательной среды ребенка в деятельности современных вальдорфских школ по следующим плоскостям:
 - внешние детерминанты: государственно-политические, историко-национальные, экономические, общественные и демографические;
 - внутренние противоречия: недостаточное понимание глубинных основ вальдорфской педагогики; свободная трактовка концепта «свобода»; несоответствие идеалу воспитания у родителей и учителей; недостаточный уровень подготовки педагогических кадров; восприимчивость

Вальдорфских школ как исключительно коррекционных, реабилитационных и/или лечебных; «открытость» и «закрытость» школы как образовательной системы; недостаточно насыщенное информационное поле о деятельности Вальдорфских школ; коллегиальное управление как форма коллективной ответственности; физическое и душевное истощение педагогов из-за высоких требований к личности вальдорфского учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова, Е.А. Содержание и формы учебно-воспитательной работы в Вальдорфской школе в соответствии с принципами свободного воспитания / Е.А. Вишнякова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2009. Т. 2. № 1. С. 74-77.
2. Загвоздкин, В.К. Альтернативы вальдорфской педагогики / В.К. Загвоздкин // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7. № 1. С. 26-34.
3. Зинькова, Н.К., Ракова, Н.А. Особенности подготовки учителя вальдорфской школы / Н.К. Зинькова, Н.А. Ракова // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы. 2008. С. 316-317.
4. Лаврищев, И.В. К вопросу об основных принципах вальдорфской педагогики / И.В. Лаврищев // Приоритетные направления развития науки и образования. 2018. С. 149-152.
5. Морковин, А.М. Проблемы и перспективы применения педагогической концепции Рудольфа Штайнера в отечественной начальной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.М. Морковин. Кемерово. 2009. 23 с.
6. Науменко, В.И. Философско-педагогические основы вальдорфской школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.И. Науменко. Ростов-на-Дону. 2000. 27 с.
7. Новикова, Д.К. Вальдорфская школа как целостная здоровьесберегающая система / Д.К. Новикова // Защита детства: проблемы, поиски, решения. 2018. С. 187-190.
8. Образцова, Л.В. Гуманистическая педагогика Германии конца XIX - начала XX века (1870-1933): Автореф. дисс. докт. пед. наук / Л.В. Образцова. Пятигорск, 2002. 41 с.
9. Пинский, А.А. Вальдорфская школа: традиционная и современная / А.А. Пинский // Мир образования. 1997. № 1. С. 23.
10. Пирадова, Е.Д. Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика: Дисс. ... канд. пед. наук / Е.Д. Пирадова. М. 2008. 201 с.
11. Подколзина, Л.Г. Вальдорфская педагогика в школе для «трудных» подростков: диалог культур / Л.Г. Подколзина // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2007. Т. 172. С.227-230.
12. Рыжова, Е.В. Воспитание учащихся в условиях вальдорфской школы: Дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Рыжова. Пенза. 2004. 154 с.
13. Циркова, Т.С. Опыт международного сотрудничества вальдорфских школ в области музыкального образования на примере Московской вальдорфской школы им. А.А. Пинского / Т.С. Циркова // Образовательный форум. 2019. № 2. С. 167-172.

14. Циркова, Т.С. Педагогическая организация эстетической среды в вальдорфской школе / Т.С. Циркова // Наука и образование в контексте культурных традиций. 2018. С. 290-296.
15. Черкасова, О.В. Педагогические принципы обучения и воспитания в вальдорфской школе: Дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Черкасова. М. 1995. 149 с.

© Володина Евгения Сергеевна (Volodina.eugenia@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Жуковский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ НА УРОКАХ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

USING THE CIRCUIT TRAINING METHOD IN SPEED AND STRENGTH TRAINING LESSONS

**S. Garbuzov
A. Matsko
N. Petina
N. Balakireva
A. Kostenko**

Summary: This article gives the characteristic of training within the framework of physical education in general and circular training in particular; the author reflects her view on the concept of specificity in adaptation to strength training; the main features and specificity of circular training method on the lessons of physical education at school are discussed as well as the influence of this method on the development of speed-power skills of students and also its effectiveness is analysed.

Keywords: circuit training, physical education, speed and power, strength, speed.

Гарбузов Сергей Петрович

Кандидат педагогических наук, Армавирский
государственный педагогический университет
Garbuzow.sergey2017@yandex.ru

Мацко Андрей Иванович

Кандидат педагогических наук, Армавирский
государственный педагогический университет
andrmaz@mail.ru

Петина Наталья Леонидовна

Кандидат биологических наук, Армавирский
государственный педагогический университет
hatalis-74@yandex.ru

Балакерева Наталья Алексеевна

старший преподаватель, Армавирский государственный
педагогический университет
aglayas@mail.ru

Костенко Анаид Арсеновна

Кандидат психологических наук, доцент, Армавирский
государственный педагогический университет
anna-psiholog@mail.ru

Аннотация: В данной статье дается характеристика тренировки в рамках физической культуры вообще и круговой тренировки, в частности; отражен авторский взгляд на концепции специфичности в адаптациях к силовым тренировкам; рассматриваются основные особенности и специфика метода круговых тренировок на уроках физической культуры в школе, а также анализируется влияние данного метода на развитие скоростно-силовых навыков учащихся, а также его эффективность.

Ключевые слова: круговая тренировка, физическая культура, скоростно-силовые способности, сила, скорость.

Одной из важнейших ролей школы является пропаганда позитивных ценностей и отношения к активному и здоровому образу жизни. В частности, это идеальная среда для пропаганды образа жизни с высокой ценностью для здоровья, такого как занятия по укреплению мышц и развитию скоростных способностей. Глобальные рекомендации в области здравоохранения направлены на увеличение частоты участия молодых людей в мероприятиях по укреплению мышц. Люди, по мере взросления от детства к подростковому возрасту и от подросткового возраста к взрослой жизни, как правило, меньше занимаются физическими упражнениями, в то же время увеличивая свои нездоровые привычки с ростом проблем со здоровьем. В то время как подростковый возраст является важным периодом для осознания ценности здорового образа жизни, исследования [5, 7] подтверждают, что уровень физической активности снижается в подростковом возрасте в различных условиях окружающей среды, и вместе с

этим уменьшается мышечная сила. Благодаря физкультуре учащиеся приобретают знания, навыки и уверенность, участвуя в различных физических упражнениях; они становятся физически более грамотными, чтобы вести более активный образ жизни. Кроме того, развитие отдельных физических способностей, таких как сила и скорость, в возрасте развития имеет основополагающее значение для продолжения участия в умеренной или интенсивной физической активности в дальнейшей жизни [1, с. 34].

Тренировки в рамках физической культуры в школе – это наиболее известные способы подготовки учащихся и здоровому образу жизни. Эффективная работа возможна только благодаря тщательно спланированной программе прогрессивной практики, которая позволит усовершенствовать координацию учащихся, исключить ненужные движения и достичь результата с минимальными затратами энергии, а также подготовит их мышеч-

ную структуру учащихся и кровообращение к выдерживанию без ущерба интенсивных физических нагрузок. Базовую физическую подготовку учащихся можно разделить на четыре основных компонента: сила, скорость, выносливость и гибкость. Однако можно выделить девять компонентов, которые составляют скоростно-силовую направленность: сила, мощь, ловкость, баланс, гибкость, локальная мышечная выносливость, силовая выносливость и координация.

Скоростно-силовые способности – это, своего рода, одновременное проявление собственно-силовых и скоростных качеств, к которым относят: взрывную силу и быструю силу. Взрывная сила подразумевает под собой достижение максимального проявления силы за минимально возможным промежутком времени в ходе выполнения двигательного действия. Быстрая сила проявляется в упражнениях со значительной скоростью, но с непредельным мышечным напряжением [7]. Согласно Ю. В. Верхошанскому, взрывную силу можно охарактеризовать следующими компонентами: стартовой силой и ускоряющей силой. Первая определяет способность быстрого развития рабочего усилия мышц в начальный момент напряжения, а вторая – возможность быстроты увеличения рабочего усилия в условиях начавшегося сокращения мышц [3, с. 67].

Систематизированная силовая тренировка развивает способность прилагать большую силу и, следовательно, создает более мощный импульс. Силовая выносливость повышается за счет использования обширной системы тренировок с отягощениями. Способность к мышечной силе широко признана решающим элементом успешного выступления в широком спектре различных командных и индивидуальных видов спорта. В этом отношении различные методы силовых тренировок (например, прыжковые приседания с нагрузкой) оказались успешными в повышении мышечной силы при выполнении двигательных задач, связанных со спортом, как у тренированных (например, спортсменов высокого уровня), так и у нетренированных (например, физически активных) людей.

Тем не менее, вопрос, часто пересматриваемый в литературе, касается влияния манипулирования интенсивностью и скоростью тренировки в течение определенного периода тренировки на силовые показатели. Несмотря на устоявшуюся парадигму, согласно которой увеличение мышечной силы лучше всего достигается за счет интенсивных тренировок с оптимальной силовой нагрузкой (то есть нагрузкой, которая обеспечивает максимальную выходную мощность), можно предположить, что это бросает вызов традиционной концепции специфичности в адаптациях к силовым тренировкам, поскольку большинство специфичных для спорта двигательных задач обычно выполняются в условиях разгруз-

ки (то есть с использованием массы тела спортсмена). В этом отношении, традиционная тренировочная практика, которая пропагандирует увеличение интенсивности тренировок с использованием внешних сопротивлений, таких как те, которые часто необходимы для достижения оптимальной силовой нагрузки, может не способствовать оптимальному стимулу для развития скоростно-силовых качеств.

Одним из методов, используемых для улучшения скоростно-силовых способностей учащихся, является круговая тренировка (далее – КТ), которая является передовым достижением в области здоровья, фитнеса и повышения спортивных результатов как профессиональных спортсменов, так и любых других категорий граждан – в том числе и учеников школ и высших учебных заведений. Она уникальна тем, что предлагает комплексный подход. КТ являет собой систему динамических упражнений на подвижность суставов и соединительных тканей. Спортсмены с длительным стажем используют данный метод для снятия накопленного напряжения, ускорения восстановления после тренировок и поддержания здоровья и долголетия своего тела. КТ преобразует физическую работоспособность, обучая человека тому, как реинтегрировать дыхание, движение и их структуру. КТ обеспечивает методику, охватывающую все факторы оздоровления, физической подготовки и спортивных результатов учащихся.

КТ была разработана Р.Э. Морганом и Г.Т. Андерсоном в 1953 году в Университете Лидса в Англии [11, с. 307]. КТ состоит из тщательно отобранных упражнений, расположенных в определенной последовательности. В первоначальном формате она включала в себя от 9 до 12 станций. Это число может варьироваться в зависимости от конструкции программы. Каждый участник переходит от одной станции к другой с небольшим (от 15 до 30 секунд) отдыхом или вообще без него, выполняя 15-45-секундную тренировку из 8-20 повторений на каждой станции (используя сопротивление примерно от 40% до 60% от максимального за одно повторение). Программа может выполняться с использованием тренажеров, ручных отягощений, сопротивления, художественной гимнастики или любой другой комбинации. Добавляя 30-секундную или 3-минутную (или более продолжительную) аэробную тренировку между каждой станцией, называемую круговой аэробной тренировкой, метод также пытается улучшить кардиореспираторную выносливость [4, с. 316]. В последние несколько десятилетий появились также интервальные тренировки, которые оказали значительное влияние на спортивную подготовку. Интервальная тренировка предполагает чередование периодов работы и отдыха во время тренировки. Это программа, которая изменяет интенсивность в течение тренировки, чередуя работу более высокой интенсивности с периодом отдыха меньшей интенсив-

ности; затем завершается другая активность, за которой снова следует период отдыха, и так далее в течение тренировки.

Предпосылки созданию КТ заключаются в том, что человек может выполнить больший объем работы за тренировочную сессию, если активности будут проходить с интервалом между периодами отдыха. Например, высоко мотивированный спортсмен может поддерживать упражнение почти максимальной интенсивности в течение 10 минут, прежде чем станет слишком измотанным, чтобы продолжать. Тем не менее, если спортсмен будет работать с почти максимальной интенсивностью в течение 3 минут, чередуясь с 3-минутными периодами восстановления, темп может поддерживаться в течение часа, прежде чем он почувствует ту же степень усталости [6, с. 18]. Манипулирование продолжительностью интервалов работы и отдыха в КТ поможет определить, какие энергетические системы перегружены.

Были проведены многочисленные исследования, оценивающие физиологические преимущества КТ. Было показано, что силовые тренировки увеличивают мышечную силу с 7% до 32% при одновременном снижении процента жира с 0,8% до 2,9% [5]. Обзор литературы в области физической культуры [7] также показал увеличение веса (от 1 до 3,2 кг) без последующего изменения массы тела. По оценкам, расход килокалорий составляет приблизительно 5-6 ккал в минуту для женщин и 8-9 ккал в минуту для мужчин [4]. Что касается сердечно-сосудистой функции, исследования показали незначительное или умеренное улучшение аэробных возможностей (от 5% до 9,5%) от участия в КТ по сравнению с другими видами аэробной нагрузки (от 5% до 25%) [9].

Ряд исследователей поддерживают утверждение о том, что умеренное увеличение аэробной способности обусловлено главным образом увеличением обезжиренной (тощей) массы тела в результате КТ, а не изменениями основных факторов, влияющих на аэробную способность: сердечный выброс (частота сердечных сокращений \times ударный объем) или разница между артериальным и венозным кислородом (обмен кислорода и углекислый газ на клеточном уровне). Традиционно людям с сердечно-сосудистыми заболеваниями и гипертонией не рекомендуется выполнять какие-либо упражнения с отягощениями. Однако КТ, выполняемая с умеренной интенсивностью (40% от максимального количества повторений) у кардиологических пациентов, продемонстрировала значительное увеличение силы (от 13% до 40%) без сердечных или ортопедических осложнений [5]. Кроме того, КТ, по всей видимости, не повышают кровяное давление в состоянии покоя или частоту сердечных сокращений и могут благотворно снижать диастолическое кровяное давление в состоянии покоя у пограничных гипертоников [9]. Имеется очень мало ин-

формации о психологических преимуществах участия в КТ.

Руководящие принципы физической активности учащихся признают силу и скорость важными факторами, связанным со здоровьем, а текущие цели общественного здравоохранения способствуют увеличению числа молодежи школьного возраста, участвующих в мероприятиях по укреплению мышц [1]. Метод КТ может оказывать положительное влияние на увеличение мышечной силы и выносливости за счет увеличения мышечной нагрузки. Как правило, КТ показано всем ученикам, в отличие от, например, силовой тренировки, которая несет в себе риск получения травм. В настоящее время имеются четкие указания на то, что КТ может быть безопасным, эффективным и стоящим занятием для детей и подростков, занимающихся уроками физической культуры в школе, при условии соблюдения соответствующих возрасту рекомендаций по тренировкам под руководством профессионального тренера или преподавателя физической культуры [8, с. 481].

В настоящее время метод КТ становится популярным видом тренировок во многих учебных учреждениях благодаря своей универсальности, простоте, низким требованиям к пространству и широкому разнообразию упражнений [5, с. 65]. Кроме того, он обладает функциями функциональной тренировки, учитывая, что многие повседневные действия, а также большинство спортивных мероприятий проходят в нестатичных и, следовательно, относительно нестабильных условиях. Дополнительным преимуществом КТ является то, что они могут обеспечить более эффективный перенос тренировочных корректировок на повседневную деятельность. КТ рекомендуются молодым людям, пожилым людям, людям, занимающимся досугом, и тем, кто ищет разнообразия в тренировках.

КТ является эффективным методом повышения двигательных навыков в детстве и юности и, таким образом, укрепляет будущее участие в играх, спортивных мероприятиях и фитнесе. Иногда в школьных условиях внедряются различные методы тренировок, развивающих скоростно-силовые способности. Хотя считается, что КТ как нетрадиционный метод вызывает более высокую мышечную активацию, чем традиционные упражнения, имеется лишь ограниченная информация о его остром воздействии на силу и силовые показатели, особенно в школьных условиях [9]. В немногих исследованиях КТ применялся в качестве средства повышения силы в школьной среде и в основном касался учеников среднего звена. Однако, когда КТ был применен к детям младшего школьного возраста, был сделан вывод, что он полезен для мышечной выносливости и так же эффективен, как другие методы спортивного развития. КТ кажется эффективным за счет улучшения параметров физической

подготовки, таких как сила и скорость, и, следовательно, здоровья. Тем не менее, существует недостаток исследований, изучающих эффективность обучения для детей старшего возраста, особенно подростков, которые находятся в переходном периоде от детства к взрослой жизни.

Опираясь на предоставленные характеристики скоростно-силовых качеств, можно подобрать следующий комплекс упражнений, включенный в состав серии тренировок, выполняемой по круговому методу [7]:

1. Отжимания в упоре сзади (развитие мышц плечевого пояса, в большей степени трицепса).
2. Неглубокие приседания с небольшим отягощением (развитие мышц нижних конечностей).
3. Скручивание корпуса в положении лёжа на спине, согнув ноги в коленях, подняв голени параллельно полу, руки за голову (развитие брюшных мышц).
4. Отжимания от пола (развитие мышц плечевого пояса).
5. Выпрыгивания на месте из неглубокого приседа на правой ноге (развитие мышц нижних конечностей).
6. Скручивание корпуса по диагонали в положении лёжа на спине, согнув ноги в коленях, правая рука за голову, левая – на животе, задевая локтем правой руки левое колено (развитие брюшных мышц, в большей степени косых).
7. Поднимание из-за головы небольшого отягощения, стойка: ноги на ширине плеч (развитие мышц плечевого пояса).
8. Выпрыгивания на месте из неглубокого приседа на левой ноге (развитие мышц нижних конечностей).
9. Скручивание корпуса по диагонали в положении лёжа на спине, согнув ноги в коленях, левая рука за голову, правая – на животе, задевая локтем левой руки правое колено (развитие брюшных мышц, в большей степени косых).

Исходя из состояния занимающихся, их подготовленности и самочувствия, можно задать следующие временные интервалы:

1. Легкий уровень: 15 секунд – работа, 45 секунд – отдых между упражнениями, 5 минут – отдых между сериями.
2. Средний уровень: 20 секунд – работа, 40 секунд – отдых между упражнениями, 4 минуты – отдых между сериями.
3. Тяжелый уровень: 25 секунд – работа, 35 секунд – отдых между упражнениями, 3 минуты – отдых между сериями.

Определяя количество серий и временные интервалы, стоит

руководствоваться субъективными ощущениями студентов и их самочувствием во время выполнения упражнений. Мерой контроля могут служить показания частоты сердечных сокращений (ЧСС), значение которой не должно превышать 140-150 ударов в минуту на момент окончания выполнения упражнения, что является третьей или аэробно-анаэробной зоной тренировочной интенсивности до уровня анаэробного порога у большинства неподготовленных людей. Это примерно 60-65% от максимального значения ЧСС, которое можно определить по общепринятой формуле: $220 - \text{возраст (уд./мин.)}$ [3]. Либо можно определить верхнюю границу ЧСС по формуле Карвонен: $\text{рабочий ЧСС} = ((220 - \text{возраст}) - \text{ЧСС покоя}) * 0,8 + \text{ЧСС покоя}$ [4]. ЧСС между сериями в свою очередь должна опускаться ниже 120 уд./мин.

В завершении отметим, что метод круговой тренировки может оказывать значительное влияние на развитие скоростно-силовых навыков. Влияние круговых тренировок на отдельные показатели физической подготовки улучшает показатели скорости, ловкости и силы. Двигательные способности также могут быть улучшены с помощью круговых тренировок, однако важно отметить, что обучение должно быть систематическим и плановым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белявцева С.В. Исследование метода круговой тренировки как педагогического условия развития статической гибкости обучающихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры / С.В. Белявцева, М.М. Мельникова // Наука и образование: новое время: науч.-метод. журн. – 2019. – № 5 (18). – С 31-34.
2. Величко А.И., Баландин В.А. Характеристика скоростно-силовых способностей // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2018. – № 1. – С. 250–252.
3. Верхошанский, Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 109 с.
4. Круговая тренировка / Е.А. Садомцева [и др.]. - Текст: электронный // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: электрон. сб. ст. по материалам IX студ. междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск, 2016. - С. 315-319.
5. Кряж, В.Л. Круговая тренировка в физическом воспитании студентов. -М.: Высшая школа, - 1982. - 120 с.

6. Организация и методика проведения круговой тренировки в индивидуальных и игровых видах спорта: методические указания / составители: А.А. Решетин, О.Ю. Русанова, Т.А. Захарова. – Самара: Издательство Самарского университета, 2020. – 44 с.
7. Порсева К.В., Порсев В.В. Влияние круговой тренировки на развитие скоростно-силовых способностей студентов высших учебных заведений. – [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41924283_54109780.pdf (дата обращения 20.01.2023).
8. Семенов, Л.А. Проблемы в подготовке школьников к выполнению нормативных требований комплекса ГТО и пути их решения / Л.А. Семенов. - Текст: электронный // Научно-педагогические школы в сфере физической культуры и спорта: материалы Междунар. науч.-практ. конгресса, посвященного 100-летию ГЦОЛИФК. - Москва: РГУФКСМиТ, 2018. - С. 481-485.
9. Сингур М.Е., Торбеев М.А. Комплексирование круговой тренировки на уроках физической культуры с детьми младшего школьного возраста. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksirovanie-krugovoy-trenirovki-na-urokah-fizicheskoy-kultury-s-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 28.01.2023).
10. Тамбовцева, Л.В. Круговая тренировка как один из методов формирования ключевых компетенций на уроках физической культуры в начальной школе / Л.В. Тамбовцева, Т.В. Мокроусова. - Текст: непосредственный // Физическая культура в школе. - 2016. - № 8. - С. 26-28.
11. Karvonen, M.J. The effects of training on heart rate; a longitudinal study / M.J. Karvonen, E. Kentala, O. Mustala // Ann Med ExpBilFenn. – 1957. – № 35. – P. 307-315.

© Гарбузов Сергей Петрович (Garbusow.sergey2017@yandex.ru), Мацко Андрей Иванович (andrmaz@mail.ru),
 Петина Наталья Леонидовна (hatalis-74@yandex.ru), Балакерева Наталья Алексеевна (aglayas@mail.ru),
 Костенко Анаид Арсеновна (anna-psiholog@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Арзамирский государственный педагогический университет

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

DESIGNING THE EDUCATIONAL PROCESS IN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON DIGITAL TECHNOLOGIES

L. Gatiyatullina

Summary: The author's view of the organizational model of the educational process based on digital technology for students of medical educational organizations is presented in the article; it is considered, what is the content and technological basis for the organization of the educational process based on digital technology; given points of view of several researchers on the nature of the educational process based on digital technology and pedagogical design; shown that is important to understand when designing a structural and functional process model.

Keywords: design, educational process, students, medical educational organizations, model, digital technologies.

Гатиятуллина Лилия Лукмановна

*Ассистент, Казанский государственный медицинский университет Минздрава России
liljaluk@yandex.ru*

Аннотация: В данной статье представлен авторский взгляд на организационную модель процесса обучения на основе цифровых технологий студентов медицинских образовательных организаций; рассмотрено, в чем заключается содержательно-технологическая основа организации образовательного процесса на основе цифровых технологий; приводятся точки зрения ряда исследователей на характер образовательного процесса на основе цифровых технологий и на педагогическое проектирование; показано, что важно понимать при проектировании структурно-функциональной модели процесса обучения на основе цифровых технологий.

Ключевые слова: проектирование, образовательный процесс, учащиеся, медицинские образовательные организации, модель, цифровые технологии.

Содержательно-технологическая основа организации образовательного процесса на основе цифровых технологий заключается в том, что, как указывает Е.В. Пискунова [17], необходимо рассматривать такое взаимодействие с качественно иного уровня, поскольку учебная интеграция процесса речи, мышления и межличностного взаимодействия участников образовательного процесса, возможностей современных информационных систем позволяют в цифровом формате обучения определить принципы и условия взаимодействия сторон и субъектов учебы.

Согласно мнению ряда исследователей (А.Ю. Андреева [1], А.В. Густыря [4], И.Г. Захаровой [7], Н.Ю. Марчук [13] и др.), в содержательно-технологической основе организации образовательной среды на основе цифровых технологий студентов медицинской образовательной организации следует в полной мере учитывать его специфику и влияние на итоговые образовательные результаты.

Современные исследования характера образовательного процесса на основе цифровых технологий подводят к заключению, что при его организации необходимо в первую очередь учитывать социокультурное взаимодействие педагога и обучаемого, которое определяется следующими взаимосвязанными аспек-

тами, позволяющими избежать эффекта отстраненности студента от социума, от межличностного общения и повседневной коммуникации: а) организация процесса обучения на компьютере с позиции «личность как субъект», а не объект взаимодействия; б) характер и ситуации обучения – это призма общества, социокультурные процессы которого, отношения и взаимодействующие между собой индивиды, непосредственно проявляются в дистанционной форме; в) создание образовательного маршрута и постепенное прохождение его учащимся во время образовательной среды на основе цифровых технологий подчиняется значениям, ценностям, культуре, совокупности норм, официально принятым и негласно существующим. Они в элементарных действиях позволяют раскрыть и объективизировать социально-значимые отношения.

Таким образом, применение цифровых технологий в обучении студентов медицинской образовательной организации является современной формой предоставления и получения образовательной услуги. Образовательная среда субъектов характеризуется их отдаленностью друг от друга, в том числе и от преподавателя, но достоинством служит возможность вести диалог в подходящий для этого момент посредством и на основе цифровых технологий.

Современные зарубежные труды по педагогическому проектированию (L. Mun Ling, F. Marton, G. Rumble и др. [21–23]) предлагают возможности по сочетанию данного способа организации педагогического процесса с другими существующими схематизациями. Кроме того, результаты их исследований свидетельствуют о том, что именно педагогическое проектирование позволяет совершенствовать какую-либо педагогическую деятельность, в том числе и процесс дистанционного обучения, в рамках ее планирования, временной организации, своевременной коррекции, получения результатов качественного и количественного характера. Именно это помогает содержательно и технологически разрабатывать поставленные цели, решать конкретные педагогические и организационные задачи.

Популярность педагогического проектирования привела к появлению разнообразных видов моделей. Анализ литературы по проблеме применения на основе цифровых технологий в обучении студентов медицинских образовательных организаций показал, что:

- организационные (процессные), которые регулируют педагогический процесс на базе пошаговой организации, например, работа Н.Н. Давыдовой [5] и др.;
- структурно-функциональные представляют процесс управления совместной педагогической деятельностью с точки зрения решения множества педагогических задач с определением основных функциональных элементов (например, работа М.В. Махмутовой [14]);
- стадийные, по мнению Ю. Ветрова и М. Мельникова, базируются на стадиях управленческого процесса, которые следуют друг за другом (сначала идет целевой, затем социально-психологический, потом оперативный и т.д.) [3];
- поэтапно-ситуационные схемы прогнозируют ситуации, которые основаны на определенных этапах педагогического процесса [10; 11];
- компетентностные на основе компетентностного подхода (например, работа Т.А. Разуваевой [19]).

Согласно А.Н. Дахину [6], существование разнообразных педагогических моделей обусловлено смысловой составляющей применяемых терминов в методологических контекстах (педагогическом, историческом, философском, психологическом), а также в русле соответствующих школ научно-педагогической направленности.

В каждой из представленных моделей для проектирования процесса обучения на основе цифровых технологий студентов медицинской образовательной организации есть свои особенности и преимущества. Однако в рамках настоящего диссертационного исследования за основу принимается *структурно-функциональная модель*. Ее основным преимуществом является то, что она

не только предполагает выделение основных элементов в процессе обучения (преподаватель, материал, обучаемый, родители), но и определяет специализацию выполнения отдельных функций выделенных элементов.

Для проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения на основе цифровых технологий важным является выбор методологических подходов, которые определяют наполнение содержания, методов и форм обучения студентов медицинских образовательных организаций, а также организацию их взаимодействия.

В современных условиях «перестройки» образования наиболее признанным и распространенным является *системный подход*. Он подразумевает выделение в обучении с помощью на основе цифровых технологий для студентов медицинских образовательных организаций интегративных системообразующих связей. Это один из наиболее важных методологических подходов, определяющих основу психолого-педагогических условий организации обучения студентов медицинской образовательной организации [16].

При построения модели процесса обучения на основе цифровых технологий определяющую роль занимает *личностно-ориентированный подход*. Студентов медицинской образовательной организации он учитывает принципы гуманизма и направлен на становление личности обучаемого в социальной активности, на развитие его внутренних и внешних мотивов, образовательных и личностных потребностей, способностей, на достижение краткосрочных и долгосрочных целей. Взаимодействие педагога и обучаемого определяется как равноправное, а учебная деятельность является ведущей познавательной.

Деятельностный подход в построении структурной модели студентов медицинской образовательной организации позволяет перевести обучаемого в позицию субъекта деятельности, познания и коммуникации. Исходя из представлений о едином взаимодействии личности и проводимой ею деятельности, преобразовательная или внешняя предметная деятельность и преобразующая или внутренняя личностная деятельность организуются в субъектности личности обучаемого [8].

Другим важным подходом следует считать *компетентностный*. Общетеоретический базис компетентностного подхода был определен фундаментальными исследованиями В.А. Болотова [2] В.Я. Ляудиса [12], В.Д. Шадрикова [20]. Последний предполагает развитие компетенций, отвечающих за решение проблем практической деятельности. Компетентностный подход переориентирует образовательный процесс студентов медицинской образовательной организации с ретран-

связи знаний на формирование условий по овладению компетенциями. Это не только повышает потенциал обучающегося, его способности к социальной адаптации, но и успешной профессиональной деятельности. Компетентностная парадигма формируется на основе знаний, не отрицая достижения знаниевого подхода.

Таким образом, представленные выше методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный) определяют общую направленность проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения на основе цифровых технологий на выявление системных связей основных компонентов обучения студентов медицинских образовательных организаций, на поддержание активности и деятельности в познании и освоении материала учебного предмета, а также на развитие личности обучающегося, ее способностей в рамках требований окружающего социума (социальный заказ).

Анализ концептуальных подходов к педагогическому проектированию, как структурно организованному явлению, опора на фундаментальные положения перечисленных методологических подходов, учет принципов организации процесса обучения, а также условия эффективного функционирования структурно-функциональной модели позволили обосновать смысловые блоки комплексной модели образовательной среды на основе цифровых технологий для студентов медицинских образовательных организаций в ходе «перестройки» образования.

В структурно-функциональную модель процесса обучения на основе цифровых технологий студентов медицинских образовательных организаций включает следующие взаимосвязанные блоки – целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный. Данные блоки находятся в отношениях взаимозависимости и подчиняются социальному заказу, сформированному родителями, их законными представителями и окружающим социумом, в целом.

Социальный заказ в рамках использования образовательной среды на основе цифровых технологий направлен на преодоление ограничений при получении необходимого образовательного уровня, связанных с физическими и психологическими особенностями учащихся, которые ограничивают или делают невозможным их пребывание в образовательном учреждении.

Целевой блок определяется ФГОС для студентов медицинских образовательных организаций и Профессиональным стандартом педагога в сфере основного общего образования. Данный блок предполагает организацию эффективного процесса обучения на основе цифровых технологий для студентов медицинских обра-

зовательных организаций. Основные функции целевого блока – это целеполагающая и прогностическая.

В *содержательном блоке* представлены основные методологические подходы (системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный), принципы (целостности, сознательности, системности, проблемности, демократизации) и условия (модернизация содержания образования; ориентированность на обучающегося; организация сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса; создание педагогической среды; разработка системы учебной деятельности). Основными функциями данного блока являются образовательная, воспитательная, развивающая, регулирующая и сопроводительная.

Технологический блок описывает непосредственную организацию процесса дистанционного обучения. Главными субъектами в этом процессе являются *преподаватель* и *обучаемый* с особыми образовательными потребностями. Основная работа педагога – это разработать программный материал (видео, презентации, тесты для промежуточного и итогового контроля, рабочие листы), создать условия для личностного роста обучаемых, актуализировать транслируемые знания на основе современных технологий [9], оптимизировать формы, методы обучения, проводить индивидуальные консультации, обозначать индивидуальный образовательный маршрут. Затем *обучаемый* самостоятельно, в совместной работе с преподавателем, индивидуально изучает предложенный материал, решает предложенные учебные задачи, участвует в разработке индивидуального образовательного маршрута, запрашивает по необходимости консультацию.

В *технологическом блоке* также прописываются методы, формы и средства работы, которые предпочтительны для организации дистанционного обучения. К методам организации относятся игровые, интерактивные, рефлексивные, эвристические, кейс-метод, а к формам – индивидуальная и самостоятельная работа, видео-урок, вебинар, мастер-класс, практикум, видео-конференция. Средства обучения – компьютер, интернет, видеокамера, микрофон, «Скайп», наушники, сетевые учебно-методические пособия, видео учебно-информационные материалы, электронные библиотеки с удаленным доступом.

В данном блоке для осуществления дистанционного обучения среди методов его организации можно использовать игровой, который становится теоретически обоснованным, поскольку его использование, например, кроссвордов, анаграмм, в учебном процессе стимулирует актуализацию познавательного интереса обучаемых к предмету. Кроме того, данный метод целесообразен при формировании каких-либо познавательных универсальных действий. Метод игр с успехом может применяться

для закрепления теоретического материала, увеличения степени самостоятельности обучающихся на удаленных занятиях и в свободное время [18].

В *оценочно-результативном* блоке подводятся промежуточные и конечные итоги организации процесса дистанционного обучения, определяется достигнутый уровень и результат. Эффективность организации такого обучения частично основана на теории четырех уровнейой оценке образовательных технологий Д. Киркпатрика [15]. Его способ оценки эффективности является основополагающим и предполагает оценку успешности технологии на базе 4 показателей: реакция (подразумевается реакция обучающегося на процесс получения знаний), усвоение (понимается объем усвоенного материала), поведение (измеряются те или иные изменения в поведении обучающегося во время прохождения обучения), результаты (насколько увеличилась эффективность программы).

Мотивационный компонент оценки эффективности образовательной среды на основе цифровых технологий представлен интересами, мотивами учебной деятельности и личностного развития, которые ориентированы на получение знаний, повышающих уровень познания.

Когнитивный компонент оценки эффективности обучения характеризует процесс знаний, а также умений, навыков в основных видах деятельности, связанной с компьютером (включение, выключение, перезагрузка компьютера, использование клавиатуры, нахождение

программного обеспечения, организовывать структуру работы с файлами и их хранением, искать информацию в сети-Интернет, использовать периферийное оборудование и др.).

Личностный компонент оценки эффективности образовательной среды на основе цифровых технологий направлен на формирование личностно значимых качеств обучающегося, способов личностного самовыражения и саморазвития (готовность к личностному росту, саморазвитию, самореализации в предложено предметной среде, к рефлексии учебной деятельности).

Все представленные компоненты оценки эффективности направлены на конкретный результат, который предполагает сформированность успешного процесса обучения на основе цифровых технологий для учащихся.

Спроектированная организационная модель процесса обучения на основе цифровых технологий студентов медицинских образовательных организаций детерминирована современными требованиями и отвечает тенденциям модернизации образования с учетом современных условий. Кроме того, данная модель описывает не только структуру процесса дистанционного обучения, но и основные функции ее элементов. Следуя предложенной модели, можно преодолеть барьеры физического характера при получении образования и организовать эффективное дистанционное взаимодействие удаленного педагога и обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Cloud of science. 2013. № 1 С. 14-20.
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32-40.
3. Ветров Ю. Проблема моделирования педагогических систем // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 59-62.
4. Густырь А.В. Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования: Автореф. дис. . . . канд. пед. наук. М., 2001. 22 с.
5. Давыдова Н.Н., Усова О.Н. Разработка процессной модели управления качеством образования современной общеобразовательной школы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 21-26.
6. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Монография. М.: НИИ школьных технологий. 2009. 290 с.
7. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2010. 188 с.
8. Ковярова И.Н. Дистанционное обучение на основе Интернета // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 6. С. 20-22.
9. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов / Под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК». 2007. 327 с.
10. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования // Известия АлтГУ. 2014. № 2 (82). С. 22-25.
11. Кузнецова А.Г. Системный подход в отечественной педагогике конца 60-х - 80-х годов XX века; Науч. ред. Степашко Л.А.; Хабар. гос. пед. ун-т. Хабаровск: Хабар. гос. пед. ун-т. 2000. 249 с.
12. Ляудис В.Я. О структуре продуктивного учебного взаимодействия // Психологи об учебном взаимодействии. М. 2014. № 3. С. 10-12.
13. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78-85.
14. Махмутова М.В. Интеграция традиционной и дистанционной технологий обучения в образовательной среде подготовки специалиста в университете // ЭС и К. 2015. №1 (26). С. 43-47.

15. Модель оценки эффективности обучения Дональда Киркпатрика [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://trenerskaya.ru/article/view/model-ocenki-effektivnosti-obucheniya-donald-kirkpatricka>
16. Никулина Н.Н. Генезис идей системного подхода в отечественной педагогике: монография; Нац. исслед. ун-т «Белгородский гос. ун-т», ФГБОУ ВПО «Белгородская гос. с.-х. акад. В. Я. Горина». Белгород: Политерра 2013. 117 с.
17. Пискунова Е.В. Подготовка преподавателя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 79 с.
18. Попова Н.Е., Чикова О.А. Технологии дистанционной формы обучения как инновация в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения // Вестник НГПУ. 2014. № 2 (18). С.17-26.
19. Разуваева Т.А. Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 986-989.
20. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
21. Mun Ling L., Marton F. Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design // International Journal for Lesson and Learning Studies. 2011. Т. 1. №. 1. P. 7-22.
22. Rumble G. The costs and economics of open and distance learning. – Routledge, 2012. 224 p.
23. Simpson O. Supporting students in online open and distance learning. Routledge, 2013. 160 p.

© Гатиятуллина Лилия Лукмановна (lilijaluk@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИНЕРГЕТИКА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PEDAGOGICAL SYNERGETICS AS THE BASIS FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITIES

*E. Gelyastanova
R. Kairova
F. Ordokova*

Summary: The purpose of the study is to substantiate the problem of pedagogical synergetics through professional activities.

Scientific novelty of the research. The relevance of the problem of pedagogical synergetics in the modern professional sphere is expressed in the definition of its essence and specificity, as well as the development of a model of pedagogical activity based on it. The modernization of the educational process is due to the trends that are taking place all over the world, for example, globalization, etc. The current state of the Russian educational paradigm implies further constructive modernization of all spheres and levels of the education system. The role and place of the synergetic approach in this complex and multi-stage process should be appreciated.

Research results. The formation of an innovative model of the educational sphere will always depend on the changes taking place in all spheres of human and social functioning. Such a characteristic of pedagogical activity in the system of both secondary, secondary vocational, and higher education is inversely proportional to the degree of creative activity of the individual and the level of his professional competence.

Keywords: synergetic methodology, synergetic learning, synergetic thinking, synergetic principles, design of the pedagogical process, professional readiness of the teacher, educational process, cooperation, innovative pedagogical technologies.

Гелястанова Эльмира Хусеиновна

кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский
государственный аграрный университет им. В.М. Кокова,
г. Нальчик
elmira-noskova@mail.ru

Каирова Равида Борисовна

кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский
государственный аграрный университет им. В.М. Кокова,
г. Нальчик
kair-ra@mail.ru

Ордокова Фатима Муссовна

кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский
государственный аграрный университет им. В.М. Кокова,
г. Нальчик
POfatima@yandex.ru

Аннотация: Цель исследования – обоснование проблемы педагогической синергетики через профессиональную деятельность.

Научная новизна исследования. Актуальность проблемы педагогической синергетики в современной профессиональной сфере выражается в определении ее сущности и специфики, а также разработке модели педагогической деятельности на ее основе. Модернизация образовательного процесса обусловлено теми тенденциями, которые происходят во всем мире, например, глобализация и др.

Современное состояние российской образовательной парадигмы предполагает дальнейшую конструктивную модернизацию всех сфер и уровней системы обучения. Следует по достоинству оценить роль и место синергетического подхода в этом сложном и многоэтапном процессе.

Результаты исследования. Становление инновационной модели образовательной сферы всегда будет зависеть от изменений, происходящих во всех сферах функционирования человека и социума. Такая характеристика педагогической деятельности в системе как средней, среднепрофессиональной, так и высшей школы обратно пропорционально степени творческой активности личности и уровня его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: синергетический методика, синергетическое обучение, синергетическое мышление, синергетические принципы, проектирование педагогического процесса, профессиональная готовность педагога, образовательный процесс, сотрудничество, инновационные педагогические технологии.

Введение

В современных условиях модернизации образовательной парадигмы вопросы обучения и воспитания приобретают особую значимость. Они связаны с профессиональным уровнем педагогов, которые должны быть не только компетентными в своей сфере, но и полноценно овладеть навыками успешной профессиональной деятельности.

Совершенствование отечественной образователь-

ной среды – это одна из глобальных задач системы высшей школы и российского социума. Современному обществу нужны компетентные специалисты, а это, в свою очередь, предполагает кардинальную модернизацию как научной, так и педагогической базы образовательных учреждений.

Практическое осуществление этих задач требует дальнейшего совершенствование содержательного аспекта процесса обучения в направлении пересмотра традиционных технологий, а также коренное преобра-

зование деятельности педагога. И тем самым, одно из доминирующих мест в этом процессе должен занимать синергетический подход, несущий в себе созидательно-конструктивистское начало.

Анализ теоретических оснований исследования

Синергетический подход как комплекс теоретико-методологических постулатов и практических навыков способствует повышению эффективности профессиональной деятельности педагогов, но при этом следует помнить, что необходимо разнообразить как педагогические технологии, так и применяемые формы обучения.

База апробации синергетического механизма – это формирование соответствующей среды развития в системе образования, которая будет способствовать увеличению количества креативно мыслящих субъектов учебно-воспитательного процесса. При этом немаловажно отметить, что оптимизация обучения зависит и от личностных качеств педагога [6].

Современный педагог в сегодняшней образовательной парадигме становится центром пересечения креативных рефлексий, конструктивно направленной деятельности и профессионального роста с четкой опорой на синергетические технологии. То есть, их применение позволит педагогу и в дальнейшем эффективно совершенствовать механизмы обучения и воспитания в учебном заведении. Таким образом, на сегодняшний день выражением синергетического подхода в образовательной среде является:

- сфера педагогического знания, принципы и закономерности самоорганизации педагогических систем;
- перманентное самообразование и четкая самоорганизация педагога;
- личностная сфера обучаемого и обучающихся;
- готовность и способность педагога применять профессиональные инновации, диктуемые временем, а также умение использовать освоенные профессиональные навыки в избранной сфере деятельности [8].

Междисциплинарные связи предметов учебного цикла в рамках синергетики позволяют обеспечить инновационный подход к системе обучения, а также профессиональному становлению педагога. Реализация синергетического подхода в деятельности педагога, проявляемая в модернизации учебно-познавательных технологий, профессионального самосовершенствования, развития креативности мышления, включают в себя педагогическое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса на основе конструктивного диалога и сотрудничества.

Ориентация преподавателя на гармоничное развитие личности обучающихся, а также на их духовно-ценностное формирование занимает не последнее место в реализации синергетического подхода, который возможен на основе следующих организационно-педагогических условий:

- инициативность педагога, выраженная в стремлении к профессиональной самореализации, с последующим доведением ее до максимально положительных результатов;
- открытость и возможность педагогического выбора в реализации педагогической инициативы [9].

Другими словами, педагог должен построить свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы стимулировать саморазвитие студентов, благодаря различным образовательным инновациям (например, проектные технологии, которые способны содействовать совершенствованию образовательно-управленческих механизмов).

Методологическая основа научной работы

В рамках синергетического подхода следует выделить такие требования к образованию личности, как:

- образование может считаться фундаментальным, если личность через процесс своего внутреннего и интеллектуального развития обогащает не только свои ресурсы, но и умножает интеллектуальный потенциал своего окружения;
- образовательный процесс, представляющий собой иерархично выстроенную систему, должен носить открытый характер;
- структура современной образовательной системы, как известно, - это сложное многоэтапное явление, предполагающее собой как взаимопереходность управления и самоуправления, так и взаимодействие внешних и внутренних факторов.

Конечно же, наше изыскание не исчерпывает весь спектр выше обозначенной проблемы, так как поставленные задачи, методика исследования и результаты, пропущенные через синергетическую призму, могут быть охарактеризованы различными критериями. Однако, синергетика, будучи сферой научного знания, востребована современным социумом. Это происходит по причине ее широких возможностей, которые позволяют специалистам из различных областей современного гуманитарного и естественнонаучного знания, эффективно осуществлять взаимодействие, благодаря осмыслению и поиску инновационных методик.

В изменившихся условиях синергетический подход занимает не последнее место в процессе адаптации педагогов, так как он ориентирован на нейтрализацию линейного мышления, преобладающего в гуманитарной

сфере современного научного знания. Однако, существует мнение, что синергетическая парадигма образования «становится принципиально недостаточным и даже опасным» [1]. Что здесь имеется в виду? Речь идет о том, что линейное мышление не всегда соответствует «нелинейной» действительности, тем самым, синергетическая позиция может принимать и альтернативные. Тем более, данный подход в рамках образовательного процесса предполагает сферу межличностного взаимодействия всех участников педагогического диалога. В соответствии с этим синергетическое мышление и связанный с ним познавательный процесс направлен на эффективную коммуникацию. Следовательно, синергетическая наука как система, ориентирована на междисциплинарное взаимодействие, что и доказывает ее научную многогранность.

Современная наука связывает профессиональную активность педагога с синергетическим образом мыслей, исходя из которых, система образования должна развиваться в таких условиях, как: открытость, нелинейность, взаимосвязанность, уникальность, субъективность, поливариантность [1].

Образовательная сфера, основываясь на синергетические принципы, способствует формированию идей о нелинейных процессах в мире, которые следует систематизировать следующим образом:

- несоответствие реальных научных знаний потенциальному прогнозированию в обозримой перспективе;
- перестройка человека в угоду кому бы то ни было приводит к результатам, которые в итоге оказываются неэффективными в плане их использования и практической ценности;
- противоречие индивидуального (немасштабного) мышления реальности мира (глобальные проблемы человечества, которые могут коснуться каждого человека) [2].
- нелинейность, означающая несоответствие воздействия на субъект полученному результату, ведь взаимоотношения людей (а, тем более, в образовательной сфере), порой, могут быть непредсказуемы и необратимы (к примеру, девиантное поведение некоторых субъектов образовательного процесса и др.).

Результаты научного исследования

В современной образовательной сфере применение синергетического принципа в качестве инновационного выражается через конструктивный пересмотр традиционных подходов и внедрение принципиально новых технологий в процесс обучения и воспитания. Доминирующим принципом синергетического подхода является междисциплинарная интеграция теоретических знаний

из различных сфер современной научной парадигмы. Здесь уместно отметить, что характеристика учебно-воспитательной парадигмы, исходя из синергетических позиций, касается и субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов. Очевидно, что процесс обучения и воспитания в образовательном учреждении, независимо от среднеобразовательной, среднепрофессиональной и высшей школы, обязательно вбирает в себя некий процент случайности и хаоса.

Синергетика же, в силу своей внутренней природы и, в соответствии с этим, внешней самоорганизации, и призвана упорядочить соотношение стихийности и организованности учебного процесса. Естественно, при этом следует учесть и тот факт, что не все педагоги, и, соответственно, не все бакалавры и магистры обладают одинаковыми навыками и умениями, такими как:

- способность и готовность к кооперации;
- умение слаженно, качественно и коллективно работать;
- самостоятельно осуществлять научно-теоретический поиск необходимой научной и иной информации, значимой в профессиональной деятельности и учебно-познавательном процессе.

Очевиден факт, что в учебно-воспитательном процессе могут одновременно присутствовать как осознанный и организованный педагогом событийный момент, так и спонтанный. И именно соотношением этих двух аспектов и занимается синергетический подход, призванный разрешить некоторые педагогические проблемы в динамичном образовательном процессе. Такие ситуации могут возникать в учебной аудитории в форме случайного совпадения. Но, тем не менее, не только не стоит игнорировать, а следует ориентироваться на общепринятые нормы общественного поведения (в данном случае корпоративная этика в форме внутриаудиторного поведения, не выходящего за пределы устава образовательного учреждения).

Синергетический подход в современной образовательной парадигме позволяет вести принципиально иной диалог со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса [9]. Тем более, модернизируется не только процедурный аспект обучения, но и механизмы взаимосвязи педагогов и воспитанников. Обучение переходит из традиционной формы трансляции теоретических знаний и практических умений в русло формирования необходимых условий, способствующих формированию знаний через творческую рефлексию. Следовательно, синергетический подход в системе профессиональной педагогической деятельности позволяет сделать следующие выводы:

- самоорганизация в системе обучения играет ключевую роль, так как реализуется и процесс трансляции необходимых знаний, и освоение модифи-

цированных технологий самообразования;
— обучение представляет собой сложный и много-этапный процесс, связанный с динамикой мышления. Оно может приобретать нелинейный характер, то есть может быть одновременно и предсказуемым, и стихийным, а также и автономным, так и готовым вступить в процесс взаимодействия. Следовательно, учебный процесс является организованной стихийностью, что и отвечает основным постулатам синергетики как современной научной системы.

Синергетические принципы призваны обучить педагога формировать индивидуальную траекторию профессиональной деятельности, придерживаясь научных постулатов, определяющих человека как уникально организованную и сложнейшую систему [6].

Заключение

Одна из главных задач современной педагогической науки – это формирование необходимых учебно-методических, теоретико-методологических и практико-ориентированных условий для реализации эффективного учебно-воспитательного процесса.

Не следует забывать, что исторический процесс развития человека почти всегда носил нелинейный характер, исключением не является и образовательная па-

радигма. Это было и будет актуально всегда, тем более, сейчас, так как современный мир неисчерпаем в своих возможностях: общественно-политических, социально-экономических, социокультурных, научно-технических, информационно-техногенных, инновационно-педагогических и др.

Рассмотренные нами теоретические стороны педагогической синергетики, позволяющие посмотреть на личность как на саморазвивающуюся единицу, способствуют его внутри личностным изменениям, которые могут повлиять на сферу профессиональной деятельности.

Концептуальной основой синергетического подхода в педагогической деятельности являются такие принципы, как:

- субъектность педагога;
- поливариантность разрешаемых ситуаций;
- способности личности педагога к корпоративности в плане предпринимаемых действий;
- нелинейности и открытости в процессе реализации осуществления педагогической деятельности как профессиональной.

Мы считаем, что необходимыми условиями для осуществления синергетического подхода должны быть:

- стремление педагога к успешной профессиональной самореализации;
- динамика межличностного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабич И.Н. Синергетический подход в обучении и воспитании в школе - результаты эксперимента (<http://spkurdyumov.ru/misc/sinergeticheskij-podxod-v-obuchenii-i-vospitanii-v-shkole/>)
2. Ворожбитова, А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А.А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. - № 2.
3. Дьякова Е.А. Проблема обобщения знаний: синергетический аспект // Наука и школа. 2003. №1. С. 28-31.
4. Махно Ю.К. Системно-синергетический подход в курсе обществознания // Обществознание в школе. 2000. №4. С. 55-62
5. Подрейко А.М.: Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью // Народное образование. - 2003. №2. С. 100-102
6. Пугачева Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. 1998.- №2.- С. 41-45.
7. Рындак В.Г. Синергетический подход к образованию. Теоретико-методологический аспект // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия. - Оренбург, 2000. - С. 40-51
8. Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. 1999. №4.- С. 14-18
9. Шевелева С.К становлению синергетической модели образования // Общественные науки и современность. - 1997. №1. С. 125-133

© Гелястанова Эльмира Хусеиновна (elmira-noskova@mail.ru), Каирова Равида Борисовна (kair-ra@mail.ru), Ордокова Фатима Муссовна (POfatima@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПО КАК МОТИВАТОР: О СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ И ИТ-КОМПЕТЕНЦИЯХ ФИЛОЛОГА

Гусева Алла Ханафиевна

канд. пед. н., Российский государственный гуманитарный университет
allahanafievna@gmail.com

PROFESSIONAL SOFTWARE AS A MOTIVATOR: ABOUT THE SYSTEM OF EDUCATIONAL MODULES AND IT-COMPETENCES OF A PHILOLOGIST

A. Guseva

Summary: The paper presents the results of the innovative transformation of the form and content of the profile disciplines of the educational program of the HE direction "Applied Philology. Foreign languages". The main provisions of the methodology for teaching how to work with software products are formulated in order to form and further improve the professional IT-competencies of a philologist, the tools for updating this methodology are analyzed, taking into account the full-time educational process. The concept of the educational module "Information technologies in philology" is presented, the educational task of which is the development of professional software products, as well as imitation of remote work techniques for specialists in related specialties: editor, translator, terminologist, commentator, analyst and others. Applied software products used by philologists in their professional activities for the purpose of text processing, as well as designing the structure and content of specialized resources, text corpora, lexicographic and bibliographic databases are considered.

Keywords: educational program of higher education, innovative processes in teaching, professional cycle discipline, applied software, IT-competencies, professional activities of a philologist.

Аннотация: В работе приведены результаты инновационной трансформации формы и содержания профильных дисциплин образовательной программы ВО направления «Прикладная филология. Иностранные языки». Сформулированы основные положения методики обучения работе с программными продуктами с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИТ-компетенций филолога, проанализированы инструменты актуализации указанной методики с учетом очного образовательного процесса. Представлена концепция образовательного модуля «Информационные технологии в филологии», образовательной задачей которого является освоение профессиональных программных продуктов, а также имитация приемов удаленной работы специалистов смежных специальностей: редактора, переводчика, терминоведа, комментатора, аналитика и других. Рассмотрены прикладные программные продукты, используемые филологами в профессиональной деятельности с целью обработки текста, а также проектирования структуры и контента специализированных ресурсов, корпусов текстов, лексикографических и библиографических баз данных.

Ключевые слова: образовательная программа высшего образования, инновационные процессы в преподавании, дисциплина профессионального цикла, прикладное программное обеспечение, ИТ-компетенции, профессиональная деятельность филолога.

Введение

Профессиональная деятельность современного филолога подразумевает владение программными продуктами обработки текста, знание структуры и контента специализированных ресурсов (корпусов текстов, лексикографических и библиографических баз данных), а также умение грамотно и оперативно ориентироваться в разноформатном информационном потоке. В этой связи каждая профильная дисциплина образовательной программы ВО направления «Прикладная филология. Иностранные языки», реализуемая Институтом филологии и истории Российского государственного гуманитарного университета, обеспечена образовательными модулями, целью освоения которых является формирование и совершенствование профессиональных ИТ-компетенций филолога в области редактирования, перевода, анализа текста, составления комментария,

терминологического глоссария, базы иллюстративных объектов.

Важно отметить, что в последние два учебных года (период возобновления очных аудиторных занятий после самоизоляции) наблюдается повышение заинтересованности студентов в изучении таких образовательных модулей, как «Информационные технологии в филологии», «Электронные ресурсы переводчика», «Компьютерная лексикография». Данный факт отмечен коллегами, читающими перечисленные дисциплины, и объясняется тем, что за время ведения занятий в режиме онлайн были выявлены лакуны в области использования образовательных коммуникационных платформ как ведущими преподавателями, административными подразделениями вузов, так и самими студентами, в результате чего методическое и дидактическое обеспечение было обновлено. Уточним, что данная публикация

частично затрагивает данную проблему, но основной акцент ставится на рассмотрение дидактических аспектов обучения филологов.

Цель исследования – представить методику обучения работе с программными продуктами с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИТ-компетенций филолога. **Предметом** исследования выступают инструменты актуализации указанной методики, разработанной в период ведения занятий по гибриднему типу, с учетом возобновления очных аудиторных занятий. Среди основных **методов** следует назвать комбинаторный и синергетический, позволяющие объединить и систематизировать фундаментальные филологические знания и прикладные ИТ-компетенции.

1. Модификация ОП ВО: взаимосвязь формы и содержания

В современных условиях перед представителями гуманитарных профессий возникают новые вызовы – явственной стала необходимость корректного понимания обновленной социокультурной среды нашей страны, переживающей определенные геополитические изменения. Общественное мнение в РФ и за рубежом должно основываться на верифицированной фактологической информации, большая часть которой редактируется, переводится, комментируется и трансформируется специалистами в области филологии, журналистики, компьютерной коммуникации, медиатехнологий.

В этой связи перед профессорско-преподавательским составом встает актуальная образовательная задача: обучить оценивать информацию с позиции ее достоверности, сформировать навыки отбора и верификации сведений информационных источников, совершенствовать умения составления переводческого комментария (как независимого, так и оценочного) на родном и иностранных языках.

Решение указанных задач должно быть обеспечено эффективными дидактическими механизмами, инновационными методами и приемами обработки текстов, методическими материалами, и немаловажную роль в данном контексте играет прикладное программное обеспечение филолога, профессиональное владение которым является обязательным требованием работодателей и велением времени.

Важно отметить, что в системе образовательных модулей, направленных на формирование и совершенствование ИТ-компетенций филолога, «Информационные технологии в филологии», читаемый студентам 3-го курса Института филологии и истории РГГУ, занимает особое место и является базовой дисциплиной профильного цикла.

Инновационность методики обучения работе с программными продуктами с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИТ-компетенций филолога состоит, главным образом, в обеспечении реальных условий профессиональной деятельности.

В связи с тем, что инновационные процессы трактуются специалистами с некоторыми разночтениями, в контексте преподавания определим данное понятие в соответствии с классификацией инноваций по глубине вносимых изменений, позволяющих последовательно проследить переходы от более низкого уровня к более высокому: «инновации нулевого порядка – регенерирование первоначальных свойств системы, сохранение и обновление ее существующих функций; инновации первого порядка – изменение количественных свойств системы; инновации второго порядка – перегруппировка составных частей системы с целью улучшения ее функционирования» [6].

Отметим, что в соответствии с приведенной классификацией образовательные программы уже прошли указанные три этапа, в результате чего была обновлена форма (лекционные курсы дополнились интерактивными лабораторными занятиями), изменено количество аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студентов с учетом необходимости проведения дополнительных практических работ по темам. В текущем периоде предстоит пересмотреть структуру ОП ВО по дисциплинам с акцентуацией профильного цикла, а также модифицировать содержание: «инновации пятого порядка – новое поколение; меняются все или большинство свойств системы, но базовая структурная концепция сохраняется; инновации шестого порядка – новый вид, качественное изменение первоначальных свойств системы, первоначальной концепции без изменения функционального принципа» [6]. Далее приведем пример инновационной трансформации формы и содержания дисциплин, направленных на формирование и дальнейшего совершенствование профессиональных ИТ-компетенций филолога.

Для корректной реализации инноваций при обновлении формы и содержания ОП ВО процесс целеполагания является приоритетным, в этой связи разрабатывается алгоритм как «система точно определенных и однозначно осуществляемых предписаний о способах реализации процесса обучения, обеспечивающих достижение поставленной цели или выполнение конкретных учебных задач в рамках планируемой цели» [2, с. 14]. Среди целей и задач методической работы для организации образовательного процесса назовем: А. формирование УМК – трансформация по гибриднему типу; Б. адаптацию фонда оценочных средств – создание цифровых образовательных материалов; В. модификацию балльно-рейтинговой системы – автоматизацию с

учетом режима выполнения аттестационных заданий; Г. выбор и применение оптимальных коммуникационных инструментов.

В данном контексте базовой частью УМК дисциплин профессионального цикла являются инновационные дидактические материалы: ввиду использования мультимедиаформатов формулировка заданий разнообразна, что позволяет применить полученные знания на практике непосредственно в процессе освоения программы дисциплины, что обеспечивает формирование и совершенствования ИТ-компетенций филолога. Разработанный комплекс ДМ образовательного модуля «Информационные технологии в филологии» обеспечивает овладение прикладным функционалом: образовательной задачей является освоение профессиональных программных продуктов, а также имитация приемов удаленной работы редактора, переводчика, терминоведа, комментатора, аналитика и других смежных специальностей.

Рассмотрим мотивационный аспект модификации образовательных программ ВО в части формирования и совершенствования ИТ-компетенций филолога. При модификации формы и содержания дисциплин профессионального цикла подтвердил свою эффективность такой методический подход, как мотивированное обучение. Целью является «повышение мотивации студентов к овладению предметом посредством задействования механизмов ассоциативной памяти, образного мышления, активизации мнемотехник с помощью увеличения продукции, аналитики и моторики в соотношении с пассивной рецепцией и формальной репродукцией (в т.ч. активизации трех основных процессов памяти). Мотивированность является константой данной системы, и при росте функциональной нагрузки произвольных процессов запоминания и воспроизведения происходит снижение забывания как произвольного процесса; обеспечивается концентрация основной функциональной нагрузки на произвольных процессах запоминания и воспроизведения» [4, с. 45]. Среди основных принципов назовем также развитие непреднамеренного запоминания, чему способствует чередование видов деятельности: в случае применения предлагаемой методики – заданий на рецепцию мультимедиаформатов и продукцию письменной речи; комментирование текстовых источников и создание коллекций иллюстративного материала в видео и аудио форматах.

2. Прикладное ПО как инструмент совершенствования профессиональных ИТ-компетенций филолога

В данном параграфе проиллюстрируем модификацию формы и содержания образовательного модуля «Прикладное программное обеспечение в филологии», являющегося практическим разделом базовой про-

фильной дисциплины «Информационные технологии в филологии» и осваиваемого студентами третьего курса (бакалавриат).

Основной целью обучения является овладение программными продуктами обработки текста, знание структуры и контента специализированных ресурсов (корпусов текстов, лексикографических и библиографических баз данных). Предусмотрена промежуточная аттестация и текущий контроль, который осуществляется «с использованием инструментов электронной образовательной среды, как во время контактной работы с преподавателем, так и во время самостоятельной работы обучающихся, в том числе с автоматической оценкой результатов» [1, с. 8]. Совершенствуемые виды профессиональной деятельности филолога – редактирование, перевод, анализ текста, составление комментария, терминологического глоссария, базы иллюстративных объектов.

Важно отметить, что работа ведется на материале художественных тестов, а при работе с ПО отправной точкой служит сопоставительный анализ. В этой связи уточним, что сопоставительные переводческие исследования «исходят из реальных отношений, установленных в процессе перевода между подлинником и его переводом, что позволяет выявить существование эквивалентных отношений между единицами, которые занимают различное положение в системах языка подлинника и языка перевода» [3, с. 101]. Для решения указанных задач для изучения было выбрано ПО Trados, так как его функционал позволяет достичь результатов сопоставительного анализа текстов, а именно: «переводческое описание словарного состава, грамматического строя и жанрово-стилистической особенности языка, на котором написано художественное произведение; специфика описания языка на основе данных, полученных в результате переводческого исследования, состоит в том, что объекты исследования выделяются на основе их значимости (релевантности) для переводческого процесса» [3, с. 101].

Процесс обучения работе с прикладным ПО базируется на методе осмысленного запоминания, «преимущество которого существенно отражается на полноте, скорости, точности и прочности запоминания, а основными приемами логической обработки являются: выделение смысловых частей, составление плана и соотнесение смысловых фрагментов между собой и с ранее известным; формирование приемов смысловой, логической обработки запоминаемого материала является основным средством развития памяти и эффективности ее работы» [2, с. 180]. Критический анализ продуктов позволяет студентам сформировать навыки профессионального перевода художественных текстов и обеспечивает экономию времени при обработке гипертекстового

формата (например, контекстных глоссариев и корпусов текстов).

Образовательный процесс включает лекционные и лабораторные занятия, структурированные по принципу совмещенных тематических блоков (1 занятие – 4 часа): первое контактное занятие – интерактивная лекция-визуализация – посвящено ознакомлению с тем или иным модулем ПО, второе аудиторное лабораторные занятия проводится в тот же день на следующей паре с целью фиксации информации и практической отработки навыков работы по конкретной технологии. С точки зрения содержания в разделе рассмотрены три основные технологии: системы автоматизации CAT (Computer Aided Translation), MT (Machine Translation) и TM (Translation Memory, память или база переводов), включающая TM (Terminology Management, управление терминологией) и управление проектами TMS (Translation Management System) и PM (Project Management).

Уточним, что выбранный программный продукт является единой информационной средой для перевода и редактирования, управления переводческими проектами, упорядочения корпоративной терминологии и подключения сервисов машинного перевода. Все инструменты, необходимые для выполнения перевода, работы с терминологией и управления проектами действуют в рамках одной платформы. Среди инновационных функций, повышающих эффективность перевода, следует назвать такие, как: «1. интеллектуальная подстановка и инструменты проверки качества; 2. расширенные возможности для взаимодействия с редакторами; 3. автоматизация рутинных задач и разнообразные отчеты для эффективного управления проектами; 4. легкость изучения, простота использования и настраиваемое рабочее пространство; 5. поддержка файлов всех основных форматов (как MS Word так и специализированных форматов, например, Adobe InDesign); 6. мощные инструменты для максимального использования готовых переводов; 7. повышение удобства работы экспертов благодаря возможности редактирования переводов в среде MS Word; 8. расширение базовых возможностей системы с помощью приложений портала OpenExchange; 9. открытые API как возможность глубокой интеграции и настройки; 10. интеграция в программу модулей терминологического поиска и машинного перевода» [5].

На первом этапе практической работы студенты разрабатывают индивидуальную систему переводов, так как Trados Studio позволяет создать первоначальную базу переводов на основе ранее переведенных документов. Для создания новой базы переводов необходимо загрузить исходный и соответствующий ему переведенный файлы в Studio, после чего программа автоматически выполнит их объединение и создаст базу переводов для будущих проектов, а технология объединения ав-

томатически сопоставляет исходный и переведенный контент. Настройка рабочего пространства Studio для студентов не представляет сложности, поскольку современный, интуитивно понятный интерфейс Studio знаком всем пользователям приложений MS Office. Рабочее пространство легко модифицируется, позволяя создать идеальную среду для перевода. Для большего удобства окно предварительного просмотра можно вынести на отдельный экран, а окно редактора переместить в верхнюю часть экрана. Инструменты, команды, справочные ресурсы логически сгруппированы, что позволяет быстро найти все необходимое. В любой момент можно вернуться к исходному расположению окон. Механизм памяти перевода дополняет высокоскоростной перевод, в Studio включено множество инновационных функций и инструментов, позволяющих ускорить перевод практически в два раза. Перечислим необходимые для обработки корпуса текстов: 1. интеллектуальный ввод на основе технологии Autosuggest, увеличивающий производительность на 20% (программа отслеживания ручного ввода, представляющая список предложенных слов или фраз в контексте и на целевом языке); 2. автоматическая подстановка форматирования или функция «Quick Place» (программное обеспечение Lotus для совместной работы в режиме реального времени между участниками из географически рассредоточенных районов); 3. инструменты контроля качества, выявляющие возможные ошибки; 4. разнообразные фильтры, позволяющие редакторам сконцентрироваться на определенной части перевода; 5. поддержка режима отображения правок в файлах MS Word, которая помогает при переводе и редактировании беспрепятственно отслеживать все изменения в документе.

Дополнительной мотивацией для студентов является возможность коллективной обработки текста или текстового корпуса. Корректно и логично структурированные модули TMS (Translation Management System) и PM (Project Management) позволяют управлять крупными многоязычными проектами. Создание проекта, включающего большое количество файлов и несколько языков перевода не составляет труда для переводчиков, использующих данный модуль. Проверка соответствий на уровне документа и абзацев с помощью технологии Perfect Match обеспечивает особенно эффективную работу с часто обновляемыми проектами. Perfect Match – форма соответствия контекста, которая сравнивает обновленные исходные файлы с соответствующим набором существующих двуязычных документов, а не с памятью переводов. Сегментные совпадения проверяют окружающие записи, чтобы убедиться, в совпадении. Затем переводы извлекаются из существующих двуязычных документов и переносятся в обновленные исходные файлы.

При выполнении задания по составлению лексико-

графической базы данных студенты работают на модуле MultiTerm – неотъемлемого и полностью интегрированного компонента Trados Studio, позволяющего осуществлять управление и совместное использование терминологической базы. Управление терминологией обеспечивает качество переводов, что является важным фактором для обеспечения непротиворечивой терминологии, терминологическая база – ключевой лингвистический ресурс. MultiTerm – серверное решение для управления терминологией, ведение и распространение выверенной терминологии гарантирует использование в переводе правильных унифицированных терминов.

Заключение

В заключение следует отметить, что в связи с цифровизацией многих сфер деятельности методика преподавания дисциплин, направленных на формирование и совершенствование профессиональных ИТ-компетенций филолога, требует нового методического подхода. Инновационность методики обучения работе с программными продуктами с целью формирования и дальнейшего совершенствования профессиональных ИТ-компетенций филолога состоит, главным образом, в обеспечении реальных условий профессиональной деятельности.

Среди основных результатов инновационной трансформации формы и содержания дисциплин, направленных на формирование и дальнейшего совершенство-

вание профессиональных ИТ-компетенций филолога, следует назвать: 1. изменение количества аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студентов с учетом необходимости проведения дополнительных практических работ; 2. адаптацию структуры ОП ВО к гибридно-образовательному процессу; 3. качественную модификацию содержания без изменения функционального принципа.

Ввиду необходимости обеспечения эффективного функционирования в комплексном освоении ОП ВО базовым является создание цифровых образовательных материалов как по практическим курсам, так и по теоретико-практическим, поскольку в процессе обучения у студента вырабатывается потребность изучения мультимедиа источников с целью выполнения заданий с применением соответствующих программных средств.

Освоение студентами рассмотренных программных продуктов способствует овладению навыками редактирования и перевода, а изучение спецлитературы позволяет сформировать четкое представление о современных технологиях профессиональной деятельности, что соответствует современным требованиям работодателей. В то же время, уверенное пользование программными продуктами и информационными ресурсами в эпоху цифровизации означает корректное определение личности в современном социуме, а также результативное позиционирование в профессиональном сообществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» от 26 марта 2020 года / Официальный сайт ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». М.: РГГУ, 2020. / [Электронный ресурс] – URL: <https://www.rsu.ru/sveden/document/> (дата обращения: 24.02.2023).
2. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Бестолкова, Г.В. Сопоставительные исследования текстов подлинников и переводов художественных произведений: специфика, объект и направление переводческого сопоставления // Перевод - мост между мирами: материалы МНПК. М.: РГГУ, 2022. – 218 с. С. 95-102.
4. Гусева, А.Х. Принципы мотивированного обучения студентов: интеграция цифровых образовательных материалов в учебный процесс гибридного типа // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности сб. материалов МНПК. М.: РУДН, 2022. – 461 с. С.40-46.
5. Решения Trados / Официальный сайт компании «Т-сервис». Спб.: 2023. / [Электронный ресурс] – URL: <https://www.tra-service.ru/products> (дата обращения: 25.02.2023).
6. Словарь инновационных терминов / Портал информационной поддержки информационных проектов. Пермь: НДП «Альянс Медиа», 2003-2023. / [Электронный ресурс] – URL: http://projects.innovbusiness.ru/content/document_r_0534fb3f-84a2-4255-9689-1167a37e18_e6.html#i66 (дата обращения: 22.02.2023).

© Гусева Алла Ханафиевна (allahanafievna@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О НЕПРЕРЫВНОМ ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ПРИНЯТОЙ ПЕНСИОННОЙ РЕФОРМЫ

ON THE ISSUE OF CONTINUING PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE ADOPTED PENSION REFORM

**A. Zalevsky
N. Epifanova**

Summary: The relevance of the problem under study is due to the fact that in the educational space it is proposed to use continuous non-special physical education to form consciousness and actions to teach health-saving technologies by means of physical culture and sport to prolong working longevity and increase the competitive ability of specialists in the labor market. The following conclusions are drawn as a result. To create a system of continuous physical education from birth to retirement age, several aspects should be taken into account: to use the American experience of physical education in the practice of physical education - the development of school and university sports as a priority of sports lifestyle; to use more widely various types of children and youth festivals and competitions of physical education and sports orientation - sports games, TRP, etc., bearing cultural, educational and educational character; to create a wide system.

Keywords: non-special physical education, competitiveness, health-saving technologies, health, culture, physical education, physical education, vocational-applied physical training, healthy lifestyle.

Залевский Александр Владимирович

кандидат философских наук, Энгельсский
технологический институт (филиал) Саратовского
государственного технического университета имени
Гагарина Ю.А., (г. Саратов, Россия).
Zalevskiy.1963@mail.ru

Епифанова Наталия Николаевна

кандидат философских наук, Энгельсский
технологический институт (филиал) Саратовского
государственного университета имени Гагарина Ю.А.,
(г. Саратов, Россия)
EpifanovaNN@bk.ru

Аннотация: Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в образовательном пространстве предлагается использовать непрерывное неспециальное физкультурное образование с целью формирования сознания и действий по научению здоровьесберегающим технологиям средствами физической культуры и спорта для продления трудового долголетия и повышения конкурентноспособных специалистов на рынке труда. В результате сделаны следующие выводы. Для создания системы непрерывного физкультурного образования от рождения и до пенсионного возраста следует учитывать несколько аспектов: использовать в практике физического воспитания Американский опыт физического воспитания – развитие школьного и студенческого спорта как приоритета спортивного стиля жизни; шире использовать различные виды детских и молодежных фестивалей и соревнований физкультурно-спортивной направленности - спортивные игры, ГТО и пр., несущие культурно-образовательный и воспитательный характер; создавать широкую систему информационно-пропагандистской и образовательной направленности для обеспечения предпосылок к интеллектуальному и физическому самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию, самоопределению и т.д.; задействовать потенциал медицинского, физкультурного и валеологического знания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в межпредметных связях в школьном и вузовском образовании; ориентировать занимающихся на деятельный подход в противовес вербальным методам и формам передачи знаний, умений и навыков, которые не реализуются в процессе непосредственной деятельности.

Ключевые слова: неспециальное физкультурное образование, конкурентноспособность, здоровьесберегающие технологии, здоровье, культура, физическое воспитание, физическая культура, профессионально-прикладная физическая подготовка, здоровый образ жизни.

Государственная политика нашей страны и изменения социально-экономических отношений в условиях усиливающейся конкурентоспособности на рынке труда напрямую способствуют тому, что дополнительные компетенции общепрофессионального и профессионального характера начинают включаться в образовательные программы высших учебных заведений. В долгосрочной перспективе овладение такими компетенциями позволит лицам, выпускающимся из ВУЗов,

развивать свой личностный потенциал [1].

На сегодняшний день владения одними лишь знаниями специализированной направленности оказывается недостаточно. В двадцать первом веке наиболее актуальной характеристикой, позволяющей выпускнику продемонстрировать свое конкурентное преимущество на трудовом рынке, является готовность человека использовать имеющиеся знания и умения, которые позволят

наиболее эффективно управлять человеческим капиталом. Иначе говоря, речь идет о широком спектре способностей и компетенций.

В первую очередь, интерес представляют те компетенции, что имеют непосредственное отношение к физической культуре. Они включают в себя методически правильное использование средств, форм и методов физического воспитания по укреплению здоровья, готовности к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В образовательном пространстве должна быть заложена идея о реализации опережающего развития человека. В данном случае мы говорим о непрерывном неспециальном физкультурном образовании.

Неспециальное физкультурное образование – это специально организованный и сознательно управляемый процесс, направленный на всестороннее физкультурное развитие человека, его специфическую подготовку к профессиональной деятельности и выполнению социальных обязанностей в обществе [2].

В России более 40 млн. пенсионеров и граждан предпенсионного возраста. Эта наиболее быстро растущая социально-демографическая часть населения является основным носителем духовных и нравственных ценностей, поэтому ей должна быть предоставлена возможность самостоятельного использования здоровьесберегающих технологий.

И. Кант высказывал точку зрения, согласно которой потребность людей в философском знании обусловлена желанием получить ответ на следующий вопрос: каким образом необходимо структурировать свою жизнь для того, чтобы прожить долго и исключить из нее заболевания. Несмотря на то, что большая часть людей убеждена, что длительность жизни связана с функционированием системы здравоохранения, в действительности длительность жизни имеет отношение к духовному здоровью. Человеческие рассуждение о своей способности творчески организовывать трудовое пространство ведет к тому, что его здоровье улучшается в духовном и физическом контекстах [3].

На сегодняшний день общественное развитие демонстрирует ситуацию, при которой отдельно взятый человек испытывает нужду в формировании такой системы гуманитарного образования, которая позволит укреплять духовную культуру. Под последней следует понимать человеческую сущность, обеспечивающую самостоятельное развитие, усвоение культурного опыта, что позволяет усовершенствовать как свои физиологические показатели, так и стать духовно богатой личностью [3].

Актуальность статьи вызвана проблемой взаимосвязи и влияния физкультурного образования на перспективы формирования жизненных интересов человека, продления его трудового долголетия в связи с принятой пенсионной реформой.

Мы предлагаем рассматривать неспециальное физкультурное образование (НФО) как способ образовательной деятельности через освоение личностью потребности к постоянному познанию себя через овладение ценностями физической культуры, включающее изучение человека в его онтогенезе биологической, социальной и духовной доминанты с целью формирования у него прогностических качеств.

Задачей специалистов и ученых в области физической культуры и здравоохранения федеральных, региональных и муниципальных органов власти является формирование здорового образа и стиля жизни на личностно-поведенческом уровне граждан в сочетании с другими социально-экономическими факторами и правовыми мерами, принимаемыми в системе здравоохранения.

Основной нормативно-правовой акт, чья цель – сподвигнуть людей физически развиваться и образовываться в рамках указанной деятельности, представлен «Концепцией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2025 года», которая была принята в 2005 году.

Новые общественно-политические и социально-экономические реалии принуждают граждан пересмотреть отношение к физической культуре и акцентировать свои знания и умения в ведении здорового образа жизни.

Мы предполагаем, что стимулирование потребности к постоянному развитию себя как личности посредством непрерывного неспециального физкультурного образования, как части общей культуры общества, позволит обеспечить опережающее образование человека, формирование прогностических качеств в социально-экономическом плане.

Анализируя статьи по этой теме, мы сделали вывод, что общее непрерывное физкультурное образование как развернутый процесс начинается с раннего детства и происходит ступенчато: в семье, детских дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах, институтах, группах здоровья, клубах по интересам (бег, закаливание, фитнес и т.д.)

По мнению специалистов физической культуры по-прежнему актуальным является выбор средств, методов и форм педагогического воздействия на личность для формирования самосохранительных навыков, мотива-

ции, интересов, потребностей и привычек к регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Мы отмечаем явление новой парадигмы: смещение представления граждан о физической культуре не только как о способе тренировки тела, но и как интеграции естественно научных и гуманитарных знаний в области физической культуры с целью развития потребностной и мотивационно-ценностной сферы, способствующей процессу саморазвития, саморегуляции, самосовершенствования, самоопределения [4].

Следует говорить о том, что ценности представляют собой основу человеческой жизни смыслообразующего характера. Причина этого заключается в том, что в рамках ценностной сферы человек осмысливает свой опыт и придает смысл своим действиям. Задача ценностей – помочь человеку определить его место в мире, а также осознать его роль в общественных отношениях [5].

Жизнь делает акцент на использовании непрерывного неспециального физкультурного образования с целью эффективной подготовки конкурентноспособного современного специалиста, адаптированного к физическим нагрузкам в выбранной профессии и после выхода на пенсию.

В.П. Жидких полагает, что необходимо выделить три этапа, характерных для неспециального физкультурного образования молодого поколения:

- тот, что охватывает годы обучения в общеобразовательных учреждениях;
- тот, что включает в себя профессиональную подготовку в рамках получения среднего специального образования, а также высшего образования;
- тот, что охватывает период, в рамках которого человек представляет собой специалиста [6].

Лукьяненко В.П. сформулировал теоретико-методологическое обоснование представления о физкультурном образовании в общеобразовательной школе [7].

Дохилян Л.С. в «Сравнительном анализе высшего образования в России и США» указывает, что студенты США используют свое образование для создания новых знаний, решения проблем, принятия решений, производства продукции и взаимодействия с окружающими [8].

Научно-педагогический подход и медицинские рекомендации к организации учебных и самостоятельных занятий дают возможность подобрать универсальные упражнения для занимающихся, которые могут сочетать оздоровительную направленность и тренирующий характер занятий.

Так систематические занятия позволяют оказывать

позитивное воздействие на психоэмоциональную сферу занимающихся и развивать антидепрессивную функцию организма, возможность их осуществления.

В связи с глобальным распространением цифровых технологий открывается новый горизонт инновационного развития и применения информационных систем в физкультурно-спортивной среде.

Преимущество носимых гаджетов, в отличие от мобильных приложений, заключается не только в более низкой цене, но и в том, что они интегрированы в повседневную жизнь и дополняют опережающую реальность, осуществляя оценку функционального состояния его владельца. Это может подтолкнуть молодежь к большей физической активности в повседневной жизни, стимулировать посещение не только урочной, но и внеурочной формы занятий.

Компетентностный подход, активно применяющийся в рамках ФГОС ВО, позволяет не только проектировать, но и реализовывать основные образовательные программы, ориентированные на формирование тех компетенций, что позволят будущим специалистам составлять конкуренцию на трудовом рынке.

В связи со смещением от знаниевой парадигмы образования к парадигме саморазвития личности, способной и стремящейся к самостоятельному творческому подходу в изучении, усвоении программного материала и накопления творческого потенциала, студенческая молодежь начинает использовать личностно-ориентированные технологические инновации.

В связи с этим, специалистам в области физической культуры стоит пересмотреть традиционные формы работы и шире использовать личностно-ориентированный подход как одну из форм самостоятельной работы.

Например, идею проекта «СпАрт» мы успешно использовали на протяжении двух десятилетий в работе со студентами специальной медицинской группы нашего вуза, что помогло реализовывать возможности не только физического развития студентов с ослабленным здоровьем, но и физических качеств в единстве с воспитанием духовных и нравственных оснований жизненно-го мира человек [9].

Отдельно следует выделить творческую составляющую самостоятельной работы, так как именно она личностно-ориентирована и задействует личностные качества студента, адаптированного к социальной среде и нововведениям.

Творческая составляющая позволяет раскрывать и формировать систему умений и навыков, столь необ-

ходимых не только в процессе обучения в ВУЗе, но и в будущей профессиональной деятельности. Нестабильность в обществе и социальное расслоение, утрата традиций семейного воспитания не способствует в полной мере формированию поведенческих стереотипов в вопросе формирования здорового образа жизни будущих специалистов.

В настоящее время промышленные предприятия в условиях социально-экономического кризиса в целях экономии финансовых средств на содержание прикладной сферы физической культуры перекладывают ответственность за укрепление и сохранение профессионального здоровья на самого работающего, что побуждает человека свое собственное здоровье осознавать как ценность и целенаправленно формировать культуру самосохранительного поведения.

Ценностные ориентации в структуре личности наиболее актуальны и закладываются в студенческом возрасте, определяя стратегические ориентиры приумножения здоровья и здоровьесбережения своего здоровья на долгие годы.

Осознание новой роли общего физкультурного образования позволит разработать рекомендации по созданию условий для педагогической организации специально-ориентированной непрерывной профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП).

Поиск новых подходов в образовательном пространстве может и должен способствовать личностной и профессиональной самореализации, профессиональному становлению и готовности будущего специалиста к условиям труда и воздействиям, как на организм, так и на саму личность будущей профессиональной деятельности. Эта мотивация предполагает, в том числе, и самостоятельные занятия в домашних условиях, направленные на физическое саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование, для создания базы продления профессионального долголетия.

Получение государством национального дохода напрямую зависит от профессионально-прикладной физической культуры граждан, так как сокращение трудоспособного периода жизни, потери от временной нетрудоспособности, производственного травматизма и профессиональных заболеваний приводят к большим экономическим затратам.

В связи с этим В.П. Полянский высказывал мнение о том, что удельный экономический ущерб представляет собой показатель, демонстрирующий характер наибольшей информативности и интегральности. Он позволяет определять сумму потерь, включающих в себя временной промежуток жизни человека, осуществляющего тру-

довую деятельность, после того, как ему поставлен диагноз при имеющемся заболевании или при условии, что работоспособность утеряна.

В среднем величина среднего удельного экономического ущерба составляет от семи тысяч до трехсот тысяч долларов США [10].

Прикладность физической культуры и спорта по отношению к жизнедеятельности человека эмпирически и научно-исторически во многом обосновано и обусловлено способом и условием существования человека и его конкретной трудовой и военно-оборонной деятельности.

Г.В. Руденко высказывает мнение, согласно которому учет психических и физиологических особенностей студента, а также реализация подхода, ориентированного на личность студента в течение всего времени обучения, будут способствовать наиболее эффективной адаптации студента на основе физической подготовки профессионального и прикладного характера.

Формирование структуры и содержания профессионально-прикладной физической подготовки для деятельности, связанной с риском для жизни и здоровья, возможны на основе сравнения ранговых структур профиограмм специалистов и спортограмм базовых видов спорта [11].

Профессиональная прикладная физическая культура, как вид культуры, складывается из культуры труда и физической культуры. Ее общеприкладная функция призвана, помимо двигательного компонента, также способствовать укреплению и сохранению профессионального здоровья, обеспечению подготовки к служебно-профессиональной деятельности, успешному освоению профессии, оптимизации условий профессионального труда. Происходящие в стране гуманизация и гуманитаризация образования, в том числе и физкультурного, содействуют формированию профессионально-прикладной физической культуры личности и с помощью физической культуры позволяют приобщиться к реальной возможности собственного гармоничного развития, сохранению здоровья, в целях обеспечения профессиональной карьеры для обеспечения своего личного благополучия.

Стратегия действий должна быть направлена на формирование устойчивых мотивов знаний, умений и навыков к систематическим занятиям физической культурой и спортом на разных возрастных этапах индивидуального физического развития (онтогенеза), что позволило бы сочетать интересы конкретной личности в процессе профессиональной деятельности с целью ее активного долголетия.

В современных экономически развитых мировых тенденциях в сфере физической культуры отмечается последовательный рост занимающихся, развитие коллективных и семейных занятий, смещение мотива и цели занятий не для достижения высоких результатов, а для собственного удовольствия, укрепления здоровья, саморазвития и самосовершенствования, проведения совместного семейного отдыха.

Процесс старения не однозначен, так как он связан не только с процессами угасания, но и с возникновением приспособительных механизмов их подавления и компенсации [12].

Соблюдение здорового образа жизни позволяет действовать и активизировать, накопленные резервные возможности организма в предшествующий период онтогенеза.

Государство и общество несут определенную ответственность за создание условий и предпосылок для активного, творческого и профессионального долголетия, так как благосостояние общества зависит от эффективного производительного труда каждого члена общества. Государство использует средства физической культуры (ФК) в оборонной и трудовой деятельности: возрождение комплекса ГТО, которое представлено для всех возрастных групп населения (от 7 до 90 лет), а также практикуемую в различных образовательных учреждениях профессионально-прикладную физическую подготовку (ППФП), различные физкультурно-оздоровительные комплексы и комплексы производственной гимнастики.

Следует отметить, что чем выше уровень развития физической культуры личности, тем более здоровым является образ жизни.

В настоящее время не только на государственном, федеральном, региональном, муниципальном уровне управления, но и в общественном сознании возникла необходимость в пересмотре и переосмыслении оздоровительной, воспитательной и социальной роли физической культуры и спорта в обществе.

Основные задачи государственной политики должны быть нацелены на разработки комплексных программ массового развития сферы физической культуры и спорта, в том числе и рынка физкультурно-оздоровительных услуг, материально-технической базы, спортивных сооружений, различных проектов и площадок, что мы в настоящее время наблюдаем.

Поскольку здоровьесберегающие образовательные технологии реализуются в рамках образовательных учреждений, то на педагогов ложится ответственность за образование и воспитание подрастающего поколения

навыкам ведения здорового образа жизни и приемам рациональной организации учебы, труда и отдыха.

Здоровый образ жизни – это устойчивый комплекс поведенческих актов людей, направленный на сохранение и укрепление здоровья в объективных условиях учебы, труда, быта и свободного времени.

В неспециальном физкультурном образовании первоочередной задачей должна стать более значимой роль физической культуры в формировании духовно-нравственных ориентиров человека.

Поскольку люди занимаются организованно или самостоятельно физической культурой и спортом, то необходимо знать побуждающие мотивы, ради чего они это делают, какие цели ставят перед собой. Знание потребностей и побуждающие мотивы занимающихся позволяют условно разделить их на две группы:

- занимающиеся для себя (релаксация и ЗОЖ)
- занимающиеся для достижения спортивного результата в каких-либо видах спорта.

Важной составляющей физкультурного образования является присутствие двух уровней физической культуры:

- спортивного (для достижения результата);
- массового (предназначенного для укрепления здоровья большинства граждан страны).

Необходимость освоения современной молодежью интеллектуального компонента физической культуры уже давно не вызывает сомнения, что особенно заметно на примере студентов-первокурсников. Так, анкетирование и опросы показывают, что студенты не знают состояние своего здоровья, критериев оценки показателей уровней физической подготовленности, простейших форм контроля и самоконтроля.

В данном случае речь идет о знании простейших показателей состояния своего организма, то есть о низком уровне физкультурного образования и завышенном уровне самооценки о своих знаниях и возможностях в области физической культуры.

В выводах, следует отметить, что для создания системы непрерывного физкультурного образования от рождения и до пенсионного возраста следует учитывать несколько аспектов:

- использовать в практике физического воспитания Американский опыт физического воспитания – развитие школьного и студенческого спорта как приоритета спортивного стиля жизни.
- шире использовать различные виды детских и молодежных фестивалей и соревнований физкультурно-спортивной направленности – спортивные игры, ГТО и пр., несущие культурно-обра-

зовательный и воспитательный характер.

- создавать широкую систему информационно-пропагандистской и образовательной направленности для обеспечения предпосылок к интеллектуальному и физическому самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию, самоопределению и т.д.
- задействовать потенциал медицинского, физкульту-

турного и валеологического знания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в межпредметных связях в школьном и вузовском образовании.

- ориентировать занимающихся на деятельный подход в противовес вербальным методам и формам передачи знаний, умений и навыков, которые не реализуются в процессе непосредственной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конкурентоспособность как фактор успешности молодого специалиста на рынке труда: монография / О.Н. Беленов, О.А. Колесникова, А.В. Звездинская, Е.В. Маслова; под общ. ред. Е.В. Масловой; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ. – 2017. – № 8. – 74 с.
2. Лотоненко, А.В. Структура и функции неспециального физкультурного образования студентов / А.В. Лотоненко, Р.Г. Гостев, И.Б. Щербакова // Берегиня•777•Сова. – 2010. – № 1(3). – С. 163-172.
3. Залевский А.В. Физическая культура и духовно-нравственные ориентиры в воспитании /Залевский А.В., Епифанова Н.Н. // Известия Южного федерального университета. – 2018. – № 7. – С. 37-44.
4. Комков А. Г. Развитие педагогических направлений физического воспитания школьников на основе социально-педагогического мониторинга / А.Г. Комков [и др.] // Теория и практика физ. культуры. -2008.-№3.-С. 22-26.
5. Епифанова Н.Н. Нравственность и жизненный мир человека: осмысление трансцендентального идеала: монография / Епифанова Н.Н. - Саратов: ООО Изд-во «Научная кн.». - 2009.- 155 с.
6. Жидких В.П. Основы непрерывного физкультурного образования молодежи на этапах освоения рабочей и инженерной профессий //Теория и практика физической культуры. - 1998. - №6. - С. 45-48.
7. Лукьяненко В.П. Современное состояние и концепция развития общего среднего физкультурного образования в России. Монография Ставрополь издательство СГУ. – 2002. - 315 с.
8. Дохикян Л.С. Сравнительный анализ высшего образования в России и США: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Рязань. - 2006.
9. Епифанова, Н.Н. Проект «СпАрт» и идеи олимпизма в работе со студентами специальной медицинской группы / Епифанова Н.Н. // Модернизация воспитательной работы в образовательной организации: сборник материалов V-й региональной научно-практической конференции кураторов (воспитателей) образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования. - Саратов: Саратов. гос. техн. ун – т. - 2017. - С. 28-29.
10. Полянский В.П. Формирование теории и совершенствование практики профессионально-прикладной физической культуры как особого социокультурного образования //Теория и практика физической культуры. - 2008. - №5. - С. 12-16.
11. Руденко Г.В. Индивидуализация профессионально-прикладной физической подготовки к деятельности, связанной с риском для жизни и здоровья (на примере горно-геологических специальностей): Автореф. . . д-ра. пед. наук. – СПб, 2013. – 50 с.).
12. Савченков М.Ф., Соседова Л.М. Здоровый образ жизни как фактор активного долголетия и безопасной жизнедеятельности // XXI век. Техносферная безопасность. - 2016. - № 2 (1). - С. 95-105.

© Залевский Александр Владимирович (Zalevskiy.1963@mail.ru), Епифанова Наталья Николаевна (EpifanovaNN@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР УЧЕБНОГО СТРЕССА СТУДЕНТОВ

Карелина Наталья Николаевна

Старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство);
Аспирант, Московский государственный областной педагогический университет
fallibilibist@bk.ru

DIGITALIZATION OF EDUCATION AS A FACTOR OF STUDENT LEARNING STRESS

N. Karelina

Summary: This study is based on the study of factors of educational stress in the conditions of digitalization of education and the development of recommendations for students on the prevention and reduction of situational anxiety. According to the results of the study, it became obvious that there is an urgent need to inform students about the means and methods of providing urgent help with stress. As a result of the analysis of the data obtained, the significance of stress factors that affect the psycho-emotional state of students is revealed. The students were given recommendations for therapeutic non-drug effects in order to mitigate and eliminate the symptoms of situational anxiety and stress. The conclusions are made that the level of educational stress of students of the 1st-3rd year is in an unsatisfactory state and needs psychological and pedagogical correction. The creation of the conditions presented in the study, which are of a psychological and pedagogical nature, seems to be an important area of activity of universities for the formation of stress resistance of students. Teaching students to use these methods of self-regulation can presumably have a positive impact on the condition of students both during the test and examination session, and in the process of learning using digital technologies, and during forced transitions to remote learning.

Keywords: higher education, digitalization, students, educational process, education, stress tolerance, students.

Аннотация: В основу данного исследования легло изучение факторов учебного стресса в условиях цифровизации образования и разработка рекомендаций для студентов по профилактике и снижению ситуативной тревожности. По результатам исследования стало очевидно о существовании острой потребности в информировании студентов о средствах и методах оказания срочной помощи при стрессе. В результате анализа полученных данных выявляется значение стрессогенных факторов, которые влияют на психоэмоциональное состояние студентов. Студентам были даны рекомендации лечебного немедикаментозного воздействия с целью смягчения и устранения симптомов ситуативной тревоги и стресса. Сделаны выводы в том, что уровень учебного стресса студентов 1-3 курса находится в неудовлетворительном состоянии и нуждается в психолого-педагогической коррекции. Создание представленных в исследовании условий, носящих психолого-педагогический характер, представляется важным направлением деятельности университетов по формированию стрессоустойчивости студентов. Обучение студентов применению данных методов саморегуляции предположительно может положительно отразиться на состоянии студентов как во время зачетно-экзаменационной сессии, так и в процессе обучения с применением цифровых технологий, и при вынужденных переходах на удалённое обучение.

Ключевые слова: высшее образование, диджитализация, обучающиеся, образовательный процесс, образование, стрессоустойчивость, студенты, цифровизация, цифровая трансформация.

В условиях цифровых трансформаций образовательного процесса встаёт вопрос перехода на цифровое обучение с наименьшим вредом для психического и физического благополучия студентов. Инновационные технологии проникли в образовательную сферу, способствуя модернизации образовательных систем. Цифровизация затронула экономику, медицину, бизнес, культуру, и особенно отразилась на современном образовании. Она охватывает все сферы деятельности общества, внося изменения в рабочие процессы, коммуникацию, времяпрепровождение людей, изменяя их взгляды и образ жизни [12]. Физическое здоровье студентов существует в неразрывном единстве с психологическим здоровьем и эмоциональным благополучием. Пути достижения здоровья студентов не сводятся к педагогическим средствам физического воспитания и медицинским мероприятиям. В этой связи изучение факторов стресса и поиск путей достижения стрессоустойчивости студентов становится весьма актуален, особенно в условиях циф-

ровых трансформаций системы образования.

При всей актуальности и значимости проблема формирования стрессоустойчивости студенческой молодёжи при переходе на цифровое обучение является на сегодняшний момент в недостаточной мере исследованной. В настоящее время особенно актуально изучение проблемы стресса среди студентов высших профессиональных заведений. Проблема стрессоустойчивости и методы ее повышения в настоящее время являются относительно малоизученными, однако весьма актуальными направлениями исследования, так как стрессоустойчивость связана с успешностью и эффективностью учебной деятельности студентов [6].

Целью данного исследования является изучить факторы учебного стресса в условиях цифровизации образования и дать рекомендации студентам по профилактике и снижению ситуативной тревожности. Цель

конкретизируется следующими задачами, поставленными в данном исследовании: выявить и проанализировать стрессовые факторы в учебной деятельности студентов; изучить влияние цифровизации образования на формирование стресса у студентов; разработать рекомендации для студентов, направленные на снижение стресса и ситуативной тревожности.

Цифровизация образования имеет неоспоримые достоинства, такие как удалённое обучение, повышение доступности информации, широкая палитра возможностей (графика, аудио, видео), быстрая передача информации, снижение бумажной нагрузки на преподавателя, создание современной образовательной среды, доступной и интересной для студентов. Тем не менее, цифровизация образования несет в себе и риски. Одним из таких рисков являются стрессогенные факторы, вызванные и техническими, и личностными особенностями, которые могут приводить к развитию учебного стресса у студентов. Стресс, в свою очередь, является фактором риска для здоровья студентов. К стрессогенным факторам относятся общие трудности при переходе на цифровое обучение, с которыми сталкиваются студенты:

- технические сбои интернет-ресурсов, отсутствие стабильного высокоскоростного интернета, нехватка компьютерной техники, как у студентов, так и у преподавателей;
- отсутствие понимания методики преподавания и навыков передачи знаний онлайн у преподавателей;
- слепой перенос рабочих программ в электронный формат [13];
- периодические переходы на удалённое обучение и возвращение к обычному режиму;
- адаптация первокурсников в непривычных условиях обучения [3];
- нехватка общения с представителями референтных групп;
- социальное отторжение [11].

Существует и дополнительный фактор стресса в студенческой жизни – период подготовки студентов к экзаменам и собственно экзаменационный период. Ю.В. Щербатых выделяет ряд факторов, которые оказывают влияние на психоэмоциональное состояние студентов:

- интенсивная интеллектуальная деятельность;
- увеличенная статическая нагрузка при ограниченной двигательной активности; нарушение привычного жизненного цикла; выраженные эмоциональные переживания и повышенная мобилизация волевых функций [15]. А когда на этот, и без того очень сложный период, накладываются дополнительные трудности, связанные с дистанционным обучением, вред, причинённый здоровью студентов учебным стрессом, может быть существенным. Следует отметить, что любое информационное воздействие – это изменение внешней

или внутренней среды и, как следствие, изменение психической деятельности и поведения с целью сохранения гомеостаза [1].

Наиболее часто употребляемым определением понятия стресс в настоящее время считается «напряжённое состояние организма, причем как физическое, так и психическое» [5]. Прежде чем приступить к анализу факторов стресса студентов, необходимо рассмотреть динамику стресса. Г. Селье выделил три стадии общего адаптационного синдрома [7]:

1. Стадия тревоги - физиологические изменения организма (перехватило дыхание, защемило сердце, пересохло в горле и т.п.);
2. Стадия сопротивления, или резистентности – организм прибегает к расходованию собственных адаптационных резервов;
3. Стадия истощения – сопротивляемость организма временно или необратимо снижается, возникают серьезные нарушения биологической и психологической адаптации (возникновение ряда болезней сердечно-сосудистой, эндокринной, пищеварительной систем, нарушение работы иммунной системы и т.п.).

Здоровьесберегающий подход к формированию стрессоустойчивости находит отражение в том, чтобы выявить факторы и предотвратить формирование стрессовой реакции уже на первой стадии и не допустить дальнейших изменений в состоянии организма. Необходимо бороться с первичной стадией адаптационного синдрома, а именно с ситуативной тревожностью студентов. Здоровьесберегающая составляющая выражается в снижении уровня стресса студентов, так как стресс оказывает пагубное влияние на физическое и психическое здоровье студентов [2]. Учитывая тот факт, что здоровье студентов и так подвержено отрицательному воздействию в процессе вынужденных переводов на дистанционное обучение [4; 10], снижение стресса является здоровьесозидающей направленностью в учебно-воспитательной работе организации высшего образования.

Методологическую базу исследования составили здоровьесберегающий и средовой подходы. Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе университета представляет собой одно из важных направлений модернизации работы со студентами в условиях цифровых трансформаций. В основе реализации технологий здоровьесбережения лежит совокупность требований к содержанию образования, в формах и методах воспитательно-образовательного процесса и в управлении образовательной организацией. Рост влияния цифровой среды на образовательный процесс ставит перед образовательной организацией новые цели. Одной из таких целей становится форми-

рование достаточного уровня стрессоустойчивости студентов – участников данного процесса трансформации.

В ходе теоретического исследования применялся метод – анализ литературных источников, для эмпирического исследования применялись следующие методы: опросный метод, анкетирование, тестирование. При обработке полученных данных применялись методы количественной обработки результатов исследования и контент-анализ текстового материала.

Анкетирование

Опросный лист участника исследования участника исследования: ФИО, уч. группа, курс, название вуза, какой процент учебных дисциплин изучается с применением цифровых технологий

Опрос:

Перечислите как можно больше факторов стресса, которые влияют на уровень стресса на удалённом обучении и при обучении с использованием цифровых технологий, на ваш взгляд:

Психолого-педагогическое тестирование:

Тест на уровень стресса в процессе периодического перехода на удалённое обучение [14]. Тестирование проводилось с максимальным применением цифровых технологий (во время лекции онлайн, с применением онлайн-тестирования и отчётом в форме «задания», которое прикреплялось на электронный образовательный портал.

Описание методики:

- Показатель от 0 до 5 баллов считается хорошим – означает, что в данный момент жизни сколь-либо значимый стресс отсутствует.
- Показатель от 6 до 12 баллов означает, что человек испытывает умеренный стресс, который может быть компенсирован с помощью рационального использования времени, периодического отдыха и нахождения оптимального выхода из сложившейся ситуации.
- Показатель от 13 до 24 баллов указывает на достаточно выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем организма, возникшее в ответ на сильный стрессорный фактор, который не удалось компенсировать. В этом случае требуется применение специальных методов преодоления стресса.
- Показатель от 25 до 40 баллов указывает на состояние сильного стресса, для успешного преодоления которого желательна помощь психолога или психотерапевта. Такая величина стресса говорит о том, что организм уже близок к пределу возможностей сопротивляться стрессу.

— Показатель свыше 40 баллов свидетельствует о переходе организма к третьей, наиболее опасной стадии стресса – истощению запасов адаптационной энергии. Общая максимальная сумма по всему списку теоретически может достигать 66.

Исследование проводилось на базе Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство). В исследовании принимали участие 60 студентов I-го курса в возрасте от 18 до 21 года. Студенты принимали участие в исследовании добровольно и были осведомлены о его целях и задачах.

Организация педагогических мер, направленных на снижение стресса и ситуативной тревожности у студентов включала: анкетирование, опрос, психодиагностику.

Психологическое просвещение студентов в форме мини-лекций и информационных листовок на тему лечебного немедикаментозного воздействия с целью смягчения и устранения симптомов ситуативной тревоги и стресса.

Для изучения содержания анкетного опроса по факторам стресса в процессе обучения в университете использовался социологический метод выявления частоты использования в тексте характеристик – контент-анализ [8]. Обработка полученных данных показала, что самыми распространёнными стрессогенными факторами для студентов в процессе обучения в университете являются следующие:

1. Отношения с преподавателями (не установлены межличностные отношения с преподавателем, нет необходимого уровня налаженной коммуникации);
2. Завышенные требования от преподавателей по непрофильным предметам и общее количество домашних заданий (в режиме онлайн количество заданий для самостоятельного выполнения резко возрастает, дополнительные задания на электронном образовательном портале дополняют задания офлайн);
3. Сессия (не сдать сессию, подготовка к экзаменам, сдача экзаменов, сдача экзаменов онлайн, сдача зачётов и экзаменов офлайн после удалённого режима работы в течение семестра);
4. Коммуникационная составляющая (общение и отношения с однокурсниками, нехватка общения в период дистанционного обучения и в дни онлайн занятий);
5. Некомпетентные преподаватели, преподаватели, не проводящие занятия надлежащим образом в период дистанционного обучения, в режиме онлайн и недостаточная разработанность курса на электронном образовательном портале;
6. Нехватка времени (авральный режим, постоянные дедлайны);

7. Неудовлетворительное материальное состояние аудиторий, отсутствие качественного технического и программного обеспечения у студентов и у преподавателей, которое отражается на всём образовательном процессе с применением цифровых технологий.

Какой процент учебных дисциплин изучается с применением цифровых технологий: 100% (лекционные формы обучения переведены в онлайн режим, все дисциплины курса имеют режим работы на электронном образовательном портале).



Рис. 1. Результаты тестирования респондентов по методике «Определение уровня стресса» (по В. Ю. Щербатых)

Результаты проведения эмпирического исследования по методике «Определение уровня стресса» позволили оценить показатели эмоционального напряжения у студентов первого курса (Рис.1). Доли студентов, имеющих показатели низкий и умеренный уровни стресса равны 4% и 15%; показатель – «Выраженное эмоциональное напряжение» - у 30% респондентов; сильному стрессу подвержены 42%; и 9% испытуемых показали результат свыше 40 баллов, что свидетельствует о переходе организма к третьей, наиболее опасной стадии стресса.

По результатам анализа опроса и тестирования стало очевидно о существовании острой потребности в информировании студентов о средствах и методах оказания срочной помощи при стрессе. Ожидаемыми результатами повышения уровня стрессоустойчивости является воздействие следующих дополнений к учебно-воспитательной программе образовательных организаций высшего образования. На лекционных занятиях студентам были даны рекомендации лечебного немедикаментозного воздействия с целью смягчения и устранения симптомов ситуативной тревоги и стресса. Данные

рекомендации представлены институтом аллергологии и клинической иммунологии [9] (См. Приложение 1).

Исходя их данных эмпирического исследования можно сделать следующие выводы, что для снижения уровня учебного стресса и формирования стрессоустойчивости необходимо:

1. Иметь возможность свободного общения с преподавателями по всем возникающим вопросам и рассчитывать на адекватную поддержку и отношение;
2. Нормализация и урегулирование требований по непрофильным предметам и общего количества домашних заданий, особенно на дистанционном обучении;
3. Возможность пересдавать экзамены без осуждения, давления и предвзятого отношения со стороны преподавателей, контроль за психологическим климатом на экзамене со стороны преподавателя, своевременное информирование и соблюдение условий сдачи экзамена и критериев оценки;
4. Для нормализации коммуникационной составляющей и компенсации нехватки общения в период дистанционного обучения проведение групповых мероприятий, самостоятельной работы парами, группами и т.д.;
5. Повышение квалификации преподавателей в области информационных технологий;
6. Оставлять больше времени на подготовку к экзаменам и различным, установление баланса в режиме обучения и отдыха студентов;
7. Рекомендации по программному обеспечению надлежащего уровня у студентов и у преподавателей на дистанционном обучении.

Уровень учебного стресса студентов 1-3 курса находится в неудовлетворительном состоянии и нуждается в психолого-педагогической коррекции. В результате анализа полученных данных выявляется значение стрессогенных факторов, которые влияют на психоэмоциональное состояние студентов. Создание представленных выше условий, носящих психолого-педагогический характер, представляется важным направлением деятельности университетов по формированию стрессоустойчивости студентов. Обучение студентов применению данных методов саморегуляции предположительно может положительно отразиться на состоянии студентов как во время зачетно-экзаменационной сессии, так и в процессе обучения с применением цифровых технологий, и при вынужденных переходах на удалённое обучение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

1. Спасение в движении. Попробуйте «выветрить» тревогу путём прогулок на свежем воздухе. Заниматься физическими упражнениями необходимо минимум полчаса в день.
2. Отказ от кофеина – в состоянии тревоги употреблять кофе не рекомендуется.

3. Следите за своим дыханием. О существовании тревоги прежде всего можно предположить при наличии признаков гипервентиляции или частого поверхностного дыхания. Привычка так дышать лишает человека ясности ума, приводит к усилению ощущения тревоги и депрессии. Глубокое дыхание помогает расслабиться. Чтобы добиться этого, лягте на пол, положив одну руку себе на грудь, другую на живот. Дышите носом, помогая себе только той рукой, которая находится на животе, в такт движениям стенки живота. Выполняя упражнения для достижения глубокого дыхания, можно научиться контролировать своё дыхание при усилении тревоги. Сосредоточив внимание на дыхании, можно действительно научиться преодолевать тревогу.

Приемы для быстрого устранения тревоги (проделайте это упражнение 2-3 раза):

- встаньте прямо;
- сложите ладони вместе;
- поднимите руки над головой, одновременно делая глубокий вдох через нос;
- опустите руки вниз, поворачивая ладони наружу, одновременно выдох через рот (губы сложены трубочкой);
- говорите себе: - «Я абсолютно спокоен!» (следите, чтобы не возникало головокружение).

Выполняйте следующие рекомендации:

1. Не смотрите вниз. Исследования показывают, что наши ощущения усиливаются, когда мы смотрим вниз. Попробуйте пристально глядеть в потолок.
2. Следите за дыханием. Дышите медленно. Делайте полный вдох. В конце каждого выдоха произносите какое-нибудь успокаивающее слово. Например: «Спокойно... спокойно... спокойно... хорошо...»
3. Расслабьте плечи, чтобы уменьшить психическое напряжение.
4. Постарайтесь думать не так быстро. Попробуйте медленно обдумывать что-то, составлять в уме предложения, когда в голову приходят тревожные мысли.
5. Измените голос. Попробуйте говорить медленно, тихо, с мягкими интонациями. Такой голос внушает спокойствие и вам и окружающим, а также позволяет контролировать ситуацию.
6. Подвигайтесь. Побегайте на одном месте или потанцуйте в течение нескольких минут, когда чувствуете усиление тревоги.
7. Следите за выражением лица. Когда вы перестанете наморщивать лоб и приподнимете уголки рта, у вас на душе станет спокойнее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПБР СЭ, 2006
2. Болдырева, О.А. Влияние стресса на здоровье студента и способы борьбы с ним / О.А. Болдырева // Наука XXI века: актуальные направления развития. – 2020. – № 1-2. – С. 157-159.
3. Дедов Н.П. Управление адаптацией студентов-первокурсников в условиях дистанционного обучения в период пандемии / Н.П. Дедов // Самоуправление. – 2021. – № 1(123). – С. 220-223.
4. Загоркина, Н.А. Влияние дистанционного обучения на здоровье студентов высших учебных заведений / Н.А. Загоркина // Социальные аспекты здоровья населения. – 2021. – Т. 67. – № 3. – DOI 10.21045/2071-5021-2021-67-3-7.
5. Каминский Ю.Г., Косенко Е.А. СТРЕСС (вся и др. правда о стрессе...): учеб. для студ. мед. вузов / Ю.Г. Каминский, Е.А. Косенко; под общ. ред. А.Ю. Буданцева [Электронный ресурс]: – Пушино: Электронное издательство «Аналитическая микроскопия», 2004. – 71 с. – № гос. рег. 6072. – Режим доступа: <http://window.edu.ru>
6. Куряев, И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов / И.А. Куряев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 55. – С. 64-67. – EDN RYXUMX
7. Нестерова, О.В. Управление стрессами: учеб. пособие / О.В. Нестерова. — М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 212. – 320 с.
8. Пашинян, И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения / И.А. Пашинян // Научная периодика: проблемы и решения. – 2012. – № 3(9). – С. 13-18.
9. Приемы немедикаментозного воздействия для снятия тревоги. ЗАО «Институт Аллергологии и Клинической Иммунологии». – Режим доступа: http://www.labiaci.ru/articles/nevrologiya/priemy-nemedikamentoznogo-vozdeystviya-dlya-snyatiya-trevogi/?set_cookie_name=NOTIFICATION_CLOSED&set_cookie_value=957&set_cookie_hash=e7daf7646bf5a89808f58865d3caa03d&ysclid=lb8ehhjk8y759414342
10. Риккер, А.С. Влияние дистанционного обучения на здоровье студентов / А.С. Риккер, Е.Г. Ткачева // Наука-2020. – 2021. – № 2(47). – С. 96-99.
11. Рогова Е.Е. Факторы, способствующие возникновению чувства одиночества / Е.Е. Рогова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 12-4(16). – С. 154-155.
12. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – С. 15. – DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-2-15. – EDN QOVVGC.

13. Щенкова И.П. Проблемы дистанционного обучения по дисциплине «физическая культура» // Щенкова И.П., Прянишникова Д.Н. / Международный журнал гуманитарных и естественных наук, вып. 5-3 (44), 2020 с. 190-193.
14. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»), ISBN 5-469-01517-3
15. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс / Ю.В. Щербатых. Воронеж, 2000. - С. 18-55.

© Карелина Наталия Николаевна (fallibilist@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

Кишкинова Ольга Алексеевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»

Миндлин Юрий Борисович

К.э.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»
mindliny@mail.ru

ROLE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY

**O. Kishkinova
Yu. Mindlin**

Summary: The educational environment at lectures and seminars on exact sciences requires constant improvement in connection with dynamically integrated innovative processes in all spheres of human life, including those occurring in professional (as well as intellectual) activities, which a graduate of a higher educational institution will face in the near future. Accordingly, the educational space should conglomerate several components that contribute to increasing the motivational potential, cognitive activity and academic performance of students, namely: social, digital, immersive environments and salutogenic design.

The use of convergent mobile tools and educational applications (3D technologies, virtual (VR) and augmented (AR) realities) promotes the free development of students studying exact sciences, and a harmonious social environment in combination with the thematic interior of the university will minimize professional burnout of teachers and mental fatigue of the audience, diminishing the negative impact on them of everyday stressful in the period of the educational process. Namely, despite the fact that mathematics is an exact science, an important feature of the study of this discipline is the emotional and physical acceptance of educational information that correlate with external factors of the educational environment (the design of the lecture hall, the visualized design of the material, as well as the form of its presentation, etc.).

Keywords: educational environment, mathematics, university, higher education institution, digital environment, social environment, immersive environment, salutogenic design.

Аннотация: Образовательная среда на лекциях и семинарах по точным наукам требует постоянного совершенствования в связи с динамично интегрируемыми инновационными процессами во все сферы жизни человека, в том числе, происходящие в профессиональной (а также, интеллектуальной) деятельности, с которой в ближайшей перспективе столкнется выпускник высшего учебного заведения. Соответственно, образовательное пространство должно конгломерировать в себе несколько компонентов, способствующих повышению мотивационного потенциала, познавательной активности и уровня успеваемости обучающихся, а именно: социальную, цифровую, иммерсивную и салютогенную среды.

Использование конвергентных мобильных инструментов и учебных приложений (3D-технологий, виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей) содействует свободному развитию студентов, изучающих точные науки, а гармоничная социальная среда в комплексе с тематическим интерьером университета позволит минимизировать профессиональное выгорание преподавателей и умственное переутомление аудитории, уменьшая негативное воздействие на них повседневных стрессогенов в период учебного процесса. А именно, несмотря на то, что математика – точная наука, важной особенностью изучения данной дисциплины является эмоциональное и физическое принятие учебной информации, которые коррелируют с внешними факторами образовательной среды (дизайном помещения лекционного зала, визуализированным оформлением материала, а также формой его подачи и т.д.).

Ключевые слова: образовательная среда, математика, вуз, высшее учебное заведение, цифровая среда, социальная среда, иммерсивная среда, салютогенный дизайн.

Д ефиниция «образовательная среда» интерпретируется как часть социокультурного пространства и спектр предоставляемых возможностей [11, р. 89], благодаря которым активизируется мотивационный потенциал и познавательная активность обучающихся. В то же время, данный феномен является взаимокорреляцией педагогических систем, релевантных учебного материала и оборудования, а также социальные отношения субъектов учебного процесса, составляющих «целостность специально организованных условий, в результате взаимодействия которых происходит становление личности индивида» [3, с. 133].

Образовательная среда университета специфич-

на, поскольку целенаправленно влияет на профессиональное и личностное развитие будущего специалиста, обеспечивает его готовность к трудовой деятельности, успешному выполнению социальных ролей и самореализации в течение всей жизни [11, р. 88].

В современных высших школах основная роль сводится к формированию у студентов самообразовательной активности, которая должна занимать около 80% времени от всего процесса освоения учебного материала. При этом инновационные преобразования в педагогике обуславливают актуальность обучения математике в цифровой среде, с которой в настоящий момент связано основное количество потенциальной деятельности

[4, p. 85]. Навыки самообразования взаимоскоррелятивны с познавательной активностью, мотивационный потенциал которой детерминирован степенью цифровизации учебного материала – одной из главных задач является обучение самостоятельному поиску и освоению информации, т.к. современная действительность очень динамична и постоянно требует повышения квалификации и обновления компетенций на протяжении всей профессиональной карьеры.

Конгломерированность всех компонентов образовательной среды представлена на рис. 1.:

Согласно гипотезе В.А. Ясвина, следует дифференцировать четыре основных типа образовательной среды: (1) «догматическая», характерная зависимостью и пассивностью обучающегося; «карьерная», отличающаяся активностью и зависимостью реципиента информации; (3) «безмятежная», ориентированная на свободное развитие личности и провоцирующая пассивность; (4) «творческая», главными принципами которой выступают активность и свободное развитие [2, с. 57]. Одной из инновационных тенденций в современной педагогике, концептосферой которой стала «творческая среда», является интеграция в образовательное пространство виртуальных возможностей с применением трехмерных моделей, включающих в себя игровые площадки с разной степенью интерактивности, выходящей далеко за рамки того, что возможно в реальности. Использование данного инструмента при обучении точным наукам обнаруживает дополнительные преимущества в широком спектре, в том числе, в математической области [8, p. 131 – 132].

Важно подчеркнуть, что некоторые темы, включаемые в большинство учебных программ по математике во всем мире, предназначены для преподавания в виртуальной среде или требуют использования инструментов дополненной реальности, например, 3D-геометрия, векторная алгебра, визуализация графиков и рисование кривых, комплексные числа и тригонометрия, а также с целью решения других задач в трехмерном пространстве.

Исходя из вышесказанного следует, что сегодня в вузах актуально использование следующих видов образовательных сред (далее – ОС), в комплексе обеспечивающих положительный опыт изучения математики и позитивную эмоциональную составляющую, которые являются важной особенностью освоения точных дисциплин [1, с. 45] (см. рис 2):

Цифровая образовательная среда: особенностью является возможность бесплатного и беспрепятственного доступа обучающихся и преподавателей к образовательным мультимедийным ресурсам, структурированным учебным и методическим пособиям в любое время и с любого устройства, имеющего доступ в Интернет, а также непрерывной связи с преподавателем; наличие онлайн или офлайн-руководства и индивидуальных интеллектуальных цифровых «ориентиров» на протяжении всего учебного процесса [4, p. 85]:

— личный кабинет обучающегося с учебным материалом на сайте вуза, включающий информацию об успеваемости, приказы из личного дела студента; расписание занятий; курсовые проекты, а также темы и условия семинарских и практических заданий;



Рис. 1. Структура образовательной среды в вузе¹

1 Рисунок автора.

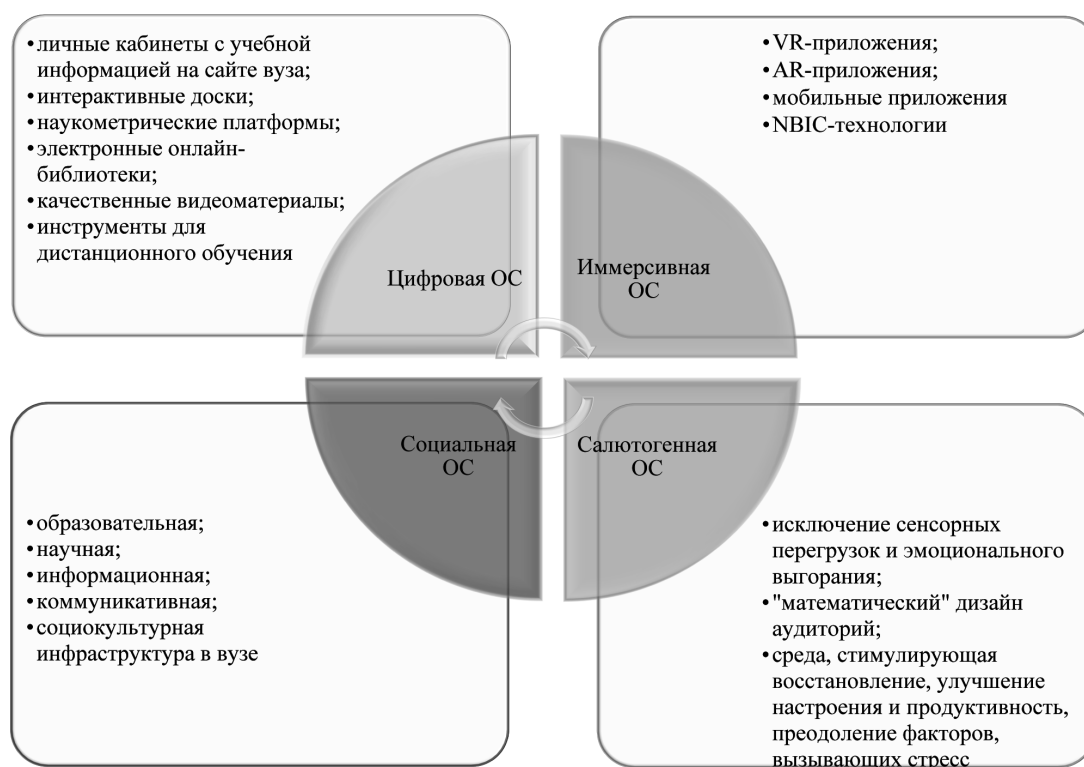


Рис. 2. Виды образовательных сред в вузе при обучении математике²

- интерактивные доски;
- наукометрические платформы, регулярно публикующие научные труды, препринты и другие рецензируемые материалы по математике («Scopus», «Web of Science» (WoS), «arXiv.Org», «eLIBRARY.RU» и т.д.);
- электронные онлайн-библиотеки (бесплатный доступ к внутривузовскому книжному хранилищу, «Российской государственной библиотеке» (РГБ), коллекции материалов по математике «Mathedu.Ru» и т.д.);
- цифровые лаборатории по математике;
- качественные видеоматериалы, подбираемые преподавателем как для контактного, так и дистантного (в т.ч. дистанционного) обучений и т.д.

Иммерсивная образовательная среда, ориентированная на обучение математике, включает в свой перечень:

- VR-приложения и тренажеры – технологии виртуальной реальности, интегрирование в образовательное пространство которых является долгим и дорогостоящим процессом, требующим покупки специальных компьютеров, аксессуаров и подходящих для их работы таких программ, как, например: «Spatial algebra» [8, p. 132] – «Простран-

ственная алгебра»; VR-модуль по стереометрии «Stereometry V_R»; «Construct3D» – приложение для обучения геометрии; «VRMath system» [8, p. 133] и т.д.;

- 3D – инновационные цифровые приложения, демонстрирующие визуализированные объекты в трехмерной плоскости, позволяющие пользователям наблюдать за ними, управлять и совершать другие действия в евклидовом пространстве.
- AR-приложения – технологии дополненной реальности, внедрение которых в процесс образования реализуется преимущественно посредством использования смартфонов, например: «GeoGebraAR» для изучения поверхностей второго порядка» [1, с. 44]; «GeoGebra 3D» с AR – математическое программное обеспечение для всех уровней, объединяющее в одном пакете геометрию, алгебру, рабочие таблицы, диаграммы, статистику и т.д.; «Mind Map AR» – инструмент для создания ментальных карт; «HP Reveal AR» (также известный как «Aurasma») – приложение, в котором можно изменять способ взаимодействия с окружающей действительностью [6, p. 235] и т.д. AR предоставляет пользователям интерфейс, интегрированный с реальным миром (т.е. такими

2 Рисунок автора.

объектами, как здания и их внутренние помещения, природный ландшафт и т.д.), позволяющий ощутить пространство окружающей действительности [12, р. 457];

- мобильные приложения («Все формулы»; «Mathpix» – визуализация письменного материала и его решение; «Mathway» – охватывает все уровни математики, от алгебры до статистики; «Photomath» – интерактивный помощник в решении математических задач, «Microsoft Math Solver» – онлайн арифметика, алгебра, статистика и тригонометрия с аудиальным объяснением материала и т.д.);
- NBIC (*NanoBioInfoCogno*) – объединение нано-, информационных и компьютерных технологий с когнитивными ресурсами, направленными на использование систем искусственного интеллекта, для работы на лекциях и семинарах по математике.

Включение салютогенных принципов организации образовательной среды в вуз ориентировано на формирование комфортного учебного пространства, характеризующегося предотвращением эмоционального выгорания, улучшением физического и психического здоровья, благодаря чему растет академическая успеваемость обучающихся, т.к. концепция данной науки заключается в профилактике заболеваний и укреплении здоровья. **Салютогенная среда** состоит не только из перечня физических, ментальных, эмоциональных, духовных и социальных факторов, которые являются результатом взаимодействия между людьми и их окружением [9, р. 2 – 3], но и таких важных компонентов, как:

- исключение сенсорных перегрузок – умаление акустических, визуальных и других раздражителей, негативно воздействующих на мозговую активность и вызывающих стресс;
- тематический («математический») дизайн кабинетов: релевантность создания при оформлении лекционного зала определенного интерьера, а также визуализированного представления учебного материала (наглядных пособий, плакатов, видеоматериалов и пр.) обусловлена тем, что специфической особенностью изучения данной дисциплины «является эмоциональная составляющая и предыдущий положительный опыт [5, р. 362]. На способность к изучению математики влияет отношение обучающегося к этой дисциплине,

а не его когнитивные навыки» [7; 1, с. 45].

- среда, стимулирующая восстановление сил и энергии, улучшение настроения и продуктивность. А именно, салютогенно-благоустроенное помещение, где проводятся лекции, должно стимулировать в студентах экологический и психологический комфорт, который достигается посредством оздоровительной среды, одним из трендов которой является экостиль и биофильный дизайн.

Если рассматривать социокультурную образовательную среду высшей школы (научную; информационную; коммуникативную и т.д.) как систему, то можно выделить два компонента: региональный и локальный. Региональный уровень включает образовательную политику, культуру, систему образования, образ жизни в соответствии с национальными и социальными нормами, ценностями, обычаями и традициями, средствами массовой информации определенного государства и т.д. Местный уровень охватывает: само учебное заведение, ближайшее окружение и семью. Именно взаимодействие с этой средой может оказать наиболее мощное влияние на формирование академической картины мира студента, т.к. в этих условиях происходит лично значимое общение и большая часть жизнедеятельности обучающегося [10, р. 1039].

Выводы

В процессе обучения математике в вузе у студентов целесообразно формировать мотивационный потенциал, академическую активность и навыки к самообразованию. При этом эффективизировать освоение дисциплины позволяет образовательное пространство, включающее в себя четыре взаимокоррелятивных компонента: цифровую, иммерсивную, социальную и салютогенную среды, коррелирующие с математической тематикой.

Главными принципами цифровизации и иммерсивности являются активность и свободное развитие студентов – фундаментом данных факторов выступает творческий тип образовательной среды; социальная и салютогенная среды благоприятно воздействуют на психоэмоциональное состояние преподавателей и обучающихся, уменьшая академическое и профессиональное выгорание, минимизируя различные стрессогены и интеллектуальную усталость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюличева, Ю.Ю. О применении технологии дополненной реальности в процессе обучения математике и физике / Ю.Ю. Дюличева // Открытое образование. – 2020. – №3. – С. 44 – 55.
2. Панов, В.И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие / В.И. Панов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Школьные технологии, 2006. – 184 с.
3. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С. 133 – 138.

4. Artyukhina, M. (2021) Self-Educational Activity Formation of University Students in Teaching Mathematics in Digital Environment. Conference: International Scientific Congress «Knowledge, Man and Civilization»: 85-90. DOI:10.15405/epsbs.2021.05.12.
5. García-Santillán, A., Escalera-Chávez, M., Moreno-García, E., Santana, J.C. (2016) Factors that Explains Student Anxiety toward Mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education 12(2):361-372. DOI:10.12973/eurasia.2016.1216a.
6. Huynh Tuyet Ngan, Bui Anh Tuan (2021) Using Augmented Reality in Mathematics Education at High Schools: A Case Study. 4th International European Conference on Interdisciplinary Scientific Research, August 8-9, 2021. Warsaw, Poland. Pp. 233-244.
7. Jackson, E. (2008) Mathematics anxiety in student teachers. URL: https://www.researchgate.net/publication/228495827_Mathematics_anxiety_in_student_teachers. Date: 30.01.2023.
8. Kaufmann, H. (2009) Virtual Environments for Mathematics and Geometry Education. Themes in Science and Technology Education. Project: AR-AQ-Bau – Use of Augmented Reality for acceptance and quality assurance on construction sites. Special Issue, Pp. 131-152.
9. Oliveira Olney, R., Kiss, E. (2021) The application of salutogenesis to teaching and learning – A systematic review. Developments in Health Sciences: 1-11. DOI:10.1556/2066.2021.00035.
10. Patlina, A., Shlybul, E., Gomtsyan, O., Lyausheva, S. (2019) The Model of the Sociocultural Educational Environment of the Classical University. Conference: Proceedings of the 5th International Conference on Economics, Management, Law and Education (EMLE 2019). DOI:10.2991/aebmr.k.191225.198.
11. Simkhovich VA. (2022) How to measure educational environment of university? Journal of the Belarusian State University. Sociology. 1:88–95. DOI:10.33581/2521-6821-2022-1-88-95.
12. Wen-Hung Chao, Rong-Chi Chang (2018) Using Augmented Reality to Enhance and Engage Students in Learning Mathematics. Advances in Social Sciences Research Journal 5 (12): 455-464. DOI:10.14738/assrj.512.5900.

© Кишкинова Ольга Алексеевна, Миндлин Юрий Борисович (mindliny@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина

ПРОБЛЕМЫ В ПОСТРОЕНИИ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коростелева Наталья Александровна

Доцент, Сибирский университет потребительской
кооперации
korostel_@mail.ru

PROBLEMS IN BUILDING EFFECTIVE PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

N. Korosteleva

Summary: In the article the analyzes the main difficulties associated with the construction of effective pedagogical communication in professional activity. The essence of the concept and important components of pedagogical communication are considered. The results of a survey on the study of effective models of pedagogical communication are presented. Conclusions are drawn about the need to search for optimal models of pedagogical communication to achieve effective goals of professional activity. The relevance of this issue is due to the fact that most pedagogical problems are caused by distortions in the field of professional and pedagogical communication, and not by shortcomings in the scientific and methodological training of teachers. The novelty of the work consists in comparing the views of teachers and students on the problem of building an effective dialogue in the learning process.

Keywords: pedagogical communication, professional activity, communication styles, models of pedagogical communication, teachers, pedagogical activity, interaction, students.

Аннотация: В статье анализируются основные трудности, связанные с построением эффективного педагогического общения в профессиональной деятельности. Рассмотрены сущность понятия и важные составляющие педагогического общения. Представлены результаты опроса по исследованию эффективных моделей педагогического общения. Строятся выводы о необходимости поиска оптимальных моделей педагогической коммуникации для достижения результативных целей профессиональной деятельности. Актуальность данного вопроса обусловлена тем, что большинство педагогических проблем вызвано искажениями в сфере профессионально-педагогического общения, а не недостатками в научно-методической подготовке педагогов. Новизна работы заключается в сопоставлении взглядов педагогов и студентов на проблему построения эффективного диалога в процессе обучения.

Ключевые слова: педагогическое общение, профессиональная деятельность, стили общения, модели педагогического общения, педагоги, педагогическая деятельность, взаимодействие, обучающиеся.

Проблемы в построении эффективного педагогического общения занимают важное место в современных психолого-педагогических исследованиях. И это логично, потому что формирование личности педагога с активной внутренней позицией, эффективно как в личном, так и в профессиональном плане, определяется его способностью к продуктивному взаимодействию в социуме, конструктивному диалогу со всеми участниками образовательного пространства.

Как показывают многочисленные исследования причинами значительной части педагогических трудностей, являются не столько несовершенство научно-методической подготовки педагогов, сколько деформирование сферы профессионально-педагогического общения. А общение это неотъемлемый элемент педагогической деятельности, создающий необходимую атмосферу психологического развития и становления личности обучающегося, без чего невозможно осуществление целей обучения и воспитания.

Сегодня продуктивно организованный процесс педагогического общения призван обеспечить четкую психо-

логическую связь, которая должна существовать между педагогом и обучающимся в образовательной деятельности. Педагогическое общение в профессиональной деятельности это целостная система социально-психологического взаимодействия состоящая из комплекса осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности педагога, который служит средством воздействия на личность обучаемого в решении учебных задач.

В современной научной литературе описаны различные трактовки понятия педагогическое общение. Например, А.Н. Леонтьев поясняет его так: «Педагогическое общение это профессиональное общение преподавателя с обучающимися на занятиях и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию учебной деятельности и отношений между участниками образовательного пространства» [1].

В свою очередь И.А. Зимняя обращает внимание на то, что педагогическое общение «как форма учебного

сотрудничества и есть условие оптимизации обучения и развития личности обучающихся» [2].

Педагогическое общение, по мнению А.А. Лобанова, это особая форма общения, которая имеет свои принципы и должна подчиняться психологическим законам, действующим в целом, включая коммуникативные, интерактивные и перцептивные элементы, присущие общению как форме взаимодействия с другими людьми [3].

Эффективное педагогическое общение оказывает корректирующее влияние на повышение уровня конструктивного, организаторского и гностического элементов общей структуры деятельности обучающихся.

В. Н. Карандашев в своих исследованиях отмечал, что результативность процесса взаимодействия между педагогом и обучающимся, зависит от наличия у первого коммуникативных, гностических и экспрессивных умений [4].

Гностические умения связаны с познанием и анализом педагогических ситуаций и результатов своей деятельности. А экспрессивные заключаются в умении выражать свои эмоции и свою позицию. Для нашего исследования интересны коммуникативные умения, связанные с построением эффективного педагогического общения со всеми участниками образовательного процесса и характеризующие способность педагога устанавливать контакт с людьми, строить деловые и личностно-эмоциональные отношения.

В настоящее время процесс коммуникации является важным условием формирования личности, сферой естественного развития человека как члена общества, способом восприятия и познания других, а также самоанализа. Коммуникация играет ведущую роль в существовании любых социальных систем и объединений, поскольку без общения ни одна сфера человеческой деятельности не может успешно функционировать.

По мнению Б.С. Волкова, современное образование должно быть ориентировано на личность учащегося, готовить его к жизнедеятельности в условиях поликультурного общества, а основой для этого является диалог [5].

Межличностные взаимоотношения, в том числе и в процессе обучения, должны строиться на субъект-субъектной основе, где обе стороны взаимодействуют на равных условиях, как личности и равноправные участники процесса коммуникации. При реализации данного условия устанавливается не межролевой контакт «педагог – обучающийся», а межличностный контакт, вследствие которого зарождается диалог, и, соответственно, максимальная чувствительность и открытость к влиянию одного участника общения на другого. Созда-

ется оптимальная основа для позитивных изменений в когнитивной, эмоционально-волевой и деятельностной сферах каждого участника взаимодействия.

По мнению А.А. Белисовой, характеристики педагогического общения определяются различными социальными ролями и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения преподаватель прямо или косвенно реализует свою социальную роль и функциональную ответственность за управление учебно-воспитательным процессом. Стили общения и руководства не только характеризуют эффективность обучения и воспитания, но и в существенной мере определяют развитие личности и формирование межличностных отношений в учебной группе [6].

Одной из самых сложных задач для педагога является организация продуктивного педагогического диалога, что требует высокого уровня развития коммуникативных навыков и важную роль здесь играет стиль общения.

В научно-педагогической литературе стиль педагогического общения рассматривается учеными как индивидуально-типологический признак социально-психологического коммуницирования педагога и обучающихся. Отметим, что стиль педагогического общения является категорией социально-нравственной, вследствие этого, включает в себя социально-этические установки социума и педагога как агента социализации.

При выстраивании стиля педагогического общения первостепенное значение имеет позиция педагога, под которой С.И. Жестерев понимает систему интеллектуальных и эмоционально-ценностных отношений к миру, педагогической профессии и педагогической деятельности [7].

В психолого-педагогической науке на данный момент времени существуют множество классификаций стилей педагогического общения. Первая классификация, в которой было выделено три основных стиля педагогического общения, авторитарный, демократический, попустительский была сделана немецким психологом Куртом Левиным. Данные стили до сих пор активно применяются при анализе педагогического воздействия.

Авторитарный стиль педагогического общения характерен для «субъект - объектной» образовательной парадигмы педагогического взаимодействия, при которой свойственно жесткое управление и полный контроль деятельности обучающихся.

При использовании попустительского стиля педагогического общения педагог не берет на себя ответственность за действия обучающихся в невыгодных для него ситуациях и позволяет им принимать необдуманные решения.

Демократический стиль педагогического общения считается самым эффективным стилем взаимодействия, в основе которого лежит уважение и принятие педагогом интересов и ценностей обучающихся, которые выступают в роли активных участников образовательного процесса. Необходимо добавить, что демократический стиль педагогического общения при взаимодействии с обучающимися, способствует развитию их инициативности, самостоятельности, творчеству, коллективизму и ответственности.

У каждого из представленных выше стилей педагогического общения есть свои достоинства и недостатки, следовательно, нельзя признать однозначно приемлемым один из них. В зависимости от конкретной ситуации педагогического взаимодействия любой из данных стилей педагогического общения может оказаться наиболее эффективным.

Другие стили педагогического общения выделяет в своих исследованиях В.А. Кан-Калик: общение на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание; общение на основе увлеченности совместной деятельностью [8].

Следует признать, что в чистом виде представленные стили педагогического общения практически не встречаются. Более того, бывают некоторые ситуации, когда уместно использование любого из стилей педагогического общения или воздействия, подходящего для решения коммуникативной задачи. Поэтому важно, чтобы педагоги обладали гибкостью в выборе наиболее подходящего стиля педагогического взаимодействия.

При этом оптимально выбранный стиль педагогического общения одного педагога может оказаться совсем непригодным для другого педагога, так как в стиле педагогического общения всегда проявляются индивидуальные личностные особенности самого педагога.

На наш взгляд, наиболее полной представляется классификация стилей педагогического общения, основанная на характере взаимодействия педагога и обучающегося, предложенная психологами Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгиным. Авторы сопоставили стиль педагогического общения моделям и связали их с запоминающимися образами, обозначив характерные им благоприятные и неблагоприятные тенденции. Поскольку в своем исследовании мы опирались именно на данную классификацию, остановимся на ней подробнее:

- «Монблан» модель диктаторская характеризуется отстраненностью педагога от обучающихся и «превознесением» над ними в облаке знаний;
- «Китайская стена» модель неконтактная характеризуется слабой обратной связью между педагогом и обучающимися по причине коммуникативных барьеров;

- «Локатор» модель дифференцированного внимания, основанная на избирательном отношении педагога к обучающимся и характеризующаяся ориентированностью на определенную часть учебной аудитории, на талантливых либо слабых.
- «Тетерев» модель гипорефлексивная, характеризующаяся тем, что педагог в коммуникации сконцентрирован на себе, его речь монологична, присутствует дистанцированность от обучающихся;
- «Гамлет» модель гиперрефлексивная характеризует педагогов, которые больше заинтересованы в том, как их воспринимают обучающиеся, чем в содержании их педагогического взаимодействия.
- «Робот» модель ригидного реагирования в которой взаимоотношения педагога и обучающихся выстраиваются по строгой программе, не оставляя места для творчества и индивидуальности;
- «Я сам» модель авторитарная, в которой воспитательно-образовательный процесс сосредоточен исключительно на педагоге, как главном действующем лице, единоличное доминирование педагога в суждениях и аргументах;
- «Союз» модель активного взаимодействия, характеризуется непрерывным диалогом между педагогом и обучающимися, поощрением активности и творчества, а также гибким реагированием на изменения в учебной группе;
- «Артист» модель суперэмоциональная, в которой педагог настолько увлечен преподаваемым учебным предметом, что часто отклоняется от темы занятия, иллюстрирует все жизненными примерами, тратя на это уйму энергии и сил [9].

Обучающиеся с определенной когнитивной ориентацией предпочитают конкретные модели коммуникации и поведения со стороны педагога, проявляющиеся в педагогическом общении и составляющие основу педагогического профессионализма. В силу этого педагог максимально использует свой личностный потенциал, следуя определенной модели педагогического общения.

На наш взгляд одним из коммуникативных критериев построения эффективного педагогического общения в профессиональной деятельности является именно модель (стиль). В рамках практического этапа изучения данной проблемы, нам был проведен опрос на базе одного из вузов Новосибирска (Сибирского университета потребительской кооперации – СибУПК), в котором приняли участие 20 преподавателей двух кафедр технологического факультета имеющие разную научную степень и стаж работы. А также 50 студентов с 1 по 4 курсы направления профессиональной подготовки «Психолого-педагогическое образование», обучающихся у представленных педагогов.

Мы проанализировали и сопоставили между собой представления педагогов и студентов об эффективности результатов совместной деятельности в соответствии с избранной моделью (стиль) педагогического общения.

В качестве диагностического инструментария использовалась методика разработанная И.М. Юсуповым и предназначенная для исследования предпочитаемой модели педагогического общения на основе классификации авторов Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина [10]. Данный опросник содержит 25 утверждений, который предлагался респондентам для самоанализа, положительная оценка более 80% и более по любой из шкал свидетельствовала о выраженности данной модели педагогического общения (рисунок 1).

Согласно полученным результатам опроса, большинство педагогов предпочитают модели общения, основанные на авторитарном стиле общения. К таким моделям относятся: авторитарная «Я-сам» 25% (5 человек) и диктаторская «Монблан» 20% (4 человека). Авторитарная модель «Я-сам» характеризуется ориентацией образовательного процесса исключительно на педагоге, который является главной фигурой с единоличным доминированием педагога в суждениях и аргументах. Последствиями использования данной модели могут явиться отсутствие творческого взаимодействия между педагогом и обучающимися, а также снижение уровня учебной и познавательной активности студентов. Модель диктаторская «Монблан» характеризуется отстраненностью педагога от студентов, которые выполняют роль слушателей и способны только воспринимать посланную им информацию. При такой модели педагогического общения отсутствует психологический контакт между субъектами педагогического взаимодействия,

отсутствует инициатива у обучающихся, а это чревато формированием пассивности в поведении и ригидности их мышления.

Импонирует, что моделью активного взаимодействия «Союз» обладают 20% (4 человека) педагогов, так как данный стиль взаимодействия характеризуется постоянным диалогом педагога со студентами, поощрением их инициативы, гибким реагированием на изменения в учебной группе. Именно эта модель педагогического общения позволяет решать учебно-организационные и этические проблемы совместно педагогом и студентами на творческом и продуктивном уровне.

Равное количество педагогов разделилось между моделями дифференцированного внимания «Локатор» 10% (2 человека) и негибкого реагирования «Робот» 10% (2 человека). Модель «Локатор», основывается на избирательном отношении педагога к обучающимся и характеризуется ориентированностью на определенную часть учебной аудитории, на талантливых либо слабых. В этой модели образовательной коммуникации целостность акта взаимодействия в системе «педагог - обучающиеся» нарушается и заменяется фрагментарным ситуативным контактом между ними. Взаимоотношения педагога и обучающегося при модели «Робот» выстраиваются по жесткой программе, где нет места творчеству и индивидуальности. Данная модель педагогического общения не учитывает психологические, возрастные и личностные особенности студентов, что делает педагогическое взаимодействие менее эффективным.

В результате диагностики были выявлены и другие модели общения, хотя и в небольшом количестве:

— модель гипорефлексивная «Тетерев» 5% (1 человек)

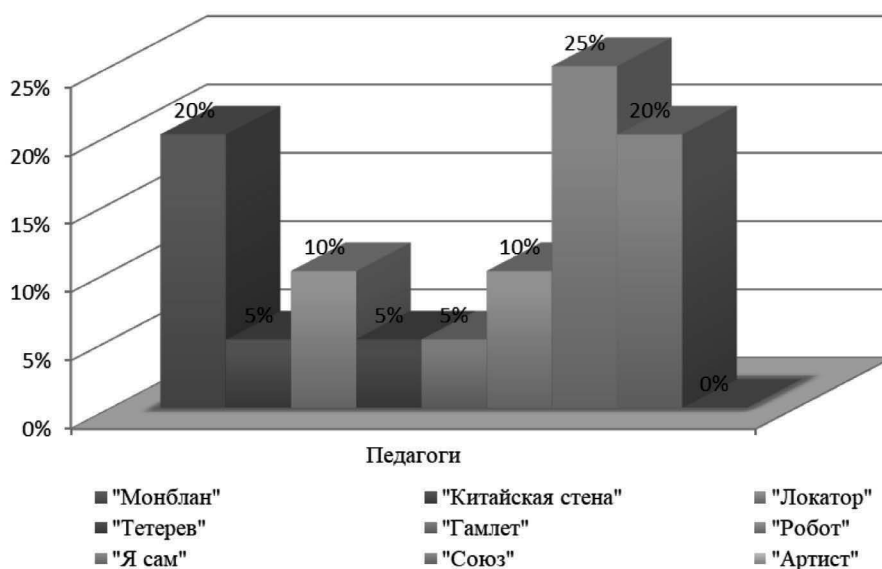


Рис. 1. Результаты самоанализа педагогов

век), характеризующаяся заикленностью педагога на себе, монологичностью речи и игнорированием обучающихся. Последствия данной модели, невозможность оптимального проектирования процесса педагогического общения, по причине эмоциональной глухоты в отношении к студентам и поглощенностью своими идеями;

- модель неконтактная «Китайская стена» 5% (1 человек), характеризующаяся слабой обратной связью между педагогом и студентами ввиду имеющегося барьера в общении и модель гиперрефлексивная «Гамлет» 5% (1 человек), отличающаяся озадаченностью педагога не содержательной стороной педагогического взаимодействия с обучающимися, а перцептивной, как он воспринимается ими.

Количество педагогов с суперэмоциональной моделью взаимодействия «Артист» равно 0%, то есть таких педагогов, которые настолько увлечены преподаваемым учебным предметом, что часто отклоняются от темы занятий, иллюстрируют все жизненными примерами, тратя на это уйму энергии и сил в данной выборке не выявлено.

Студентам также предлагался опросник педагогических стилей И. М. Юсупова, их задача была определить предпочитаемую модель педагогического общения (рисунок 2).

Анализ результатов опроса показал предпочитаемую студентами модель педагогического общения активное взаимодействие «Союз» 38% (19 человек), на втором месте по предпочтениям оказалась модель дифференцированного внимания «Локатор» 16% (8 человек). Равное количество студентов разделилось между моделью

авторитарной «Я-сам» 10% (5 человек) и гиперрефлексивной «Гамлет» 10% (5 человек). Остальные модели педагогического общения имеют низкий процент предпочтения у студентов.

Студенты, вступая в контакт с педагогом, воспринимают педагогический стиль по отношению к ним, в контексте преподаваемого предмета. В процессе принятия студентом модели педагогического общения преподавателя, проекция, перенос и другие бессознательные механизмы работают на формирование позитивного отношения к учебной дисциплине, преподавателю и процессу обучения в целом.

Обратим внимание, что имеется прямая связь между уровнем эффективности общения педагога с обучающимися и тем, какую модель педагогического взаимодействия он использует:

- у педагогов с доминированием диктаторской модели взаимодействия наблюдается низкий уровень эффективности построения педагогического общения с обучающимися;
- у педагогов с неконтактной, гипорефлексивной моделью взаимодействия, а также пользующиеся моделью дифференцированного внимания, наблюдается средний уровень эффективности построения педагогического общения;
- педагоги, обладающие моделью негибкого реагирования и авторитаризма свойственен средний или низкий уровень эффективности построения педагогического общения со студентами;
- высокий уровень эффективности построения педагогического общения с обучающимися характерен только для педагогов с моделью активного взаимодействия.

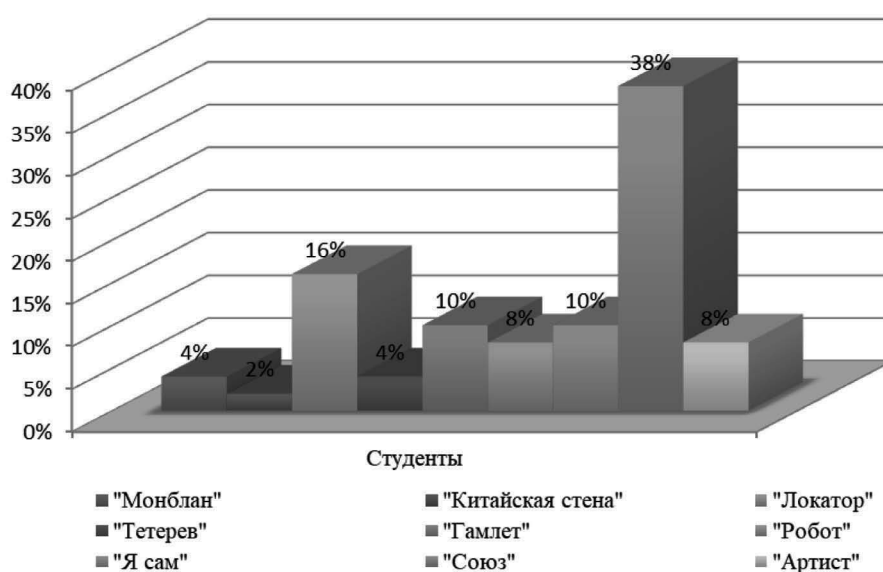


Рис. 2. Результаты опроса студентов

Следует помнить, что наиболее благоприятный процесс воспитания и обучения происходит в результате основательно структурированной системы взаимоотношений. Данная система должна обладать следующими характеристиками:

- взаимодействие между элементами контроля и сотрудничества в организации учебного процесса;
- чувство психосоциальной общности, разделяемое обучающимися со своими педагогами;
- ориентация на зрелость с высоким уровнем самосознания и самооценки;
- отсутствие авторитарных воспитательных влияний;
- интеграция делового и личного общения;
- включение обучающихся в четко организованную систему педагогического общения, включающую различные формы совместной деятельности [11,12]

Таким образом, для построения эффективного пе-

дагогического общения в профессиональной деятельности необходимо соблюдение определенных требований [13]. Модели и стили общения могут меняться в процессе педагогической деятельности, но в конечном итоге педагог формирует свой, индивидуальный стиль, который включает в себя личностные психологические характеристики, личностные качества, предпочитаемые приемы и методы организации взаимодействия.

Можно сделать вывод о том, что педагогу необходимо выработать оптимальную, педагогически целесообразную и следовательно, эффективную модель общения, учитывать возрастные особенности и уровень подготовленности обучающихся, использовать методы и приемы обучения и воспитания, основанные на принципе субъект-субъектного взаимодействия, применять индивидуальный подход и принимать во внимание индивидуально-типологические особенности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение // Педагогика и психология. 1979. № 1. С. 3.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
3. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. - Сер. Высшее образование / А.А. Лобанов. М., 2020. 192 с.
4. Карандашев В.Н. Педагогическая психология: хрестоматия / [сост. В.Н. Карандашев, Н.В. Носова]. М., 2016. 411 с.
5. Волков Б.С. Психология общения в педагогической деятельности. М., 2018. 383 с.
6. Белисова А.А. Направленность профессионального педагогического общения // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 2. С. 134-137.
7. Жестерев С.И. Роль стилей руководства и педагогического общения в идеологии индивидуального образовательного маршрута // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. Краснодар: Новация, 2017. С. 55-57.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. М., 2017. 190 с.
9. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология общения: учебник. - Ростов н/Д., 2020. 317 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие. М., 2018. 490 с.
11. Цыбульникова К.А. Исследование стилей педагогического общения преподавателей вуза // Международный журнал экспериментального образования, 2014. № 10. С. 320-323.
12. Ануфриева Д.Ю. Герменевтические основания развития личного опыта педагога в процессе его профессиональной подготовки / Д.Ю. Ануфриева; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2010. – 220 с.
13. Ануфриева Д.Ю. Развитие личного опыта учителя: герменевтический подход / Д.Ю. Ануфриева; Д.Ю. Ануфриева; Федеральное агентство по образованию, Новосибирский гос. педагогический ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2009. С. 12-16.

© Коростелева Наталья Александровна (korostel_@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗРАБОТКА АЛГОРИТМА И МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОЖАРОБЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

DEVELOPMENT OF AN ALGORITHM AND MODEL FOR FORMATION OF A CULTURE OF FIRE SAFE BEHAVIOR IN CHILDREN IN RUSSIA ON THE BASIS OF AN ANALYSIS OF STATISTICAL INDICATORS

*O. Kruzhkova
E. Kuznetsova
T. Solovieva*

Summary: The aim of the study is to develop a model and algorithm for the formation of a culture of fire safety behavior in children in the Russian Federation based on a study of official statistics on the number of fires due to «prank children with fire» and their consequences. Security is one of the most necessary conditions for the continued existence of mankind. To prevent dangerous and emergency situations, to minimize their negative consequences, it is necessary to increase the level of training of each person, form a new worldview, and cultivate a culture of public safety. People need not only to form certain knowledge and skills to prevent and overcome dangerous situations, but also to ensure that this process is an internal need. The development of norms of safe behavior, as well as the level of preparedness of a person, are becoming more significant factors for preventing the development of dangerous and emergency situations and, in turn, reducing their negative consequences. In this regard, it is interesting to study the need to form a culture of fire-safe behavior in such a category as children. This article proposes a model and algorithm for the formation of a culture of fire-safe behavior in children in the Russian Federation based on a study of official statistics on the number of fires due to «prank children with fire» and their consequences. The relevance of the study lies in the fact that despite the downward trend in the level of child mortality in fires, the level of readiness of children for danger does not decrease, and the consequences of a fire due to «pranks of children with fire» cause significant damage.

Keywords: children, causes of death, problems of fire safety, algorithm and model, culture of fire safety behavior.

Кружкова Ольга Владимировна

*канд. экон. наук, доцент, Академия ГПС МЧС России,
г. Москва, Россия,
olga_k_v@list.ru*

Кузнецова Екатерина Сергеевна

*канд. техн. наук, доцент, Академия ГПС МЧС России,
г. Москва Россия,
pochta.ek78@mail.ru*

Соловьева Татьяна Николаевна

*Старший преподаватель, Академия ГПС МЧС России,
г. Москва, Россия,
gtm873@yandex.ru*

Аннотация: Целью исследования является разработка модели и алгоритма формирования культуры пожаробезопасного поведения у детей на территории Российской Федерации на основе исследования официальных статистических данных о количестве пожаров по причине «шалость детей с огнем» и их последствий. Безопасность является одним из самых необходимых условий дальнейшего существования человечества. Для предотвращения опасных и чрезвычайных ситуаций, минимизирования их негативных последствий необходимо повышение уровня подготовки каждого человека, формирование нового мировоззрения, воспитание культуры безопасности населения. У людей необходимо не только сформировать определенные знания и навыки по профилактике и преодолению опасных ситуаций, но и добиться того, чтобы данный процесс являлся внутренней потребностью. Развитие норм безопасного поведения, а также уровня подготовленности человека становятся более значимыми факторами для недопущения развития опасных и чрезвычайных ситуаций и, в свою очередь, уменьшения их негативных последствий. В этой связи интересным представляется исследование на предмет необходимости формирования культуры пожаробезопасного поведения у такой категории как дети. В данной статье предлагается модель и алгоритм формирования культуры пожаробезопасного поведения у детей на территории Российской Федерации на основе исследования официальных статистических данных о количестве пожаров по причине «шалость детей с огнем» и их последствий. Актуальность исследования состоит в том, что несмотря на тенденцию снижения уровня детской смертности при пожарах, уровень готовности детей к опасности не снижается и последствия от пожара по причине «шалость детей с огнем» наносят весомый ущерб.

Ключевые слова: дети, причины смертности, проблемы обеспечения пожарной безопасности, алгоритм и модель, культура пожаробезопасного поведения.

На тему формирования культуры пожаробезопасного поведения написано большое количество работ. К работам, в которых рассмотрены подходы к обеспечению безопасности детей при пожарах в детских дошкольных учреждениях, относятся работы [1-6] и ряд работ других авторов. Еще больше

авторов рассматривают подходы к обучению детей мерам пожарной безопасности различных возрастных групп, в том числе используя игровые элементы и технологии, тренинговые ситуации [7-11]. Авторы Д.Ю. Паниотова, А.А. Бессонов [12] в своей статье приводят результаты исследований готовности к орга-

низованным действиям детей при пожарах. В работе [13] автор показывает различия в подходе подготовки детей к безопасному поведению в США и Российской Федерации. Таким образом, большинство публикаций связаны с рассмотрением подходов к работе с детьми с педагогической точки зрения, использованию наиболее перспективных в зависимости от возрастной группы форм, методов и инструментов. Все авторы приходят к выводу, что эффективность формирования культуры пожаробезопасного поведения заключается в компетентности тех, кто этим занимается, четкости организации процесса, а также регулярности проводимых мероприятий.

Шалость детей с огнем на территории Российской Федерации в период с 2007 по 2021 год явилась причиной почти 45 тысяч пожаров, на которых погибло

1676 человек, а размер материального ущерба от пожара составил 1 282 000 тыс. руб. Данные о пожарах, погибших и размере материального ущерба, которые произошли по причине «шалость детей с огнем» представлены на рис. 1-3.

Статистика распределения количества пожаров, погибших и травмированных по категориям виновников пожаров на территории Российской Федерации в период с 2018 по 2021 гг. представлена в таблице 1.

Больше всего пожаров происходит по вине детей младшего школьного возраста, а максимальная гибель и травматизм зафиксированы на пожарах, произошедших по вине детей дошкольного возраста.

На рисунках 4-5 представлено распределение пока-

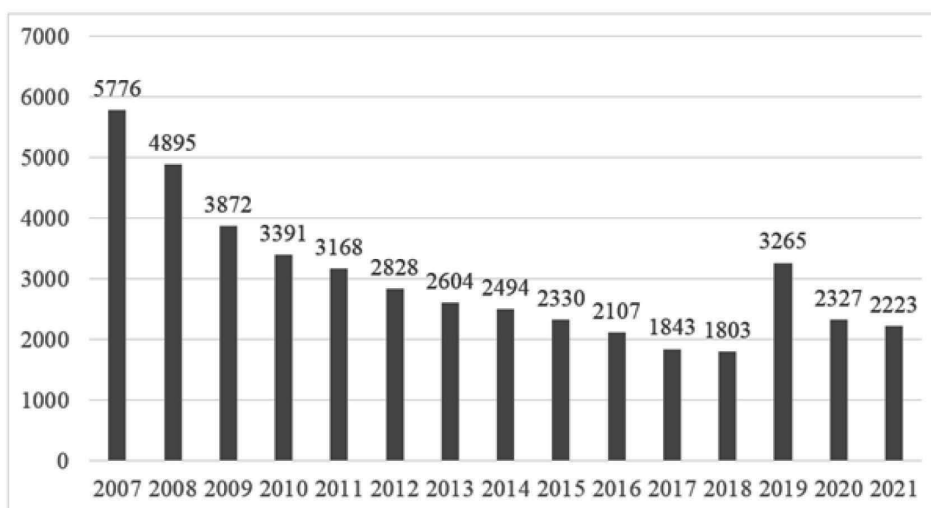


Рис. 1. Статистические данные о количестве пожаров по причине «шалость детей с огнем» на территории Российской Федерации в период с 2007 по 2021 гг.

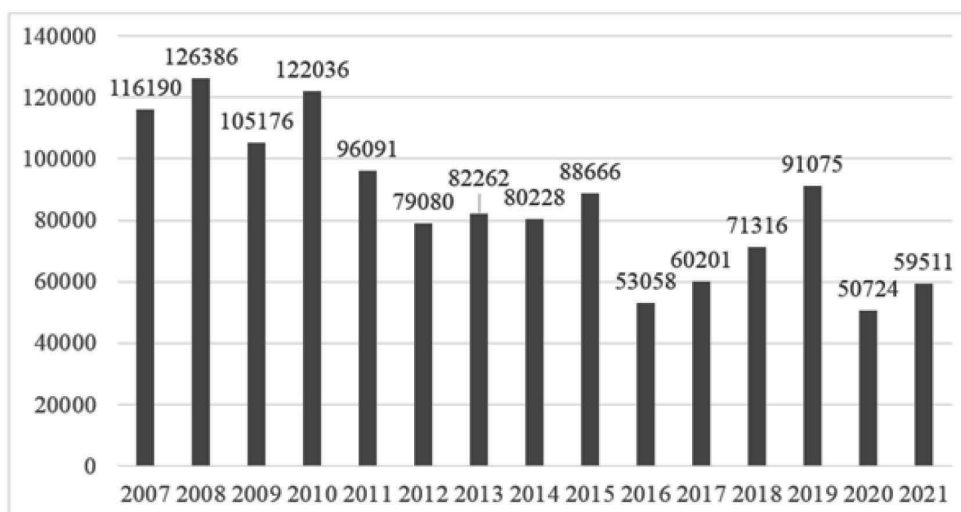


Рис. 2. Статистические данные о размере прямого материального ущерба на пожарах по причине «шалость детей с огнем» на территории Российской Федерации в период с 2007 по 2021 гг., тыс. руб.

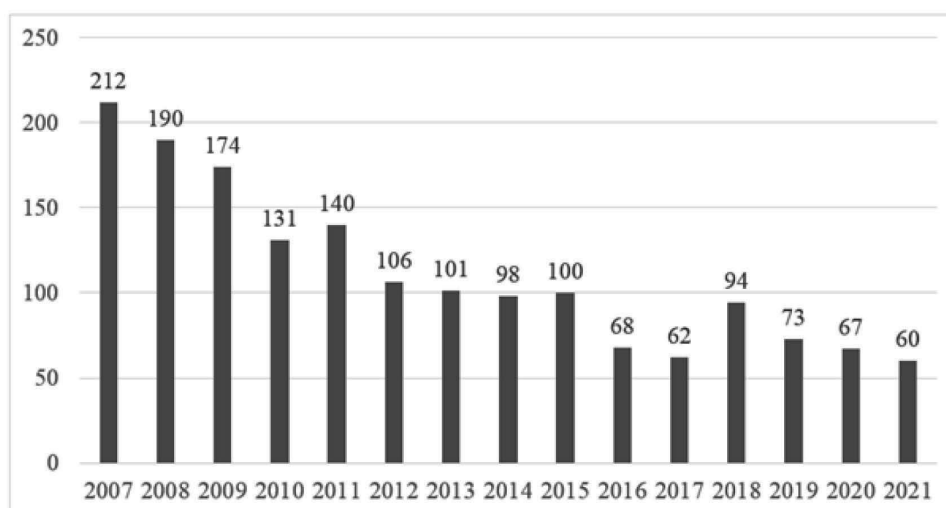


Рис. 3. Статистические данные о количестве погибших по причине «шалость детей с огнем» на территории Российской Федерации в период с 2007 по 2021 гг.

Таблица 1.

Статистика распределения количества пожаров, погибших и травмированных по категориям виновников пожаров на территории Российской Федерации в период с 2018 по 2021 гг. [14-18]

Возрастная категория / год	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Ребенок дошкольного возраста															
Количество пожаров, ед.	2185	1927	1648	1465	1377	1238	1108	1066	936	734	626	581	726	606	449
Погибло, чел.	177	150	146	105	107	87	82	75	87	54	44	58	55	38	23
Травмировано, чел.	279	327	271	264	276	257	232	205	218	143	163	153	134	92	93
Ребенок младшего школьного возраста															
Количество пожаров, ед.	1556	1430	1204	1130	1001	935	898	879	777	752	701	731	1009	791	778
Погибло, чел.	15	33	25	18	18	14	12	6	6	4	5	5	14	16	14
Травмировано, чел.	400	201	175	156	142	131	124	90	101	102	80	92	114	89	64
Ребенок среднего и старшего школьного возраста															
Количество пожаров, ед.	1300	1109	878	627	567	524	491	489	522	452	416	446	649	568	561
Погибло, чел.	27	19	9	6	12	5	14	11	11	11	16	9	13	7	7
Травмировано, чел.	400	350	290	181	174	155	146	139	170	121	115	121	168	105	117

зателей обстановки с пожарами в 2018-2021 гг. в соответствии с возрастом их виновника.

В результате шалости детей с огнем пожары происходили практически на всех типах объектов (рисунок 6). Гибель и травматизм в основном зафиксирована в жилом секторе. Один человек погиб в 2020 году на производственном объекте, и 2 человека травмированы (2018 и 2021 годах) в зданиях общественного назначения.

Гибель и травматизм в результате пожаров по причине шалость детей с огнем на объектах жилого сектора представлена на рисунке 7.

Также по причине шалость детей с огнем в период с 2019 по 2021 годы произошло 179 пожаров на транспортных средствах (66 в 2019 году; 65 в 2020 году и 48 в 2021

году). Количество погибших составило 6 человек (по 3 человека в 2019 и 2020 гг.). Число травмированных – 4 человека (1 человек в 2020 г. и 3 человека в 2021 г.).

Приведенные выше данные говорят о необходимости формирования культуры пожаробезопасного поведения с раннего возраста. В этой связи предложена модель формирования культуры пожаробезопасного поведения. Данная модель включает блоки: система обеспечения культуры пожаробезопасного поведения, воздействующая система на культуру пожаробезопасного поведения, объекты культуры пожаробезопасного поведения и терминологический аппарат (рисунок 8).

В рамках модели под пожаробезопасным поведением предлагается понимать поведение, которое базируется на минимизации риска возникновения пожара и

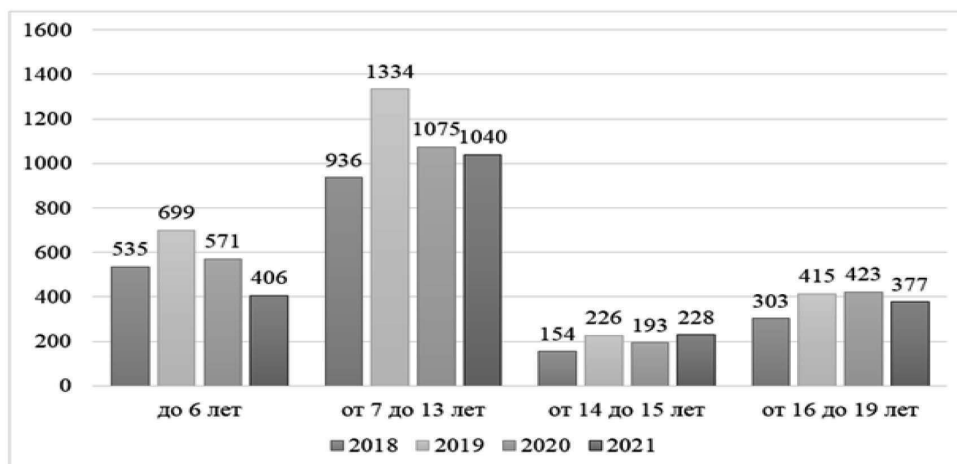


Рис. 4. Распределение показателя количества пожаров в 2018-2021 гг. в соответствии с возрастом виновника

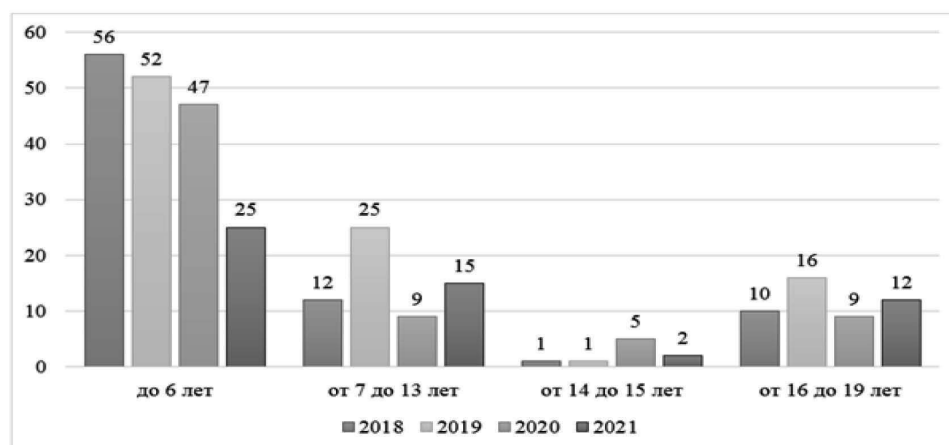


Рис. 5. Распределение показателя гибели на пожарах в 2018-2021 гг. в соответствии с возрастом виновника

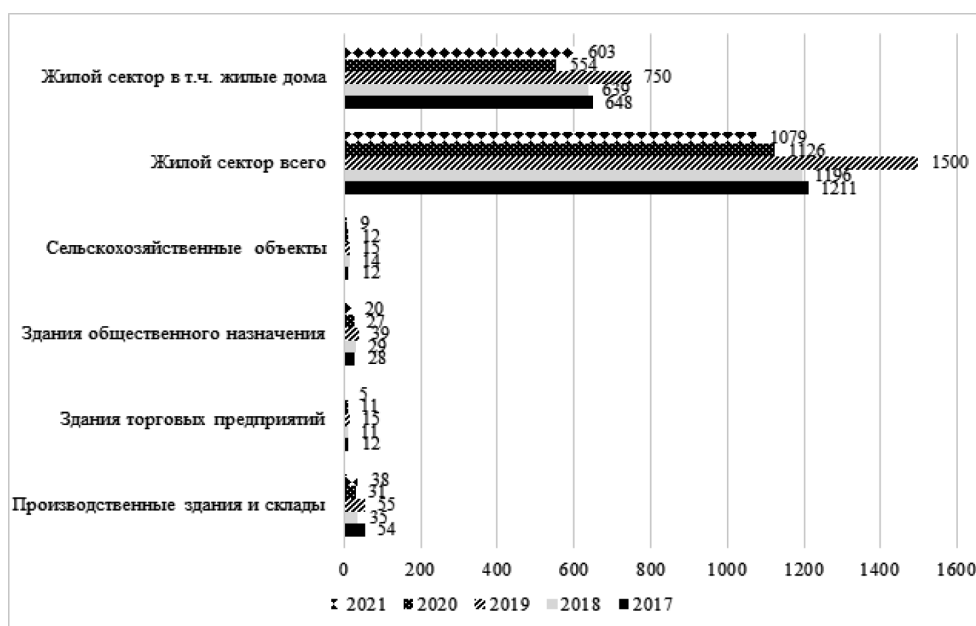


Рис. 6. Распределение показателей гибели и травмирования на пожарах в 2017-2021 гг. возникших по причине шалости детей с огнем

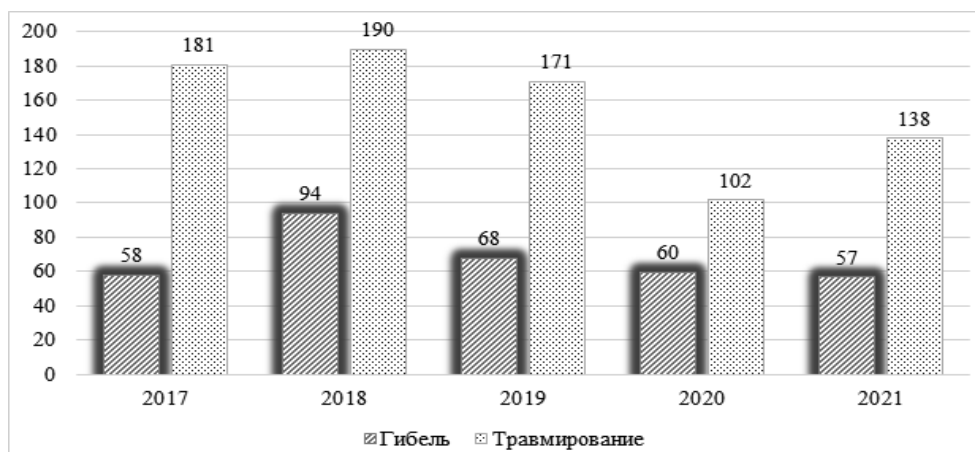


Рис. 7. Распределение показателей гибели и травмирования на пожарах на объектах жилого сектора за период 2017-2021 гг. возникшим по причине шалость детей с огнем

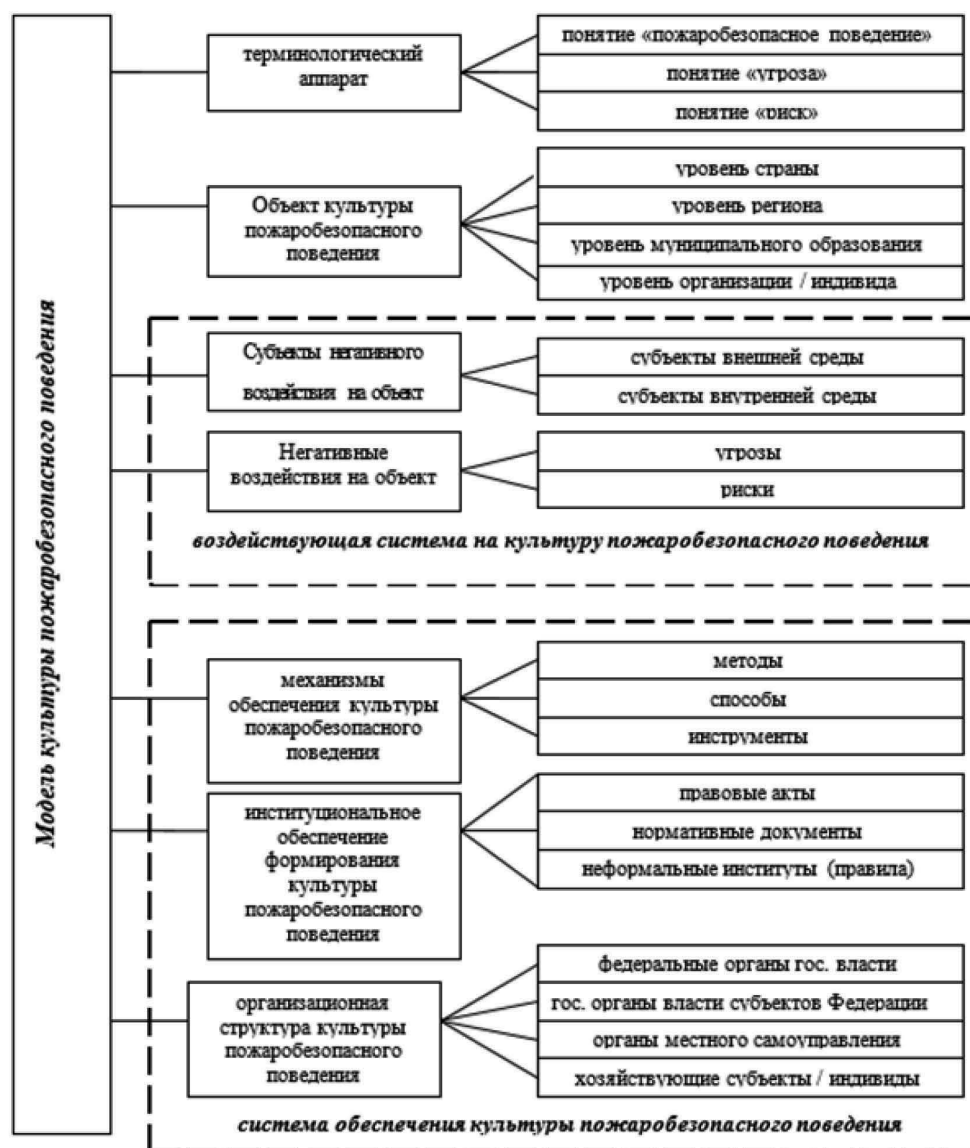


Рис. 8. Модель формирования культуры пожаробезопасного поведения

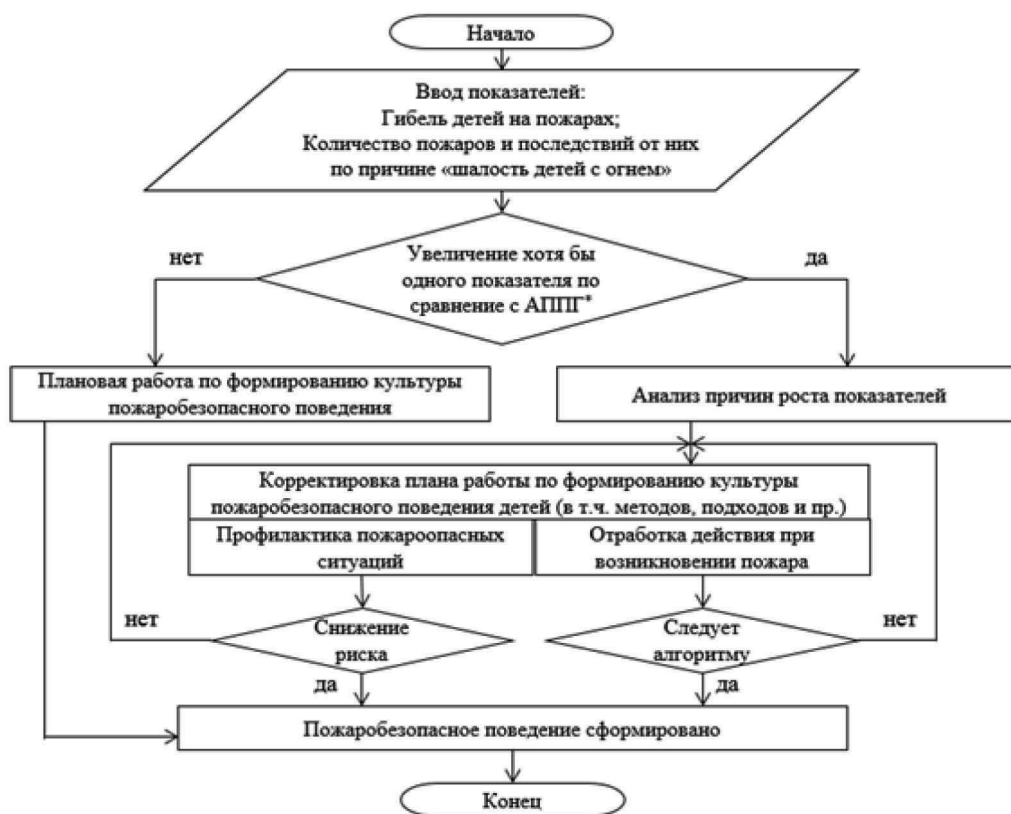


Рис. 9. Алгоритм формирования пожаробезопасного поведения

его последствий на основе соблюдения норм и правил пожарной безопасности. Основное внимание предлагается уделять профилактическим мероприятиям с целью недопущения самого факта возникновения пожара и отработке действий с целью минимизации ущерба при его возникновении. В этой связи предлагается алгоритм формирования пожаробезопасного поведения (рисунок 9). Алгоритм базируется на анализе показателей «гибель детей на пожаре», а также возникновение пожаров и их последствий (гибель, травматизм, размер материального ущерба) в результате шалости детей с огнем». В случае роста хотя бы одного из показателей предлагается проводить дополнительный комплекс мероприятий, направленных на устранение причин, приведших к увеличению показателей (профилактика пожароопасных ситуаций и/или отработка действий при возникновении пожара). Если эффект не достигнут (в качестве результа-

та выступает действие детей в соответствии с алгоритмом при возникновении пожара и/или снижение риска возникновения пожара в результате профилактики пожароопасных ситуаций), то идет корректировка способов, методов и инструментов работы.

Вывод

Лучшая профилактика опасностей – это целенаправленная работа, проводимая по определенному плану, используя подходящие для конкретных групп формы и методы профилактического и воспитательного воздействия.

В дальнейшем исследовании предполагается проработать оптимальные формы и методы работы по формированию пожаробезопасного поведения среди детей, в связи с тем, что имеющиеся на сегодняшний день не всегда эффективны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветрова, Е.А. Обеспечение безопасности детей при пожарах в детских дошкольных образовательных организациях / Е.А. Ветрова, В.А. Пашкова // Наука-2020. – 2019. – № 11(36). – С. 140-143. – EDN QWCJBY.
2. Шпак, В.И. Разработка устройства, обеспечивающего безопасную эвакуацию детей из здания детского сада при пожаре / В.И. Шпак, М.Р. Ермакова, М.С. Овчаренко // Молодые лидеры - 2016 : материалы I международного конкурса выпускных квалификационных и курсовых работ, Казань, 10 октября 2016 года / Научно-образовательный центр «Знание». Том 3. – Казань: ООО «Рокета Союз», 2016. – С. 243-248. – EDN XENDVP.

3. Эвакуация детей из зданий детских дошкольных образовательных организаций при пожаре / В.И. Попов, М.В. Пуганов, А.Н. Песикин, Е.А. Ветрова // Современные пожаробезопасные материалы и технологии: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 370-й годовщине образования пожарной охраны России, Иваново, 11 декабря 2019 года. – Иваново: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», 2019. – С. 461-466. – EDN CYQFAE.
4. Разработка комплексных мероприятий по безопасности при подготовке детских садов к приему детей / Г.Ю. Ханбекова, В.С. Куракин, М.К. Сайфетдинова, А.В. Аверьянова // Инновации в науке, образовании и бизнесе. – 2018. – № 1. – С. 28-36. – EDN AWDINR.
5. Бунин, А.Н. Необходимость подготовки персонала детского сада к действиям по эвакуации в случае пожара / А.Н. Бунин // Научный электронный журнал Меридиан. – 2021. – № 4(57). – С. 3-5. – EDN UQFYDN.
6. Волонтерская деятельность как средство привития навыков пожарной безопасности детям дошкольного возраста / В.А. Сидоркин, А.А. Чистякова, В.В. Володченкова [и др.] // Прикладная психология и педагогика. – 2020. – Т. 5. – № 2. – С. 107-118. – DOI 10.12737/2500-0543-2020-107-118. – EDN UJWOIJ.
7. Патент на полезную модель № 113485 U1 Российская Федерация, МПК А63Н 33/00. Игровой набор для обучения детей правилам пожарной безопасности и игровые элементы набора (варианты): № 2011102723/13: заявл. 25.01.2011: опубл. 20.02.2012 / В.Л. Жевнеров; заявитель Общество с ограниченной ответственностью «Производственно-коммерческая фирма «Альма». – EDN TRFJDC.
8. Айбазова, Л.Б. Формирование навыков безопасного поведения учащихся при пожаре / Л.Б. Айбазова // Амурский научный вестник. – 2020. – № 4. – С. 4-14. – EDN CYKYTG.
9. Романкина, М.Ю. Проблемно - тренинговые ситуации как средство формирования пожаробезопасного поведения школьников в курсе ОБЖ / М.Ю. Романкина, И.А. Карюкин // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4. – № 1. – EDN JBATKM.
10. Купцова, В.Г. Использование игровых технологий в учебном процессе, как способ формирования знаний младших школьников по пожарной безопасности / В.Г. Купцова, И.В. Чикенева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6. – С. 136-140. – EDN SFRJGT.
11. Программа повышения уровня грамотности детей в области пожарной безопасности / О.С. Виноградов, Н.А. Виноградова, Е.И. Буренчева [и др.] // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2019. – Т. 8. – № 2(46). – С. 184-188. – EDN ENSCXG.
12. Паниотова, Д.Ю. Стратегические аспекты формирования культуры пожаробезопасного поведения детей / Д.Ю. Паниотова, А.А. Бессонов // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. – 2019. – № 2(3). – С. 178-183. – EDN XCTPHL.
13. Мошкин, В.Н. Зарубежный опыт обучения детей обеспечению безопасности при пожаре / В.Н. Мошкин // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2018. – № 1. – С. 11-16. – EDN YWAIDB.
14. Пожары и пожарная безопасность в 2017 году: Статистический сборник. Под общей редакцией Д.М. Гордиенко. – М.: ВНИИПО, 2018 – 125с.
15. Пожары и пожарная безопасность в 2018 году: Статистический сборник. Под общей редакцией Д.М. Гордиенко. – М.: ВНИИПО, 2019–125с.
16. Пожары и пожарная безопасность в 2019 году: Статистический сборник. Под общей редакцией Д.М. Гордиенко. – М.: ВНИИПО, 2020 – 80с.
17. Пожары и пожарная безопасность в 2020 году: Статистический сборник / П.В. Полехин, М.А. Чебуханов, А.А. Козлов, А.Г. Фирсов, В.И. Сибирко, В.С. Гончаренко, Т.А. Четчина. Под общей редакцией Д.М. Гордиенко. – М.: ВНИИПО, 2021. – 112 с.
18. Пожары и пожарная безопасность в 2021 году: статист. сб. Балашиха: ФГБУ ВНИИПО МЧС России, 2022. – 114 с.

© Кружкова Ольга Владимировна (olga_k_v@list.ru), Кузнецова Екатерина Сергеевна (pochta.ek78@mail.ru), Соловьева Татьяна Николаевна (gtm873@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ШОПЕНА В ОБУЧЕНИИ ФОРТЕПИАННОЙ ИГРЕ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФОРТЕПИАНО» (НА ПРИМЕРЕ ЭТЮДОВ)

Ли Сюэлянь

Доцент, Чунцинский педагогический университет, Китай
e-mail. 02474435787@qq.com

APPLICATION OF CHOPIN'S WORKS IN TEACHING PIANO PERFORMANCE TO MUSIC STUDENTS STUDYING PIANO (THE EXAMPLE OF ETUDES)

Li Xuelian

Summary: This article deals with the peculiarity of Frédéric Chopin's pedagogical principles related to the teaching of piano playing, which were innovative in their time. On the basis of the information received, the conditions of conducting and the very process of effective Chopin lessons have been studied. Active teaching methods related to the interpretation and presentation of musical material among piano students were also suggested. The etudes created by Frédéric Chopin were taken as an example. The peculiarities of teaching etudes by the Polish composer in Chinese institutions of higher education were discussed.

Keywords: piano, etudes, instrumental skills, Chopin, music students.

Аннотация: Данная статья посвящена своеобразию педагогических принципов Фредерика Шопена, связанных с обучением фортепианной игре, которые в свое время имели инновационный характер. На основании полученной информации, были изучены условия ведения и сам процесс эффективного занятия Шопена. Также были предложены методы активного обучения, связанные с интерпретацией и презентацией музыкального материала среди студентов-музыкантов, обучающихся по специальности «фортепиано». В качестве примера были взяты этюды, созданные Фредериком Шопеном. Были рассмотрены особенности преподавания этюдов польского композитора в китайских высших учебных заведениях.

Ключевые слова: фортепиано, этюды, инструментальное мастерство, Шопен, студенты-музыканты.

Фредерика Шопена обычно представляют, как чуткого музыканта XIX века, которым восхищается парижская элита, исключительно талантливого импровизатора, композитора, прочно сочетающего достижения европейской музыки с национальными традициями польского фольклора. В то же время в научном сообществе часто забывается его огромная роль в области педагогики, которой он посвятил себя с аналогичной страстью и самоотдачей.

Необходимо упомянуть и педагогические принципы Фредерика Шопена, которые не утратили актуальности и по сей день и могут использоваться современными преподавателями в процессе обучения игре на фортепиано. Источником сведений о Шопене как о педагоге по фортепиано являются, с одной стороны, свидетельства его учеников, а с другой стороны, незаконченные наброски «Метод игры на фортепиано».

Как известно, обучение игре на фортепиано представляет собой сложный психофизиологический процесс, так как заключается в приобретении и развитии множества различных видов технических навыков, а также в приоритете музыкального становления студентов: это делает его более чувствительным к звуку, первона-

чальную активацию пальцев и т. д. Поэтому «Метод игры на фортепиано» Шопена на самом деле представляет собой фрагментарные записи, сохранившиеся в виде двенадцати рукописных страниц в коллекции Библиотеки Пирпонта Моргана в Нью-Йорке, и играют важную роль в данном процессе. До этого они совершили долгое «путешествие» от сестры Шопена Людвиги Енджеевичевой до Марселины Чарторьской, Натальи Яноты, Альфреда Корто и Роберта Оуэна Лемана. Примечательно и то, что Шопен написал их на французском языке (что неудивительно, учитывая тот факт, что они были созданы во время его пребывания и деятельности в Париже), охватив основные принципы музыки, технику игры и эстетические допущения. Поэтому неудивительно, что они не утратили актуальности и по сей день, и новизна данных записей заключалась, прежде всего, в привлечении внимания исполнителя к роли музыкально-художественного сознания и изучении технических вопросов, а не самой технике, служа пустой виртуозности.

Преподавательскую деятельность он начал вести только после того, как поселился в Париже [9]. В течение шести месяцев в году, с октября или ноября по май, у Шопена были уроки в среднем с пятью учениками каждый день. Каждое занятие теоретически длилось от

45 минут до часа, но иногда растягивалось на многие часы, особенно, если это было в воскресенье. Это касалось талантливых учеников, которых Шопен особенно любил, например, Эмили фон Гретч, К. Микули [8]. Многие из учеников Шопена, будь то профессиональные музыканты или нет, испытали чувство вдохновения от проведенных занятий. Через короткое время они заметили коренные изменения в своей работе, манере слушать и умственном отношении. Рассматриваемый композитор, со своей стороны, обращает их внимание на этот прогресс [11].

Если говорить об структуре занятий, то у учеников был один, чаще два или три урока в неделю, в зависимости от того, мог ли Фредерик Шопен уделять им время, от собственных потребностей и талантов, а также – хотя это имело второстепенное значение – от состояния их финансов. Некоторые студенты утверждали, что композитор неофициально обучал их практически бесплатно или давал им, помимо платных уроков, ряд дополнительных уроков. Учеников, приходивших на урок к Шопену, встречал его слуга, что само по себе было доказательством необычайного богатства хозяина; большинству музыкантов – тогда, как и сегодня – приходилось самим открывать дверь гостям. Ожидая в приемной, студенты незаметно положили плату за обучение на каминную полку в конверте.

Из других воспоминаний современников, Ф. Шопен предпочитал, чтобы его обучающиеся играли аккуратно, по нотам, а не по памяти, и когда они ставились на подставку, композитор ставил на них соответствующие отметки. Ученик сидел за большим инструментом, плейелем, а рассматриваемый композитор сопровождал его на маленьком фортепиано. Он также подчеркивал важность развития следующих технических навыков для индивидов: слуховая чувствительность и умение управлять своим телом – напрягать и расслаблять мышцы. В то же время композитор, безусловно, был требовательным учителем, который учил убежденно, с большой страстью и энергией, полностью одержимый своей миссией. Его ученики всегда играли на лучших концертных музыкальных инструментах, и только на них им и приходилось заниматься. При подборе репертуара для своих учеников он использовал в основном произведения И. С. Баха, но также, среди прочего, Дж. Б. Крамера М. Клементи, Дж. Филда, Л. Ван Бетховена и его собственные сочинения. Изучая эти упражнения, студенты могут маркировать произведения по уровню сложности и использовать их в качестве дополнительного учебного материала для удовлетворения технических потребностей учащихся.

Однако он не переставал уговаривать ученика анализировать формальную структуру изучаемых произведений и охотно прибегал к воображению и аналогии и пробудить собственный музыкальный импульс ученика.

Например, для определенной ясности он однажды предложил Жоржу Матиасу, играя отрывок Сонаты ля-бемоль мажор (оп. 39) Вебера, подумать о том, что ангел проходит по небу (1-я часть, 81-й такт; Матиас, стр. VI).

В то время как Ф. Лист в 1832 г., пользуясь своим только что полученным образованием, пытался возбуждать воображение ученика, читая ему отрывок из Шатобриана или стихотворение Гюго, Фредерик Шопен добивался того же результата – настолько сильно он проникся реальностью своего видения. Эти спонтанные творения, вызывающие в памяти легион капризных духов, мертвый дом, диалог между тираном и его жертвой, являются результатом не столько литературного темперамента, сколько дальновидного воображения и чуткости к поэзии, уходящей корнями в народные славянские легенды.

Репутация Шопена как пианиста и педагога достигла далеко: его ученики приезжали не только из Франции и Польши, но и из Литвы, России, Чехии, Австрии, Германии, Швейцарии, Великобритании, Швеции и Норвегии. Однако данный композитор не принимал ни новичков, ни детей, за исключением некоторых «вундеркиндов». Талант или художественная индивидуальность всегда служили для преодоления этих первоначальных трудностей. Своеобразным выводом является то, что Шопен рекомендовал своим ученикам основывать свое музыкальное мастерство на тех же правилах, которыми руководствуются профессиональные певцы и вокалистки.

В свою очередь, целью упражнений, которые давал собственным ученикам Шопен на первых уроках, было достижение максимальной гибкости и совершенствование чувствительности слуха и удара. Ярким примером является этюд № 5, оп. 10, где присутствует техника черных клавиш и весьма свойственных Шопену ломаных арпеджий. Известная склонность Шопена к изучению техники черных клавиш проистекает из его понимания взаимосвязи между клавишами и строением руки, поскольку они способствуют естественному, удобному положению более длинных пальцев: второго, третьего и четвертого. Вот почему он требовал, чтобы его ученики начинали с гамм си мажор, фа-диез мажор, ре-бемоль мажор (следуя порядку пальцев: 1-2-3-1, 2-3-4, 1-2-3-1).

В отличие от педагогов того времени, пытавшихся уравнивать пальцы трудоемкими и искусственными упражнениями, Шопен подчеркивал свойства каждого пальца, используя их естественную неравномерность как источник звуковой дифференциации, и считал, что существует столько типов звуков, сколько пальцев.

Соответственно, можно сделать выводы о том, что фортепианная педагогика Шопена основывалась на иерархическом порядке, восходящем от вопросов игрового механизма, через принципы артикуляции звука,

фразировки, чувства макроформы и драматургии произведения, до детерминантов выражения, основным образцом которого оставалось пение. О том, что игровая механика была для Шопена лишь отправной точкой в обучении, свидетельствуют его наброски к методу игры на фортепиано, в которых он представил правила расположения руки на клавишах и правила аппликатуры. Подход композитора к этим вопросам значительно отличался от методов школ того времени, в которых подчеркивалось чисто механическое техническое мастерство, достигаемое с помощью кропотливых упражнений с помощью специальных инструментов, которые, вопреки анатомии рук и пальцев, служили для увеличения их работоспособности. Шопен явно дистанцировался от этих искусственных практик, отдавая должное естественному расположению рук на клавиатуре.

В свою очередь, этюды Шопена являются одними из самых сложных произведений фортепианного репертуара, так как их исполнение требует величайшего мастерства и соответствующих технических навыков пианистов [1]. Этюды носят в основном виртуозный характер, так как большинство из них связаны с выполнением сложных технических задач и написаны в быстром темпе, только восемь из них написаны в умеренном темпе [5, с. 46]. Это, в свою очередь, требует правильного подхода к выбору методов обучения.

В последние годы чрезвычайно популярными стали методы активного обучения, число которых, как показывают литературные источники, огромно [4]. Популярность данных методов можно объяснить тем, что они ориентированы на интересы и потребности студентов, а также дают преподавателям множество возможностей для реализации содержания обучения в интересной форме [10]. К тому же на рынке образования появляется все больше инструментов и учебных пособий, учитывающих потребности современных учащихся. В высших учебных заведениях появляются компьютеры, интерактивные доски, классические учебники заменяются их электронными аналогами, реализуются проекты, позволяющие использовать планшеты во время занятий.

В рассматриваемом случае цели обучения игре на фортепиано студентов можно представить следующим образом:

1. развитие творческой и артистической личности через фортепианную игру;
2. воспитание глубокого эмоционального восприятия музыкальных произведений Фредерика Шопена;
3. сравнение современных и устаревших методических приемов в обучении игре на фортепиано с учетом изменений образа жизни людей и потребностей студентов;

4. становление музыкальности учащихся: воспитание метроритмического чувства, работа со звуковысотностью, знакомство с динамическими оттенками в музыке.

Исходя из вышесказанного, предполагаемые занятия среди студентов-музыкантов, обучающихся на специальности «фортепиано», называют моноформными, так как они основаны на использовании одной из форм музыкальной деятельности [14]. Воспитательная и образовательная деятельность высшего учебного заведения должна поддерживать процесс формирования творческого отношения студентов во всех сферах его деятельности.

В соответствии с вышесказанным, движения рук студентов-музыкантов, обучающихся по специальности «фортепиано», должны быть лишены всякой нервозности, судорожности, и это должно быть проконтролировано преподавателем [2, с. 9]. Для этой цели подходит этюд оп. 10 № 5 Шопена, также известный под названием «Черные клавиши», который направлен на достижение полной независимости большого пальца пианиста (рис.1).



Рис. 1. Ф. Шопен. Этюд «Черные клавиши»

Соответственно, для полной визуализации необходимой работы могут использоваться различные фильмы, посвященные творчеству Шопена, в результате чего также значительно повысится качество преподаваемых занятий.

Шопен также рассматривал естественную форму руки как отправную точку для занятий игрой на фортепиано. Он обратил внимание на гибкость сустава и, следовательно, на независимость и легкость пальцев, необходимые для получения идеального легато. Он рекомендовал, конечно, в разумных количествах использовать гимнастические упражнения, состоящие из сгибания запястья (внутрь и наружу) и вытягивания пальцев. Кроме того, композитор часто приказывал практиковать фортепианную динамику, чтобы не слишком напрягать руку. Студенты должны уделять большое внимание отработке гамм, которые отрабатываются с метрономной регулярностью, сначала в медленном темпе, постепенно во все более быстром темпе. К тому же, метроритм в этюдах

Шопена имеет свои особенности. В этюдах №12, 23 наблюдается полиритмия. Если в верхнем голосе мощные октавы, как в «революционном», то в аккомпанементе - арпеджированные пассажи, или наоборот, как в 23 этюде или в средней части этюда №6.

В постановке рук необходимо обращать внимание на плавное размещение большого пальца и свободно опущенный локоть. Большое внимание преподаватели должны уделять аппликатуре в ученических экземплярах нот. Воспроизведение нот соответствует современным методическим процедурам: песни пишутся в обеих тональностях одновременно, т.е. по десятистрочной системе, начальной позицией является нота с1. По мнению Фредерика Шопена, студенты должны быть практичными и при необходимости могут использовать один и тот же палец для воспроизведения граничащих нот, то есть, играя на соседних черных и белых клавишах одним и тем же пальцем. Эта техника позволит получить более плавное легато, характерное для стиля игры Шопена. Этот прием можно наблюдать в его музыкальном произведении «Три этюда, В. 130». Они не виртуозны и посвящены задачам эмоционального исполнения мелодических линий, полиритмии, независимости пальцев [7]. Например, во втором этюде ре-бемоль мажор любопытны некоторые детали: резкие параллельные квинты такта 17, восходящие хроматической цепью септаккорды с ногами в правой руке (такты 61-62) и др.

Другим упражнением, которым часто пренебрегают, является подготовка большого пальца. В то время

как внешние мелодии в обеих руках должны воспроизводиться легато и в полном тоне, вес рук непременно должен быть направлен на последние три пальца, и поэтому большие пальцы должны быть абсолютно свободны от напряжения и как можно более легкими для воспроизведения коротких нот стаккато. Например, в оп. 25 № 6, это требует длительной практики; учащиеся должны сопротивляться искушению пропускать шаги и не должны пытаться играть быстро сразу после заучивания нот. Что касается педали, то студенту рекомендуется начинать использовать ее в очень медленном темпе, как только будет достигнуто расслабление запястий и предплечий. В противном случае при внимательном вращении педалей может развиться вредная привычка играть с затекшими пальцами. Очевидно, что не может быть определенного правила о том, когда нажимать на педаль, а когда менять ее, поскольку каждый инструмент, игрок и атмосфера меняются в зависимости от обстоятельств.

Что касается крепости и ровности пальцев, то рекомендуется реализовать при помощи двух способов: новаторской аппликатурой, которая будет способствовать плавной последовательности нот, и реализации гамм и арпеджио легким движением руки.

Например, сложность в оп. 10 № 2 заключается в хроматической гамме с использованием третьего, четвертого и пятого пальцев с коротким аккордом под шестнадцатыми нотами в каждом такте. Это требует большей сосредоточенности на пальцах со стороны студентов. На



Рис. 2. Фредерик Шопен. Ноты к музыкальному произведению Этюд (ля минор), оп.10 №2

рисунке 2 представлены ноты к данному произведению.

Новаторская аппликатура Шопена противоречила устоявшемуся правилу не проводить длинными пальцами друг по другу. Фактически, его новая модель развилась из ранних аппликатур на фортепиано XVIII века, когда большой палец не разрешалось использовать в гаммах, и поэтому скрещивание пальцев было неизбежным. В то время как многие педагоги уже осознали необходимость практиковать хроматические гаммы, большинство из них играли первыми тремя пальцами. Похожие хроматические упражнения, в которых используются первый, второй и третий пальцы, можно найти в этюде Мошелеса. Его построение точно такое же, как в этюде ля минор Шопена, за исключением инверсии фигур правой руки [13]. Легкий аккомпанемент левой руки также имеет схожий музыкальный характер в обоих музыкальных произведениях.

Другой пример, этюд до минора, соч. 25 Шопена является одним из наиболее сложных этюдов для пианистов [16]. Это требует исключительных технических навыков пианистов, наличия тонких и легких пальцев. На освоение этого этюда могут уйти месяцы, и студенту наверняка наскучит повторять одно и то же произведение снова и снова, соответственно, необходимо провести следующие упражнения. Без контроля над каждым пальцем требуемые яркие штрихи привели бы к тусклым и агрессивным тонам. В тактах восходящей хроматической гаммы с крещендо практика отведения верхней части руки поможет добиться необходимого звучания при меньшем напряжении мышц. Излишне говорить, что начинать следует в медленном темпе и только постепенно ускоряться. По мере увеличения темпа студенты должны уменьшать преувеличенную динамику исполнения.

Чтобы избежать стеснения в кисти и предплечье, ученик должен научиться управлять своим естественным весом руки. Упражнения Листа представлены с максимально возможным количеством вариантов аппликатуры, чтобы можно было охватить каждый угол пальцев.

Особым методом обучения является прослушивание музыкальных произведений Шопена, представляющих конкретные темы, выбранные учителем [6]. Такие занятия формируют навыки аналитического слушания, которые в зависимости от стилистики композиции, могут привести к развитию музыкального воображения, направленного на немзыкальные ассоциации у студентов высших учебных заведений. Иногда возникает необходимость использования определенных реквизитов.

К тому же, систематизация информации о творчестве Шопена может осуществляться с использованием ментальных карт, которые визуализируют наиболее важные исторические события, повлиявшие на становление

личности композитора, его произведения. Другие методы, такие как временная шкала, графически и визуально могут отображать необходимую информацию, особенно при реализации тем, связанных с хронологией событий или характеристиками современников Фредерика Шопена. Они нацелены на предоставление студентам знаний о музыке разных эпох, особенностях прослушиваемых произведений, обусловленных временем их возникновения. Например, студенты, которые учатся на музыкальных специальностях, могут узнать следующий факт из жизни Фредерика Шопена: он был тому времени самым известным пианистом, постоянно проживающим в Париже и востребован как учитель, даже больше, чем Ф. Лист и Ф. Калькбреннер. Его занятия считались дорожными, с фиксированной оплатой в 20 золотых франков.

К другим не менее важным методам активного обучения относятся драма, в рамках которой у студентов появляется возможность развить свое воображение и умение работать в команде. Из множества драматических приемов заслуживают внимания импровизированные постановки или воплощение выбранного персонажа (это может быть композитор, слушатель, критик). В качестве примерного упражнения можно представить постановку, в которой студенты распределяются по ролям, например, процесс обучения Шопеном его учеников. Вместе со студентами преподаватель устраивает интерьер класса - это может быть несколько реквизитов, какие-то элементы скромного декора. Они кратко обсуждают тему вместе, делясь опытом.

Использование драмы на уроках музыки дает учащимся возможность выражать свои чувства, переживания, свое мнение о музыкальном содержании с помощью немзыкальных средств. Среди других драматических приемов можно выделить:

1. интервью - может проводиться парами - один из студентов выступает в роли журналиста, проводящего интервью, например, с композитором, известным музыкантом, героем музыкального произведения, или с группой лиц. Методика собеседования учит задавать вопросы и эмоционально вовлекает, что значительно повышает способность к самостоятельному приобретению знаний в определенной области;
2. пантомима основана на выражении лица, жесте и языке тела. Его главный принцип - представить событие или ситуацию без использования голоса. Вдохновением могут быть либретто оперы (упражнение, выполненное, например, как отсылка к концерту, в котором участвовали студенты), резюме композитора или история, связанная с созданием этюдов;
3. импровизация - спектакль с живым текстом. Источником вдохновения для постановки, осуществляемой во время урока музыки, может быть на-

учно-музыкальное произведение, содержание программной пьесы или просто правильно подобранная инструментальная пьеса, на фоне которой происходит представление;

Еще одной группой способов обучения фортепианной игре является проектное обучение, которое основано на выполнении обширной задачи, координируемой учителем в определенных им рамках, часто ссылаясь на знания по различным предметам. Среди многих преимуществ этого метода можно отметить, среди прочего, сочетание практической деятельности с умственной, развитие самостоятельности и навыков общения с другими людьми [9]. В качестве примера можно привести становление техники бокового движения и правильного положения руки, необходимых для правильного исполнения этюда Шопена соч. 10, № 1. Это позволит студентам играть гаммы и арпеджио равномерно и плавно (рис. 3).

В исходной модели этюда №1 до мажора, соч. №10 Шопена сохраняются оттенки восходящего и нисходящего арпеджио. В качестве начального произведения для подготовки к данному этюду студентам рекомендуется выучить прелюдию до мажора из сборника сочинений «Хорошо темперированный клавир» И.С. Баха. Основная задача занятия состоит в понимании функции каждой руки и их гармонической последовательности при фортепианной игре. Начало прелюдии до мажора Баха представляет собой мажорную триаду, которая определяет арпеджированное положение руки. В этюде №1 до мажора, соч. 10 то же арпеджио до мажор растянуто на многооктавный промежуток. Разучивая своеобразие прелюдии Баха, можно понять суть гармонии Шопена, арпеджируя каждый аккорд вместе с мелодией сверху и педалью. Эта практика также эффективна для достижения расслабленного запястья при разгибании.

Кроме того, для оп. 10 № 3 и оп. 25 № 1 может быть полезно изучить некоторые песни без слов, в которых подчеркивается легато, нежный лиризм и чувствитель-

ное гармоническое движение с помощью педали. Кроме того, поскольку для изучения арпеджио в оп. 25 № 1 требуются более простые задачи, его можно использовать в качестве подготовительной части для изучения расширенных арпеджио в оп. 10 № 1.

В случае отсутствия необходимых знаний или низкого уровня усвоения музыкальной дисциплины у студентов, обучающихся по специальности «фортепиано», преподаватели могут проводить наблюдения за процессом работы наиболее опытных студентов над музыкальным произведением. К примеру, использование «Опус 10» Шопена включает в себя 12 мелодий, и ее использование не только приводит к повышению эффективности работы пианистов, но и позволяет наладить доверительные отношения между обучающимися. Сначала отдельно отрабатывается правая рука, таким же образом, и левая, за этим следует фортепианная игра обеими руками.

Для наглядной визуализации материала могут использоваться учебники по фортепиано такие как «Из истории фортепианной педагогики» Алексева, «Работа над фортепианной техникой» Либермана, «Искусство педализации» Голубовской и др. Уникальная ценность этих работ состоит в том, что они содержат как материал для студентов, так и для преподавателей. Авторы - опытные педагоги, а их учебники - результат многолетней работы с обучающимися разных возрастов и ряда размышлений. Во введениях к обеим работам они подчеркивают преимущества разных подходов к обучению, описывают эффекты их применения. Например, в учебнике «Работа над фортепианной техникой» Либермана структура работы основана на индивидуальных занятиях, включающих ритмические и двигательные упражнения, музыкально-развивающие упражнения и упражнения игрового аппарата, а также комментарии к ним. Только в конце идут мелодии, дополняющие программу урока. С другой стороны, они обращают внимание на необходимость большей активности и собственной изобретательности педагога. Весь учебный процесс должен быть



Рис. 3. Ф. Шопен. Этюд №1, до мажор, соч. №10

глубоко продуман и проводится последовательно. Хотя общая идея обоих произведений идентична, во многих аспектах они различаются. Это относится прежде всего к способам решения отдельных задач и средствам достижения результатов студентов.

Одним из самых интересных занятий, приносящих положительный эффект на практике, является предложенная всеми авторами привычка переключать простые мелодии на разные тональности. Это не только отличный метод развития слуха студентов-музыкантов, но и приучение руки к различным положениям на клавиатуре. Педагог не должен менять аппликатуры в транспонированных мелодиях, несмотря на кажущиеся трудными аранжировки. Например, не следует избегать игры при помощи технологии черных клавиш указательным пальцем.

Важным элементом образовательного процесса является дружественная атмосфера, ведущая к более глубокому проникновению индивида в музыкальный мир и помогающая студенту активно играть на музыкальном инструменте и ориентироваться в творчестве Шопена. При этом преподаватель не должен начинать работу со студентами в области обучения игре на фортепиано, не обдумав и не заняв позицию по отдельным, элементарным вопросам и планируя весь упорядоченный процесс обучения [3]. Разумеется, собственные знания должны основываться на тщательном анализе собственного фортепианного мастерства и использовании различных методических изданий. Именно точное понимание действий своего игрового аппарата, своих психомоторных реакций и соотношения их со слухом и звуковым образом может привести к наиболее прочному «открытию» сущности вещей. Методические издания, в том числе в виде учебников для студентов и преподавателей, должны лишь помочь в определении образа действий, порядка введения отдельных вопросов и путей развития музыкальной чуткости, фортепианных навыков и всех знаний об этой области у студентов. Они должны стать поводом для стимулирования творческой изобретательности педагога. Стоит отметить, что механическое подчинение всего процесса обучения концепциям других авторов или, с другой стороны, хаотичная, непродуманная избирательность по отношению к ним может принести на практике ряд отрицательных результатов и вполне объяснимых неудач.

Наконец, преподавателю необходимо помнить о том, что, с одной стороны, монотонная игра на фортепиано может привести к значительному мышечному напряжению студентов, которое вызывает у них неприятные и болезненные физические ощущения, что вынуждает игрока прерывать занятие. С другой стороны, длительная игра с листа требует повышенной умственной концентрации индивида, что приводит к более быстрому

утомлению нервных клеток и их ослаблению. Это также отражается на соматических проявлениях, таких как изменения в кровообращении, учащенное дыхание, сухость во рту.

В свою очередь, кратковременный отдых от одной-сторонней деятельности может оказать расслабляющее воздействие на человека. Такую же точку зрения подчеркивал и Шопен: «музыкальные упражнения не должны быть механическими, они требуют участия всего разума и воли ученика» [7, с. 65]. Преподаватели не должны читать одни и те же высказывания по двадцать-сорок раз. Вместо этого они могут использовать совокупность вербальных методов. Различные формы ведения дискуссий проистекают из использования соответствующих методов, таких как мозговой штурм, круговые дискуссии, дебаты, пирамида приоритетов и т.д. Проблемы, вызывающие споры и живо обсуждаемые на занятии, повышают эффективность реализации намеченных для данного урока целей обучения [8].

Например, «Снежный шар» - это метод, который полезен при изучении сложных определений. Он состоит из перехода от индивидуальной работы к групповой. Это дает каждому студенту возможность сформулировать свои мысли по теме, приобрести новый опыт и навыки общения. Правила игры таковы: учащиеся выписывают всю информацию по теме, затем парами зачитывают свои материалы, обсуждают, выбирают соответствующие характеристики и формируют общее определение, которое записывают на листке. Другой метод, «Шесть мыслящих шляп» развивает навыки общения в различных ситуациях, представления собственной позиции, учета взглядов других людей. В соответствии с имеющейся шляпой студенты могут занимать разные роли: синяя шляпа-играет роль главы группы, руководит обсуждением, дает голос ораторам, контролирует, не является ли какой-либо цвет предпочтительным в обсуждении, подводит итог дискуссии, красная шляпа-руководствуется эмоциями и интуицией, желтая шляпа-оптимист, указывает на преимущества и преимущества данного решения, черная шляпа - пессимист, критикует, видит отрицательные стороны предлагаемых решений и др. В определенное время группы готовятся к обсуждению, устанавливая общую, соответствующую их цвету позицию. По истечении установленного времени для работы в командах следует обсуждение представителей (шляп) на форуме класса. Студенты, которые нарисовали синие заметки, записывают на доске возникающие во время обсуждения аргументы за и против. Обсуждение завершается синей шляпой.

Разные игровые методы особенно полезны при возникновении усталости студентов. К примеру, тренировка выделения направления мелодической линии лучше всего фиксируется собственным опытом обучающегося, который заключается в прослушивании звучания после-

довательных нот на рояле, колокольчиках, ксилофонах, металлофонах. Они могут воспринимать восходящее и нисходящее направление мелодической линии, иллюстрируя это движением. Само движение имеет здесь несколько иной характер, например, приседание и подъем, постепенное поднятие и опускание руки.

Другие музыкально-двигательные игры связаны с прослеживанием изменений звуковой динамики музыкального произведения. Например, студенты легко бегают на цыпочках по кругу под ненавязчивый, приглушенный аккомпанемент фортепиано. Когда они слышат громкую мелодию, играемую в ритме марша, они становятся парами и маршируют.

В связи со сложностью этюдов Шопена во внеурочной работе можно предложить использовать метод ритмики Э. Жака-Далькроза, который создал интегрированную систему гармоничного воздействия на интеллектуальное, эмоциональное и физическое развитие человека. Наиболее важными целями данного метода являются: развитие музыкальной чувствительности по всему телу, создание чувства равновесия после пробуждения всех двигательных способностей и развитие музыкального воображения.

Методика Э. Жака-Далькроза объединяет три тесно связанных и взаимно дополняющих друг друга звена – формы обучения, такие как: ритмика, обучение слуху (сольфеджио) и импровизация [12].

В основе лежит ритмика, которая включает в себя активное восприятие-прослушивание/переживание, выражение и воспроизведение музыки через движения тела. Сольфеджио, как второе звено, является мостом между ритмикой и исполнительными навыками (игра на фортепиано). Цель сольфеджио состоит в том, чтобы заставить студента начать осознанно слышать музыку (достичь абсолютного слуха). Третье звено-импровизация: музыкально-двигательная, инструментальная и голосовая. Это создает возможности для развития творчества путем экстернализации различными исполнительными средствами в движении, игре на разных инструментах, через голос.

В методе ритмики используются две формы импровизации: инструментальная импровизация музыки для двигательных задач и импровизация как форма деятельности студента: ритмическая, двигательная, вокальная, инструментальная (на фортепиано). Перечисленные импровизации создают безграничные возможности для стимулирования творческой художественной деятельности, взаимопроникающих творческих процессов от преподавателя к студенту (и наоборот). Они являются отличным инструментом для стимулирования творчества студентов и предоставления им единственной в своем роде радости от творения.

Занятия ритмикой основаны на естественном движении, принимая во внимание исполнительные возможности и все этапы двигательного развития человека. Даже при выполнении обычных действий с использованием других органов чувств, таких как осязание или зрение, посредством слухово-моторно-сенсорной стимуляции необходимо способствовать развитию нейронной сети мозга. Благодаря сочетанию прикосновения с стимуляцией других чувств в мозге активизируется больше областей.

Исходя из вышесказанного, формы обучения разнообразят процесс обучения в вузе, обеспечивающих активизацию учебно-познавательной деятельности, стимулируют их к получению новых знаний и умений, способствуют формированию профессиональных способностей. Разнообразие форм обучения дает наибольшее пространство для самореализации студентов, ведь учебный процесс должен быть организован на основе эффективной многосторонней коммуникации. В процессе такого обучения преподаватель предстает организатором процесса обучения, консультантом, собеседником, единомышленником.

Анализ роли учащегося в образовательном процессе, а также способов использования методов активного обучения в музыкальном образовании приводит к размышлению о понимании понятия всеобщего музыкального образования. Взгляд на объем содержания и формы работы в этой области на протяжении веков постоянно менялся. Так, начиная с XVIII века, понимание музыкального образования исключительно как образования слуха и сольфеджио путем расширения набора музыкальных действий с помощью теорий последующих педагогов (Жан-Жака Руссо, Карла Орфа, Эмиля Жака Далькроза) человеческое общество достигло того момента, когда у нас есть ряд систем и инструментов, позволяющих всестороннее музыкальное образование молодых поколений.

В пример, можно также привести методику, связанную с преподаванием этюдов Шопена, на занятиях со студентами-музыкантами, которые обучаются по специальности «фортепиано», в китайских высших учебных заведениях. Данный процесс проходит в несколько этапов:

1. изучение нотной грамоты и начало обучения импровизации на основе выученных звуков;
2. расширение нотации хроматизмом, дальнейшие попытки импровизации и поощрение собственных сочинений;
3. знакомство с пропорциональными обозначениями, т.е. символами, определяющими скорость ритма, настроение, высоту звука. Учащийся моделирует темп, играя громче - тише, медленнее - быстрее, слегка меняя артикуляцию, скрещивая руки и т. д.

Использовались и методы группы визуализации, которые полезны как при внедрении нового контента, так и при систематизации теоретических знаний. Например, «синонимы-антонимы» состоит из добавления студентами понятий, близких к значимым или противоположных по отношению к данному термину, например, динамика, агогика, артикуляция; метод «найди лишнее» обращается как к знаниям студентам, так и к их интуиции. Задача состоит в том, чтобы определить ключ, по которому были выбраны записанные понятия (имена композиторов, исполнителей, названия эпох, инструктажей и т.), а затем указать лишний элемент, например, скрипка, гитара, виолончель, альт или Гайдн, Бетховен, Бах, Моцарт.

Таким образом, Фредерик Шопен преимущественно писал работы для фортепиано, видя в этом свое истинное предназначение [15]. Яркими примерами являются этюды, которые могут вызвать сложности интерпретации и исполнения у студентов, обучающихся по специальности «фортепиано». Поэтому в образовательном процессе в высших учебных заведениях преподавателям рекомендуется использовать методы активного обучения. Они могут принимать различный характер, от игр до различных постановок, драматических упражнений, реализации проектов. Предполагается, что сюда будут

включены различные формы работы учащихся (индивидуальные, групповые или коллективные), согласованные вопросы и высказывания учителя (пояснения, мини-сочинения, тезисы для обсуждения и т.д.), применяемые дидактические средства (презентации, трудовые карточки, работа с музыкальным инструментом и др.). В свою очередь, новаторский подход Шопена к концепции игры на фортепиано открыл начало развития современной музыкальной педагогики, так как композитор предложил множество методов обучения учеников, описывал необходимые составляющие эффективного занятия.

Соответственно, освоенная техника игры на фортепиано должна быть не более чем средством, а не заменой музыкального самовыражения. Именно Фредерик Шопен стал предшественником современной концепции обучения игре на фортепиано. Он определенно сломал взгляды профессоров музыки того времени, которые основывали свое учение на концепции механической игры. Тогдашняя методика преподавания относилась к игре достаточно технично. Но композитором были предприняты усилия по освоению расположения пальцев, кистей или предплечий во время игры на инструменте. По педагогическим канонам того времени, это должно было гарантировать успех в игре на музыкальном инструменте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аширбекова И.В. Особенности фортепианной музыки Фредерика Шопена // Символ науки. – 2022. – №9. – С. 42-44.
2. Болдурат А.С. Организация пианистического аппарата на первоначальном этапе обучения // Молодой ученый. – 2016. – № 5. – С. 8-10.
3. Захаров Д.С. Повышение уровня технической подготовки студентов при работе над инструктивными этюдами // Инновационная наука. – 2018. – №10. – С. 74-78.
4. Карчина А.Ф. Методы обучения игре на фортепиано // Царскосельские чтения. – Т.1. – №20. – С. 172-175.
5. Кеберлинская Э.Р. Роль фортепианных этюдов Ф. Шопена в исполнительской и педагогической практике пианистов // Современные инновации. – 2019. – №4. – С. 45-47.
6. Кеберлинская Э.Р. Педагогические аспекты изучения фортепианных сочинений Ф. Шопена. – Баку: RSXM, 2010. – 74 с.
7. Литвих Е.В. Педагогические условия формирования концептуальной модели интерпретации музыкального произведения в фортепианном классе (на примере ноктюрна Ф. Шопена op. 32 № 1, h-dur) // Современное педагогическое образование. – 2021. – №10. – С. 149-157.
8. Максимов В.В. Традиции исполнения музыки Ф. Шопена // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – №4. – С. 107-112.
9. Малыгина И.В. Зарубежный опыт применения инновационных технологий в классе фортепиано // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №6. – С. 165-167.
10. Нечай Е.Е., Чердниченко Л.К. Использование активных методов в процессе обучения студентов // Вологодские чтения. – 2009. – №72. – С. 26-32.
11. Николаев В.А. Шопен-педагог. – Москва: Музыка, 1980. – 94 с.
12. Овсянкина Г.П. Творческое влияние ведущих музыкально-педагогических систем первой половины XX века на совершенствование современного музыкального образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – №193. – С.187-193.
13. Черная М.Р. Пианист и фигуративное письмо: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – 124 с.
14. Чернопятотова Н.Г. Развивающее обучение в классе фортепиано // URL: https://www.pedacademy.ru/conference_notes/226 [Дата обращения: 19.02.2023].
15. Ши Явэнь, Самсонова Т.П. Работа над художественным содержанием и музыкальным образом в произведениях Ф. Шопена: педагогический аспект // Современное педагогическое образование. – 2019. – №4. – С.103-108.
16. Ши Явэнь. Педагогические принципы Фредерика Шопена: открытия в области исполнительских технологий // KANT. – 2018. – №4. – С. 105-108.

© Ли Сюэлянь (02474435787@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ CLIL. КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ

Миронова Ирина Николаевна

Аспирант, АНО ВО Московский Гуманитарный
Университет
miririna180778@mail.ru

CRITICAL ANALYSIS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING, CLIL. TAKING STOCK

I. Mironova

Summary: The article presents an analysis of CLIL technology as an innovative method of teaching foreign languages in higher education. Modern social, political and economic prerequisites require the introduction of integrated approaches in the higher education system in order to train future specialists capable of intellectual flexibility and complex problem solving. An analysis of some specific foreign literary sources and recent studies of the professional activities of the teaching staff of higher education were used to select the CLIL technology as one of the possible approaches aimed at training specialists in demand by modern society. As a result, after analyzing the main features of the CLIL technology as a whole, we come to the conclusion that it can be fully or partially implemented in the higher education system. The obvious advantages of this technology are revealed, and it is concluded that the result of the implementation of CLIL will be the opportunity for students to reach more complex level of learning in a particular professional field.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), concept, 4C principle, the language triptych, foreign language professional communicative competence, integration, professional development, strategies.

Аннотация: В статье представлен анализ технологии CLIL как инновационного метода обучения иностранным языкам в высшей школе. Современные социальные, политические и экономические предпосылки требуют внедрения комплексных подходов в систему высшего образования для подготовки будущих специалистов, способных к интеллектуальной гибкости и комплексному решению задач. Анализ конкретных иностранных литературных источников и недавних исследований профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава высшей школы был использован для выбора технологии CLIL — как одного из возможных подходов, направленных на подготовку специалистов, востребованных современным обществом. В итоге, проанализировав основные особенности технологии CLIL в целом, мы приходим к выводу, что она может быть реализована полностью или частично в системе высшего образования. Выявлены очевидные преимущества при следовании этой технологии, и делается вывод о том, что результатом реализации CLIL будет выход обучающихся на более высокий уровень обучения в конкретном профессиональном поле.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), понятие, принцип 4C, языковой триптих, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК), интеграция, профессиональное развитие, стратегии.

Успех любой нации напрямую зависит от того, насколько образованы её граждане. Страны инвестируют огромные суммы ВВП в образование и новую политику в области языкового развития. Наш мир постоянно меняется, следовательно, существует огромная потребность в инновациях, а также применении новых, различных способов ведения дел во всех аспектах жизнедеятельности, включая образование, которое развивалось и будет развиваться еще долгие годы. В наши дни людям необходимо учить иностранный язык, чтобы противостоять требованиям нового запроса общества; изучаемый язык может обеспечить более высокий статус и возможность его использования для различных целей. Профессиональная компетентность практически любого специалиста должна включать компетенции, связанные с межкультурным взаимодействием и деловой коммуникацией на иностранном языке с целью обмена знаниями и опытом для дальнейшего саморазвития. Следовательно, обучение иностранным языкам в высшей школе должно способствовать формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции в

профессиональной деятельности. Вот почему совершенно оправдано появление новых подходов к обучению и изучению иностранных языков. Под иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией (ИПКК) мы будем понимать «...совокупность знаний о родной и иноязычных культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи профессиональную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения и способность эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами» [5].

А что может быть лучше для изучения языка, чем осмысленный, реальный и контекстуальный подход, такой как CLIL — предметно-языковое интегрированное обучение? Из самого термина «предметно-языковое интегрированное обучение» следует, что его ключевым методологическим положением является интеграция. При этом интеграция предполагает взаимопроникновение, взаимовлияние. Схематично это можно представить сле-

дующим образом (Рис. 1).

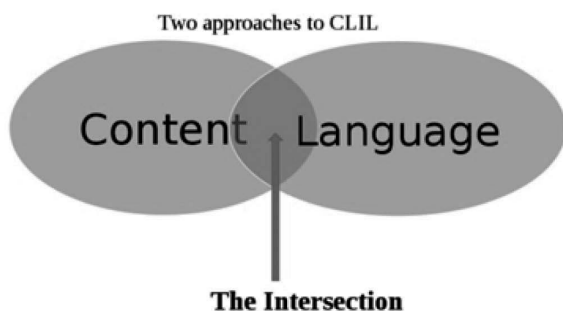


Рис. 1. CLIL — пересечение содержания и языка

Интеграция в образовании осуществляется через реализацию междисциплинарных связей. А междисциплинарные связи разрешают противоречие между знаниями различных учебных предметов и необходимостью их синтеза для формирования научных представлений о мире, которые в будущем студенты будут использовать в своей профессиональной деятельности [1]. Как говорил Peeter Mehisto «межпредметные связи – это тот самый клей, который закрепляет знание в памяти» [10]. Он настаивал на том, что именно связь предметного содержания и языкового материала и междисциплинарная интеграция позволяют сделать процесс обучения более содержательным и наполненным, подчеркивая взаимосвязь между тем, что изучают студенты, и тем, какую информацию, навыки и умения они используют в реальной жизни.

Существует несколько способов определения CLIL. David Marsh, профессор финского университета Ювяскюля, являясь основоположником CLIL, трактовал его как: «образовательный подход с двойным фокусом, при котором иностранный язык используется для изучения и преподавания как языка, так и содержания» [8]. То есть в процессе преподавания и обучения внимание уделяется не только содержанию и не только языку. Liz Dale Rosie и Tanner используют термин «переплетение» для объяснения CLIL. Как учитель-предметник, использующий технологию CLIL, вы вплетаете иностранный язык (точнее, иноязычные материалы) в контекст своих знаний, как учитель-лингвист CLIL, вы используете иноязычные тексты, связанные с предметным содержанием другой дисциплины, изучаемой студентом [9]. Профессор D. Coyle в 2010 году дала своё определение: «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) – это подход к обучению, ориентированный на достижение двуединой цели, при котором второй язык используется в качестве средства обучения предмету и одновременно является объектом изучения» [8].

В отечественной педагогике определение понятию CLIL дано в работах Л.Л. Салеховой, как «обучение пред-

метному знанию на иностранном языке», имея в виду использование иностранного языка в качестве средства овладения обучающимися знаниями по дисциплине [4].

Двойная цель подразумевает, что CLIL убивает сразу двух зайцев одним выстрелом. По мнению Ph.Ball, существуют объективные причины, благодаря которым идея предметно-языкового интегрирования обладает более высоким мотивирующим потенциалом по сравнению с другими, а именно:

- необходимость изучения содержания дисциплины мотивирует студентов на повышение уровня владения иностранным языком;
- использование лексического подхода, благодаря которому студенты замечают и анализируют языковые структуры и лексические единицы, термины, например, во время чтения текста;
- имеет место погружение в языковую среду, а также осознание важности собственных достижений в процессе обучения;
- особое значение приобретает содержание учебной дисциплины, в то время как в других методиках обучения ИЯ содержание учебной дисциплины служит иллюстрацией изучаемых языковых структур [7]

Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL регламентируется принципом **4C (Content, Communication, Cognition, Culture)**. Этот принцип был предложен профессором D. Coyle и является основополагающим в теории предметно-языкового интегрированного обучения, и основывается на взаимосвязи четырех компонентов:

- **content** (содержание),
- **communication** (общение, коммуникация),
- **cognition** (умственные способности, познание)
- **culture** (культурологические знания).

D. Coyle предполагает, что эффективное обучение по типу CLIL предполагает симбиоз содержательного, коммуникативного, когнитивного и культурного компонентов через:

- прогресс в знаниях, навыках и понимании содержания;
- взаимодействие в коммуникативном контексте;
- участие в связанной когнитивной обработке;
- приобретение глубокого межкультурного осознания [8].

Схематически D.Coyle изобразила принцип 4 C в виде пирамиды с тремя вершинами, каждая из которых обозначает один из компонентов данного принципа. (Рис.2.)

Каждый компонент пирамиды характеризуется определенным содержанием:

1. “Content” подразумевает реализацию содержа-

тельного компонента посредством приобретения обучающимися знаний и развития навыков в сфере профессиональной коммуникации; данный компонент направлен на активизацию процесса усвоения знаний через предметное содержание обучения. Именно профессионально значимое содержание, насыщенное, аутентичное создает когнитивную нагрузку и выступает фактором повышения мотивации к совершенствованию иноязычной компетенции [8].

2. "Communication" подразумевает повышение общей языковой компетенции; иностранный язык изучается через коммуникацию с использованием специального словаря; язык должен быть ясным и доступным; представляется важным отметить, что взаимодействие в образовательном контексте имеет первостепенное значение для обучения; на занятиях должны доминировать коммуникативные задания для устного и письменного общения на иностранном языке (интерактивные, групповые задания, работа в парах, все виды творческих и развивающих упражнений) [6].
3. "Cognition" представляет собой содержательный компонент, который связан с **развитием мыслительных навыков**, необходимых для концентрации на содержании и языке, и разнообразных способов обработки знаний; данный компонент обуславливает необходимость использования на занятиях текстов для аналитического и критического чтения, заданий на вычленение главного, сопоставление, догадку, нахождение причинно-следственных связей. Для реализации процесса обучения в рамках технологии CLIL важна не только академическая подготовка обучающихся, но и уровень развития когнитивных навыков. Процесс освоения предметного содержания должен строиться на последовательном освоении определенных тем и на активизации креативного мышления в процессе решения задач и развития когнитивных навыков. Развитие навыков мышления происходит, согласно таксономии Benjamin Bloom от простого к сложному, от когнитивных процессов низшего уровня (Low Order Thinking Skills): знание, понимание, применение — к когнитивным процессам более сложного уровня (High Order Thinking Skills): анализ, синтез, оценка [6], [3].
4. "Culture" (культурологические знания) выражается в получении обучающимися **межкультурного знания**, составляющего основу CLIL, так как понимание особенностей, схожестей и различий отдельных культур поможет обучающимся эффективнее социализироваться в современном поликультурном пространстве, лучше понять собственную культуру и стимулировать её сохра-

нение и развитие. Желание людей к сотрудничеству значительно увеличивается, если они лучше знают друг друга. Рассматривая темы с разных культурных точек зрения, понимая, что в других культурах могут быть иные ценности, принципы, убеждения, взгляды — это ценный опыт, который может предложить CLIL [6], [3].

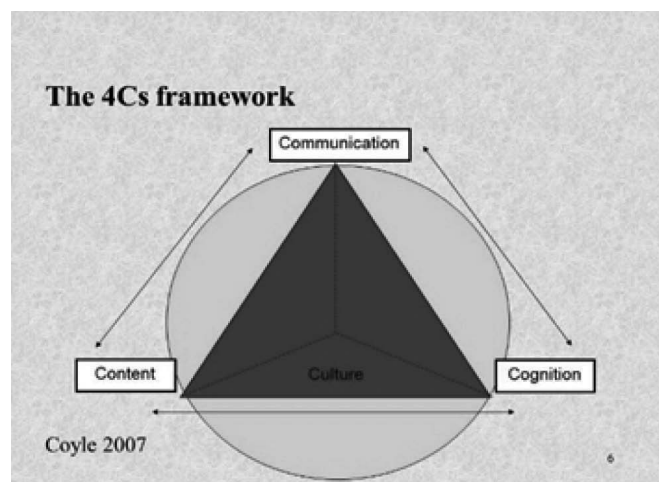


Рис. 2. Схематическое представление принципа 4C

Комбинация 4C (Content, communication, cognition, culture) (содержание, коммуникация, познание, культура), **основного принципа CLIL**, позволяет обучающимся не только получить значительный опыт обучения, но и получить более широкое видение мира, в котором они живут. Поэтому не удивительно, что использование такого подхода может привести к многим положительным изменениям в аудитории.

Ряд ученых считают, что комбинацию 4C можно расширить за счёт включения пятого компонента — Competence. Так, P. Ball считает, что с постепенным внедрением компетентностного образования и расширением представления о содержании как трехмерном явлении, где контент рассматривается как концептуальное, процедурное и лингвистическое явление, CLIL стали рассматривать как идеальное средство для развития предметных компетенций. Вместо того, чтобы рассматривать CLIL как двунаправленный подход, он превращается в односторонний подход, который использует концептуальное и лингвистическое содержание в качестве средства для развития процедурных навыков, другими словами, предметных компетенций. Это представление более соответствует нынешней образовательной парадигме [7]. (Рис. 3.)

P. Ball утверждает, что в предметно-языковом интегрированном обучении CLIL все три элемента обучения работают в гармонии. **Содержание** (концептуальное) выучено через **процедуру** (навыки), которая требует определенного типа конструкций (языка) [7].

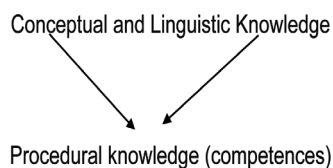


Рис. 3: Единый фокус CLIL

Для того, чтобы понять основной принцип предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, необходимо рассмотреть роль языка в CLIL. Преподаватели и обучающиеся нуждаются в знании языка учебного предмета. Этот язык можно разделить на **content-obligatory language** (обязательный уровень знания языка для изучения той или иной дисциплины) и **content-compatible language** (язык, используемый для облегчения изучения предметного содержания). То есть, обучающимся необходимо владеть определённым уровнем иноязычной компетенции, чтобы изучать предметное содержание, а преподавателю необходимо подготовить лингвистический материал так, чтобы он изучался одновременно с предметом. D. Coyle разработала языковой триптих, чтобы объяснить как работает язык в рамках CLIL:

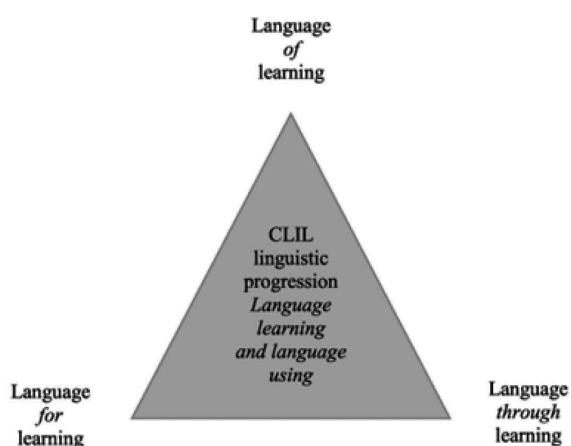


Рис. 4.

- * language of Learning (язык изучения);
- * language for Learning (язык для изучения);
- * language through Learning (язык через изучение).

Language of Learning – это анализ языка, необходимого обучающимся для доступа к основным понятиям связанным с темой предмета. Овладение языком, специфичным для предмета и тематического содержания, например, математики, экономики, биологии, истории и т.д. [8], [3].

Language for Learning фокусируется на том языке, который необходим для работы в иностранной языковой среде. Изучение языка является сложной задачей как для учителя, так и для ученика — у каждого своя роль. Учащимся нужны стратегии, позволяющие им эффективно использовать иностранный язык. В условиях CLIL это означает, что обучающимся надо оказывать поддержку в развитии навыков, необходимых для работы в парах, совместной групповой работе, умений задавать вопросы и так далее. Если учащиеся не смогут понимать и использовать язык, который позволяет им учиться, поддерживать друг друга и получать поддержку, качественного обучения не будет. Стратегии, позволяющие учащимся обсуждать, спорить, объединяться в группы и использовать язык CLIL независимо друг от друга, должны быть прозрачными в процессе обучения [8], [3].

Language through Learning – язык через обучение основан на том принципе, что эффективное обучение не может происходить без активного взаимодействия языка и мышления. Когда учащимся предлагается сформулировать свое понимание того или иного аспекта, происходит более глубокий уровень обучения. В классе CLIL требуется высокий уровень взаимодействия и диалогической активности, важно помочь обучающимся продвинуться в изучении, дав им возможность осознать новые лингвистические аспекты, отработать их, закрепить, а также расширить лингвистические знания, умения, навыки. Учащимся нужен язык для поддержки и развития своих мыслительных процессов при получении новых знаний, а также для продвижения в изучении языка. Развитие языка будет систематически достигаться путем непрерывного повторного использования. Развитие осуществляется по спирали, где следующий виток спирали повторяет траекторию предыдущего, но разворачивается на новом, более высоком уровне [8], [3] (Рис.5)

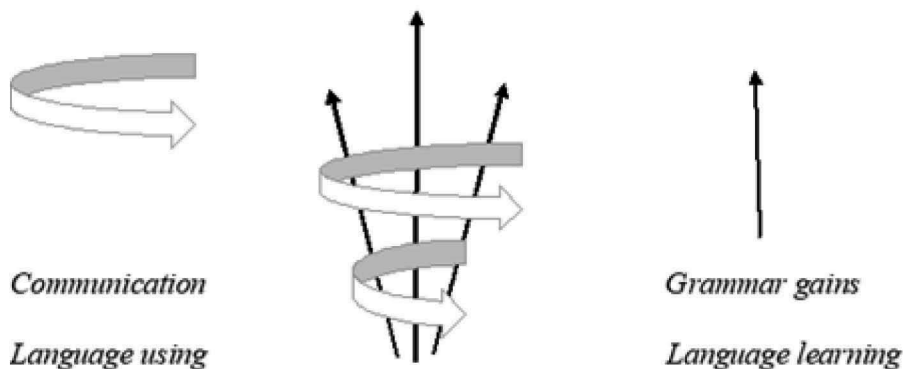


Рис. 5. Языковое развитие по спирали

При правильном использовании CLIL технологии, посредством иностранного языка, формируются знания в наиболее важных для современного специалиста направлениях. Обучающиеся по данной технологии становятся более заинтересованными в изучении языка, который выступает средством изучения профессионально-ориентированных дисциплин и тем самым формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК). Больше всего в CLIL выигрывают учащиеся. Траектория обучения меняется в положительную сторону. Изучая новые специализированные термины, выражения, одновременно изучая что-то значимое и связанное с жизнью может развить сильное чувство достижения успеха. Поскольку английский язык становится предметом, через который обучаются студенты, предметно-языковое интегрированное обучение CLIL является инструментом для обучения и изучения содержания и языка, обучающиеся желают понять содержание, которое в свою очередь, мотивирует их изучать язык. Среди распространенных причин введения предметно-языкового интегрированного обучения CLIL называют подготовку к будущей трудовой жизни, развитие навыков устной и письменной речи, коммуникативного взаимодействия в контексте профессиональной деятельности, активизацию развития когнитивной академической языковой компетенции (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP), которая необходима для ведения переговоров с иностранными партнерами и чтения специализированной литературы на иностранном языке.

Практическая реализация предметно-языкового интегрированного обучения CLIL осуществляется путем использования стратегий CLIL. Следующие **стратегии** основаны на последних исследованиях CLIL по овладению иностранным языком, методики обучения и когнитивной психологии:

- **сложный аутентичный материал** — главными критериями отбора учебного материала являются: аутентичность, информационная значимость и определённая степень когнитивной нагрузки. Видеоклипы, подкасты и др. интерактивные материалы сайтов являются источником аутентичного материала. Это некий ключ к разработке сложных задач, способствующих развитию креативного мышления. Такие материалы предоставляют широкие возможности для самостоятельного и дифференцированного обучения [11]. Подобного рода аутентичные задания позволяют смоделировать ситуации общения, которые в будущем обучающиеся будут использовать в своей профессиональной жизни;
- **стратегия scaffolding** (поддержка преподавателя), способствующая уменьшению когнитивной и лингвистической нагрузки при изучении дисциплины на иностранном языке. Эта стратеги ре-

ализуется посредством использования на занятиях языковых клише, терминологического словаря, визуализации материала. Другими словами, правильно организованная поддержка помогает развитию Cognitive Academic Language Proficiency, CALP (когнитивной академической компетенции). Необходимо практиковать конкретные учебные навыки, такие как: работу с картами, графиками, диаграммами или изображениями – это основа обучения CLIL и потенциал для продвижения языка и развития навыков креативного мышления.

- **активное взаимодействие обучающихся** – стратегия применения на занятиях парной и групповой деятельности вовлекает участников процесса в активное взаимодействие. Используя свой «упрощённый язык», обучающиеся приобретают речевую самостоятельность и имеют возможность практиковаться в использовании предметной лексики в привычной обстановке;
- **межкультурное «измерение» в предметном содержании** – изучение тем с разных культурных точек зрения, понимая, что в других культурах могут быть иные ценности, убеждения и взгляды – межкультурная компетентность должна быть конечной образовательной целью в CLIL [11].
- **развитие мыслительных процессов высшего порядка High Order Thinking Skills (анализ, синтез, оценка)** может быть реализовано через систему вопросов в соответствии с таксономией Блума от когнитивных процессов низшего уровня (Low Order Thinking Skills) к когнитивным процессам более высокого уровня (High Order Thinking Skills). Необходимо включать вопросы, развивающие более сложные навыки анализа и оценки. К этой группе можно отнести вопросы, начинающиеся со слов WHY? Почему? HOW? Как?, которые подразумевают употребление более сложных структур [3].
- **непрерывное и устойчивое обучение** – путём устойчивого обучения: мы должны убедиться в том, что преподаваемые знания глубоко укореняются в долговременной памяти наших студентов, и через осмысленную практику они смогут показать точное и спонтанное использование своих знаний, умений и навыков. Необходимо провести максимизацию учета интересов студентов, обращаться к их личному опыту и знаниям, интересоваться мнением обучающихся по обсуждаемым вопросам; поощрять самостоятельное обучение и самообразование; на занятиях отдавать предпочтение словосочетаниям, а не отдельным словам.
- **детальное планирование** – лингвистическая поддержка обучающихся при применении CLIL технологии требует стратегического и принципиального планирования. Пирамида CLIL (рис.6) была разработана, чтобы наглядно представить

идею о том, что качество CLIL по принципам **модели 4C** может быть достигнуто только тогда, когда все **4C (Content, Cognition, Communication, Culture)** учитываются при планировании занятий и создании материалов. Пирамида используется в качестве инструмента для планирования уроков и создания, адаптации материалов. Это систематизированная последовательность для планирования модулей и материалов CLIL, начиная с выбора темы и заканчивая обзором ключевого содержания и языковых элементов (рис.6).

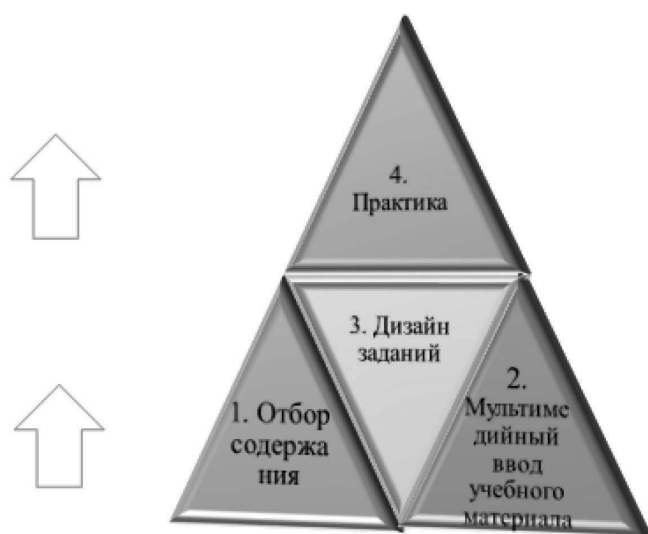


Рис. 6. Работа с пирамидой CLIL

Планирование начинается с отбора содержания — это отправная точка создания материала. Мультимедийный ввод способствует формированию дифференцированного материала, который подходит для разных стилей обучения и активизирует языковые навыки. Характер отобранного материала (например, тексты, диаграммы, карты, видеоклипы и т. д.) определяет степень поддержки со стороны преподавателя (**scaffolding**) и показывает какие конкретные учебные навыки необходимо практиковать, чтобы обучающиеся справились с отобранным материалом. Задания должны быть разработаны таким образом, чтобы способствовать развитию мыслительных процессов высшего уровня (**High Order Thinking Skills**), аутентичное, подлинное общение и интерактивные формы работы (индивидуальная работа, ра-

бота в парах и группах). Одним из больших преимуществ использования пирамиды CLIL в качестве инструмента планирования является то, что она позволяет педагогам создавать материалы для достижения междисциплинарного прогресса учебных навыков, которые могут быть распределены по разным модулям, разным возрастным группам или даже разным предметам [2].

Таким образом, чтобы быть конкурентоспособными, этичными и эффективными работниками, современные студенты должны понимать ключевые темы мирового значения в таких областях, как: инженерия, бизнес, история, экология, и другие, в которых они могут работать. Они должны научиться мыслить и работать как эксперты, понимать те самые экономические, технологические и социальные силы, которые определяют их жизнь и будущую работу. CLIL можно рассматривать, как подход, обеспечивающий образование выходящее за рамки изучения языка, как запланированную педагогическую интеграцию контекстуального содержания, познания, общения и культуры в практику преподавания и обучения. Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения предполагают, что язык, мышление и культура изучаются через социальное взаимодействие, и что все три взаимосвязаны и взаимозависимы. Эти идеи также показывают, что изучение предмета включает изучение языка предмета и то, что у каждого предмета свой собственный язык и «культура». Таким образом, преподаватели CLIL не только преподают информацию по предмету на иностранном языке, но и учат студентов думать, писать и говорить как предметных специалистов. CLIL положительно влияет на мотивацию обучающихся по овладению ими предметного содержания. CLIL способствует более глубокому пониманию сути предмета, так как занятия требуют широкого применения мыслительных навыков высшего порядка. У студентов формируются фундаментальные знания, включающие в себя понятийный ряд дисциплины, навыки использования коммуникативных технологий и междисциплинарные знания по направлению обучения. Учителя иностранных языков всегда должны смотреть вперед, всегда быть в поиске эффективных путей обучения и изучения языка. Стратегии CLIL делают именно это, а значит стоит поприветствовать внедрение предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родионова Е.В. Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе// Наука т перспективы №4. С.40-52.
2. Миронова И.Н. Стратегии интеграции иностранного языка и предметного содержания изучаемых дисциплин в образовательном процессе вуза. // Высшее образование для XXI века: цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы // Доклады и материалы XVI Международной научной конференции. Часть I. — 2020. — С. 134-145.
3. Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукьянова М.А. // Педагогическая технология двуязычного образования CLIL // учебно-методическое пособие / Л. Л. Салехова.

- хова, К.С. Григорьева, М.А. Лукоянова. — Казань: КФУ, 2020. -101с.
4. Салехова Л.Л. Билингвальная предметная компетенция: модель и уровни реализации // Высшее образование сегодня. — 2005. — №11. — С.46-49.
 5. Сергеева Н.Н., Бушманова Ю.А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза // Казанская наука / №8. Казань: Казанский изд. дом, 2011. С.241-242.
 6. Сиротова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования // дис. ... канд. пед. наук. — Мытищи, 2021. — 204 с.
 7. Ball, P. Using languages to develop subject competences in CLIL- based practice// Puls. — 2016, №39. P. 15-34.
 8. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. // Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
 9. Dale, L. Tanner, R. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. Cambridge University Press, 2012.
 10. Mehisto, P. Uncovering CLIL: Content and Language /P. Mehisto, D. Marsh. M.J. Frigols. — Oxford: Macmillan Education, 2008. — 238 с.
 11. Meyer, O. (2010) Towards quality — CLIL: successful planning and teaching strategies // Puls. — 2010. — №33. P. 11-29.

© Миронова Ирина Николаевна (miririna180778@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский гуманитарный университет

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ ЛЕКСИКИ

Салахиева Лиана Ильдаровна

Аспирант, Казанский федеральный университет

lianagaliullina3@gmail.com

PRINCIPLES OF ORGANIZING EXTRA-CURRICULAR WORK IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS PART OF THE STUDY OF EXPRESSIVE VOCABULARY

L. Salahieva

Summary: This article is devoted to the organization of extracurricular activities in the Russian language learning. This is a part of the learning of expressive vocabulary. The main methodological principles are considered. Vocabulary work is organized in two directions: grammar-spelling and semantic. Extracurricular work is primarily aimed at developing the speech of students, since it is not always possible to pay sufficient attention to the development of children's creative abilities and their communication skills within classroom hours.

Keywords: extracurricular activities, expressive vocabulary, communicative principle, stylistic principle, systematic principle.

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам организации внеурочной работы по русскому языку в рамках изучения экспрессивной лексики. Рассмотрены основные методические принципы. Словарная работа организуется по двум направлениям: грамматико-орфографическое и семантическое. Внеурочная работа в первую очередь направлена на развитие речи обучающихся, поскольку в рамках аудиторных часов уделить достаточное внимание развитию творческих способностей детей и их коммуникативным навыкам не всегда представляется возможным.

Ключевые слова: внеклассная работа, экспрессивная лексика, коммуникативный принцип, стилистический принцип, систематический принцип.

Внеклассной работой в отечественной школе начали заниматься сравнительно недавно – с начала 50-х годов XX века. Вопрос о принципах организации внеурочной работы по русскому языку остается открытым. Все методисты, работающие в этой области, отмечают общедидактические принципы, на которые опирается внеурочная работа: научности, последовательности, систематичности и другие.

Кроме общедидактических, выделяются специфические для внеклассной работы методические принципы. Количество принципов у разных авторов колеблется от двух до восьми. (Е.А. Баринова – два, Л.Т. Григорян – восемь, Б.Т. Панов – пять, Н.Н. Ушаков – шесть) [Баранов 1990: 76]. Требуется дальнейшего уточнения и вопрос о содержании, видах и формах, методах проведения внеурочной работы по русскому языку.

Актуальность разработки и проведения внеклассной работы по русскому языку определяется также необходимостью формирования у школьников в сложных условиях переходного времени, переживаемого нашей страной, высоких этических ценностей, связанных с родиной, народом, духовной культурой народа, частью которого является язык.

Творчество и творческая деятельность определяют

ценность человека, поэтому формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический, но и практический смысл. Эффективность работы школы в настоящее время определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность и готовит ее к творческой познавательной деятельности. Активизация творческой познавательной деятельности учащихся зависит в большей степени от методов обучения, которые использует учитель как на уроке, так и во внеурочное время.

Внеклассная работа имеет свои цели и задачи, свое содержание, виды и формы проведения, свои методы и приемы. Прежде всего, необходимо отметить, что и урок, и внеклассные занятия имеют одну и ту же цель: подготовить учащихся грамотных, свободно владеющих русским языком в его устной и письменной форме. В то же время внеурочная работа по русскому языку имеет свои цели:

- развить интерес к русскому языку как к учебному предмету;
- привить любовь к великому русскому языку;
- повысить общую языковую культуру [Жажева, URL].

Указанные цели определяют задачи внеклассной работы по русскому языку:

- расширить, углубить и дополнить языковые зна-

ния, умения и навыки, получаемые учащимися на уроках русского языка;

- научить учащихся самостоятельно работать с книгами, словарями-справками, подбирать материал на нужную тему;
- сформировать творческую активность учащихся (выступать перед аудиторией, в стенной печати, организовывать вечера, конкурсы, изготавливать наглядные пособия);
- выявлять одаренных в лингвистическом отношении учащихся, а также воспитывать у слабоуспевающих учеников веру в свои силы, в возможность преодолеть отставание по русскому языку.

Виды внеклассной работы по русскому языку необычайно многообразны. Они делятся на две большие группы:

- постоянно действующие внеклассные занятия (кружки, клубы, журналы, стенная печать, информационный стенд), работающие в течение всего учебного года;
- эпизодические (викторины, конкурсы, вечера, олимпиады, КВНы, экскурсии).

В последнее время появились новые эпизодические формы, которые используются в ходе внеклассной работы по русскому языку. Они напоминают публичные формы общения – конференции, телепередачи, диалоги, основанные на формах, жанрах и методах работ, известных в общественной практике (исследование, комментарии, интервью, репортаж). Эти занятия выступают как разовые, они между собой не связаны тематически, у них не обязательна единая цель. Проводимые мероприятия действительно остаются эпизодом, ярким эпизодом в сердцах детей.

Возрастает активность школьников на диспутах, турнирах, регламентированной дискуссии. Эти формы лишены четко расписанного сценария, для их проведения составляется обычно план, при реализации которого допускаются некоторые отклонения, естественные уточняющие, детализирующие вопросы ведущего. В выступлениях участников много личных суждений. Суждения могут быть самыми разными, неожиданными как по форме, так и по содержанию. Никаких границ для выражения мнений не существует.

С целью разработки дополнительной работы с экспрессивной лексикой в рамках внеклассной работы необходимо провести анализ уже существующей методики работы над разделом «Лексика» в средней школе, а также рассмотреть основные требования к результатам ее освоения. В рамках курса ученики должны уметь:

1. Разграничивать грамматическое и лексическое значения лексем;
2. Отличать словарное значение от контекстуального в рамках рассматриваемого текста;

3. Уметь находить лексическое значение при работе с учебными словарями;

4. Выстраивать парадигматические отношения слов в аспекте синонимии, антонимии, паронимии и т.д.

«В связи с изучением лексики проводится также словарно-семантическая и словарно-стилистическая работа, направленная на формирование умений использовать слова в разных стилях речи в соответствии с их значениями и стилистическими свойствами» [Проценко 1978: 160].

Стоит отметить, что школьная программа не определяет содержание работы с лексикой и работы по развитию речи. Невозможно унифицировать список слов для словарной работы в полном объеме, поэтому для каждой параллели обычно разрабатывается лексический минимум, который дополняется учителем по ходу работы на основе индивидуальных особенностей самих учеников, актуальной на данный момент лексики, а также целей обучения на каждом этапе.

Следовательно, стоит отметить, что Федеральный стандарт вовсе не запрещает в качестве лексического материала использовать лексику, характерную для идиостиля конкретных писателей. Главное – при отборе лексики соблюдать два ведущих принципа: грамматико-орфографический, который позволяет отобрать слова для морфологического анализа, выделения орфограмм, морфем, а также для проведения орфоэпической работы.

Внимание уделяется формальной стороне лексики русского языка, аспектам правописания, синтагматической сочетаемости и т.д.

Второй принцип – семантический – обращает внимание на смысловую сторону слова. На данном материале как правило отрабатываются приемы лексической сочетаемости, стилистического оформления текста и всего, что связано с содержательной стороной речи. Вопросы парадигматического взаимодействия при такой работе выходят на первый план.

Стоит отметить, что приведенные выше принципы далеко не единственные, лежащие в основе отбора лексического материала: стоит учитывать также аспект актуальности, востребованности, новизны, преемственности и т.д. Для лингвистического кружка проще и эффективнее сформировать конкретную лексическую группу слов.

Существуют три ведущих критерия формирования данных лексических групп [Баранов 1990: 15]:

1. Коммуникативный – слова должны быть общепонятными и быть известными всем носителям русского языка, частотность при этом в учет не берется.

2. Системный принцип подразумевает охват всей лексико-семантической группы, отражающей всякого рода парадигматические отношения. Сюда могут быть включены синонимы, антонимы, гипонимы и гиперонимы. Кроме того, в данной группе рассматриваются и деривационные отношения.
3. Стилистический принцип рассматривает функционирование слова в разных стилистических сферах с учетом эмоциональной нагрузки и коннотативных значений.

Для внеклассной работы важно фокусировать внимание не на всю лексику в произведениях писателя, а имен-

но на отдельные ее функциональные группы (перцептивная, колоративная, экспрессивная и т.д.), поскольку именно «тематические и лексико-семантические группы слов являются основой обогащения словарного запаса учащихся» [Аргунова 2004: 23].

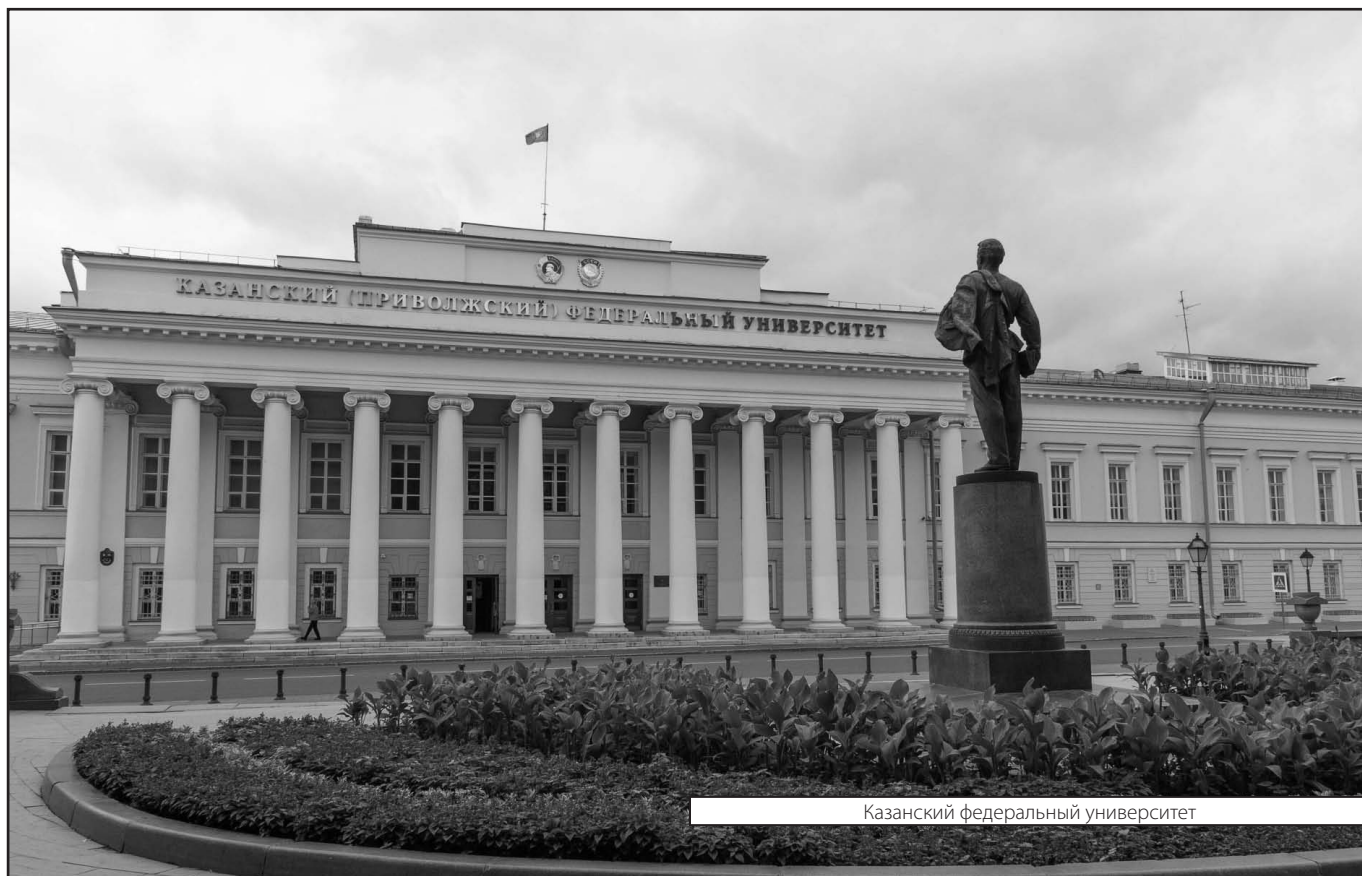
Таким образом, вопрос словарной работы, в том числе в рамках освоения школьного курса русского языка, является процессом, дискуссии по которому ведутся уже более 50 лет, поскольку лексика – это всегда самый подвижный ярус языка, изучение которого не просто не может иметь какое-то логическое заключение, но и методика при этом должна совершенствоваться периодически.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргунова В.И. Словарная работа на уроках русского языка как один из путей развития речи и обогащения словарного запаса учащихся // Материалы научно-практической конференции. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2004. – 478 с.
2. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Ипполитова Н.А., Ивченков П.Ф. Методика преподавания русского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 365 с.
3. Жажева С.А., Жажева Д.Д. Внеклассная работа по русскому языку в условиях поликультурного образовательного пространства // Концепт. – 2014. – № 01 (январь). URL: <http://e-koncept.ru/2014/14005.htm>. (дата обращения – 12.05.22 г.).
4. Проценко Д.Д. К вопросу изучения фразеологии в школе / Вопросы методики лексики и фразеологии на уроках русского языка в средней школе. – М., 1978. – 315 с.

© Салахиева Лиана Ильдаровна (lianagaliullina3@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

ДИАЛОГОВЫЙ ТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ

DIALOGUE SIMULATOR AS A MEANS OF PREPARING STUDENTS FOR PREVENTION OF BULLYING IN SCHOOL

**A. Safina
N. Khakimova
M. Gumerova**

Summary: The article reveals the content of the concept of «bullying». The authors present the experience of preparing students for the prevention of bullying in adolescence by means of a dialogue simulator aimed at developing students' competencies in the field of solving complex communication problems. It is noted that the problem of preparing students to work with the prevention of a dangerous social phenomenon should form competence associated with the specifics of the manifestations of the «bullying» phenomenon. The importance of practical training in the preparation of students of the Pedagogical University is emphasized.

A methodology for the development and testing of a dialogue simulator aimed at developing students' competencies in the field of solving complex communicative problems is presented. Particular attention is paid to the most difficult issues of the teacher's work with students. One of them is the development of an algorithm for solving case problems containing bullying situations.

Keywords: bullying, conflict, dialogue simulator, pedagogical situations, competence, safe educational environment.

Сафина Аэлига Маратовна

Кандидат педагогических наук, Набережночелнинский
государственный педагогический университет,
sam7mat@mail.ru

Хакимова Наиля Газизовна

Кандидат педагогических наук, Набережночелнинский
государственный педагогический университет,
340268@mail.ru

Гумерова Марина Миннегалиевна

Кандидат педагогических наук, Набережночелнинский
государственный педагогический университет,
Россия, г. Набережные Челны
roelg@mail.ru

Аннотация: В статье представлен опыт работы по подготовке студентов к профилактике буллинга в подростковой среде средствами диалогового тренажёра, направленного на формирование у обучающихся компетенций в области решения сложных коммуникативных задач. Отмечено, что проблема подготовки студентов к работе с профилактикой опасного социального феномена, должна формировать компетентность, связанную со спецификой проявлений феномена «буллинг». Подчеркнута важность практических занятий при подготовке студентов педагогического университета.

Представлена методика разработки и апробации диалогового тренажёра, направленного на формирование у обучающихся компетенций в области решения сложных коммуникативных задач. Особое внимание уделено наиболее трудным вопросам работы преподавателя со студентами. Одна из них – разработка алгоритма решения кейс-задач, содержащих ситуации буллинга.

Ключевые слова: буллинг, конфликт, диалоговый тренажер, педагогические ситуации, компетентность, безопасная образовательная среда.

Введение

Понятие буллинг в научных публикациях наиболее часто ассоциировано с такими понятиями, как травля, издевательство, ролевой конфликт, притеснение, асоциальность, социальная дезадаптация, отыгрывание различных неблагоприятных ситуациях, связанных с проявлениями агрессии в межличностном взаимодействии и аутоагрессивным поведением [2; 6; 8]. При этом во многих случаях границы понятий и принцип выбора использования того или иного подхода и соответствующих ему терминов требует дополнительных обоснований. В ряде исследований [9;11] доказано, что налаживание ситуации в некоторых видах буллинга зависит от выстраивания взаимоотношений в системе «семья-дети-школа», так как первоначальный опыт социализации ребенок получает в семье. Также нельзя исключать роль школы и среды, в частности группы сверстников, с которыми взаимодействует ребенок. Значительное внимание уделяется описанию алгорит-

ма работы обучающегося на тренажере, предложены различные учебные кейсы, которые содержат версии с описанием правильности/неправильности и обоснованием выбора. Цифровой учебный тренажер – это такая система, которая позволяет с методической точки зрения, используя комплекс заданий и упражнений, воссоздать учебные ситуации, направленные на обеспечение полного восприятия учебного материала, визуализировать действия по анализу ситуации, выработать возможный алгоритм решения задач различного уровня и направленности, поработать с информацией, оценить свои знания, умения и навыки. В реальной практике обучения применяются разные виды учебных тренажеров. Мы остановили свой выбор на диалоговом тренажере, так как именно он способствует формированию навыка успешной коммуникации. Основой такого тренажера является диалог по заданной учебной ситуации, требующая от студента принятия решения. В нашем случае, решение выбирается в ситуации диалога между вымышленным персонажем (аватаром) и обучающимся (студен-

том). Например, задана определенная учебная ситуация буллинга (вербальный, социальный, физический). Можно ли научиться распознавать буллинг на начальной стадии? Что должен сделать учитель, чтобы предотвратить продолжение, разрастание буллинга в реальных школьных условиях – эти задачи решаются в ходе работы с тренажером.

Каждый раз студент попадает в новую учебную ситуацию, что позволяет закрепить учебные действия, обеспечивая практику выбора того или иного ответа. Каждый раз отрабатывается определенный алгоритм решения учебной задачи. Выбор, который делает студент озвучивается как верный или неверный. Таким образом, создается возможность отработки практических умений и навыков обучающихся до оптимального решения.

Методы исследования

Основное содержание исследования составляет анализ учебных кейсов, содержащих ситуации буллинга, когда проблема решается путем диалога и совместного поиска ответов на разное видение и отношение каждого участника (зачинщика, последователей, сторонних наблюдателей и конечно самой жертвы).

В качестве исследовательской задачи авторами была определена разработка диалогового тренажера, включающая педагогические ситуации и инструментарий по обучению студентов навыкам педагогической коммуникации в ситуациях травли. Диалоговый тренажер был разработан с помощью конструктора электронных учебных курсов ispringe.ru и апробирован среди обучающихся вторых курсов в рамках учебной дисциплины «Психолого-педагогический практикум» по учебному плану направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

В экспериментальной работе приняли участие студенты 2 курса, всего 76 человек.

На констатирующем этапе экспериментальной работы была проведена диагностика сформированности психолого-педагогической психологической компетентности студентов с помощью учебных кейсов. Студентам были предложены кейсы, основанные на реальных жизненных ситуациях. Предлагалось определить какие действия целесообразны, а какие недопустимы. Анализ выполнения учебных кейсов позволил установить невысокий процент успешности выполнения заданий (18,9%). Затруднения связаны не только с практическими аспектами, но и отсутствием теоретических знаний в области исследуемой проблемы. Объект диагностики – знание половозрастных особенностей возрастного развития, стадий и кризисов развития, особенностей социализации, возможных девиаций.

В качестве приоритетных задач на данном этапе опытно-экспериментальной работы были определены:

- подготовить сценарии диалогов и их проработка с помощью диалоговых окон;
- определить цифровой инструмент: iSpring.suite и создать тренажер в редакторе;
- протестировать тренажер (при необходимости внести правки);
- апробировать тренажер (при необходимости внести коррективы);
- ввести тренажер в учебный процесс.

На формирующем этапе экспериментальной работы были использованы кейс-ситуации, из школьной жизни, в которых рассматриваются факторы риска различных видов буллинга.

Работа студента с диалоговым тренажером включает следующие этапы:

1. Демонстрируется ситуация определенного вида буллинга (вербальный, физический, социальный).
2. У обучающегося есть возможность выбора той или иной ответной реакции на данную ситуацию.
3. В случае любого выбора верного/неверного варианта действия происходит демонстрация успешного разрешения ситуации и выхода из нее.
4. В случае неверного варианта действия, обучающийся отсылается к дополнительным источникам информации.
5. В основе любого выбора так или иначе обучающегося подводят к определению конструктивного решения ситуации [3:4].

В процессе решения педагогической задачи, заложенной в учебном кейсе обучающиеся видят комментарии, указывающие на ошибку или подтверждающие правильность выбранного действия.

Как правило любая травля начинается с вербально-го буллинга. Что делать учителю? В большинстве случаев по статистике [11] учителя не замечают именно этот вид буллинга. Они не вникают в суть общения детей. Доказано, что все начинается, как правило, с вербальных оскорблений [1]. Вначале словесные насмешки могут быть на первый взгляд не такими уж и обидными, однако потом они разрастаются и превращаются в большой раздражитель. Разница так же в том, как их воспринимает «жертва», если задеты чувства и эмоции, а сил ответить на оскорбление у «жертвы» нет, необходимо помощь со стороны учителя или любого взрослого.

Диалоговый тренажер построен таким образом, что студент как бы становится соучастником услышанного диалога между детьми в системе отношений «зачинщик»-«жертва» и он (студент) делает выбор в пользу такого общения, который будет способствовать налаживанию

взаимоотношений и препятствовать разрастанию этой «словесной игры» (для «зачинщика») и «словесного насилия» (для «жертвы»). Однако, среди фраз для выбора появляются реплики и высказывания, уводящие от конструктивного решения ситуации, а возможно даже способствующие продолжению или настраиванию ребят «зачинщиков» против «жертвы», усугубляя их положение.

В диалоговом тренажере, каждый выбор (верный или неверный) со стороны студента по задумке разработчика включает комментарий, раскрывающий ошибку или подтверждающий правильность коммуникативной ситуации [10].

Результат обсуждения

Конструктор электронных учебных курсов ispringe.ru диалоговый тренажер дает ясную картину возможных версий реакций со стороны взрослого. Нам было важно выстроить взаимодействие в системе «дети-дети» таким образом, чтобы учитывался тот факт, подтверждающий статистику [1], «жертва» всегда должна знать, что учитель (взрослый) будет делать дальше, так как в большинстве случаев детей («жертв») тревожит сам факт вовлеченности в систему детских отношений взрослого, но самое главное «жертву» всегда беспокоит то, что такое вмешательство может ухудшить и без того сложную жизненную ситуацию. У учителя должен быть всегда план действий с учетом индивидуальных особенностей каждого участника, и с ним он должен поделиться в первую очередь с самой жертвой.

В реальной педагогической практике существует ошибочная тенденция. Она связана с восприятием происходящего, учителя не могут различить конфликт и буллинг, а также подвержены восприятию основных мифов о буллинге. В диалоговом тренажере мы старались их учесть. Например, не оправданы такие мифы, что любая травля может быть нормальным явлением взросления. Отличие буллинга от конфликта в том, что обычно для конфликта нужна причина, а в буллинге она не нужна [4].

Результаты обсуждения

На формирующем этапе исследования в рамках изучения дисциплины «Психолого-педагогический практикум», студенты работали с тренажером, отрабатывали умения давать аргументированные ответы на поставленные вопросы. Мы фиксировали рассуждения студента и обоснование его выбора. Какие чаще всего ответы старались выбрать испытуемые верные или неверные? Сколько раз испытуемые выбирали «ловушки»?

Например, в ситуации вербального буллинга, студенты останавливались на такой выбор: «Стоп, у нас не принято обзывать!» (правила поведения в школе) верная

фраза. Следующий выбор был сделан на фразу: «То, что я услышала – это неправильно, так не должно быть!» (взять ответственность на себя и поддержать ребенка). Далее необходимо выбрать фразу: «Я делаю предупреждение! Вернемся к теме личной безопасности каждого на классном часе» (многократная работа на эту тему необходима). Это наиболее приемлемое решение в тренажере. По этому пути выбора фраз прошли 42 студента (55,26%); 20 студентов (26,31%) поддались эмоциям и сделали выбор в пользу менее верного варианта фраз:

- «Ты на себя то посмотри!» (вместо поддержки «жертвы», человек поддался эмоциям);
- «Я, думаю, здесь очевидна проблема в тех, над кем это делают?» (виноватым признают «жертву»);
- «Сегодня после уроков остаетесь. Будете писать объяснительную директору школы» (перенос ответственности на администрацию школы).

В итоге цепочка фраз завершается вполне логичным и верным рассуждением о том, что такой выбор неверен, необходимо вести с детьми беседы на классных часах, а также привлекать специалистов. Выбор, который сделали большинство студентов 51 чел. (67,3%).

- «Пригласите к детям инспектора по делам несовершеннолетних для беседы о мерах ответственности по всем видам насилия» (поскольку инспектора ИДН знают, как проводить такие беседы и это самый лучший вариант);
- «Нужно обратиться к взрослым, если же нет, то найдите есть психологические консультации» (обеспечение детей необходимой информацией для личного использования в том числе). 14 студентов (18,42%) сделали выбор в пользу такой цепочки фраз неконструктивной по своему зачину:
- «Сделаю вид, что не расслышала, что там у детей происходит» (зачем вмешиваться в детское общение);
- «Отныне я буду за вами наблюдать, если ситуация повторится; буду привлекать родителей и полицию» (запугивания не могут быть конструктивными в решении данной проблемы).
- «Вы, кто так обзываете и унижаете других, все вы злые, плохие» (педагог не должен навешивать ярлыки).

В данной цепочке фраз обучающимся также указывался вариант конструктивного диалога во время классного часа с детьми и предлагалось следующее решение:

- «Обратитесь за помощью к взрослым, если нет, то есть горячая линия психологической поддержки (рабочее время понедельник-пятница)» (верное решение).

В ситуации социального буллинга также выстраивается вероятностный выбор фраз и логическое, обоснованное завершение с упоминанием форм помощи и при-

нятых действий со стороны взрослого. Сразу к верным выборам в ситуации социального буллинга приходят 34 студента (44,73%), а в ситуации физического буллинга – 25 студентов (32,89%). Остальные ищут необходимые вариации, прежде чем приходят к верному и приемлемому варианту ответов. Такое затруднение связано с тем, что вариация буллинга усложнилась, а студент к ней не готов. Чем сложнее травля, тем труднее взять ответственность за ее решение и оказание помощи ребенку «жертве».

Рассмотрим варианты выборов, сделанных студентами в рамках ситуации физического буллинга:

- «В чем причина, объясните, что происходит?» (неверно, когда происходит избивание, то причина второстепенна, необходимо остановить насилие);
- «Сегодня после уроков остаюсь, приглашу к вам инспектора по делам несовершеннолетних (верно, дело приняло серьезный оборот, необходима работа специалиста, в процессе разбирательств он будет давать оценку по факту противоправных действий каждого участника ситуации);
- «Такое поведение в нашем классе неприемлемо, это «болезнь» всего класса» (верно, организовать работу с учащимися с привлечением родителей);
- «Уголовный кодекс предусматривает наказания за неосторожные действия, в том числе по легкомыслию и небрежности, а также халатность, повлекшая общественно опасные последствия, преследуются законом статьи 24, 26, 125, 293 (верно, такое разъяснение должно быть «на устах» и в памяти у всех детей).

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы студентам предлагалось решить кейсовые задания, связанные с выбором последовательности действия учителя с обучающимся который имеет агрессивное поведение по отношению к однокласснику. Также предлагались теоретические задания, связанные с определением форм и видов агрессии. Анализ проведенной работы позволил получить достаточно полное представление о проблемах и затруднениях студентов по широкому кру-

гу вопросов относящихся к проблеме буллинга в школьной среде [5;7].

После завершения работы на тренажере мы задали вопрос студентам: «Как и чем хотелось бы дополнить данный диалоговый тренажер в рамках темы буллинг?» Приведем некоторые ответы. Можно озвучить примеры единичных тем, связанных с вариацией, когда ребенок сам пришел и рассказал об опасности для другого ребенка; что нужно делать учителю, чтобы это все выглядело не как донос со стороны ученика. Еще одна тема, предложенная студентами «рассказать родителю ученика о том, как сложно бывает ребенку, которого булят, как необходима и своевременна была бы активность, включенность родителей в жизнь своего ребенка».

Выводы

Учебные кейсы для диагностики психолого-педагогических компетенций обучающихся вуза были разработаны с учетом выявленных дефицитов в области теоретических и прикладных аспектов проблемы буллинга, недостаточным уровнем знаний и практических умений у студентов. Диагностический материал состоял из четырех блоков: нормативно-правовые основы разрешения проблемы буллинга; коррекционно-развивающая работа с обучающимися по предупреждению буллинга; психолого-педагогическая помощь обучающимся, оказавшим в ситуации буллинга; психолого-педагогическое консультирование участников образовательных отношений.

Выявленные в ходе исследования затруднения должны обусловить существенные изменения содержания подготовки студентов.

Конструктор электронных учебных курсов ispringe.ru диалоговый тренажер может рассматриваться как одно из средств формирования психолого-педагогических компетенций обучающихся в области профилактики проблем буллинга и организации просветительской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонина М. Школьный буллинг: история одной травли / М.Афонина. – Режим доступа: <https://www.psychologies.ru/articles/shkolnyi-bulling-istoriya-odnoi-travli/>
2. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики [Текст] / И.А. Баева // Национальный психологический журнал [Текст]. – 2006. – №1 (1). – С. 66–68.
3. Бобровникова Н.С. Подготовка студентов педагогического университета к работе с проявлениями буллинга по отношению к одаренным в современной подростковой среде: сборник трудов конференции. // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К.Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 243-246. – ISBN 978-5-907313-21-7.
4. Быкадоров К.Д. Буллинг в образовательных организациях: способы борьбы: сборник трудов конференции. // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 10 нояб. 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] –

- Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 303-304. – ISBN 978-5-907561-75-5.
5. Киселева Т.Б. Развитие рефлексивно-перцептивных педагогических способностей и умений студентов при освоении дисциплины «Сопровождение детей и подростков в трудных жизненных ситуациях» / Т.Б. Киселева, И.А. Горбенко // Наука, общество, прогресс – 2019: материалы IV Международной научно-практической конференции (Чехия, Карловы Вары – Россия, Москва, 28–29 июня 2019 г.). – Чехия, Карловы Вары: Skleněný Můstek; Россия, Киров: МСНИР. – 2019. – С. 189–197.
 6. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д.А. Кутузова // Журнал практического психолога. – 2007. – №1. – С. 72–90. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy-journal.hse.ru/2014-11-3/139110271.html>
 7. Ларченко Н.А. Буллинг – причины, формы, профилактика / Н.А. Ларченко // Методический материал (для родителей). – Волгоград, 2015. – 16 с.
 8. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) / под ред. Д. Лейна и Э. Миллера; пер. Н. Мухина. – СПб.: Питер. – 2001. – С. 240–274.
 9. Ольвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? / Д. Ольвеус. – Оксфорд, 1993. – 135 с.
 10. Сальникова Ю.Ф. Конфликтные ситуации как одна из причин буллинга в современной школьной среде: сборник трудов конференции. / Ю.Ф. Сальникова, Н.И. Ешкина // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 159-162. – ISBN 978-5-907313-53-8.
 11. Селиванова Е.А. Роль учителя в возникновении и разрешении педагогических конфликтов / Е.А. Селиванова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchitelya-v-vozniknovenii-i-razreshenii-pedagogicheskikh-konfliktov>

© Сафина Аэлига Маратовна (sam7mat@mail.ru), Хакимова Наиля Газизовна (340268@mail.ru),
Гумерова Марина Миннегалиевна (roelg@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Набережночелнинский государственный педагогический университет

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

TO THE PROBLEM OF THE INTERFERENCE IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

**A. Sokolovskaya
G. Aleeva**

Summary: The article examines the influence of the English language on the study of a second foreign German language by students of a non-linguistic specialty. The paper describes the most typical errors at different language levels caused by interference. The reasons for their appearance are considered and analyzed. In the final part, comments are given on ways to prevent such mistakes in further education.

Keywords: interference, bilingual, comparative analysis, language levels.

Соколовская Анна Юрьевна

Ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
sokolovskaya-anya1998@mail.ru

Алеева Гульнара Халирахмановна

Доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
algula@ro.ru

Аннотация: В статье рассматривается влияние английского языка на изучение второго иностранного немецкого языка у студентов неязыковой специальности. В работе описываются наиболее характерные ошибки на разных языковых уровнях, вызванных интерференцией. Рассматриваются и анализируются причины их появления. В заключительной части даются комментарии о способах их предупреждения в дальнейшем обучении.

Ключевые слова: интерференция, билингв, сравнительно-сопоставительный анализ, языковые уровни.

Современные реалии становятся фактором, при котором знание иностранных языков является необходимостью. Английский язык уже долгое время занимает главенствующие позиции при выборе языка для обучения. Это связано, в первую очередь, с тем, что английский язык является международным, с его помощью ведется деятельность в различных сферах производства и обслуживания. Помимо этого, английский язык – язык туризма, который связывает представителей различных наций и облегчает их пребывание в иноязычной среде [4].

Таким образом, билингвизм сейчас не является редкостью. Однако все чаще можно встретиться с понятием мультILINGВИЗМА, когда индивид владеет на определенном уровне несколькими иностранными языками. Это помогает ориентироваться не только в англоязычной среде, но и в среде другого иностранного языка. Тем не менее, изучение второго и последующих иностранных языков вызывают сложности у обучающихся, которые в большинстве своем связаны с таким явлением как интерференция [6].

Языковая интерференция представляет собой случаи, когда обучающийся накладывает нормы одного языка на нормы другого языка [2]. Так, в случае со вторым иностранным языком на него будут накладываться нормы первого иностранного и родного языков.

В данной статье будет рассматриваться влияние первого иностранного языка – английского, на процесс освоения второго иностранного языка – немецкого, сту-

дентами вуза неязыковой специальности. Уровень их владения английским языком значительно выше (B2-C1) в сравнении с уровнем знания немецкого языка (A1-A2).

Английский и немецкий языки относятся к ветви германских языков, имеющих в своей основе много объединяющих признаков. Это становится основной причиной возникающих ошибок. Обучающиеся пытаются привести нормы языка к одному правилу [7].

Языковая интерференция может проявляться на следующих уровнях языка:

1. Фонетика;
2. Грамматика и синтаксис;
3. Орфография;
4. Лексика.

Фонетическая интерференция проявляется в виде ошибок в произношении, когда обучающийся использует фонетические паттерны первого языка при попытке произнести что-либо на втором языке [10]. В языковой паре английский-немецкий были выделены фонетические ошибки следующего характера:

1. Отсутствие твердого приступа - гортанной смычки, - который придает немецкому языку резкое звучание. Данное фонетическое явление встречается в начале слова или на стыке морфем, которые начинаются с гласных звуков, например: Anna, offen, arbeiten.
2. Ошибки в постановке ударения. В простых словах немецкого происхождения ударным является первый слог, а в сложных многосоставных при-

существуют несколько видов ударений: основное и второстепенные, – причем последних может быть в слове несколько в зависимости от количества корневых основ.

3. Неправильное произношение согласных звуков: [w] вместо [v] (vier, vorstellen); [z] вместо [ts] (der Zahn, zehn); [s] вместо [z] (sieben, singen); [dʒ] вместо [j] (Anja, die Jacke); [s] вместо [ʃ] (sprechen, die Stadt).
4. Неправильное произношение гласных звуков: [i:] вместо [e:] (der See); [u:] вместо [o:] (das Boot); [æ] вместо [a] (alt, anmachen); [ei] вместо [ai] (arbeiten, keine).
5. Неправильное произношение умлаутов, которых нет в английском языке: ü, ö, ä, - когда при артикуляции вместо огубления звуков происходит их уподобление уже знакомым звукам английского языка: [u], [u:], [o], [o:], [a], [a:], [æ].

В грамматике и синтаксисе немецкого и английского языков также встречаются аспекты, влияющие на усвоение второго иностранного языка. Грамматические и синтаксические структуры этих родственных языков похожи друг на друга, что усложняет процесс их параллельного обучения [9].

У студентов, имеющих базовые знания английского языка, наиболее частыми встречаются грамматические и синтаксические ошибки следующего характера [5]:

1. отделяемые приставки немецкого языка вызывают трудности у обучающихся, т.к. в английском языке такого грамматического правила не существует. Поэтому обучающиеся игнорируют его и допускают ошибки интерферирующего характера в устной и письменной речи (Ich *mache* den TV an. – Ich *anmache* den TV).
2. временные формы немецкого языка отличаются от английских. В первую очередь, в немецком языке существует меньшее количество времен, из-за чего могут происходить трудности при построении предложений. Помимо этого сами временные конструкции отличаются друг от друга грамматически. В немецком языке вспомогательный глагол остается на втором месте в предложении, в то время как смысловой глагол стоит в самом конце. Для английского языка такие грамматические правила не действуют, в нем вспомогательный и смысловой глагол неразрывны.
3. порядок слов в предложении английского и немецкого языков также имеют различия, что приводит к ошибкам при изучении немецкого языка после английского. В английском языке нет определенного порядка членов предложения, в нем часто можно встретить такое явление, как инверсия. В немецком языке порядок членов предложения устойчив. Это приводит к синтаксическим

ошибкам при построении письменной и устной речи, когда обучающиеся накладывают грамматические нормы английского языка на нормы немецкого языка (He often comes here. – Er oft kommt hier. – Er kommt hier oft.)

4. в немецком языке весьма обширен список артиклей, что также усложняет его изучение после английского языка, в котором их только два – определенный и неопределенный. Выбор артикля в немецком языке обусловлен родовой принадлежностью существительного, его падежной формой, а также контекстом.
5. определенную сложность для обучающихся также вызывают глаголы haben и sein. Их эквиваленты в английском языке видоизменяются иначе, что приводит к возникновению ошибок. (Sie *is* meine Freundin. – Sie *ist* meine Freundin; Ich *have* heute viel zu tun. – Ich *habe* heute viel zu tun; Fabian *has* mir das gesagt. – Fabian *hat* mir das gesagt).
6. важной частью немецкой грамматики являются падежи, которые отсутствуют в английском языке. Это является причиной частых ошибок обучающихся. Чаще всего это проявляется в виде игнорирования падежей при построении немецкой речи. Склоняются в немецком языке не только существительные, но и артикли, используемые вместе с ними, а также местоимения, прилагательные и причастия. Так как в английском языке таких правил нет, обучающиеся часто используют данные части речи в контексте без видоизменений в падежных формах. (*klug* Frau – *kluge* Frau; *das* Haus (Dat.) – *dem* Haus; *beschreiben* Folge – *beschriebene* Folge; *dein* Tisch (Akk.) – *deinen* Tisch).

Орфографическая интерференция проявляется, в том числе, в виде графических трудностей, вызываемых влиянием другого языка. Графически немецкий и английский языки имеют ряд различий. В первую очередь, это касается буквенного обозначения идентичных или похожих по звучанию звуков, например, буквосочетания SH и SCH, которые фонетически звучат одинаково, но на письме имеют отличие. (harsh – harsch; zehen – sehen; der Vein – der Wein).

Также частой орфографической ошибкой, вызванной интерференцией, является написание существительных немецкого языка с маленькой буквы. Такое написание характерно для английского языка, однако в немецком языке все нарицательные существительные пишутся с большой буквы. (die mutter – die Mutter; der arbeiter – der Arbeiter).

Лексическая интерференция обусловлена неправильным переключением кода при построении речи на иностранном языке. Это связано со схожестью написания слов на разных иностранных языках, многознач-

ность употребляемых слов [1].

В первом случае в качестве яркого примера выступает лексическая единица «Also», которая и в немецком, и в английском языках имеют одинаковое написание, но различаются в значении. В английском языке данная единица употребляется в значении немецкого слова «Auch» (также, тоже), в то время как в немецком языке она является смысловым эквивалентом английского слова «So». По причине идентичного написания обучающиеся часто ошибочно употребляют данную лексическую единицу в немецкой речи, подразумевая ее английское значение.

Ко второму случаю лексической интерференции относятся слова, которые в английском языке имеют многозначность, но в немецком же каждое из явлений может иметь различное лексическое оформление, например, английское слово know – знать – на немецкий может быть переведено в виде лексических единиц kennen/wissen, которые имеют расхождения в значении, что приводит к лексическим ошибкам обучающихся. К данной группе ошибок также можно отнести следующие лексические единицы, имеющие в английском языке многозначность по сравнению с немецким языком: work – arbeiten, funktionieren; meet – treffen, begegnen.

Таким образом, языковая интерференция влияет на процесс изучения немецкого языка после английского языка в отрицательном ключе. Она приводит к ошибкам на различных языковых уровнях, что становится причиной снижения эффективности обучения. Для того чтобы бороться с данным явлением и предупреждать его в будущем, необходимо внедрять в процесс обучения специальные методики, нацеленные на это. В работах отечественных и зарубежных педагогов рассматриваются упражнения, основанные на сравнительно-сопоставительном анализе систем двух языков, целью которого является акцентирование внимания на различиях и схожих аспектах языков, что помогает обучающимся наглядно увидеть разницу и рассмотреть ошибки, возникающие в ходе обучения [3].

Повышения эффективности подобных методик можно добиться с помощью современных педагогических технологий, например, цифровых устройств, коммуникативных заданий, проектных методик, использования мультимедиа, музыкальных и видео фрагментов. Подобные упражнения и способы их проведения помогают не только бороться с интерферирующим влиянием языков, но и в целом повысить мотивацию к изучению иностранного языка [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Брискина, Е.В. Проявление лексико-семантической и грамматической интерференции при употреблении немецких глаголов носителями русского языка / Е.В. Брискина // Молодой ученый. — 2016. — № 20 (124). — С. 800-804.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. - М., 1972. - С. 25-60.
3. Гизатуллина, А.В. Иностранные языки в школе: немецкий после английского: Учебно-методическое пособие / А.В. Гизатуллина, Ю.М. Малый, Ж.И. Романова, А.А. Сибгатуллина, Л.В. Трофимова, Е.М. Шастина. - Елабуга: Издательство Елабужского института Казанского федерального университета, 2016. — 63 с.
4. Гиниятуллина, Д.Р. Обучение иностранному языку студентов в контексте реализации поликультурного образования / Д.Р. Гиниятуллина // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 57-3. - С. 42-48.
5. Ефимова, М.В. Грамматическая интерференция при обучении немецкому языку после английского / М.В. Ефимова // Ярославский педагогический вестник. - 2017. — №1. — С. 144-149.
6. Коршунова, Н.Г. Интерференция и ее влияние на иноязычную коммуникативную компетенцию / Н.Г. Коршунова, Е.Н. Луговцева // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2017. - № 13. - С. 74-79.
7. Никифорова, С.А. Особенности интерференции при освоении немецкого языка как второго иностранного / С.А. Никифорова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2016. — №2. — С. 120-126.
8. Николаева, Л.Н. Использование музыки на уроках английского языка / Л.Н. Николаева // Молодежь и наука: проблемы современной филологии и методики преподавания филологических дисциплин: материалы VIII Международной молодежной научно-практической конференции. — Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2019. — С. 477-482.
9. Тулусина, Е.А. Интерференция в русском и немецком языках на грамматическом уровне / Е.А. Тулусина, А.М. Ахметгалеева // Динамика взаимоотношений различных областей науки в современных условиях: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. - Казань: мции «омега сайнс», 2017. — С. 68-70.
10. Шелестова, О.В. Фонетическая интерференция при изучении английского языка в условиях двуязычия / О.В. Шелестова, А.Э. Минабутдинова // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сборник материалов Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов (Екатеринбург, 22 апреля 2014 г.) В 2-х ч. Ч. 1. - Екатеринбург: УрФУ, 2014. — С. 163-167.

© Соколовская Анна Юрьевна (sokolovskaya-anya1998@mail.ru), Алеева Гульнара Халирахмановна (algula@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

THE MAIN ASPECTS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH IN THE MODERN ERA

**S. Syreskina
O. Blinova
O. Maltseva
E. Krestyanova
V. Kamuz**

Summary: In the article, the author explores the specifics of the national-patriotic education of the younger generation at the present stage of development of society. The paper defines the content of the concept of «patriotic education» and its components in the context of the development of the modern education system. The author's research activity is based on the definition of national identity and its significance in the formation of a citizen's personality. The paper defines the importance of the formation of the national identity of a modern citizen in the conditions of negative socio-political trends in the world.

In accordance with the subject of the study, the main goal is to identify the main aspects of national patriotic education of young people in the modern era. The object is the national-patriotic education of youth; the subject is the personality of a patriot citizen. In this context, the author explores the conceptual foundations of national patriotic education, as well as analyzes the experience of their implementation on specific educational examples.

Keywords: national identity, patriotic education, education system, concept of patriotic education, citizen's personality.

Сыреськина Светлана Валентиновна

Канд пед наук, Самарский государственный аграрный университет
syreskinasv@mail.ru

Блинова Оксана Анатольевна

канд с/х наук, Самарский государственный аграрный университет

Мальцева Ольга Геннадьевна

старший преподаватель, Самарский государственный аграрный университет

Крестьянова Елена Николаевна

канд пед наук, Самарский государственный аграрный университет

Камуз Валентина Владимировна

канд пед наук, Самарский государственный аграрный университет

Аннотация: В статье автор исследует специфику национально-патриотического воспитания молодого поколения на современном этапе развития общества. В работе определяется содержание понятия «патриотическое воспитание» и его составляющие в контексте развития системы образования современности. В основе исследовательской деятельности автора лежит определение национальной идентичности и его значение в становлении личности гражданина. В работе определяется важность становления национальной идентичности современного гражданина в условиях негативных социально-политических тенденций в мире.

В соответствии с тематикой работы основной целью определено выявление основных аспектов национально-патриотического воспитания молодежи в современную эпоху. Объектом является национально-патриотическое воспитание молодежи, предметом – личность гражданина-патриота. В данном контексте автор исследует концептуальные основы национально-патриотического воспитания, а также анализирует опыт их реализации на конкретных образовательных примерах.

Ключевые слова: национальная идентичность, патриотическое воспитание, система образования, концепция патриотического воспитания, личность гражданина.

Актуальность вопросов патриотического воспитания молодежи в России не вызывает сомнения, особенно в свете негативных социально-политических явлений (вооруженные конфликты, войны). Все это ведет к разрушению гражданственности, национальной идентичности и несформированности патриотического сознания. Нравственно-патриотические ценности заменяются временными идеологическими установками, которые не имеют никакого отношения к любви и уважению к Родине подвигам российского народа. Кроме того, важно подчеркнуть значимость патриотического воспитания именно в контексте изучения национальных традиций, обычаев и ценностей.

Идеи патриотического воспитания молодежи отражали в своих работах И. Кронштадский, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, А.В. Карташев, С.А. Левицкий, А.Н. Толстой. Эти же исследователи актуализировали национальный аспект в становлении патриотического самосознания молодежи, подчеркивая объединение всех наций, живущих на территории страны, в единую – российскую. Именно поэтому на настоящий момент процесс патриотического воспитания необходимо организовывать так, чтобы в единстве российских народов не потерять уникальность тех национальных ценностей, традиций и обычаев, которые формируют уникальный исторический опыт, вплетая его в общую российскую историю.

Важно подчеркнуть, что в соответствии со Стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 г, одной из важнейших задач в РФ в сфере воспитания детей определено развитие высоконравственной личности. Гражданин должен усвоить и принять российские традиционные духовные ценности, а также владеть актуальными знаниями и умениями по истории. Патриоту своей Родины важно также уметь реализовывать свой потенциал в условиях современного общества, быть готовым к мирному созиданию, а также защите Отечества [11].

В соответствии с вышесказанным, нами определена цель работы – выявить основные аспекты национально-патриотического воспитания молодежи в современную эпоху. Объектом при этом выделено национально-патриотическое воспитание молодежи, а предметом – личность гражданина-патриота.

Для достижения поставленной цели был намечен ряд исследовательских задач:

1. Конкретизация понятия патриотического воспитания молодежи в современном российском обществе;
2. Определение значимости национального компонента в процессе патриотического воспитания;
3. Описание опыта образовательных учреждений в сфере национально-патриотического воспитания молодежи в РФ.

Методологической основой нашего исследования являются работы авторов XIX – начала XX века Н.Н. Бердяева, И.А. Ильина, Л.П. Карсавина, более поздних исследователей второй половины XX века А.Н. Вырщикова, Н.М. Борытко, М.Б. Кусмарцева, отраженных в публикациях современных теоретиков (А.П. Землянская, К.Ю. Милованов, А.В. Овчинников и др.).

В качестве основных методов мы использовали теоретико-методологический анализ вышеуказанных источников, а также описание практического опыта реализации технологий национально-патриотического воспитания в ряде образовательных учреждений Волгоградской области.

Содержание патриотического воспитания молодежи в современном российском обществе

Трансформация ценностей современного общества, многообразие культур и социальных процессов, вносящих изменения в различные сферы жизнедеятельности, в том числе, образование и воспитание, обуславливает необходимость конкретизации понятия «патриотическое воспитание».

Опираясь на работы А. Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева [2], а также исследования А.П. Землянской [3], мож-

но определить, что патриотизм – это социально-историческое явление, которое, с одной стороны, является естественным качеством человека, живущего в России, с другой – нуждается в целенаправленном формировании путем изучения нравственно-духовных ценностей различных народов, передачи социального опыта из поколения в поколение. Именно поэтому, организуя патриотическое воспитание детей и молодежи в любом образовательном учреждении, необходимо понимать всю значимость личностной включенности в этот процесс как обучающихся, так и педагога. Идеи патриотического воспитания важны на любом этапе развития общества, однако они актуализируются в кризисные, переломные периоды в жизни государства (Великая Отечественная война), когда народы, живущие на территории нашей страны едины перед общим врагом, когда люди жертвуют собой во имя святынь русской земли, общего дела, великой Победы [3].

Однако, современные противоречия в российском обществе, которые вызваны внешним воздействием, развитием негативных тенденций разрушения сложившейся идеологии воспитания, усиливают важность организации патриотического воспитания школьников и молодежи. По отношению к молодежи это особенно важно, т.к. данная возрастная категория с 18 лет может полноправно выражать свое мнение в голосовании, создавать общественные организации и политические партии и тем самым влиять на жизненно важные процессы в государстве. Во-вторых, в молодежь входят юноши призывного возраста – защитники Отечества, которые должны обладать гражданским сознанием, активной жизненной позицией, любить Родину и быть готовыми к ее защите.

Учитывая это, патриотическое воспитание в современном обществе должно включать два направления:

- формирование у молодежи уважения к Родине, воспитание личностного отношения к великому подвигу русского народа и отражение своей позиции как гражданина великой страны в мыслях, высказываниях, поступках;
- изучение исторического опыта поколений, иллюстрирующего идеи патриотизма. Одним из ярчайших трагических событий в жизни русского народа является Великая Отечественная война как исторический пример единения различных народов в борьбе со злом. В более поздний период мы также встречаем примеры стойкости и мужества россиян в вооруженных конфликтах, военных действиях, при террористических актах.

И поэтому для современной молодежи актуально знакомство с подвигами и великими поступками наших соотечественников как Великой Отечественной войны, так и современности.

Обращаясь к Стратегии развития воспитания в РФ

[12], мы можем отметить, что патриотизм в России – это не продукт искусственного идеологического конструирования, а имманентное народное свойство, которое именно воспитывается у молодого поколения [2]. В составе патриотического сознания как результата целенаправленного воспитания, лежат личностные качества и свойства, позволяющие гражданину развивать «национальное самосознание и высшие чувства» [2, с. 13]. Такие исторические деятели как В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, отмечали что патриотизм и концепция его воспитания «органично вплетены в канву развития русской государственности» [2, с. 20] и данное утверждение сейчас максимально актуально. При этом большинством авторов национальный компонент рассматривается в контексте изучения единой российской национальности вне зависимости от территориального проживания людей, подчеркивая принадлежность к истории великого Российского народа.

Проанализировав вышеуказанные работы, мы определили патриотическое воспитание молодежи как целенаправленный процесс формирования у молодых людей устойчивого гражданского самосознания, проявления активной жизненной позиции, основанных на любви к Родине и своему народу.

Значимость национального компонента в процессе патриотического воспитания

Спецификой патриотического воспитания в России является ее многонациональный характер, уклад жизни, при котором множество народов, культур, верований живут в едином государственном пространстве, и формируют исторический социальный опыт, составляющий основу духовно-нравственного и патриотического воспитания российской молодежи.

Опираясь на публикации современных исследователей Махкамова М.Ю. [7] Ростовская Т.К., Соколовская С.А. [10], важно отметить два компонента в национально-патриотическом воспитании молодежи:

- осознание уникальности конкретной национальности, к которой принадлежит гражданин, использование уникального исторического опыта и тех поступков, явлений и событий, на которые необходимо ориентироваться в жизни (герои народных эпосов, сказаний, былин, а также реальные люди, совершившие подвиги и великие поступки);
- формирование чувства причастности к единому российскому народу, как представителю великого государства с богатейшей историей побед и достижений. В данном случае эффективна практика изучения различных исторических событий в контексте международного масштаба.

С точки зрения А.В. Мамоновой, Т.К. Ростовской, С.А. Соколовской [10] национальная общность и единство являются условием не только мирного существования различных народов, но и достижения общего дела, личностного развития, становления гражданственности.

Л.И. Шулунова и К.Д. Азизханова, отмечая важность учета национального компонента в патриотическом воспитании молодежи, исследуют традиции, социально-бытовые обычаи, ценности различных народов, ведь именно они представляют собой объединение объективного и субъективного, т.к. молодой человек, учитывая исторический опыт предыдущих поколений, осуществляет свои поступки и деятельность, преломляя их через призму сознания, осмысления, эмоционального принятия [11].

На фоне стремительно изменяющихся приоритетов и ценностей современного общества именно национальные традиции, самоидентичность, гордость за свою народность, олицетворяют незыблемые основы духовно-нравственного и патриотического воспитания. Специфические элементы любой национальной культуры тесно связаны с пониманием данного понятия в общем смысле и имеют значение для организации воспитательного процесса.

Концептуальные положения традиционного народного воспитания с учетом особенностей различных национальностей заложены в основу идеи формирования гражданственности и укреплению российской государственности.

Описание опыта образовательных учреждений в сфере национально-патриотического воспитания молодежи в РФ

Основой реализации системы национально-патриотического воспитания в современных учреждениях общего, дополнительного, а также высшего образования является становление гражданской идентичности и признание национальной уникальности. Для иллюстрирования реализации системы патриотического воспитания молодежи с включением национального компонента необходимо привести в пример программу патриотического воспитания молодежи, действующую на территории Волгоградской области. Выбор нами данного региона для описания в исследовании обусловлен рядом факторов:

во-первых, Волгоградская область в 2021 году определена площадкой, на которой реализуется проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» в рамках национального проекта «Образование». На настоящий момент в качестве организаций и учреждений национально-патриотического воспитания можно назвать 160 военно-патриотических объединений и клубов, 38 местных штабов движения «Юнармия».

Во-вторых, актуальность национально-патриотического воспитания обусловлена исторически. Подвиг советского народа в Сталинградской битве, который сплотил людей различных национальностей, будет жить в памяти многих поколений.

В-третьих, число национальностей в регионе достигает 130 и в контексте этого важно сохранение баланса между становлением национальной идентичности конкретной народности либо этноса и воспитание любви и уважения к Родине, осознания личностью себя как россиянина.

В качестве основных учреждений для иллюстрирования опыта национально-патриотического воспитания нами выбраны ВГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», МКОУ «Светлоярская СШ №1» (в 2015-2020 гг. имела статус региональной инновационной площадки по патриотическому воспитанию и школьному самоуправлению), МКОУ «Дубовоовражская СШ» Светлоярского района Волгоградской области, в которой обучаются дети более чем 15 национальностей.

Основываясь на данных фактах, А.Н. Вырщиковым в 2010 – 2020 гг. была разработана Программа патриотического воспитания молодежи для школ и учреждений среднего профессионального и высшего образования. Данная программа включала несколько блоков, ориентированных на знакомство с историей и культурой Волгоградской области, национальностей, проживающих на ней. Особое внимание уделялось посещению исторических памятных мест Сталинградской битвы, которые отражали единство наций в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками (Музей-панорама Сталинградской битвы, Солдатское поле, Мемориальный комплекс «Мамаев курган» и пр.).

Данная программа носила интерактивный характер и включала организацию встреч молодежи с ветеранами и участниками Великой Отечественной Войны и иных, более поздних, вооруженных конфликтов, работу поисковых отрядов, участие в международных конференциях и семинарах, особое внимание в которых уделялось работе с бывшими республиками Советского Союза. Самое главное, что в реализации программы принимали участие педагоги и обучающиеся различных национальностей, с одной стороны ощущавшие себя представителями конкретного этноса, народа, с другой – осознающие принадлежность к великой российской нации.

Специфика процесса патриотического воспитания с учетом национального аспекта в данном случае отражает ряд мероприятий, направленных на ознакомление с историко-мемориальными комплексами и монументами, произведениями искусства, подчеркивающими единство разных национальностей и сплочение их в борьбе

за единое дело (Памятник «Встреча фронтов», ряд художественных произведений в музее «Сталинградская битва», надписи на братских могилах, отражающие участие различных национальностей в Великой отечественной войне, таких как в с. Дубовый Овраг, где захоронено 92 воина). Участвуя в подобных мероприятиях, молодежь (школьники, студенты, работающее население), ощущают чувство гордости за свою Родину, свой народ, формируют личностное отношение к подвигу и патриотическую гражданскую позицию с учетом национального аспекта, уважения к различным народностям.

Опыт национально-патриотического воспитания, который в первые годы апробировался в вышеуказанных учебных заведениях, в дальнейшем был поддержан Губернатором Волгоградской области и нашел свое отражение в региональных документах и практике иных образовательных учреждений различных регионов.

Заключение

При подведении итогов нашего исследования необходимо отметить, что цель работы была достигнута – основные аспекты национально-патриотического воспитания молодежи в современную эпоху были выявлены. Они заключаются в необходимости сочетания воспитания общих принципов любви к Родине, своему народу, готовности к проявлению активной гражданской позиции и уникальности национальных компонентов самосознания, отражаемых в действиях и поступках и подчеркивающих ценность национальной специфики.

Исследовательские задачи также были решены. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе было нами определено как целенаправленный процесс

Значимость национального компонента в процессе патриотического воспитания была подтверждена исследованиями отечественных ученых и отразила актуальность изучения традиций, обычаев и духовных ценностей различных национальностей в контексте гражданско-патриотического воспитания.

Опыт образовательных учреждений в сфере национально-патриотического воспитания молодежи в РФ показал, что на данный момент эффективным является включение молодежи в активное изучение культурно-исторического опыта различных национальностей, изучение их роли в становлении Российского государства

В качестве основного вывода необходимо отметить перспективность разработки образовательных технологий, которые ориентированы на актуализацию национального компонента в патриотическом воспитании, с одной стороны и воспитание уважения и любви

к России как к общему дому для различных народов и национальностей. Основой данных технологий может послужить как изучение исторического подвига русского народа, сплочение людей различных на-

циональностей и, вероисповеданий в борьбе с общим врагом, так и анализ современных негативных мировых тенденций, разрушающих национальное единство и патриотическую идеологию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугайчук Т.В. Политологический аспект становления гражданской идентичности и особенности социокультурной трансформации в современной России // Мир русскоговорящих стран. 2022. №1 (11). С.5-22.
2. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. 174 с.
3. Землянская А.П. Гражданско-патриотическое воспитание современных подростков // Управление образованием: теория и практика. 2021. №3 (43). С. 118-127.
4. Коцин М.Н. Герои отечества в воспитании гражданина и патриота // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. №1. С. 312-315.
5. Крылова Е.Л. Патриотизм как ведущая идея воспитания российской молодежи в современном социуме // СНВ. 2016. №4 (17). С.195-199.
6. Лабыгина А.В. Патриотизм и гражданственность как педагогические категории: единство и различие // Проблемы современного образования. 2022. №3. С. 47-57.
7. Махкамова М.Ю. Из опыта решения проблем и задач национального воспитания молодежи в вузе // Бюллетень науки и практики. 2019. №4. С. 489-493.
8. Милованов К.Ю., Овчинников А.В. Гражданско-патриотические ценности как категория отечественной педагогической науки // Проблемы современного образования. 2022. №5. С.84-93.
9. Романов В.А. Патриотическое воспитание в России как воплощение в жизнь русской идеи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-2С. 279-283.
10. Ростовская Т.К., Соколовская С.А. Роль принципа поликультурности в управлении процессом патриотического воспитания молодежи // Локус: люди, общество, культура, смыслы. 2017. №3. С. 100-108.
11. Шулунова Л.И., Азизханова К.Д. Традиции народной культуры и патриотическое воспитание молодежи // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. №6. С. 218-222.
12. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р// <http://static.government.ru/media/files/f528H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (Дата обращения 27.01.2023)

© Сырескина Светлана Валентиновна (syreskinasv@mail.ru), Блинова Оксана Анатольевна,
Мальцева Ольга Геннадьевна, Крестьянова Елена Николаевна,
Камуз Валентина Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Самарский государственный аграрный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ЖИЗНИ ИНДИВИДА В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ А. АДЛЕРА

Тараторин Евгений Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский
государственный институт культуры, (Россия, г. Орёл)
etaratorin@mail.ru

FORMATION OF THE LIFESTYLE OF AN INDIVIDUAL WITHIN THE CONCEPT OF A. ADLER

E. Taratorin

Summary: The article determines that a child's lifestyle is formed by the age of five, and that after this age, personal freedom is limited. Once a lifestyle is formed, a child (and then an adult) will always respond to reality in accordance with the basic assumptions underlying his lifestyle and in accordance with his personal goal (in the unique way in which he achieves a sense of belonging). He interprets every situation he encounters according to his own style. It is usually only through upbringing, education, or therapy that real changes can be made in the process of shaping an individual's lifestyle.

Keywords: lifestyle, individual, concept, formation, fictional personal goal.

Аннотация: В статье определяется, что стиль жизни формируется у ребенка к пяти годам, и что после этого возраста личная свобода ограничена. После того, как стиль жизни сформирован, ребенок (а затем и взрослый) всегда будет реагировать на реальность в соответствии с основными предположениями, лежащими в основе его стиля жизни, и в соответствии со своей личной целью (уникальным способом, которым он достигает чувства принадлежности). Он интерпретирует каждое положение, с которым он сталкивается, в соответствии со своим стилем. Обычно только с помощью воспитания, образования или терапии можно внести реальные изменения в процесс формирования стиля жизни индивида.

Ключевые слова: стиль жизни, индивид, концепция, формирование, вымышленная личная цель.

Введение

Интерпретация индивидом конкретного способа, которым он достигнет чувства принадлежности к определенной группе в социуме и ценности, формирует основную цель, которая определяет стиль его жизни. Условие, которое индивид создает себе с детства, и которое согласно его убеждению, должно быть выполнено, чтобы он чувствовал собственную значимость, А. Адлер называет «вымышленной личной целью». Человек изобрел эту цель, и нет никакого способа обеспечить ее достижимость в реальности. Эта цель не имеет объективно-независимого существования. А. Адлер говорит о том, что, если цель недостижима, индивид свободен в выборе другой, достижимой цели. Следовательно, каждый индивид может изменить направление своего движения. Принцип целенаправленности помогает понять идею личной свободы, оказывающей влияние на стиль жизни. С позиции А. Адлера, индивиду не надо реализовывать личные цели, чтобы найти свое место в социуме, т.к. каждый индивид имеет определенное место, не зависимо от цели.

Несмотря на частое использование в разговорной речи, официально установленного согласованного определения понятия «стиль жизни» не существует. Более того, оно разработано прагматически, а не теоретически. В частности, маркетинговые исследования используют концепцию «стиля жизни» для из-

влечения секторов рынка [2, с. 42]. Эти исследования обычно проводят кластерный анализ многочисленных данных. Затем каждый кластер называется определенным стилем жизни. Поскольку результаты зависят от данных без прочной теоретической основы, каждое исследование «находит» новый стиль жизни. Этот прагматичный подход критикуется, в частности, П. Залесским.

Некоторые теоретические вклады в концепцию «стиля жизни» были сделаны, особенно в социологии, такими учеными, как Вебер, Бурдьё, Ганзбум и Шульце [5, с. 22]. В социологии социальная структура обычно объяснялась с точки зрения социального класса, измеряемого различиями в образовании, профессии и доходах. Такие показатели ясно подчеркивают участие в рабочей силе, что кажется адекватным при описании структуры индустриального общества, занятого производством. Однако он имеет различные недостатки, особенно в современных обществах, которые больше ориентированы на потребление, чем на производство. Считалось, что структура социального класса была очень стабильной на протяжении многих лет. Однако в современном обществе можно заметить изменения в отношении использования свободного времени, культуры поведения и участия в жизни общества. За последние десятилетия благосостояние увеличилось, что привело к усилению индивидуализации и уменьшению социального контроля. Следовательно, социальное бремя вести себя одина-

ково в соответствии с принадлежностью к социальному классу исчезло, и традиционные отношения между поведением и принадлежностью к социальному классу разрушились. Таким образом, социальная структура уже не так стабильна, как раньше, а поведение внутри социальных классов менее единообразно, что отмечается в исследовании Д.Л. Константиновского [4, с. 6]. В современном мире люди ведут себя не только в соответствии со своим социальным классом, но и в соответствии со своим личным стилем жизни, основанным на их ценностях и интересах в жизни. Следовательно, к обсуждению социальной структуры необходимо добавить культурное измерение.

«Wirtschaft und Gesellschaft» Вебера было одним из первых социологических исследований, внесших свой вклад в теоретические дебаты об образе жизни [12, с. 10]. Критикуя классовую теорию Маркса, в которой поведение человека определяется его экономическим положением (т. е. наличием средств производства), Вебер подчеркивал важность культурно-символического и политического измерений. Он утверждал, что поведение не всегда основано на том, что человек производит (т. е. экономическое измерение), но также и на том, что он потребляет (т. е. культурном/символическом измерении). Благодаря этим моделям потребления человек имеет определенный социальный статус. Согласно Веберу, социальный статус относится к группе людей, разделяющих один и тот же престиж и разъясняющих этот престиж. Таким образом, стиль жизни рассматривается как образец наблюдаемого и выразительного поведения. Вебер концептуализировал стиль жизни (или «Lebensstil» в его работах) через «Lebensführung» (переводится как стиль жизни) и «Lebenschancen» (переводится как жизненные шансы). «Lebensführung» относится к выбору и самоуправлению в поведении человека, а «Lebenschancen» относится к структурным условиям, которые ограничивают этот выбор (например, экономические условия, такие как доход и собственность, а также социальные элементы, такие как права, нормы и социальные отношения). Следовательно, Вебер признал, что у людей есть выбор в отношении стиля жизни, который они принимают, но фактическая реализация этого выбора зависит от их жизненных шансов. Или, другими словами, стиль жизни является результатом взаимодействия между выбором и структурой [12, с. 11].

Вслед за Вебером Бурдьё рассматривал стиль жизни как модель поведения, указывающую на социальное положение человека. Его работа *La Distinction* основана на анализе моделей потребления во Франции [6, с. 20]. Он объединил социально-демографические данные (например, образование, профессия, доход) с информацией из тридцати опросов о предпочтениях и поведении, связанных с предметами, относящимися к стилю жизни,

такими как покупательское поведение, отдых, тип автомобиля, кулинарные предпочтения, мода, культурная деятельность и вкус. На основе этой информации каждый индивид занимает положение в двухмерном социальном пространстве, которое определяется составом и объемом капитала. В этом двумерном пространстве традиционные социально-демографические переменные определяют «пространство социального положения», тогда как конкретные паттерны поведения определяют «пространство стилей жизни». Исходя из этого, можно выделить две иерархии. Одна категория простирается от традиционных групп с более низким статусом до экономической элиты, которая стремится к материальному благополучию и имеет довольно традиционные эстетические и моральные убеждения. Другая категория достигает от тех же групп с более низким статусом до культурной элиты.

Ганзебум опирается на работу Бурдьё, чтобы проанализировать стиль жизни в Нидерландах [8, с. 808]. В его работе стиль жизни связан (но не считается синонимом) с социально-экономическими характеристиками человека, а также находится под влиянием промежуточных переменных, относящихся к возможностям и ограничениям, предлагаемому бюджетом времени, доходом, когнитивными навыками и статусом. Ганзебум утверждает, что стиль жизни следует рассматривать не как однозначные типы, а скорее как континуум, определяемый тремя измерениями: экономическим измерением, культурным измерением и этапом жизненного измерения. Первые два измерения явно вдохновлены Бурдьё, но Ганзебум рассматривает экономический и культурный капитал как два отдельных измерения, а не противоположные крайности одного измерения. Третье измерение происходит из «пространства социальных позиций» Бурдьё, которое основано на традиционных социально-экономических переменных.

Erlebnisgesellschaft (общество переживаний) Шульце — еще один пример такого постмодернистского подхода. Кроме того, он добавил пространственное измерение к обсуждению стиля жизни [11, с. 10]. Он заметил, что потребление в свободное время часто происходит вне дома в определенных местах, которые привлекают близкие по духу группы людей, ведущих схожий образ жизни (например, кафе, торговые центры, футбольные стадионы). Шульце называет эти конкретные места «сценами»: сочетанием групп с близким стилем жизни, разделяющих сходное поведение в сфере досуга. Эти сцены приобретают значение в постмодернистском обществе за счет традиционной городской среды жизни и работы.

Однако стиль жизни включает в себя больше, чем наблюдаемые модели поведения. Согласно Ганзебум, стиль жизни также относится к мнениям и мотивам, включая

убеждения, интересы и отношения. Это может запутать наше понимание концепции «стиля жизни». По этой причине Мюнтерс отличал стиль жизни от выражения стиля жизни [9, с. 179]. Он рассматривал стиль жизни как мнение и мотивацию или ориентацию человека. Часто изучаемые ориентации стиля жизни относятся к таким областям, как семейная жизнь, трудовая жизнь, отдых, потребление и жилье [7, с. 32]. Следовательно, стиль жизни является внутренним для человека и поэтому не поддается наблюдению.

Таким образом, стиль жизни проявляется в наблюдаемых образцах поведения или проявлениях стиля жизни, что соответствует ранее упомянутому основному определению стиля жизни. Следовательно, наблюдаемые модели поведения (стиль жизни) объясняются лежащими в их основе мнениями и ориентациями. Существуют две широкие точки зрения: (1) стиль жизни как поведенческая типология деятельности и паттернов использования времени (в соответствии с «выражениями стиля жизни» Мюнтерса) и (2) стиль жизни как поведенческая ориентация — ценности, установки и предпочтения — и латентный фактор, мотивирующий паттерны поведения (в соответствии со «стилями жизни» Мюнтерса).

Также существуют различные подходы к измерению стиля жизни. Некоторые исследования объединяют различные объективные социально-экономические и демографические характеристики человека и домохозяйства. Такие исследования характеризуются социально-экономическим и демографическим подходом и скорее измеряют этап жизни или состав домохозяйства, чем стиль жизни. Статистические методы, такие как кластерный и факторный анализ, часто используются для определения групп на этапах жизни, таких как молодежь, домохозяйства с маленькими детьми, семьи с одним родителем и пожилые люди. Преимущество этого подхода в том, что социально-экономические и демографические данные широко доступны. Однако приведенное выше теоретическое обсуждение показывает, что такие характеристики не обязательно отражают то, как люди хотят социально представлять себя по отношению к другим людям. Поэтому сомнительно, можно ли считать социально-экономический и демографический подход подходящими для измерения стиля жизни. В дополнение к этому подходу Писман выделяет шесть других количественных подходов к стилю жизни. [10, с. 19]

С позиции А. Адлера, каждый индивид с самого раннего детства имеет в своем собственном, уникальном законе движения, который доминирует над всеми его функциями и задает им направление. Поток движения и его направление проистекают из творческой жизненной силы индивида, и использовании, в свободном выборе, своего опыта своего тела и внешних воздействий [1, с. 51].

Адлер был когнитивным психологом. Стиль жизни является когнитивной концепцией, центральной в его теории. Сегодня слово «стиль жизни» употребляется по-разному. Легче понять, что имеет в виду Адлер, если вспомнить, что на более ранней стадии развития своей теории он называл стиль жизни «жизненным планом». План основан на системе предположений, которые человек создает для себя, особенно в течение первых пяти лет своей жизни. Этот план включает в себя предположения обо всем. Их можно классифицировать следующим образом: Кто я? Что такое жизнь? Особенно, что такое социальная жизнь? Какой должна быть социальная жизнь? И тогда в качестве вывода: как я должен вести себя в жизни, чтобы у меня было место, чтобы я преуспел в жизни?

Смысл успеха субъективен. Субъективная интерпретация успеха — это личная цель, к которой стремится индивид, основываясь на своей вере в то, что достижение этой цели даст ощущение того, что у индивида есть место. Стиль жизни подобен дорожной карте, которую человек использует, чтобы выбрать свое направление в жизни, поэтому он помогает понять и определить движение человека в его жизни.

А. Адлер неоднократно подчеркивает, что каждый человек имеет творческое начало. Поскольку люди творят, они не похожи ни на одно другое существо на Земле. Создать оригинал творения — значит создать что-то, чего не существовало до акта творения. Это не часть, полученная путем анализа целого, и не комбинация более чем одного целого. Это не результат причины или детерминированного развития, что можно предсказать заранее. Смысл творения состоит в том, чтобы добавить в этот мир то, чего раньше не существовало.

Основываясь на своих интерпретациях происходящего, индивид медленно формирует предположения о том, как все работает в его окружении. Он концептуализирует, что он за человек, какое место он занимает в группе, какие возможности ему доступны, на что он способен, а на что не способен. Он создает план пути, по которому он будет идти в жизни. Он отмечает цель, к которой он хочет стремиться, чтобы у него было место в качестве успешного гражданина в социуме, куда он прибыл и останется на всю оставшуюся жизнь.

Все эти процессы являются творениями индивида. Нельзя заранее определить, к каким выводам он придет, как будет интерпретировать события, и какой план он создаст для себя. Индивид хочет добиться успеха в мире, в который он прибыл, то есть он хочет ощущать чувство принадлежности и чувство ценности. Он строит интерпретации, делает выводы и предположения. Следует помнить — и это один из

источников жизненных трудностей — что эти интерпретации и выводы делаются ребенком с когнитивными способностями в возрасте от нуля до пяти лет. Это объяснение того, почему предположения часто не совместимы со здравым смыслом и что они часто являются чрезмерным обобщением. Нельзя предсказать, как ребенок будет вести себя или к какой цели он будет стремиться, но он, несомненно, создаст для себя план, который будет включать в себя как его цель, так и его стратегии ее достижения.

Стратегии достижения цели различаются. Например, ребенок может верить, что для того, чтобы чувствовать, что он занимает значительное место в своей семье, он всегда должен быть в центре внимания и получать услуги от членов семьи. Он может обнаружить, что может достичь этой цели, будучи больным, потому что родители уделяют особое внимание больному ребенку (это может перерасти в ипохондрию). Он может обнаружить, что может привлечь внимание и даже восхищение, все время разговаривая и говоря «умные» вещи. Он может обнаружить, что может привлечь внимание, ничего не делая.

А. Адлер называет идеологическую конструкцию, которая включает в себя предположения, убеждения, цель и стратегии для достижения этой цели, «частной логикой». Это выражение включает в себя внутреннее противоречие, поскольку логика связана с универсальными аналитическими истинами, принятыми всеми. Адлер проиллюстрировал две стороны медали этим выражением. С одной стороны, смысл логики в данном контексте заключается в том, что если принять основные предположения индивида о себе (например, «Я маленький и слабый») и о других (например, «все хотят причинить мне боль»), то логика, лежащая в основе вывода, к которому пришел индивид, понятна (например, «Я должен быть осторожен с людьми»).

Тем не менее, Адлер противопоставляет выражение «частная логика» «здравому смыслу». Частная логика основана на субъективной интерпретации человеком реальности. Всегда будет определяться дистанция между частной логикой и тем, что Адлер называет «железной логикой общинной жизни» [1, с. 127]. Для Адлера эта логика является «истиной».

Несколько факторов влияют, но не определяют, стиль жизни, который создает ребенок.

Основные факторы, влияющие на стиль жизни:

- Семейное положение: положение в порядке рождения, разница в возрасте между братьями и сестрами, пол братьев и сестер.
- Семейная атмосфера: определенная атмосфера характеризует каждую семью.

- Методы обучения родителей.
- Родители: а) их стиль жизни, б) их отношения, в) отношения между каждым родителем и каждым из детей, особенно отношения между родителями и детьми.
- Наличие или отсутствие чувства неполноценности.

Адлер считал, что к пяти годам ребенок практически завершает формирование своего стиля жизни. Его последователи добавляют, что есть возможности для незначительных изменений и корректировок в связи со значительными событиями в жизни ребенка в течение следующих пяти лет жизни (до десяти лет).

Ачи Йотам говорил, что он считает подростковый возраст еще одной возможностью для внесения значимых корректировок в стиль жизни [3, с. 20].

А. Адлер говорил, что стиль жизни формируется к пяти годам, и что после этого возраста личная свобода ограничена. После того, как стиль жизни сформирован, ребенок (а затем и взрослый) всегда будет реагировать на реальность в соответствии с основными предположениями, лежащими в основе его стиля жизни, и в соответствии со своей личной целью (уникальным способом, которым он достигает чувства принадлежности). Он интерпретирует каждое положение, с которым он сталкивается, в соответствии со своим стилем. Обычно только с помощью терапии он может внести реальные изменения.

Заключение

А. Адлер считал, что стиль жизни – предположения, убеждения и стремления – это система, которая объединяет и контролирует все выражения человека. Все психологическое функционирование человека, каждый инстинкт, побуждение, эмоция, мысль, отношение и действие – все это подчинено тому, что происходит. То, что другие называют «я», или «эго», или «личность», является не чем иным, как стилем жизни человека. «Характер» есть не что иное, как форма, в которой выражена центральная линия движения стиля жизни индивида. Адлер пишет:

Очень рано в своей работе я обнаружил, что человек является [самосогласованным] единством. Главная задача индивидуальной психологии состоит в том, чтобы доказать это единство в каждом индивидууме – в его мышлении, чувстве, действии, в его так называемом сознании и бессознательном, в каждом выражении его личности. Это [самосогласованное] единство мы называем стилем жизни индивида [1, с. 175].

Это означает, что все умственное функционирование стремится и направлено на одну и ту же цель. Всегда есть внутренняя последовательность действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ. – 1986. – 250 с.
2. Залесский П. Мониторинг потребления и стиля жизни потребителей //Маркетинг и маркетинговые исследования в России. – 2000. – №. 3. – С. 42-46.
3. Йотам А. Понимание себя, своей семьи и своих детей. (Цикл лекций Ахи Йотама). Редактор: Абрамсон, З. Холон: Орион. 2014. – 220 с.
4. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. От восприятия перемен-к изменению социального поведения //Мир России. Социология. Этнология. – 2022. – Т. 31. – №. 1. – С. 6-24.
5. Сафарян А.В. Понятие «стиль жизни» в социологии //Электронный журнал Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №. 3. – С. 22.
6. Чернавский А.С., Филиппова М.С. Авторская классификация пропагандистского инструментария по кардинальной матрице Пьера Бурдьё //CLIO-SCIENCE: Проблемы истории и междисциплинарного синтеза. Выпуск XII. – 2022. – С. 60.
7. Bootsma, H., R. Camstra, H. de Feijter, and A. Mol. Leefstijl: Een Dynamische Levensorientatie (Lifestyle: a Dynamic Life Orientation). Rooilijn, Vol. 26, 1993, pp. 32-37.
8. Ganzeboom M. et al. A serious game for speech training in dysarthric speakers with Parkinson's disease: Exploring therapeutic efficacy and patient satisfaction // International Journal of Language & Communication Disorders. – 2022. – Т. 57. – №. 4. – С. 808-821.
9. Munters, Q.J. Bestaan Leefstijlen (nog) wel? (Do Lifestyles (still) Exist?). Sociologische Gids, Vol. 39, 1992, pp. 179-185.
10. Pisman, A. De Verkenning van het Leefstijlconcept in een Subjectgerichte Ruimtelijke Planningsstrategie (Exploration of the Lifestyle Concept in a Subject-Oriented Spatial Planning Strategy). Ghent University, Ghent, 2012 (PhD dissertation).
11. Schulze G. Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Aufl. Frankfurt; New York: Campus Verlag, 2005. 612 с.
12. Weber M. Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie / M. Weber, 5-е изд., Tuebingen: Mohr, 1980.

© Тараторин Евгений Викторович (etaratorin@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Орловский государственный институт культуры

НАСЛЕДИЕ Н.М. ШАНСКОГО В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ, СТОЯЩИХ ПЕРЕД ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

HERITAGE N.M. SHANSKY IN SOLVING THE TASKS FACING THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHER AT THE UNIVERSITY

E. Temnova

Summary: The article considers the intellectual potential that the works of Academician N.M. Shansky for the effective organization of the teaching of the Russian language in modern higher education. The special significance of the linguoculturological and textocentric approaches to language learning developed by the founder of modern linguodidactics, which have gained increased relevance in the process of teaching Russian as a foreign language, is noted. The significance of the method of philological text analysis, developed by N.M. Shansky, and popular linguistic materials prepared by him.

Keywords: N.M. Shansky, Russian language, linguodidactics, higher education, Russian language teaching, linguoculturological approach, text-centric approach.

Темнова Эллина Владимировна

старший преподаватель, кандидат филологических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (Москва)
saab-7@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрен интеллектуальный потенциал, которым обладают труды академика Н.М. Шанского для эффективной организации преподавания русского языка в современной высшей школе. Отмечается особая значимость разработанных родоначальником современной лингводидактики лингвокультурологического и текстоцентрического подходов к изучению языка, которые обрели повышенную актуальность в процессе преподавания русского языка как иностранного. Анализируется значимость в преподавании РКИ метода филологического анализа текста, разработанного Н.М. Шанским, и подготовленных им популярных лингвистических материалов.

Ключевые слова: Н.М. Шанский, русский язык, лингводидактика, высшая школа, преподавание русского языка, лингвокультурологический подход, текстоцентрический подход.

Организация обучения русскому языку в настоящий момент строится на принципах, которые складывались в течение как минимум одного прошедшего столетия. Множество учёных трудились для того, чтобы современный педагог мог войти в аудиторию и качественно провести занятие по русскому языку. Академик Н.М. Шанский (1922-2005) – один из таких учёных. Он внес огромный вклад в развитие российского языкознания вообще и лингводидактики, в частности, как процесса обучения русскому языку. Идеи Н.М. Шанского и сегодня считаются перспективными для организации процесса овладения обучающимися русским языком, в том числе в высшей школе, они определяют принципиальные основы преподавания, на которые в настоящий момент накладываются новые педагогические технологии, новые формы и методы обучения. Рассматривают приложение идей и материалов Н.М. Шанского в современной методике преподавания русского языка Б.Г. Бобылев [1], М.А. Бондаренко [2], А.Д. Дейкина [3], Е.А. Устинова [7] и другие исследователи. Недостаточно раскрытым, на наш взгляд, является проблема применения этих идей к вузовскому преподаванию русского языка, в том числе при обучении студентов-иностранцев.

Цель статьи – анализ важности лингводидактического наследия академика Н.М. Шанского для организации процесса обучения русскому языку студентов-иностранцев в высшем учебном заведении. Необходимо было вы-

явить, какие именно компоненты наследия учёного оказались особенно актуальны на данном этапе развития лингводидактики.

Основной принцип преподавания русского языка, который разрабатывал Н.М. Шанский, можно назвать сегодня лингвокультурологическим. Учёный считал, что язык неотделим от культуры, и это надо учитывать на занятиях, при подаче языкового материала. Если направить внимание студентов не только на факты языка, но и на их глубокую связь с культурой, то постижение ими русского языка будет более осознанным, поскольку «изучая язык, разгадывая этот код, мы имеем возможность проникнуть в национальный менталитет, увидеть посредством языка особенности культуры современного общества, осознать тенденции культурного развития» [5, с. 4]. Современные преподаватели русского языка для иностранцев считают, что «при обучении русскому языку как иностранному важно помочь студентам раскрыть мир изучаемого языка, который сосредоточен на постижении совокупности внеязыковых фактов» [6, с. 95].

Применяя данный принцип в методике русского языка как иностранного (РКИ), необходимо постоянно апеллировать к культурным явлениям, к истории языка. В этом случае теоретические положения, подтверждённые фактами культуры, будут лучше усвоены студентами, а также помогут им быстрее включиться в новые для них

культурные реалии.

Кроме того, подход Н.М. Шанского к преподаванию русского языка является текстоориентированным, что позволяет педагогу «обеспечивать более глубокое и адекватное познание русского языка, формировать ценностный взгляд на русский язык» [3, с. 8]. Данный подход также применим и обладает высокой эффективностью в методике РКИ. Методисты советуют применять эмоционально окрашенные тексты, что позволит увеличить интерес обучающихся к самому процессу обучения, повысить «уровень удовлетворенности» студентов [4, с. 95]. Погружение в текст, сначала простой, затем всё усложняющийся и, в итоге, аутентичный текст художественных и других произведений на русском языке, позволит студентам изучать язык в контексте, в том числе в контексте культуры, поскольку текстоориентированный и лингвокультурологический подходы к преподаванию РКИ тесно связаны.

При работе с текстом продуктивно учитывать метод филологического анализа художественного текста, разработанный Н.М. Шанским [10]. Конечно, применение этого метода будет отличаться в ходе обучения носителей русского языка и иностранных студентов, однако его элементы, несомненно, будут полезны и во втором случае. Пользуясь данным методом, обучающийся оказывается направлен «на медленное понимающее чтение, на разumno-жизненное общение писателя и читателя» [1, с. 19]. Применяя метод филологического анализа художественного текста, читатель, изучающий русский язык, стремится понять красоту русского слова, воплощённого в тексте, и одновременно те мысли и чувства, которые писатель вложил в текст и которые он хотел вызвать у читателей. Повышается мотивация к изучению языка, у студентов формируется творческое отношение к нему, понимание языка как богатого материала для великой русской литературы.

Не только теоретические изыскания, но и научно-популярные работы Н.М. Шанского могут быть полезны преподавателю вуза. Например, могут стать источником интересного и важного материала для организации занятий на основе современных образовательных технологий. К примеру, технология кейс-стади может опираться на «лингвистические детективы» учёного – книги научно-популярного характера, в которых автор простым языком, образно, заинтересованно рассказывает об истории некоторых слов и сочетаний русского языка, сообщает сведения «о семантике, структуре, происхождении, орфографии и звучании, употреблении в обиходной и поэтической речи разных слов или устойчивых

выражений» [7, с. 139]. Материалы «лингвистических детективов» занимательны, способны привлечь внимание обучающихся любого возраста к истории русского языка, показать язык живым и интересно развивающимся, загадочным [9]. Кроме того, книги написаны просто и доступно, что соответствует уровню восприятия иностранных студентов, стремящихся выучить русский язык. Их можно привлекать, помимо занятий, основанных на технологиях кейс-стади, для обучения в форме игры, для докладов студентов, выполнения ими проектов и т. п.

Современные методисты полагают, что лингвистические эссе Н.М. Шанского должны использоваться на занятиях «с целью формирования интереса обучающихся к изучению русского языка, развития исследовательских навыков, умения выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых явлениях, в том числе при разработке проектно-исследовательских заданий» [2, с. 12]. Благодаря многочисленным практическим пособиям Н.М. Шанского, студент получает возможность проникнуть «в удивительный и многоцветный мир слов» [8, с. 3], воспринимать русский язык как живое явление, как носитель культуры и хранилище исторического знания.

В современной лингводидактике на передний план выходит «направленность на филологизацию и интеллектуализацию учебного процесса» [3, с. 11], и труды Н.М. Шанского, а также разработанные им подходы к преподаванию языка становятся всё более актуальными. Обучение русскому языку как иностранному позволяет по-новому взглянуть на наследие учёного и отметить значимость его теоретических положений и практических изысканий для создания в современном вузе филологической среды, все компоненты которой обеспечивают восприятие языка как культурной ценности.

Итак, наследие Н.М. Шанского и сегодня создаёт хорошую базу для организации процесса обучения русскому языку. В условиях вуза, где студентов-иностранцев обучают русскому языку как иностранному, особенно актуальными становятся лингвокультурологический и текстоцентрический подходы, разработанные Н.М. Шанским. Чтобы язык воспринимался как культурное явление, а не как простая совокупность языковых единиц разных уровней, необходимо изучать его в контексте культуры, традиций, образа жизни, менталитета народа, в том числе посредством текстов, создаваемых на данном языке. И теоретические, и практические находки Н.М. Шанского должны использоваться в современном вузовском преподавании русского языка, что обеспечит филологизацию и интеллектуализацию образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылев Б.Г. Н.М. Шанский как создатель метода филологического анализа художественного текста // Научно-методические идеи Н.М. Шанского в контексте современного филологического образования: Мат. междунар. науч.-практ. конф. – М.: РАО, 2017. – С. 16-24.

2. Бондаренко М.А. Уроки по Шанскому: потенциал наследия Н.М. Шанского в решении задач, стоящих перед современным учителем русского языка // Русский язык в школе. – 2022. – Т. 83. – № 6. – С. 12-24.
3. Дейкина А.Д. Филологический взгляд Н.М. Шанского на методику преподавания русского языка (на основе журнальных публикаций) // Научно-методические идеи Н.М. Шанского в контексте современного филологического образования: Мат. междунар. науч.-практ. конф. – М.: РАО, 2017. – С. 6-11.
4. Колмогорова А.В. Эмоциональная тональность как значимый субъективный параметр учебного текста при овладении русским языком как иностранным // Филологический класс. – 2019. – № 3 (57). – С. 95-101.
5. Крылова М.Н. Семантика современного русского сравнения. Лингвокультурологический анализ: монография. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 189 с.
6. Одишелашвили И.Р. О преподавании русского языка как иностранного в аспекте лингвокультурологического подхода // Инновации в современной науке: Мат. XII Междунар. весеннего симпозиума: Сб. научн. тр. – М.: Перо, 2016. – С. 94-97.
7. Устинова Е.А. Использование «лингвистических детективов» Н.М. Шанского в качестве материала урока case study по русскому языку // Теория и практика современного учебника по русскому языку для средней школы: учебное пособие / Сост. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко, О.Н. Левушкина, С.С. Фролкова. – М.: МПГУ, 2022. – С. 139-143.
8. Шанский Н.М. В мире слов. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978. – 319 с.
9. Шанский Н.М. Лингвистические детективы. – М.: Дрофа, 2007. – 524 с.
10. Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста: учебное пособие. – СПб.: Спец. лит., 1999. – 319 с.

© Темнова Эллина Владимировна (saab-7@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный гуманитарно-экономический университет

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

MODELING OF EDUCATIONAL PROCESSES

A. Filatov

Summary: This article discusses the main characteristics of learning models, as well as explains the concept of "modeling the educational process" and its functions. The purpose of this study is to substantiate the need to use pedagogical modeling to prevent possible problems. Educational activities have some peculiarities in comparison with other types, therefore, the article also talks about the principles of building the educational process using a particular model.

Modeling is a method of scientific research, so it allows you to combine empirical experience and theoretical research of pedagogical knowledge. From this it is possible to single out the main function of modeling the educational process – its improvement and optimization, prevention of possible difficulties. Therefore, modeling of the educational process is an integral part of educational activity, and sequential models (practical and theoretical) are used as tools of mediation between the teacher and students.

Keywords: educational process, learning, modeling, teacher, student, result.

Филатов Алексей Владимирович

Аспирант, Смоленский государственный университет,
РФ, г. Смоленск
filatovav2@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрены основные характеристики модели обучения, а также объяснено понятие «моделирование образовательного процесса» и приведены его функции. Цель настоящего исследования заключается в обосновании необходимости использования педагогического моделирования для предотвращения возможных проблем. У образовательной деятельности есть некоторые особенности по сравнению с другими видами, поэтому в статье говорится и о принципах построения образовательного процесса с использованием той или иной модели.

Моделирование является методом научного исследования, поэтому он позволяет сочетать в себе эмпирический опыт и теоретические исследования педагогического знания. Из этого можно выделить и основную функцию моделирования образовательного процесса – его совершенствование и оптимизация, предотвращение возможных трудностей. Поэтому моделирование образовательного процесса – неотъемлемая часть учебной деятельности, а последовательные модели (практические и теоретические) – как инструменты посредничества между педагогом и учащимися.

Ключевые слова: образовательный процесс, обучение, моделирование, учитель, ученик, результат.

На сегодняшний день сфера образования в силу многочисленных факторов находится в процессе постоянных преобразований и изменений. К таким факторам можно отнести следующие: развитие научно-технических основ, совершенствование учебников и учебных пособий, глобализация, подразумевающая стремление образовательных процессов по всему миру к единой стандартной форме, высокая конкуренция на рынке труда, возрастающий спрос на компетентных педагогов и т.д.

Для успешной реализации своих непосредственных функций современный педагог помимо профессиональной компетенции должен обладать навыками успешной методической организации, психологической компетентностью, навыками эмпатии и понимания, уметь проявлять творческий потенциал на занятиях и т.д. Реализация всех перечисленных требований на одном занятии и осведомленность обо всех возможных проблемах на занятии – непростая задача, но в то же время ее решение необходимо для совершенствования учебного процесса.

Полипарадигматический характер современного образования и компетентностный подход к образовательной деятельности предполагают модернизацию современной образовательной среды учебных заведений с привлечением возможностей информационных систем

и технологий [10, С.170]. Именно поэтому все большую популярность набирает моделирование образовательных процессов с целью предварительного выявления достоинств и недостатков разного вида уроков, повышения их качества, модернизации и оптимизации.

Образовательный процесс как таковой включает в себя широкий спектр элементов: ученика, учителя, учреждения, аудиторные технологии. Модель образовательного процесса обеспечивает концептуальную основу для интеграции этих разнообразных элементов с целью упрощения понимания и предоставления более наглядной информации.

Прежде чем перейти к анализу моделирования образовательных процессов, рационально будет определить понятие самой модели.

Модель учебного процесса – специализированный тип представлений, иллюстрирующий причинно-следственные аспекты образовательных и педагогических явлений, используемых для генерации, оценки и передачи идей. Модель представляет собой знаковую систему, позволяющую реализовать межпредметные связи, обогащать предмет новым содержанием, совершенствовать и оптимизировать образовательный процесс.

Теоретическая база говорит нам о том, что модель

образовательного процесса состоит из входных данных, интерактивного процесса, выходных данных и обратной связи. Объективный процесс включает в себя ресурсы, метод и опыт; субъективный процесс – философию, цель и результаты. Интегрирующие элементы цели и метода дополнительно разделяют на цели и аудиторию, а также технологию и методологию обучения. Эти четыре элемента интеграции формируют интерактивные процессы, в которых педагогика является интегративным центром.

Модель образовательного процесса должна соответствовать определенным требованиям и характеристикам [2]:

1. Точность.

Модель должна быть максимально детализированной, отражать реальные условия образовательного процесса и строиться на базе наблюдения, а не теоретических представлениях моделируемого объекта.

2. Вариативность.

Современный образовательный процесс включает в себя многочисленные нестандартные ситуации, которые необходимо учитывать при моделировании, поскольку идеальное занятие или урок утопично, а его моделирование бессмысленно и бесполезно. В качестве наиболее распространенных примеров можно привести типичную ситуацию нарушения дисциплины, неуважения к педагогу, экстренные ситуации в виде травм или заболеваний. Всё это должно учитываться в процессе моделирования, а сама модель должна изменяться согласно этим аспектам.

3. Информативность.

Модель должна носить исчерпывающий характер, включать в себя полные характеристики учебного процесса, избегать двойного понимания смысла того или иного аспекта.

4. Динамичность.

Актуальная на сегодняшний день модель не будет являться таковой уже через три-пять лет, поэтому она должна совершенствоваться и развиваться с регулярной периодичностью.

Модели обучения различаются по степени вовлечения учителя в работу с учениками [10, С.42]:

1. Прямое обучение.

При непосредственном обучении учитель является лицом, ответственным за представление целей урока и информации учащимся посредством лекции или мультимедийной презентации. После представления материала для обучающихся проводится практикоориентированное занятие, чтобы они могли работать, опираясь на помощь учителя. На следующем этапе учащимся дается возможность самостоятельно практиковать цели урока, в форме занятия в классе или домашнего задания. Наконец, учитель проверяет учеников, чтобы убедиться, что они усвоили материал урока.

2. Лекция.

Данная модель часто используется при обучении в

колледжах и высших учебных заведениях. Она предполагает устное предоставление информации (иногда вместе с визуальной презентацией). Кроме того, обычно не уделяется особого внимания практике и практическому использованию информации за исключением случаев, когда учащийся должен повторить информацию на тесте.

3. Совместное обучение.

При такой модели обучения учащиеся работают в групповой обстановке, где у каждого участника есть своя задача или роль. Все обучающиеся должны работать вместе, чтобы найти ответ или создать продукты или проект, которые от них требуются. Часто после того, как все группы закончат, каждая из них должна представить свои результаты перед другими группами и учителем. Этот метод хорошо работает во всех предметных областях.

4. Обучение, основанное на запросах.

Модель обучения, которая особенно хорошо работает на уроках математики и естественных наук. При обучении, основанном на запросе, учитель представляет проблему или головоломку, которую учащиеся должны решить на основе ранее полученной информации. Учащиеся создают гипотезу, используя предоставленные им данные, затем собирают соответствующую информацию и делают свои выводы. Эта модель обучения позволяет предоставить учащимся мотивирующие аутентичные и увлекательные задания.

5. Сократическое исследование или семинарская модель.

После прочтения всеми учащимися общего текста педагог использует вопросы, чтобы заставить обучающихся проанализировать, оценить и обобщить материал, а также их собственные убеждения и мысли, связанные с ним. Модели обучения, подобные этой, необходимы для стимулирования мышления учащихся. Учитель не выступает в качестве основного докладчика материала, хотя задает вопросы и заставляет учеников подкреплять свои ответы. Также они могут задавать друг другу уточняющие вопросы в рамках семинарского метода.

Безусловно, это не исчерпывающий список моделей обучения, но он является отправной точкой, дающей возможность выбора.

Постоянно придерживаться лишь одной модели невозможно, поскольку каждая из них в разной степени подходит для разной возрастной, гендерной и социальной группы учеников. Например, студентам высшего учебного заведения не нужна дополнительная мотивация в виде хороших оценок, поскольку большинство из них преследует иную цель («образование ради знаний» вместо «образование ради оценок») именно поэтому наиболее подходящая модель для данного коллектива – лекция, поскольку учащиеся получают необходимые знания и объяснение материала.

Рассмотрев другую возрастную группу, к примеру, начальную школу, можно сделать вывод, что при отсутствии постоянного контроля со стороны учителя, все знания останутся за пределами юных умов. Поэтому лекция здесь – наименее предпочтительный вид модели, к тому же для маленьких учеников сложно сфокусировать внимание на долгий промежуток времени и даже самые прилежные запомнят в лучшем случае половину изложенного материала.

Для того чтобы разобраться в процессе моделирования образовательного процесса, нужно обратиться к самому понятию.

«Моделирование — метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструированных объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п.» [2, С. 29].

Моделирование выступает в роли инструмента искусственного воспроизведения практических ситуаций на теоретической основе и служит для упрощения понимания сложных систем, облегчает глубокое изучение педагогической и образовательной практики и позволяет графически синтезировать взаимосвязи между компонентами учебного процесса и иметь в своем распоряжении динамичный и универсальный инструмент [7, С. 140].

Моделирование образовательного процесса – это совершенствование области образования при разработке педагогического планирования определенной образовательной деятельности: курса, предмета, семинара, выбор наиболее подходящей методики, а также педагогического стиля (демократический, авторитарный или либеральный).

При моделировании учебного процесса следует учитывать такие аспекты, как контекст, в котором будет развиваться обучение, метод преподавания, наиболее подходящий в этом контексте, необходимые ресурсы, само содержание учебной деятельности и критерии оценки, которые следует учитывать при определении того, были ли достигнуты запланированные цели обучения.

Процесс моделирования устанавливает теоретическую концептуализацию для будущих адаптаций, обновлений или изменений [8]. Данный процесс может быть изменен, если это необходимо, в соответствии с потребностями программы и правилами. Более того, он не только может быть изменен, но и должен быть изменен, поскольку в современном мире постоянно появляются новые подходы к обучению, издаются методические и учебные пособия, регулярно проводятся исследования, направленные на совершенствование образовательно-

го процесса. Если опереться на статистические данные прошлых лет, моделирование учебного процесса будет неактуально. Данные постоянно меняют вид, изменяется также и поведение учеников, возрастает потребность в поддержании дисциплины на занятиях.

Еще в 1980-х годах Э.Н. Гусинский [4] сформулировал принцип неопределенности для гуманитарных систем, согласно которому результаты взаимодействия и развития гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны.

Моделирование образовательного процесса начинается с определения терминов и понятий предметной области. Основной задачей является подготовка набора терминов и концептуального описания предметной области, в результате составляется специальный словарь терминов и понятий и их пояснительных определений.

Конечным продуктом моделирования являются непосредственно сами модели образовательного процесса, которые используются для разработки системы управления образовательным процессом. После их разработки необходимо внедрять полученную концепцию в различные виды управления образовательной организацией постепенно с максимально широким использованием электронных технологий.

Согласно теории социального обучения Альберта Бандуры [2, С. 121] эффективность обучения может проявляться при наблюдении за социальным поведением других людей, а затем моделировании того, что другие говорят или делают. Бандура объяснил конкретные шаги в процессе моделирования, которым необходимо следовать, чтобы обучение было успешным:

1. Модель должна полностью соответствовать реальному объекту, поэтому первым этапом было выделено наблюдение за учащимися и педагогами в процессе реализации учебного процесса. Именно наблюдение позволяет определить наиболее частотные проблемные ситуации разного характера: методического, психологического или дисциплинарного. Теоретическое предположение не всегда точно отражает особенности учеников и педагогов и не позволяет точно определить возможные трудности.
2. При наблюдении необходимо обращать внимание не только на то, что изначально кажется важным, но и на все условно незначительные детали, поскольку именно они и помогают синтезировать детальную модель образовательного процесса. Данный этап получил название «детальное удержание данных». Бандура отмечал, что следует фиксировать абсолютно всё, что происходит в классе [2, С.45]: на какой минуте занятия учащиеся потеряли мотивацию, как много учеников смотрели в окно, как часто и с какой продолжитель-

ностью они это делали, какие действия при этом предпринимал учитель, какие ученики нарушали дисциплину, как при этом реагировали их одноклассники или одноклассники и т.д.

- Третий этап называется «воспроизведение» и подразумевает непосредственное синтезирование модели учебного процесса в соответствии с полученной в ходе наблюдения информацией. Имеющиеся данные подвергаются детальному анализу, на базе реальных ситуаций составляются теоретически возможные и с помощью ученых, психологов и педагогов выдвигаются гипотезы правильного поведения педагога в той или иной ситуации. Впоследствии, данные гипотезы проверяются на практике и подтверждаются или соответственно опровергаются.

Нельзя не сказать и о функциях моделирования образовательного процесса.

- Дескриптивная функция предполагает описательную характеристику образовательного процесса, которая позволяет иметь детальное представление относительно того, что происходит на занятии, как на это реагируют учитель и ученики, какие аспекты вызывают трудности, а какие наоборот, реализуются более или менее просто. Данная функция предполагает детализированную характеристику, базирующуюся на множественном количестве занятий.
- Аналитическая функции заключается в анализе собранного материала. Рассматриваются как конкретные ситуации, произошедшие на занятии, так и теоретически возможные, поскольку количество возможных вероятностей развития событий на уроке настолько велико, что все их невозможно наблюдать. Конечным продуктом данной функции является выявление возможных проблем.
- Прогностическая функция, опираясь на уже полученную характеристику и ее анализ, а также вероятностные проблемы, помогает искать их решение и прогнозировать ход занятия, что необходимо для поиска необходимых инструментов их корректировки.

Эффективное моделирование элементов образовательного процесса должно осуществляться с использо-

ванием специализированных программных продуктов, позволяющих:

- Создать электронные модели.
- Использовать инструменты визуализации модели.
- Автоматически экспортировать решения из моделей в нормативные акты.
- Реализовать принцип усложнения, упрощения и ускорения фиксации изменений (изменения в одном месте модели автоматически генерируют изменения в других связанных компонентах).
- Предоставлять пользователям коммуникационные и визуальные услуги.

Анализируя процесс моделирования образовательного процесса, можно выделить основные и второстепенные цели. Основная цель всего одна – совершенствование образовательного процесса посредством составления предварительных моделей занятия. Второстепенных же можно выделить несколько:

- Описательная. Данная цель реализуется в ходе наблюдения и направлена на то, чтобы собрать статистические данные о занятиях.
- Информативная. Проинформировать учителя о возможных проблемах и трудностях, возникающих в ходе занятий.
- Аналитическая. Анализ полученных в ходе наблюдения данных и их использование для построения более точной модели.
- Превентивная. Предварительное распознавание проблемных ситуаций и их предотвращение.
- Прогностическая. Вероятностное прогнозирование хода занятия и возможных трудностей.

Таким образом, моделирование образовательного процесса может быть понято как неотъемлемая часть учебной деятельности, а последовательные модели (практические и теоретические), как инструменты посредничества между педагогом и учащимися, которые заранее предоставляют педагогу весь спектр проблем, возникающих на занятии и их возможные решения. Основной функцией моделирования образовательного процесса является его совершенствование и оптимизация, предотвращение возможных трудностей, улучшение методики преподавания, применение актуальных способов и методов изложения материала и коммуникации с учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

- Агафонова Н.М., Зубкова И.Н. Моделирование образовательной среды как способ решения проблемы целевого разрыва деятельности образовательных учреждений // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XXXVII междунар. науч.-практ. конф. № 2 (37). Новосибирск: СибАК, 2014. С. 209-216.
- Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
- Богатырев А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А.И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука». – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm

4. Бордовский Г.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии // Педагогика. 1993. № 5. С. 12-15.
5. Гребенков И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. № 1. С. 28-32.
6. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа. 1994. С. 269.
7. Исенко А.И. Понятия модели и моделирования в человеческой деятельности // Концепт. 2015. № 04 (апрель). ART15095. – [Электронный ресурс]: <http://e-koncept.ru/2015/15095.htm> (дата обращения: 01.02.2023).
8. Корнеев А.Э., Тенетилова В.С. Педагогическое моделирование профессиональной адаптации будущих педагогов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №1 (86). С. 192-196.
9. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Текст]: монография / Е.А. Лодатко. Славянск: СГПУ, 2010. 148 с.
10. Маряшина И.В., Наумова Э.В. Современные теоретические подходы к проблеме моделирования образовательных процессов в рамках реализации новых образовательных стандартов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №2 (38). С. 39-45.
11. Налиткина О.В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 170-174.
12. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса [Текст] / А.В. Цыганов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Санкт Петербург, 2010. № 136. С. 136-143.

© Филатов Алексей Владимирович (filatovav2@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Смоленский государственный университет

СИБИРСКИЙ ТРАКТ НА ЛИТЕРАТУРНОЙ КАРТЕ УРАЛА: ПО МАТЕРИАЛАМ УРАЛЬСКИХ ТРАВЕЛОГОВ XIX ВЕКА

Власова Елена Георгиевна

кандидат филологических наук, доцент, Пермский
государственный национальный исследовательский
университет
elena_vlasova@list.ru

SIBERIAN ROUTE ON THE LITERARY MAP OF THE URAL: BASED ON THE MATERIALS OF THE URAL TRAVELOGUES OF THE XIX CENTURY

E. Vlasova

Summary: The study is devoted to the formation of the image of the Siberian route in the Ural travelogues of the XIX century and the role it played in the literary discovery of the Urals. The theoretical and methodological foundations of the research are related to the understanding of communication media as a message (M. McLuhan) and the idea of literary mapping of space as a way of interpreting the text. As the main transit highway through the Ural Ridge, the Siberian route becomes the constructing topos of the literary space of the Urals, setting its key values: the Perm-Yekaterinburg localization, the mountainous nature of the terrain associated with the pass through the Ural Mountains, the eastern direction of movement and the reputation of the convict route.

Keywords: image of the Ural space, literary map, Siberian route, travelogue, the form of communication.

Аннотация: Статья посвящена формированию образа Сибирского тракта в уральских травелогах XIX в. и той роли, которую он сыграл в литературном открытии Урала. Теоретико-методологические основания исследования связаны с пониманием средств коммуникации как сообщения (М. Маклюэн) и представлением о литературном картировании пространства как способе интерпретации текста. В качестве главной транзитной магистрали через Уральский хребет Сибирский тракт становится конструирующим топосом литературного пространства Урала, задающим его ключевые значения: прикамско-екатеринбургская локализация, горный характер местности, связанный с перевалом через Уральские горы, восточное направление движения и репутация каторжного пути.

Ключевые слова: образ уральского пространства, литературная карта, Сибирский тракт, травелог, средства коммуникации.

В силу особых геокультурных обстоятельств, связанных с колониальным характером освоения Урала, травелоги сыграли определяющую роль в формировании уральского текста русской культуры. Путевые отчеты путешественников, дипломатов, ученых, журналистов и писателей послужили первым опытом литературного описания Урала. Особая миссия в этом отношении принадлежит травелогам русских писателей, которые все чаще начали обращать свое внимание на путешествие по стране. На Урале в XIX веке побывали не только отправленные в ссылку А.И. Радищев, А.И. Герцен и Ф.М. Достоевский, но и П.И. Мельников-Печерский, П.И. Небольсин, В.И. Немирович-Данченко, Н.Д. Телешов, К.М. Станюкович, А.П. Чехов, которые целенаправленно ездили вглубь страны для изучения ее жизни. Урал стал одним из российских регионов, появившихся на литературной карте России благодаря писательским путешествиям.

Учитывая путевой характер первоначального этапа литературного освоения Урала, теоретико-методологическим основанием нашего исследования стало понимание специфики изображения пространства в тексте травелога. В частности, она заключается в обнаружении связи между средствами коммуникации, понимаемым

вслед за М. Маклюэном как сообщение [7], и восприятием пространства путешествия. Эта связь проявляется в конфигурации пространственных образов: их семантике и поэтике. В намеченном проблемном поле по-новому открывается значимость основных структурных элементов путешествия, прежде всего, магистралей, по которым оно проходило. При формировании образа пространства оказывается важным характер магистрали: способ перемещения, направление движения и особенности ее функционирования в определенных историко-культурных обстоятельствах.

Для изучения пространственных образов, к которым принадлежат и дороги, продуктивным оказывается обращение к методу литературного картирования. Основной задачей литературного картирования, понимаемого как наложение литературных образов на реальное географическое пространство, становится интерпретация литературного текста, которая позволяет обнаружить в нем неочевидные смыслы. «Карты, – как точно заметил Франко Моретти, – высвечивают внутреннюю логику повествования: семиотическую область, вокруг которой сюжет объединяется и самостоятельно организуется» [14, р. 6.]. Литературное картирование является не только способом интерпретации произведения. Как отмеча-

ла А.В. Фирсова, оно представляет собой «особый вид функционирования художественного текста в социуме, при котором сюжеты известных литературных произведений, а также эпизоды биографии писателей становятся полноценным компонентом культурного ландшафта, наполняют его новыми смыслами, определяют новую реальность места» [11, с.104].

Среди пространственных образов любого национального ландшафта дороги занимают особое место. Являясь средством коммуникации, они оказывают определяющее влияние на взаимодействие его элементов, а, следовательно, на образ целого. Считается, например, что «Путешествие из Петербурга в Москву» открывает период осознанного «пространствоведения» русской литературы [4]. Нередко дороги становятся устойчивым символом национальной культуры, отражая ключевые географические, экономические и культурные черты общего пространства, как это было, например, с «Трассой 66», вокруг которой сложилась самобытная литературная традиция, сделавшая хайвеи символом присущей американской культуре мобильности.

Сибирский тракт, построенный для освоения Сибири и Дальнего Востока, долгое время являлся одной из главных артерий российского пространства. Не случайно дорогу называли Великим Сибирским трактом и Государевой дорогой. Семиотизация этого топоса в качестве значимого элемента российского ландшафта проходила не только под влиянием процессов имперского строительства и колонизации Сибири, но и в связи с общекультурными процессами формирования русского национального пейзажа в литературе и живописи. Благодаря А.С. Пушкину, М.Ю. Лермонтову, Н.В. Гоголю, Н.А. Некрасову, а позднее в изобразительном искусстве – в творчестве П.К. Клодта, Л.Л. Каменева, Ф.А. Васильева, А.К. Саврасова, И.И. Левитана, – дорога становится обязательной приметой русского национального пейзажа. В 1867 г. на Всемирной выставке в Париже критики русского художественного отдела отметили появление картин, в которых начинают конкретизироваться черты специфического русского пейзажа. М.А. Чернышова, отмечает, что наиболее выразительно сказал об этом Ш. Клеман, автор развернутого и компетентного обзора русской экспозиции художественного отдела: «Я заметил несколько хороших пейзажей... Среди них выделяется "Дорога дождливой осенью" барона Клодта. Сложно представить себе что-либо более душераздирающее. Эта дорога должна вести в Сибирь» [12, с. 146]. Образ подобной дороги достаточно точно фиксирует основные особенности складывающейся как внешней, так и внутренней идентификации типичного русского пейзажа. Размышляя о пространственных кодах «русскости» в живописи XIX века, Е. Деготь замечает: «Тогдашний зритель иначе на русский пейзаж и не глядел, только как на дорогу – трудную, размытую, заледенелую, заснеженную,

заболоченную» [5]. Уникальная протяженность, плохое состояние транспортной инфраструктуры, суровый климат, а также репутация каторжной дороги послужили объективными основаниями складывающегося в этих литературных и живописных произведениях пространственного кода. «Сибирский тракт – самая большая и, кажется, самая безобразная дорога во всем свете», – писал А.П. Чехов в записках «Из Сибири» [13, с. 28].

Наряду с общенациональным образом Сибирского тракта, символически отражающим основные приметы российского пространства, возникают локальные традиции его описания, позволяющие обнаружить неоднородность образных интерпретаций главной российской дороги, а также, что представляется особенно важным, механизмы формирования этих интерпретаций в контексте конкретного ландшафта. До открытия в 1878 году Уральской железной горнозаводской дороги Сибирский тракт оставался основной транспортной магистралью, соединяющей центральные регионы России с ее восточными рубежами. Его значение в экономической и культурной жизни страны и Урала было огромным. Этот тракт не только связывал Урал с Центральной Россией и Сибирью, но и выполнял роль главной магистрали внутреннего пространства, соединяя западный прикамский и восточный екатеринбургский склоны. Географическое расположение тракта, безусловно, оказывало влияние на формирование путевого образа Урала. Благодаря тому, что маршруты большинства уральских путешествий проходили по Сибирскому тракту, визитной карточкой Урала, т.е. его репрезентативным пространством, становится прикамско-екатеринбургский регион. При этом огромные территории северного и южного Урала на долгое время оставались в тени. Сибирский тракт как будто стягивал вокруг себя уральское пространство, оставляя не проявленными его остальные части.

Важное значение в образно-семиотическом наполнении путевого уральского пространства приобретает направление путешествия. Подавляющее большинство травелогов, включающих описание Сибирского тракта, посвящены движению на восток, в Сибирь. Сопоставление «сибирских» травелогов с другими уральскими путешествиями, развернутыми с востока на запад (с чувовскими травелогами, например), позволяет понять природу особой напряженности в образе Урала как «просцениума Сибири», где заканчивается цивилизованный мир и начинается «дикое поле»:

«Пермь – город ужасный, просцениум Сибири, холодный, как минералы его рудников...» (Письмо А.И. Герцена Н.И. Сазонову и Н. Х. Кетчеру. 18 июля 1836 г. Вятка) [3, с. 44].

«Теперь я в Вятке, Пермь меня ужаснула, это преддверие Сибири так мрачно и угрюмо» (Письмо А.И. Герцена

Н.А. Захарьиной. 6–12 июня 1835 г. Вятка) [2, с. 42].

Сибирскую ориентацию главной уральской магии подчеркивает сопоставление с принятым в Сибири названием тракта: там было принято называть его Московским. В своем обстоятельном исследовании О.Н. Катионов отмечает: «В официальных документах, исходящих из столицы, тракт назывался чаще всего Сибирским. В Сибири же, в губернских городах, его называли Московским, особенно в направлении на запад от Иркутска, Красноярска, Томска, Омска, Тюмени» [6, с. 40]. Анализируя образ Сибирского тракта, нельзя не сказать о влиянии на него особенностей локального рельефа. В уральских травелогах тракт приобретает характер горной дороги, а открывающийся пейзаж заставляет забыть «возгласы о величественной красоте швейцарской природы» (П.И. Небольсин) [8, с. 32].

Настоящим горным краем выглядят окрестности Сибирского тракта в уральском путешествии В.И. Немировича-Данченко: «Дорога отсюда идет горами; на двадцати пяти верстах ее – двадцать четыре горы. Телега то спускается в долины, то въезжает на вершушки, где печет солнце, и острые камни одни стоят по сторонам, сменив давно вырубленные леса... Оставили позади красивую реченку Еманчу, что шумит в своих порогах и переборах, белыми каскадами падая с уступов скал. Красота видов по этому пути невольно мирит с дорогой. Вон, впереди, бесконечная цепь холмов и долин с Клоковой горы так и просится в картину... Жалеешь, что тут нет художника, который бы сумел воспроизвести эти крутые обрывы гор, под которыми змеится река Ута, эти гордые вершины, стремящиеся точно перерастить одна другую, эти резкие кряжи, точно окаменевшие морские валы, извивающиеся параллельно один другому, эти синие ущелья и пади, откуда только выются дымки невидимых сельбищ» [9, с. 279].

Учитывая тот факт, что перепад высот в этой части Уральского хребта с географической точки зрения не так уж велик, можно предположить, что акцентированное описание горного характера Сибирского тракта создавалось во многом на противопоставлении с более привычным для центральных губерний равнинным ландшафтом, а также благодаря географическому воображению, связанному с ожиданием перевала через Уральские горы. Не случайной представляется, например, предположительная модальность в описаниях уральского перевала у А.Н. Радищева: «От Бисертской гористо, и до-

роги лесом. До Кленовской 25 верст, дорога по холмам. Не доезжая верст за пять, спускаются с высокой и крутой горы и неприметно покато доезжают до селения. От сей горы, которая в сем месте, кажется, составляет хребет Урала, горы становятся ниже» [10, с. 258].

После открытия железной дороги пассажирское значение Сибирского тракта закономерно снижается. Вместе с ним исчезает еще одно ключевое для уральского ландшафта явление – арестантские обозы. Путешественники по Сибирскому тракту неминуемо сталкивались с арестантскими партиями. Не удивительно, что кандаальный звон становится одним из главных впечатлений «дожелезнодорожного» этапа уральских путешествий: «Говоря о Перми, я вспомнил следующий случай на дороге: где-то проезжая в Пермск<ой> губ<ернии>, ночь я почти не спал, ибо дорога была дурна; на рассвете я уснул крепким сном, вдруг множество голосов и сильные звуки железа меня разбудили. Проснувшись, увидел я толпы скованных на телегах и пешком отправляющихся в Сибирь; эти ужасные лица, этот ужасный звук, и резкое освещение рассвета, и холодный утренний ветер – все это наполнило таким холодом и ужасом мою душу, что я с трепетом отвернулся – вот эти-то минуты остаются в памяти на всю жизнь» (А.И. Герцен Н.А. Захарьиной. 6-12 июня 1835 г. Вятка) [2, с. 42]. «Та же история: дорога хороша там, где ее не исправляли, и скверна там, где ее ремонтировали, – те же громадные гальки, глубокие ямы и колеи. Тут нам пришлось перегнать целый поезд арестантов. Бритые головы, бряцание цепей, взгляды исподлобья и те же полные страдальческой покорности судьбе лица женщин и простодушные, даже в этой обстановке улыбающиеся лица детей. Особенно один ребенок остался у меня в памяти. Он сидел на руках у отца и играл цепями, которыми были скованы эти мускулистые, сильные руки» (В.И. Немирович-Данченко. Кама и Урал) [9, с. 276].

Таким образом, основным «сообщением» Сибирского тракта в качестве конструирующего уральское пространство средства коммуникации оказывается сочетание таких его особенностей, как прикамско-екатеринбургская локализация, восточный вектор транспортно-потока, горный характер рельефа и репутация каторжного пути. Повторяясь в путевых описаниях, они влияют на формирование литературного образа уральского пространства, закрепляются в литературной традиции и начинают свою работу в качестве устойчивых элементов уральской геопоэтики [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашев В.В. Д.Н. Мамин-Сибиряк: У истоков геопоэтики Урала // Уральский исторический вестник. 2009. № 1 (22). С. 51–59.
2. Герцен А.И. Письмо Н.А. Захарьиной. 6–12 июня 1835 г. Вятка // Собрание сочинений в 30 тт. Т. 21. М.: Издательство Академии наук СССР, 1961. С. 41–422.

3. Герцен А.И. Письмо Н.И. Сазонову и Н.Х. Кетчеру. 18 июля 1836 г. Вятка // Собрание сочинений в 30 тт. Т. 21. М.: Издательство Академии наук СССР, 1961. С. 43–46
4. Голованов В. Литературный ландшафт России // РУССКИЙ МИР.RU. 1 февраля 2014. URL: <https://m.rusmir.media/2014/02/01/landshaft> (дата обращения: 28.02.2023).
5. Деготь Е. Пространственные коды «русскости» в искусстве XIX века // Отечественные записки. 2002. №6. URL: <https://strana-oz.ru/2002/6/prostranstvennye-kody-russkosti-v-iskusstve-xix-veka> (дата обращения: 28.02.2023).
6. Катионов О.Н. Московско-Сибирский тракт как основная сухопутная транспортная коммуникация Сибири XVIII–XIX вв. / Под ред. д-ра ист. наук, проф. Е.И. Соловьёвой. 2-е изд., перераб. и доп. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. 372 с.
7. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.
8. Небольсин П.И. Заметки на пути из Петербурга в Барнаул. СПб.: в тип. И. Глазунова и К°, 1850. 248 с.
9. Немирович-Данченко В.И. Кама и Урал: очерки и впечатления [Электронный ресурс] / отв. ред. Е. Г. Власова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Электронные данные. СПб.: Маматов, 2021. 5,91 Мб; 456 с.
10. Радищев А.Н. Записки путешествия в Сибирь // Радищев А.Н. Полное собрание сочинений. Т. 3. М.; Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1954. С.253–266.
11. Фирсова А.В. Литературное картирование г. Перми в путеводителях // Географический вестник. 2012. № 3. С. 104–109.
12. Чернышева М.А. «Эта дорога должна вести в Сибирь»: международный дебют русского национального пейзажа // Вестник СПбГУКИ. 2017. № 3 (32). С.146–149.
13. Чехов А.П. Из Сибири // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т. 14/15. М.: Наука, 1978. С. 5–38.
14. Moretti F. The Atlas of European Novel. 1800–1900. London; New-York: Verso, 1998. 206 p.

© Власова Елена Георгиевна (elena_vlasova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пермский государственный национальный исследовательский университет

ВАРИАТИВНОСТЬ ЛИЧНЫХ КАЛЕНДАРНЫХ ИМЕН ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫХ МЕТРИЧЕСКИХ КНИГ)

Горелова Ольга Владимировна

доцент, Тихоокеанский государственный университет
gorelovaolvl@mail.ru

VARIABILITY OF PERSONAL CALENDAR NAMES IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY (ON THE MATERIAL OF THE FAR EASTERN METRIC BOOKS)

O. Gorelova

Summary: The article analyzes the development of variability of personal calendar names in the second half of the XIX century in the Far Eastern region. taxation systems and dynamics of small and medium-sized businesses in Russia. The author analyzes the dependence of the use of a certain form of a personal name in the act of writing on the specifics of the document, genre and stylistic affiliation) and the social status of the named. The unification of personal names, the development of a certain system of distinguishing variant and independent names in the anthroponomic system is considered. The article differentiates the concepts of «personal name form» and «personal name variant».

Keywords: onomastics, anthroponymy, personal name, personal name form, personal name variant, phonetic variant, morphological variant.

Аннотация: В статье проведен анализ развития вариативности личных календарных имен во второй половине XIX века в дальневосточном регионе. системы налогообложения и динамики малого и среднего бизнеса в России. Автор анализирует зависимость использования определенной формы личного имени в актовой письменности от специфики документа, жанрово-стилистической принадлежности) и социального статуса именуемого. Рассматривается унификация личных имен, выработка определенной системы различения вариантных и самостоятельных имен в антропонимической системе. В статье дифференцируются понятия «форма личного имени» и «вариант личного имени».

Ключевые слова: ономастика, антропонимика, личное имя, форма личного имени, вариант личного имени, фонетический вариант, морфологический вариант.

С момента появления на древнерусской почве календарные имена начали изменяться, подчиняясь фонетической и грамматической системе перенимаемого языка. Многочисленные изменения охватили как звуковую структуру слова в целом, так и структуру слога, сочетания звуков внутри и на стыке слогов, а также акцентную характеристику слова. Причиной этих изменений могли быть как лингвистические факторы (изменения, связанные с языковой адаптацией, диалектными особенностями произношения), так и экстралингвистическими (ошибки малограмотных писцов, описки и т.п.). В результате появилось немало фонетических вариантов основных форм имени: каноническая, документальная, народная, разговорная формы.

Использование определенной формы в актовой письменности зависит от специфики документа и социального статуса именуемого. Весьма категорично о социальной значимости формы имени писал исследователь русской ономастики В.А. Никонов: «Для всех документов в Русском государстве XVI–XVII вв. характерна строжайшая социальная градация имен» [7, с. 12–18]. Однако в ряде работ второй половины XX в. строгая зависимость имен и их форм от социального статуса именуемого ставится под сомнение. Так, Т.А. Сидоровой отмечено, что

в силу повсеместного употребления суффиксов группы -к-, они и в «своей» социальной среде не были пейоративными, проявление экспрессивного значения суффикса зависело от контекста и от ситуации общения [9, с. 33]. И.М. Ганжина пришла к выводу, что во многом написание антропонима зависело и от писца [1, с. 63]. И.А. Королева приходит к следующему заключению: «Употребление полной формы имени в первую очередь обусловлено характером источника, его жанрово-стилистической принадлежностью, социальный фактор носит вторичный характер. Важную роль играет профессионализм писца, оформляющего документ, чем грамотнее и аккуратнее написан тот или иной актовый материал, тем чаще, независимо от социальной характеристики лица используются полные формы личных имен. Определенную роль играет также контекст источника: чаще краткие формы используются в повествовательно-описательных частях текста или в трафаретных зачинах определенного жанра (например, челобитных). Бесспорно, некоторое значение имеет выражение родственных и хозяйственных связей именуемых» [4, с. 17]. При анализе письменных памятников многие исследователи отмечают, что светская письменность использовала канонические, документальные, разговорные (например, качественные) формы собственного имени, использование канониче-

ской формы было редким и строго обусловленным.

В метрических книгах Дальнего Востока середины XIX в., которые являются результатом записи актов культурной регистрации, удостоверяющих события крещения (рождения), венчания (брака), погребения (смерти) конкретных лиц, а также вновь присоединенных к православной церкви в виде хронологических записей в книжной форме, личные имена употребляются в основном в документальной форме (т. е. закреплённой в официальном документе гражданском или церковном), патронимы также образуются от основной формы. Каноническая форма личного имени (т. е. христианское православное имя в определенной его форме с определенным ударением) чаще встречается в регистрационных записях младенцев. Данный факт использования личных имен характерен именно для XIX в. С.И. Зинин, изучая статистическую структуру именников различных городов России, пришел к выводу, что в XVII в. состав календарных имен был «очень пестрый» и в количественном отношении более значительный, чем в XVIII и XIX вв. Причиной более упорядоченного употребления календарных имен в XIX в., по мнению ученого, заключается в том, что личные имена XVII в. (когда фамилии еще окончательно не сформировались) по-прежнему оставались основным средством идентификации личности, этой же цели служило и большинство вторичных суффиксальных образований от календарных личных имен [3, с. 107]. Но не все имена в дальневосточных метрических книгах XIX в. записаны в строго канонической форме русских личных имен, что прямо зависело от грамотности и профессиональной выучки писцов, т.е. непосредственной возможности устной речевой традиции влиять на письменную речь. Так, например, встречаются параллельные написания канонических и документальных форм личного имени: *Адрианъ / Андрей, Иоаннъ / Иванъ, Даниилъ / Даниль, Стефанъ / Степанъ* и др. [15, 16].

Итак, личные имена и их неофициальные производные квалифицируются как формы имени или варианты имени, некоторые исследователи рассматривают синонимию личных имен [5, с. 64]. Термин «форма слова» многозначный и в лингвистическом понимании выступает в виде нескольких частных определений. Во-первых, то же, что и грамматическая форма. Во-вторых, то же, что словоформа. В-третьих, разновидность слова в парадигматическом ряду. В лингвистическом энциклопедическом словаре понятие «форма» определяется как одна «... из ипостасей некоторой сущности» [5, с. 557], что, безусловно, представляет собой некоторую понятийную абстракцию, в которой под «сущностью» можно понимать различные языковые явления, например, лексическое значение слова. Если лексическое значение – это отражение явления действительности в форме понятия, представленного полнозначными либо служебными словами [11, с. 10], то понятие «форма слова» близ-

ко понятию «словоформа»: «конкретное употребление слова следует называть словоформой» [11, с. 241]. Если считать понятие реализацией «некоторой сущности», то, следовательно, различные способы его выражения также будут формой существования данного понятия: «Формой слова называются все видоизменения одного и того же слова, которые обозначают одно и то же понятие, прибавляя к нему то или другое дополнительное понятие, либо выражая то или другое отношение данного предмета мысли к другому предмету мысли того же предмета» [11, с. 15].

Чаще словоформа определяется как способ реализации одной лексемы, при которой не нарушается тождество слова самому себе, в то время как различные материальные формы выражения одного понятия не предполагают отношений внутрисловесного тождества. Исходя же из специфики понятия тождества личных имен и их производных, антрополоксем нельзя рассматривать как формы одного и того же слова, но это формы, выражающие одну денотативную характеристику разными словами. Форма слова обычно характеризуется известной материальной близостью (кроме достаточно редких случаев супплетивизма). Антропонимы одного ряда, в результате действия диахронных словообразовательных процессов, часто преобразовываются в совершенно несхожие звуковые оболочки и имеют различные парадигмы словоизменения (*Александр – Шура*), но в сознании говорящих связь между этими именами носит живой и естественный характер.

Более узким понятием по отношению к термину «форма слова» является «вариант». Варианты слова – это закреплённые в языке преобразования формы одного и того же слова, сохраняющие тождество его значения, но различающиеся орфоэпически, фонематически и морфологически [11, с. 10]. Термин «вариант имени» обычно используется при анализе парадигматических связей антрополоксем в составе того или иного документа, либо в речевой практике, т.е. «изменение имени или любого элемента его структуры (фонемы, морфемы, лексемы) в различных языковых ситуациях» [8, с. 43]. Различные типы отношений антропонимов усложняют анализ антрополоксем, поэтому возникает необходимость квалифицировать типы вариантности. Н. В. Подольская в «Словаре русской ономастической терминологии» приводит такие «ситуативные» типы вариантности, в которых вскрываются экстралингвистические причины вариантности личных имен, среди которых выделяет несколько типов вариантов: официальный и бытовой варианты; литературный и бытовой варианты; литературный и местный варианты; стилистические варианты; транскрипционные варианты; хронологические варианты. А.В. Суперанская, рассматривая варьирование личных имен, выделяет орфографические, фонетические, фонологические, морфологические, синтаксические и

лексические варианты имени [12, с. 171–204]. Из данных классификаций ясно, что понятие вариантности антропонимов – достаточно широкое явление, т.к. нет единой трактовки данного термина. Такая понятийная неясность усугубляется влиянием экстралингвистических факторов, т.е. смешением лингвистических категорий с юридическими. В закреплении определенной формы за каждым личным именем заинтересовано прежде всего делопроизводство, с точки зрения юриспруденции важна унификация личных имен, выработка определенной системы различения вариантных и самостоятельных имен. А.В. Суловой и А.В. Суперанской была предложена система разграничения самостоятельных имен и их вариантов.

Авторы указывают, что разными именами в современной юридической практике считаются те, которые отличаются друг от друга инициальными буквами (*Ларион – Иларион, Елена – Алёна, Катерина – Екатерина, Иосиф – Осип*); одной или несколькими буквами в составе основы (*Георгий – Юрий, Егор, Киприан – Куприян*); инициальными буквами или несколькими буквами в составе основы и являются вариантами одного и того же древнего имени, заимствованного в русский язык из разных европейских языков (*Тея – Фея, Жан – Иван*); сокращенные и полные варианты одного и того же имени, если в паспорте у человека записано не полное, а сокращенное имя: (*Женя, Таня, Петя, Саша*).

Вариантами одного и того же имени считаются полные и сокращенные формы одних и тех же имен, если сокращенный вариант не используется в качестве полного в актовых записях; народные и литературные варианты одного и того же имени, если они отличаются одной буквой в середине слова: (*Акулина – Акилина, Степан – Стефан, Матрона – Матрёна*); формы имен, отличающиеся друг от друга конечными сочетаниями *-ей / ий, -ея / ия, -ия / ья* и серединными *-иа / ья* (*Алексей – Алексей, Евдокия – Евдокея*); формы имен с конечными *-аи, -ий, -ик, -а* и без них: (*Николай – Никола, Ефимий – Ефим*); формы имен с начальными *Евф-* и *Еф-* (*Евфимий – Ефимий, Евфросинья – Ефросинья*); формы имен, содержащие *а* или *о* как отражение произношения имен в окающих и акающих говорах (*Афанасий – Офонасий, Анисим – Онисим*); формы имен с удвоенными гласными или согласными и без удвоений (*Филипп – Филип, Авраам – Аврам*); формы с чередующимися сочетаниями гласных в основе (*Диомид – Демид, Дионис – Денис*); формы с перестановками и преобразованиями групп согласных внутри имени (*Флор – Фрол, Сильвестр – Селиверст*) [13, с. 212–214].

Приведенные принципы разграничения вариантов личного имени и самостоятельных имен скорее отвечает юридической практике (что и было отмечено авторами: «строгие критерии разграничения вариантов одного и

того же имени и имен самостоятельных пока что не могут быть установлены. Поэтому здесь, с оговорками, намечены лишь тенденции последних лет в оценке вариантов имен с точки зрения современной юридической практики» [13, с. 216], т.к. с точки зрения лингвистики должны быть учтены парадигматические, семантические и стилистические отношения данных антрополексем. Основанием для разграничения вариантов и отдельных слов служит то значение, которое выражают морфемы – лексическое и грамматическое. Словообразовательные аффиксы выражают лексическое значение, поэтому наличие их в слове приводит к образованию не вариантов, а отдельных слов. При этом важно учитывать системные отношения личных имен, типология которых в целом совпадает с типами варьирования нарицательных имен. Ф. П. Филин, рассматривая типологию варьирования апеллятивов, выделял: «1) варианты фонематические, 2) варианты акцентологические, и 3) варианты грамматические» [14, с. 130].

Таким образом, фонематические варианты – «формальные видоизменения слов, которые различаются между собой фонемным составом в разных или отдельных грамматических формах при условии сохранения морфемного тождества, совпадения лексических и грамматических значений» [6, с. 189]. Соответственно морфологические или грамматические варианты – это формальные видоизменения, которые различаются между собой категориальными и формальными показателями при условии сохранения лексического тождества. Исходя из данных определений вариантов, в нашей работе отдаем предпочтение термину вариант имени: фонетический и морфологический.

Антропонимическая система Дальнего Востока по данным метрических книг в сравнении с данными именослова, в котором фиксировались канонические формы личного имени, представлена довольно обширным количеством номинативных вариантов полных канонических личных имен. Выявление вариантов личных имен в нашей работе велось в сравнении со списком канонических личных имен, зафиксированных в православном календаре, в святцах, месяцеслове. Несловообразовательные способы (фонетико-морфологические) образования номинативных вариантов характеризуют именно календарные имена. Почти половина календарных имен, а именно 91, или 42 % мужских имен, и 29, или 44 % женских имен, были подвергнуты каким-либо фонетико-морфологическим изменениям. В процессе фонетической и морфологической адаптации христианских имен в русском языке возникли варианты канонических имен.

Так, в метрических книгах второй половины XIX века выявлены следующие варианты мужских и женских личных календарных имен.

1. Кассиан / Касьян / Косьян; Кирилл / Кирилл / Кирилла; Климент / Клементий; Кондратий / Кондратей-Корнилий / Корнилей; Корнилий / Корнилей; Лаврентий / Лаврентей / Лаврений; Леонтий / Леонтей; Лонгин / Логин; Макарий / Макар; Маркелл / Маркел; Мартемиан / Мартиниан; Мартин / МартынМарциал / Морцын; Матфей / Матвей; Мелетий / Мелентий / Мелентей; Назарий / Назарей / Назар; Нестор / Нестер; Никанор / Никадор; Николай / Никола; Онисим / Анисим; Онуфрий / Ануфрий / Анофрий; Памфил / Панфил; Панкратий / Панкрат; Парфений / Парфентий / Парфен; Патрикий / Патрит; Пахомий / Пахом / ПохомПимен / ПимонПрокопий / ПрокопейСавел / Савелий / Савелий / Савелей; Сампсон / Самсон; Севериан / Северьян; Сергей / Сергей; Сильвестр / Силеверст; Симеон / Симен / Симон / Семен / Силеон; Софония / Софон / Сифоний; Софроний / Софроной / Софрон; Стефан / Степан / Стипан; Тарасий / Тарас; Феодор / Федор; Феодосий / Феодосий; Феодот / Федот; Феоклит / Феоклист; Филипп / Филип; Хараламбий / Хороламбий / Харламбий / Харлам / Харалонтий

Агриппина / Агрипина; Агафия / Агафья; Аполлинария / Апполинария; Анастасия / Анастасея; Агафия / Агапия / Агафья Анисия / Онисья; Дария / Дарья; Домника / Домникия; Елисавета / Елизавета; Евфросиния / Евфросиния / Евфросинья; Иустина / Иустиния / Устиния / Устинья / Устина; Калерия / Колерия; Лукия / Лукерья; Мария / Марья; Матрона / Матрена; Мартина / Марфина; Мариамна / Марианна; Наталия / Наталья; Неонилла / Неонила; Пелагия / Пелагея; Параскева / Параскевия; Татиана / Татьяна; Стефанида / Степанида; Соломония / Соломонида; Синклитикия / Сисклитикия / Синклитика; София / Софья; Иулиания / Ульяния / Ульяна; Феодосия / Феодосея / Федосья.

Вопрос о функционировании в русском антропонимике прошлых эпох канонических и неканонических форм христианских личных имен связан также и с вопросом о формировании официальной (литературной и документальной) формы календарных личных имен.

Процесс возникновения вариантов календарных

имен также относится к числу ономастических универсалий, поскольку имена, состоящие из большего числа фонем, слогов, морфем, чем допускают это параметры того или иного языка, могут существовать только на бумаге как письменные знаки, но не в живой речи при повседневном употреблении [12, с. 121].

В.А. Никонов объясняет изменение звукового состава календарных личных имен следующим обстоятельством: «в подлиннике звук обусловлен смыслом, выпадение звука меняет значение. Если же этимология утрачена, звук больше не связывает слово с его лексической «родней», а служит единственно различению данного слова от всех других слов. А личные имена лексически обособлены, за немногочисленными изменениями они не связаны этимологическим родством с нарицательными русского языка. В заимствованном личном имени звук не имеет поддержки вне этого имени. Поэтому, заимствуя имя, так легко расстается принимающий язык с тем или иным звуком в этом имени, а нередко и с целым звукосочетанием» [7, с. 64].

Антропонимический фонд, выявленный на основе дальневосточных метрических книг второй половины XIX в., свидетельствует о возможности образования вариантов полных личных имен вследствие фонетических, морфологических изменений в процессе функционирования канонического имени на территории Дальнего Востока. Процесс возникновения вариантных форм личных имен, т. е. изменение фонетико-морфологического состава антропонима, происходил путем упрощения или сокращения состава имени, некоторого усложнения и увеличения состава имени, изменения не количественного, а качественного состава личного имени. Фонетико-морфологические изменения в составе личных имен, зафиксированные на страницах дальневосточных метрических книг второй половины XIX в., отражают завершающий этап развития русского антропонимикона, свидетельствуют о социальной маркированности ономастических единиц, а также жанрово-стилистической специфике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганжина И.М. Развитие официальной системы именования лица периода её становления. Способы именования помещиков (по материалам Тверских писцовых книг XVII века) / И.М. Ганжина // Вопросы изучения среднерусских говоров. – Тверь: ТГУ, 1992. – С. 39–47.
2. Грамматика русского языка: в 2 т. – М.: Наука, 1980. – 546 с.
3. Зинин С/И. Введение в русскую антропонимику / С.И. Зинин. – Ташкент. – 1972, 123 с.
4. Королёва И.А. Становление русской антропонимической системы: дис. ... д-ра. филол. наук / И.А. Королева. – М., 2000. – 362 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 683 с.
6. Никольская Т.Е. Ассоциативное поле личного имени / Т.Е. Никольская // Семантика языковых единиц: докл. VI Междунар. конф.: В 2-т – Т.1 – М., 1998. – С. 188–190.
7. Никонов В.А. Имя и общество / В.А. Никонов. – М.: Наука, 1874. – 278 с.
8. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 188 с.

9. Сидорова Т.А. Словообразовательная активность русских личных имен: дис. ... канд. фил. наук / Сидорова Т.А. – Киев, 1986. – 192 с.
10. Современный русский язык / В.А. Белошапкова, Е. А. Земская. – М.: Наука, 1981, 368 с. Сидорова, Т.А. Словообразовательная активность русских личных имен: дис. ... канд. фил. наук / Сидорова Т.А. – Киев, 1986. – 192 с.
11. Современный русский язык / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.А. Касаткин, Е. В. Клобуков. – М.: Дрофа, 2001 – 560 с.
12. Суперанская А.В. Структура имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1969. – 207 с.
13. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах / А.В. Сулова, А.В. Суперанская. – Ленинград: Лениздат, 1991. – 220 с.
14. Филин Ф.П. Очерки по истории языкознания / Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1982. – 286 с.
15. Метрическая книга церквей Хабаровского края: Хабаровской церкви за 1867, 1868 гг., Хабаровской церкви святой Марии Магдалины за 1867 г., Усть-Уссурийской Петро-Иннокентьевской церкви за 1867, 1868 гг., Средне-Уссурийской Михаило-Архангельской часовни за 1867 г., Верхнее-Уссурийской Илиинской часовни за 1867 г., Гольдской миссии за 1867г., Средне-Уссурийской церкви за 1868 г., Верхнее-Уссурийской церкви за 1867, 1868 гг. (И-85. 44. 1а, 305 л.).
16. Метрическая книга Охотской церкви за 1867 г. (И-85. 44. 1, 13 л.);

© Горелова Ольга Владимировна (gorelovaol@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ВОЗМОЖНЫХ МИРОВ В РОМАНЕ Г. УЭЛЛСА «THE TIME MACHINE»

Квачук Ксения Дмитриевна

Аспирант, Тихоокеанский государственный университет

sky-girl.92@mail.ru

OPPOSITION LINGUISTIC MODELS OF POSSIBLE WORLDS IN H. WELLS' ROMAN "THE TIME MACHINE"

K. Kvachuk

Summary: The article deals with the concept of the possible world as applied to the fantasy work of Herbert Wells «The Time Machine». Based on the analysis of the text of the novel the lexical and thematic group «distinctive characteristics of Eloi and Morlocks» is distinguished. The lexical units included in this group are used to construct linguistic models of two possible worlds of the novel - the world of ground dwellers - Eloi and the underworld of Morlocks. These models show clear differences in the life style of the characters, which confirms the main character's assumptions about the possible outcome of further events in the real world of 19th-century England, indicates the problems of class division in society.

Keywords: possible worlds, fiction novel, time and space, literary work.

Аннотация: В статье рассматривается понятие возможного мира применительно к фантастическому произведению Герберта Уэллса «The Time Machine». На основании анализа текста романа выделяется лексико-тематическая группа «отличительные характеристики элоев и морлоков». С помощью лексических единиц, входящих в данную группу, конструируются языковые модели двух возможных миров романа – мир наземных жителей – элоев и подземный мир морлоков. Данные модели демонстрируют четкие различия в жизненном укладе персонажей, что подтверждает предположения главного героя о возможном исходе развития дальнейших событий реального мира Англии XIX века, указывает на проблемы классового деления в обществе.

Ключевые слова: возможные миры, художественный мир литературного произведения, фантастический роман, время и пространство.

Литературоведение представляет собой «осмысление способа понимания и методы анализа литературного произведения» (Карпов, 2015, с. 78). В настоящее время возрос интерес лингвистики к языку как своеобразной модели, представляющей наше восприятие действительности. Взгляд на язык как модель мира восходит к учению В. фон Гумбольдта, рассматривавшего язык как миропонимание. Гумбольдт подчеркивал, что языковая модель мира – это «система анализа окружающей действительности, которая моделирует мир в сознании человека» (Гумбольдт, 2000, с. 159). Моделирование, как один из исследовательских методов помогает выделить значимые характеристики познаваемого объекта. Модель мира разная у разных народов, социальных групп, у разных индивидов (Парандовский, 1990, с. 177). Мы можем говорить о стольких моделях мира, сколько есть призм мировидения: этническая, гендерная, детская модель мира и др. Такое многообразие отражается в концепции возможных миров (Плотникова, 2008, с. 101-103), которые эпистемологически понимаются как «другие варианты видения реального мира, моделирующие положения дел, допустимые в соответствии с нашим знанием» (Семенова, 2009, с. 139-140). Согласно М.Л. Райану и его модели рецентрирования, вымышленные миры, которые фактически являются альтернативными возможными мирами, могут рассматриваться, как будто они сами являются временными реальными мирами (Райан, 1991, с. 553). Д. Льюис определяет возможный мир как форму бытия, существующую наряду с

нашей вселенной. Согласно С. Крипке «возможный мир дан лишь посредством описаний, условий, которые мы с ним ассоциируем» (Крипке, 1981, с. 44). Тот или иной мир не просто возможен, он возможен относительно любого другого мира (Волошин, 2019, с. 8). Теория возможных миров позволяет «раскрыть внутренние мотивы, намерения, цели» их обитателей. Возможные миры элоев и морлоков способствуют «формированию новых взглядов» на окружающую Путешественника во Времени действительность, «изменению его поведенческих установок и нравственно-ценностных ориентиров» (Заболотная, 2021, с.67). Фантастический, социальный, утопический роман великого фантаста Герберта Уэллса «The Time Machine» повествует об уже упомянутом Путешественнике во Времени 'the Time Traveller', ученом, который изобрел машину времени и отправился в будущее, пережив за три часа восемь дней. Герои романа – это слушатели рассказа Путешественника во Времени – Психолог 'the Psychologist', молодой человек 'A Very Young Man', доктор 'the Medical Man' и провинциальный мэр 'Provincial Mayor'. Ученый рассказывает о путешествии в мир будущего, в котором научный прогресс и социальное неравенство привели к деградации человечества. Человеческий род превратился в два вида существ – морлоков 'The Morlocks' и элоев 'The Eloi'. В представлении Путешественника во Времени, морлоки – потомки рабочего класса людей, обитающие в Подземном мире 'The Under World', они покрыты белой шерстью и не выносят яркого света. Элои – жители Надземного мира, по-

томки элиты общества – слабые и маленькие существа, совершенно не приспособленные к труду. Многие тысячелетия морлоки снабжали элоев всем необходимым, но со временем пища в Подземном Мире закончилась и морлоки стали похищать элоев и питаться ими. Отыскав машину времени, которую морлоки спрятали в «белом Сфинксе», Путешественник во Времени отправляется дальше в будущее. Он обнаруживает полное отсутствие человечества, общий упадок жизни на земле. Чувствуя физическую и моральную усталость, Путешественник во Времени возвращается назад. Его рассказ о пережитых событиях воспринимается слушателями весьма недоверчиво, и на следующий день ученый отправляется в новое Путешествие во Времени – из которого уже никогда не возвращается.

Литературное произведение выстраивает свой художественный мир – «условную реальность, созданную воображением писателя с помощью художественных средств» (Серова, 2011, с. 149). Образ времени и пространства помогает описать художественный мир произведения. В пределах литературного пространства описываются герои и развиваются события произведения. Пространство включает в себя два уровня: «поверхностный уровень связан с объективной стороной художественного пространства и подразумевает реальность, в которой разворачивается изображаемое писателем действие» (планета, мир будущего, город, дом, кабинет и т.п.); «глубинный уровень связан с субъективной стороной художественного пространства (чувственное подсознание человека) и реализует пространственные образы-символы» (Володин, 1978, с. 134). Существенным признаком, организующим структуру художественного пространства, является оппозиция «замкнутый/незамкнутый». Замкнутое (закрытое) пространство проявляется в произведениях в виде различных бытовых пространственных образов – дома, города, лаборатории, кабинеты, подземные места обитания, дворцы и замки. Примерами незамкнутого (открытого) пространства являются образы леса, поля, космоса, океана и т.д. Пространство художественного мира неразрывно связано с категорией времени. Становясь объектом изображения, реальное время приобретает новые свойства, позволяющие «характеризовать его как художественное время, представляющее собой единство объективного и субъективного времени. Объективное время – важнейшая характеристика реального мира, существует независимо от человека и его сознания; субъективное время проявляется на уровне чувственного восприятия. Так, например, минута может показаться человеку вечностью, а час – мгновением. В зависимости от его душевного состояния один и тот же промежуток времени может восприниматься по-разному, чем и объясняются основные свойства субъективного времени» (Володин, 1978, с. 135-136).

В романе Г. Уэллса “The Time Machine”, представлена

концепция исторического времени, где человек одновременно субъект и объект истории; у него есть возможность выбора реального исторического прошлого или будущего, но и он и его потомки будут пожинать плоды этого выбора.

Примером возможных миров в романе «Машина времени» являются две абсолютно разных расы, два мира – Подземный мир рабочего класса Морлоков и Надземный мир аристократов и буржуев Элоев. В основе композиции представленного произведения лежит прием антитезы – противопоставление контрастных систем мировидения, образов, представлений, понятий. Как и для реального мира, для «вымышленного художественного мира возможно построение его собственной модели мира, представленной в семантической системе художественного текста» (Вишнякова, 2010, с. 120).

Моделирование представляет собой метод познания, заключающийся в исследовании объекта путем построения его модели. В творчестве Герберта Уэллса просматривается мотив несовместимых, антагонистически противопоставленных друг другу моделей мира – подземный мир Морлоков (*the Under World*) и наземный мир Элоев (*the Upper World*).

Для конструирования модели возможного мира элоев и морлоков были выделены следующие критерии: название расы; внешний облик и одевание; физические/умственные достижения жителей будущего; еда и род занятий; животный мир; растительный мир.

Наземный мир населяют люди, которых называют Элоями (*the Eloi*) (Wells, 1951, с. 50), им противопоставлены жители подземного мира – Морлоки (*the Morlocks*); первые живут на поверхности земли и характеризуются как *the Over-world people*, вторые живут под землей – *the Under-grounders*. Элои принадлежат к аристократии – *Aristocracy*, в то время как Морлоки противопоставлены им по социальному статусу – они названы «вторым сортом», «обслуживающим персоналом», рабочими – *this second species of Man was subterranean* (Wells, 1951, с. 48). Наземные создания автор называет хозяевами, господами, имущими, богатыми – *Masters, the Haves* (Wells, 1951, с. 51), в то время как Морлоки представлены неимущими, бедняками, рабочим классом населения – *the Have-nots, the Workers* (Wells, 1951, с. 52).

С эстетической позиции Элои характеризуются следующими примерами наименования наземных обитателей: люди Золотого Века, прекрасные, милые наземные жители ‘*people of the Golden Age; graceful, beautiful Upper-worlders*’ (Wells, 1951, с. 47-50).

Антагонистически противопоставленные элоям – морлоки, предстают безобразными, ужасными созда-

ниями, похожими на омерзительных животных с белой шерстью 'how nauseatingly inhuman they looked – pale, chinless faces and great, pinkish-grey eyes; some greyish animal' (Wells, 1951, с. 55-57). Внешний облик Элоев крайне отличался от наружности Морлоков. Элои хрупкие, маленькие, изнеженные создания, похожие на фарфоровые фигурки – 'dresden-china type of prettiness, hectic beauty' (Wells, 1951, с. 27-28). Словоупотребление 'dresden-china' указывает на невероятную хрупкость, изящность и элегантность элоев, поскольку фарфоровая посуда, производимая с 1710 в Мейссене недалеко от Дрездена, имела точно такие же характеристики 'delicate and elegantly decorative objects and figures of high quality' [CCALED]. Анализируя лексику, характеризующую внешность и одеяние жителей наземного мира, можно отметить ее «одинаковость», облик маленьких людей практически не отличался друг от друга – 'people of the future were alike in costume and in sexes', одеты маленькие создания были в светлые дорогие одежды и сандалии – 'a group of figures clad in rich soft robes; sandals or buskins...were on their feet' (Wells, 1951, с. 21; 41). Морлоки, в свою очередь, описаны как муравьино-подобные и паукообразные существа – 'white, ape-like creature; this Lemur... a human spider' (Wells, 1951, с. 44; с. 47); они сравниваются с омерзительными червями, обитающими под землей, к которым противно прикасаться – 'the half-bleached colour of the worms...they were filthily cold to the touch'. За многие годы Морлоки приспособились к жизни под землей, они не выносят яркого дневного света и солнечных лучей – 'their large eyes reflecting light' (Wells, 1951, с. 48-53); Несмотря на отталкивающий внешний облик, Морлоки превосходили Элоев в умственном и интеллектуальном развитии. Рассматривая пример из текста «<...> the physical slightness of the people, their lack of intelligence <...>», где лексема 'intelligence' имеет значение «способности думать», «использовать, полученные знания» 'the ability to understand and think about things, and to gain and use knowledge' [MEDAL], а лексическая единица 'lack' имеет дефиницию полного отсутствия чего-либо: 'a condition of not having any of something'. Следовательно, словосочетание 'lack of intelligence' убеждает читателя в том, что элои полностью утратили способность к развитию и созиданию. Главный герой невероятно удивлен, насколько пустые это люди и снова читатель встречает лексему 'lack', только уже в значении «отсутствие интереса» 'lack of interest' – 'I never met people more indolent or more easily fatigued...was their lack of interest' (Wells, 1951, с. 26-31). Причина такого поведения, безучастности людей будущего кроется, как ни странно, в чрезмерном достатке и беззаботности – «these people were living in the ease and security», которые привели к деградации населения Наземного Мира – «They spent all their time in playing gently, in bathing in the river, in making love, in eating fruit and sleeping» (Wells, 1951, с. 41-51). В мире Элоев не было заметно следов развития сельского хозяйства, скотоводства, строительства;

никаких ограждений или частной собственности – «there were no hedges, no signs of proprietary rights, no evidences of agriculture». (Wells, 1951, с. 28). Ничего не указывало на наличие труда в мире наземных созданий будущего. Морлоки же, в свою очередь, названные рабочим классом – *the Workers*, работали под землей, в темноте и сырости для обеспечения комфортного проживания Элоев и, с годами приспособились к тому существованию в котором оказались, – «full supplying of the Over-world people and their consumption*, clever and cunning (умные и хитрые)*, ability to adapt (способные к адаптации)*». Примеры, использованные выше и помеченные астериском, понимаются как подразумеваемые из контекста.

Питание жителей наземного и подземного мира также крайне отличалось. Элои были вегетарианцами – «these people were strict vegetarians», даже скорее «фрукторианцами». «Верхний» возможный мир будущего отличался разнообразием фруктов, примеров овощей, корнеплодов в романе не упоминается. Многие фрукты для главного героя были неизвестными, новыми, необычными, он называет их словом *thing*, дефиниция данной ЛЕ 'an object (food) that you are not familiar with or do not know much about', 'something (fruit) not specific' указывает на момент удивления, необычности, новизны данных плодов для жителя Англии XIX века. Для наименования фруктов автор использует лексическую единицу *staple* 'an important product, especially a food, that people eat or use regularly' [MEDAL], что не оставляет сомнений в том, что единственная пища, производимая природой и служащая питанием в данном мире возможного будущего – это фрукты. Один из таких плодов, новых для Путешественника, он выбирает себе в пищу на постоянной основе, данный вид пропитания становится для него *staple*. <...> one, in particular, that seemed to be in season all the time I was there – a floury thing in a three-sided husk – was especially good, and I made it my staple.

Полное противопоставление элоям являлось питание Морлоков, которое составляло исключительно мясо. Спустившись в колодцы к морлокам, главный герой чувствует запах, названный в романе – *halitus* (*halitosis*; от лат. *halitus* – дыхание, запах и греч. *-osis*). Удушающий запах вызывает отвращение и отторжение, поскольку это не просто спертый запах замкнутого помещения, а запах убитого существа, жертвы, запах пролитой крови: 'the place was very stuffy and oppressive, and the faint halitus of freshly shed blood was in the air'. Данный запах 'halitus' исходил от пищи морлоков, от стола с каким-то мясом – 'a little table laid with what seemed a meal' (Wells, 1951, с. 54-57). В упомянутом примере использована лексема 'meal', означающая принятие пищи, еду, трапезу, основной прием пищи 'the food you eat during a meal' [CCALED], что указывает на мясо, как на основной и единственный вариант пищи для морлоков. Халитозом называют зловонное дыхание, неприятный запах преимущественно изо рта,

вызванный патологическим ростом числа микроорганизмов в ротовой полости. Несмотря на то, что халитоз официально не является заболеванием (медицинский термин для обозначения несвежего дыхания), его причины кроются в первую очередь в патологиях внутренних органов. Данное сравнение является важным, поскольку деградация мира будущего затронула все сферы жизни персонажей, не только внешнюю сторону их облика, превратив элоев в «крошечных», «игрушечных» кеглей, а морлоков в страшных, отвратительных звероподобных существ. Деградация затронула и внутреннюю составляющую жителей возможного мира будущего, превратив одних в каннибалов, а других в откормленный скот.

Автор использует ЛЕ *'cattle'* *'a group of animals that includes cows, buffalo, and bison, that are often kept for their milk or meat'* [CALD], данная лексема указывает на то, что в результате многолетнего безделья, достатка и как следствие – деградации, элои стали откормленным скотом для жителей подземного мира – «these Eloi were mere *fatted cattle*, which the ant-like Morlocks» (Wells, 1951, с. 59-64).

Растительный и животный мир Элоев и Морлоков также отличен друг от друга. В темных колодцах и подземных пещерах Морлоков полностью отсутствовал дневной, солнечный свет, свежий воздух. Тяжелый, удушающий запах, постоянная темнота – *the heavy smell, unpleasant odour, the darkness* (Wells, 1951, с. 56-58), не давали возможности развитию флоры и фауны. О животном мире морлоков также ничего не сказано в романе, мы делаем заключение, что животные для морлоков – это элои, которых днем они обслуживают, а ночью пожирают. Для описания растительного мира элоев, автор использует эпитеты, сравнения, характеризующие необыкновенную, первозданную красоту нетронутой цивилизацией природы – *'beautiful, like a garden, brilliant, delightful, sweet, fresh'*. Наземный мир элоев похож на цветущий сад – *'the whole earth had become a garden'* (Wells, 1951, с. 29-32); В романе мы можем встретить описание растительности – боярышник, рододендроны, кустарники – *hawthorn, the rhododendrons, the bushes* (Wells, 1951, с. 24; с. 27; с. 58). Один из таких цветов представитель элоев – девушка по имени Уина подарила Путешественнику; цветок оказался «доказательством» пребывания изобретателя в мире будущего, когда он вернулся в современную Англию. Фауна наземного мира будущего, представлена птицами – совами, воробьями *an owl, a couple of sparrows* и бабочками – *brilliant butterflies* (Wells, 1951, с. 24-30). В мире элоев полностью отсутствуют насекомые-вредители «the air was free from gnats». Млекопитающие и крупные животные давно вымерли и, только в музее, можно встретить скелеты былых обитателей животного мира – «the huge skeleton barrel of a Brontosaurus» (Wells, 1951, с. 65).

Постепенная деградация мира будущего отражается не только во внешности и строении главных персона-

жей, но и в окружающей их действительности – фауна мира будущего практически исчезла, флора представлена лишь плодами и низкорослыми дикорастущими растениями, деревья также исчезли.

Таким образом, многообразие моделей мира находит свое отражение в концепции возможных миров, которые понимаются как иные варианты видения реального мира, которые моделируют определенные положения дел, допустимые в соответствии с нашим определенным знанием. Возможный мир элоев и морлоков рассматривается в романе через призму мировидения Путешественника во времени, для него он является временным реальным миром, некой формой бытия, которая существует наряду с реальным миром главного героя – мира Англии XIX века. Теория возможных миров позволяет раскрыть внутренние мотивы, намерения, цели их обитателей. Возможные миры элоев и морлоков способствуют формированию новых взглядов на окружающую Путешественника во времени действительность, изменению его поведенческих установок и нравственно-ценностных ориентиров.

Была выделена лексико-семантическая группа «отличительные особенности элоев и морлоков» на основании следующих критериев:

1. название расы;
2. внешний облик и одяние;
3. физические/умственные достижения жителей будущего;
4. еда и род занятий;
5. животный мир;
6. растительный мир.

Согласно выявленной лексико-семантической группе, элои представляют собой жителей «верхнего» возможного мира, они представители аристократии *'the Aristocrats'*. Данное словоупотребление встречается в романе 6 раз; они красивые, изящные *'graceful creatures'*, лексемы *'creatures'* и *'the Upper-world people'* являются наиболее частотными и употребляются в тексте 10 и 15 раз соответственно. Элои беззаботные, изнеженные, неприспособленные к труду. В тексте романа были выявлены следующие лексические единицы, характеризующие наземных жителей *'carefree people; 'living in the ease and security; 'the physical slightness of the people'*. Для обозначения элоев упоминается лексема *'people'*, в отличие от морлоков, к которым автор применяет лексему *'animal'*. Критерием для выделения умственных достижений элоев послужили лексемы *'naive'* и словосочетание *'lack of intelligence'*, которые используются в тексте для описания характера элоев. Элои пугливы, боятся темноты и ночи *'fearful of darkness, 'fearful of night'* в силу обстоятельств того, что они являются *'cattle'* для морлоков. Данная лексема используется в 15 случаях употребления, подтверждая тот факт, что элои просто скот, пища для мор-

локов. В свою очередь, элои строгие вегетарианцы, даже можно сказать фрукторианцы *'strict vegetarians'*, поскольку лексема *'fruit'* встречается наибольшее количество раз и используется в 25 примерах словоупотребления; весь наземный мир Элоев – цветущий сад *'the world like a blooming garden'*. Упомянутая лексема *'garden'* используется 19 раз, что подтверждает, насколько красив и «зелен» был возможный мир элоев.

Выделенная в тексте романа лексико-семантическая группа жителей подземного мира демонстрирует насколько безобразны морлоки, страшные и внешне отталкивающие *ugly creatures'* жители Подземного мира *'the Under-grounders'*. Лексема *'creature'* является общей для наименования элоев и морлоков, которые обитают в душных, темных колодцах *'stuffy, dark wells'*. Лексемы *'well', 'tunnels'* можно встретить в тексте 15 и 20 раз соответственно, поскольку исходя из наблюдений и рассуждений главного героя, подземный мир морлоков просто «изрыт» проходами и туннелями. По социальному статусу морлоки – рабочие, лексема *'the Workers'* является наиболее частотной и встречается в тексте романа 26 раз, поскольку морлоков можно назвать трудоголиками, отличными строителями *'workaholics, professional builders'*; выделяя критерии для характеристики поведенческих особенностей Морлоков, читатель может руководствоваться следующими лексемами, описывающие морлоков, как хитрых, находчивых, умеющие приспособиться к тем условиям обитания, в котором они оказались: *'clever', 'cunning', 'ability to adapt'*. Лексическая единица *'clever'* применительно к морлокам упоминается в тексте 10 раз, несмотря на то, что данные персо-

нажи сравниваются автором с животными. Дефиницией лексемы *'clever'* является слово *'intelligent'*, что чаще используется для описания умственных способностей человека. Поскольку морлоки обладали способностью строить сложные колодцы, насосы и станки, обеспечивать жизнь элоев, шить им одежду и полностью их обслуживать объясняет использование данной лексической единицы *'clever'* в тексте романа применительно к морлокам. Морлоки предстают для читателя жестокими людоедами *'cannibals'*. Согласно словарю Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, каннибалы – это не только люди, каннибалами могут быть животные, пожирающие себе подобных *'an animal that feeds on the flesh of others of its kind'* [CCALED]. Морлоки и элои являются метафорическим изображением животных в романе, морлоки – *'animals'*, элои – *'cattle'*; поскольку данные персонажи представители одной расы, подвергшиеся деградации. Путешествуя дальше, главный герой узнает, что и данные представители человечества вымерли, остались лишь одни крабы и лишайники.

Итак, в результате анализа текста романа были выявлены два возможных мира будущего – мир элоев и мир морлоков, на основании лексико-тематической группы «отличительные особенности элоев и морлоков».

Данные миры представляют собой воображаемый, фиктивный мир будущего через призму мировидения Путешественника во времени, мира, который является альтернативой исходного мира главного героя, который может быть несовместимым с представлениями человека о мире и даже внутренне противоречивым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Проблемы грамматической семантики в русской аспектологии / А. В. Бондарко. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. - 220 с.
2. Вишнякова Е.П. Возможные миры перцептивной модальности в языковом отражении (на материале повести Г. Уэллса «Страна слепых») // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки. – СПб.: РГПУ, 2010. – № 123. – С. 116-122.
3. Володин Э.Ф. Специфика художественного времени // Вопросы философии. – 1978, № 8. – С. 132-142.
4. Волошин В. В. Возможные миры и супервентность // Культура и цивилизация. – Донецк, 2019. – С. 1-10. Точка доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnye-miry-i-superventnost/viewer> (Дата обращения: 29.12.2022).
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. – 400 с
6. Заболотная Д.Ю. Некоторые особенности креолизации текстов экорекламы в терминах их ориентирующего потенциала / Д.Ю. Заболотная // Научный альманах. 2021 – № 4-3 (78). – С. 66-69.
7. Карпов Д.Л. Введение в литературоведение: учебное пособие / ДЛ Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 108 с.
8. Крипке С. Семантическое рассмотрение модальной логики / С. Крипке // Семантика модальных и интенциональных логик / под ред. В.А. Смирнова. – М., 1981. – С. 27-40.
9. Парандовский Я. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
10. Плотникова С.Н. Борьба против идентичности: ненависть в свете теории множественности миров / С.Н. Плотникова // Лингвистика и аксиология. Этносемиотика ценностных смыслов: коллективная монография. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2008. – С. 97-115.
11. Ревзин И.И. Модели языка. – М., 1962. Цит. по: Звегинцев В.А. Теоретическая и прикладная лингвистика. - М.: Просвещение. 1967. – 338 с.
12. Серова З.Н. Способы свертывания романного жанра в отечественной прозе рубежа XX-XXI веков (на материале произведений К. Лошкарева, Ю. Малецкого, А. Бородыни) // Ученые запiski казанского университета. – Казань, 2011. – № 153. – С. 148-152.
13. Стеблин-Каменский М.Н. Спорное в языкознании / М.Н. Стеблин-Каменский. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 270 с.

14. Топоров В.Н. Модель мира (мифопоэтическая) / В.Н. Топоров // Мифы народов мира: Энциклопедия / под ред. С.А. Токарева. – М.: Большая Российская энциклопедия; Олимп, 2000. – Т. 2. 1392 с.
15. Ryan M. – L. Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

© Квачук Ксения Дмитриевна (sky-girl.92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

ФУНКЦИИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПОЭТИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В.С. ВЫСОЦКОГО)

FUNCTIONS OF INTERROGATIVE CONSTRUCTIONS IN POETIC NARRATIVE (BASED ON THE MATERIAL OF V.S. VYSOTSKY'S POEMS)

**A. Loginov
L. Fedoseeva**

Summary: The article examines the functional load of interrogative sentences in the poetic narrative of V. Vysotsky, due to the volume of works and determined by the tasks set by the author. Among the functions are the possibility of an interrogative construction to become the initiator of the development of a poetic plot (an interrogative theme) or to link independent, at first glance, works into one storyline (cycle), as well as the dialogization of the text and the emotional expression of the attitude to the described event.

Keywords: V. Vysotsky, poetic text, narrative, interrogative sentence.

Логинов Александр Викторович

доктор филологических наук, Московский педагогический
государственный университет,
loginov13av@mail.ru

Федосеева Лариса Николаевна

доктор филологических наук, Академия ФСИИ России
г. Рязань
ln-fedoseewa@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается функциональная нагрузка вопросительных предложений в поэтическом нарративе В. Высоцкого, обусловленная объемом произведений и определяемая задачами, которые ставит автор. К числу функций относятся возможность вопросительной конструкции стать инициатором развития поэтического сюжета (вопросительным темой) или связать в одну сюжетную линию (цикл) самостоятельные, на первый взгляд, произведения, а также диалогизация текста и эмоциональное выражение отношения к описываемому событию.

Ключевые слова: В. Высоцкий, поэтический текст, нарратив, вопросительное предложение.

Во второй половине XX – начале XXI в. возникло и развилось довольно большое количество направлений в области социально-гуманитарных дисциплин. Среди них лингвистика текста, прагматика, функциональная грамматика, социолингвистика, когнитивная лингвистика. В данный ряд можно поместить и нарратологию (справедливости ради подчеркнём, что её истоки заложены в трудах русских формалистов первой половины XX века: В.Б. Шкловского, Б.В. Томашевского, В.Я. Проппа, М.М. Бахтина), получившую своё название от английского термина *narrative* в конце 60-х годов XX века (термин Цветана Тодорова). Значение термина подробно рассмотрено в работе Е.С. Маслова [11, с. 24-31], отметим только, что в русском языке ему соответствуют синонимы *повествование*, *рассказ*, т.е. такой тип произведений, в которых обозначена последовательность событий.

С начала XXI века под влиянием англоязычной полиологии термин приобрёл в русском языке дополнительное значение, синонимичное идеологеме, понимаемое как высказывание, содержащее мировоззренческую установку. Нас интересует первое – лингвистическое – понимание термина.

Сходными по значению с нарративом являются понятия текста и дискурса. Согласно Ю. Лотману [10], пове-

ствование всегда описывает действие и, следовательно, содержит сюжет. В то же время текст представляет собой статичную знаковую систему, поэтому «составляет основу всякого повествования». Нарратив – это разновидность текста, его конкретное воплощение. Поскольку нарратив описателен (дескриптивен), то в нём, помимо логической структуры, существуют ещё эстетическая, эмоциональная и ассоциативная составляющие.

Изучение нарратива приобрело массовый характер, что позволило сформироваться направлению, которое мы условно назовём литературной нарратологией как противопоставление, например, нарратологии юридической [1] или политической [6] (сравнение этих направлений может быть предметом отдельной работы) [4; 5; 7; 8; 12; 13; 14].

В последнее время распространение получил термин «нарративная техника», применяющийся в областях, связанных с изучением личности человека и социума. Осмелимся предположить, что нарративные техники (хотя таковыми они, естественно, не осознавались) стали впервые применяться в литературном творчестве, прежде всего произведениях устного народного творчества: мифах, сказках, былинах. Со временем нарратив стал присутствовать во всех жанрах художественной речи. Не стал исключением и поэтический текст. Нарративная

поэзия – рассказ в стихах, где внимание читателя сосредоточено на том, о чём рассказывает автор, а субъект превращается в рассказчика (нарратора): иногда такой рассказчик только излагает какую-либо историю, не являясь участником событий, и мы почти не замечаем его присутствия, иногда делится собственными впечатлениями от излагаемого и даже вступает в беседу с читателем.

В поэтическом нарративе чрезвычайно активны вопросительные конструкции. Достаточно вспомнить произведения авторов мировой литературы: В. Шекспира, А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, М.Ю. Лермонтова, А.А. Блока, В.В. Маяковского, Р. Рождественского, Е. Евтушенко и др.

На наш взгляд, это обусловлено тем, что, во-первых, поэтический текст, в отличие от прозаического, лаконичен, более требователен к отбору языковых единиц, его организующих, и, во-вторых, вопрос уже сам по себе нарратив, так как определяет движение сюжета, т. е. является вопросительным темы (наряду с именительным темы и инфинитивом темы). Однако обращает на себя внимание тот факт, что большинство поэтов неохотно используют вопрос в начале произведения: в лучшем случае он появляется в середине или финале.

В. Высоцкий не боится начинать с него, без всяких вступлений и преамбул в первой строфе или даже в начале стихотворения: «*Зачем идёте в гору вы?*» («Скалолазка»), «*Почему всё не так?*» («Он не вернулся из боя»), «*Сколько павших бойцов полегло вдоль дорог?*» («Сколько павших бойцов полегло вдоль дорог»), «*Кто тебе серенаду ещё посвистит?*» («Серенада Соловья-разбойника»), «*Слышишь – гулко земля под ногами дрожит? Видишь – плотный туман над полями лежит?*» («Баллада о ненависти»), «*Куда всё делось и откуда что берётся?*» («Куда всё делось и откуда что берётся»), «*Что ж сидишь ты сиднем, да ещё в исподнем?*» («Что ж сидишь ты сиднем»).

Используемый нами метод сплошной выборки позволяет утверждать, что в структуре большинства стихотворений В. Высоцкого присутствуют вопросительные конструкции. Считаем, что это определяется бардовским характером его произведений, т.е. явной направленностью на читателя / слушателя, из которого автор «делает» собеседника.

Значение поэтического произведения или его конкретного отрезка определяется контекстом, и не только речевым, но и ситуативным. Так, многие произведения В. Высоцкого, написанные к тому или иному кинофильму (например, «Вертикаль», «Сыновья уходят в бой», «Бегство мистера Мак-Кинли»), понятны в определённом дискурсе.

Стихотворения В. Высоцкого не просто рассказ, по-

вестование, где всё течёт и развивается плавно и постепенно. Здесь читатель наблюдает конфликт, «разлом» спокойствия и предполагаемости сюжета. Введённые в структуру поэтического текста вопросительные высказывания определяют, во-первых, тему повествования, во-вторых, настраивают читателя / слушателя (адресата) на определённое восприятие текста. Это проявляется в том, что адресат становится сам действующим лицом, хотя и не предполагает этого (мы упоминали об этом чуть выше, но представляется необходимым повториться). Сила вопроса заключается в том, что, даже заданный поэтическому персонажу, он вовлекает в свою орбиту всех участников коммуникации, к числу которых относится читатель / слушатель. Последний, услышав вопрос, может предпринять попытку ответить на него, ориентируясь на предшествующий фрагмент текста или контекст в целом. Но талант В. Высоцкого проявлялся и в том, как непредсказуемо неожиданно звучит его ответ на им же поставленный вопрос. Этот непредсказуемостно-неожиданный ход, по сути, создает детективное произведение.

Представляется возможным в рамках нашего исследования дать небольшой комментарий к одному из самых известных стихотворений.

Большинство нарратологов признаёт, что главный атрибут нарратива – наличие некоей истории, или последовательности событий. Таковая усматривается в стихотворении «Скалолазка»:

Я спросил тебя: «*Зачем идёте в гору вы?* –
А ты к вершине шла, а ты рвалась в бой. –
Ведь Эльбрус и с самолёта видно здорово...»
Рассмеялась ты – и взяла с собой...
(«Скалолазка») [2, с. 13]

Данное произведение, к сожалению, не звучит в фильме «Вертикаль» (режиссёры – С. Говорухин, Б. Дуров), но было задумано поэтом в общем цикле песен к данному фильму и именно по этой причине может рассматриваться в едином нарративе с другими, вошедшими, рассказывает об альпинистах и их опасной профессии, о взаимоотношениях, когда жизнь может быть оборвана в любую минуту. Вопрос в начале стихотворения, по сути, «привязывает» «Скалолазку» к предшествующим и определяет перспективу последующих стихотворений, тем самым создавая определённый гипернарратив.

«История» проявляется в том, что стихотворение как бы продолжает предыдущий рассказ, связывая в единую сюжетную линию поэтический цикл. Именно в общей повествовательной структуре цикла, на фоне происходящих в фильме событий, посыл поэта воспринимается в полной мере.

Однако и в самом дискурсе «Скалолазки» вопросы-

тельное предложение выполняет нарративную роль – определяет линию повествования, т.е. данный вопрос функционирует как бы в двух ипостасях: определяет линию развития сюжета в минитексте (стихотворении «Скалолазка») и мультитексте («альпинистском» цикле к кинофильму «Вертикаль»).

В стихотворении есть ещё одна строфа, где также присутствует вопросительное предложение:

А потом, на каждом нашем восхождении –
Ну почему ты ко мне недоверчивая?!
 Страхovala ты меня с наслаждением,
 Альпинистка моя гуттаперчевая!
 («Скалолазка») [2, с. 13]

В отличие от предыдущего фрагмента вопрос не определяет хода дальнейшего повествования, а является средством выражения эмоциональной оценки происходящего. Это возможно по причине того, что вопросительное предложение очень ёмкое в плане реализации функционально-семантических возможностей: наряду с инвариантным значением «запрос информации» в его семантической структуре представлены многочисленные варианты дополнительной смысловой нагрузки [9].

Подобная роль «красной нити», связующей несколько песен военного цикла, звучащих в фильме «Сыновья уходят в бой» (режиссёр – В. Туров), принадлежит вопросу из одноимённого стихотворения В. Высоцкого:

Кто сменит меня, кто в атаку пойдёт?
Кто выйдет к заветному мосту?
 И мне захотелось – пусть будет вон тот,
 Одетый во всё не по росту.
 («Сыновья уходят в бой») [3, с. 43]

Описанный в этом тексте эпизод боя глазами смертельно раненного солдата, передающего эстафету юному товарищу, переключается с историей воина, потерявшего друга в сражении, из другого стихотворения цикла:

Почему всё не так? Вроде всё как всегда:
 То же небо – опять голубое,
 Тот же лес, тот же воздух и та же вода,
 Только он не вернулся из боя.
 («Он не вернулся из боя») [3, с. 40]

Жанр военной баллады, включающий детальную прорисовку эпизода, использует вопросы лирических героев-нарраторов к самим себе. Ответы на эти вопросы ищет вместе с персонажами, автором и читатель.

Функционал вопросительных конструкций в нарративной системе поэтического текста разнообразен. Рассмотрим их виды на материале стихотворений В.С. Высоцкого (ограничимся одним-тремя примерами на каждый случай).

1. Вопрос нарратора, оставшийся без ответа собеседника.

Теперь позвольте пару слов без протокола:
Чему нас учит семья и школа?
 Что жизнь сама таких накажет строго.
 Тут мы согласны, скажи, Серёга.
 («Милицейский протокол») [2, с. 136]

(В качестве иллюстрации сюда можно отнести и уже рассмотренный выше отрывок из «Скалолазки»).

Такая конструкция позволяет рассказчику самому дать удобный для себя ответ на вопрос, попытавшись таким образом обернуть ситуацию в свою пользу. Определим данную нарративную тактику как «удержание инициативы».

2. Вопрос нарратора к самому себе во внутреннем диалоге.

А мне удел от Бога дан...
А может, тоже – в Магадан?
 Уехать с другом заодно –
 И лечь на дно!..
 («Мой друг уедет в Магадан») [3, с. 152]

Как засмотрится мне нынче, как задышится?!
 Воздух крут перед грозой, крут да вязок.
Что споётся мне сегодня, что услышится?
 Птицы вещие поют – да всё из сказок.
 («Купола») [3, с. 156]

(Иллюстрацией здесь могут быть и приведённые выше фрагменты из стихотворений «Сыновья уходят в бой», «Он не вернулся из боя»).

Вопросы, заданные себе, позволяют рассказчику далее показать действительность в его личностном восприятии, в необычном ракурсе и вовлечь читателя в свою картину мира. Назовём такую нарративную тактику «зеркалом души».

3. Вопросы нарратора к воображаемому собеседнику-оппоненту.

Кто сказал: «*Всё сгорело дотла,*
Больше в землю не бросите семья!?»
 Кто сказал, что Земля умерла?
 Нет, она затаилась на время.
 Материнства не взять у Земли,
 Не отнять, как не вычерпать моря.
 Кто поверил, что Землю сожгли?
 Нет, она почернела от горя.
 Как разрезы, траншеи легли,
 И воронки, как раны, зияют...
 («Песня о земле») [3, с. 142]

Такие вопросы остры и бескомпромиссны, нацелены на возражение, протест и помогают рассказчику высветить свою позицию, подкрепив её повествованием о происходящих и происходивших событиях. Эта нарративная тактика видится нам как «острая полемика».

4. Риторический вопрос нарратора к себе в форме вопроса к гипотетическому собеседнику.

*Что же это, братцы, не видать мне, что ли,
Ни денёчков светлых и ни ночей безлунных?
Загубили душу мне, отобрали волю,
А теперь порвали серебряные струны...
(«Серебряные струны») [3, с. 47]*

Значит, личность может даже
Заподозрить в шпионаже!..
Вы прикиньте – что тогда?
Это значит, не увижу
Я ни Риму, ни Парижу
Больше никогда!..
(«Перед выездом в загранку») [3, с. 179]

*А можно её стороной обойти?
И что мы к ней прицепились?!
Но, видно, уж точно – все судьбы-пути
На этой высоте скрестились.
(«Высота») [2, с. 23]*

Подобные вопросы помогают рассказчику почувствовать себя среди единомышленников, включённых в ту же цепь событий, что и он. Определим эту тактику как «дружественная поддержка».

5. Мысленный вопрос нарратора к реальному собеседнику в диалоге.

Спросил я Катю взглядом:
«Уходим?» – «Не надо!» –
«Нет, хватит, – без Весны я не могу!»
И мне сказала Катя:
«Что ж, хватит так хватит»,
И в ту же ночь мы с ней ушли в тайгу.
(«Весна ещё в начале») [3, с. 50]

Выраженный взглядом вопрос, точно понятый собеседником, показывает внутреннюю связь участников описываемых событий, готовность быть вместе, что бы ни случилось. Эта нарративная тактика – «на одной волне».

6. Вербализованный вопрос нарратора к собеседнику в диалоге.

– Постой, чудак, она ж наводчица!
– Зачем?
– Да так, уж очень хочется!
– Постой, чудак, у нас – компания,
Пойдём в кабак, зальём желание!

(«Наводчица») [3, с. 68]

*«Зачем идти при полном при параде,
Скажи мне, моя радость, Христа ради?»
Она мне: «Одевайся!» –
Мол, я тебя стесняюсь,
Не то, мол, как всегда, пойдёшь ты сзади.
(Бал-маскарад») [3, с. 81]*

Я кричал: «Вы что там, обалдели?
Что ж вы уронили шахматный престиж!»
А мне сказали в нашем спортотделе:
«Ага, прекрасно – ты и защитишь!
(«Честь шахматной короны») [3, с. 127]

Классический диалог героев по модели «вопрос – ответ» делает повествование динамичным, местами неожиданным в плане непредсказуемости реплик-реакций. Назовем эту тактику «в пику собеседнику».

7. Вопросы нарратора к удаленному адресату.

Мой первый срок я выдержать не смог –
Мне год добавят, а может быть – четыре...
Ребята, напишите мне письмо:
*Как там дела в свободном вашем мире?
Что вы там пьёте?* Мы почти не пьём.
Здесь – только снег при солнечной погоде...
Ребята, напишите обо всём,
А то здесь ничего не происходит!
(«Ребята, напишите мне письмо») [3, с. 86]

В какой день недели, в котором часу
Ты выйдешь ко мне осторожно?
Когда я тебя на руках унесу
Туда, где найти невозможно?
*Украду, если кража тебе по душе, –
Зря ли я столько сил разбазарил?*
Соглашайся хотя бы на рай в шалаше,
Если терем с дворцом кто-то занял!
(«Здесь лапы у елей дрожат на весу») [3, с. 245]

Вопросы, заданные адресату неконтактно, ответы на которые если и будут, то несомненно, позволяют придать повествованию неспешный характер размышлений над волнующими рассказчика проблемами в надежде, что когда-нибудь его чаяния станут разделёнными, – тактика «приглашение в свой мир».

8. Вопрос нарратора к несуществующему собеседнику.

Где ты, Валя Петров? – что за глупый вопрос:
Ты закрыл своим танком брешь.
Ну, а в сводках прочтём: враг потери понес,
Ну, а мы – на исходный рубеж.
(«Сколько павших бойцов полегло...») [3, с. 100]

Вопрос, ответ на который невозможно получить в силу потери собеседника, – это жест отчаяния, символ непоправимой утраты в процессе предшествующих этому событий. «Одиночество» – так назовём эту нарративную тактику.

9. Вопрос действующего лица в пересказе нарратора.

Спит капитан – и ему снится,
 Что открыли границу, как ворота в Кремле.
 Ему и на фиг не нужна была чужая заграница –
 Он пройтись хотел по ничейной земле.
Почему же нельзя? Ведь земля-то – ничья,
 Ведь она – нейтральная!
 («Песня о нейтральной полосе») [3, с. 171]
 Им объяснили, чтобы не ругаться:
 – Мы просим вас, уйдите, дорогие!
 Те, кто едят, ведь это – иностранцы,
А вы, прошу прощенья, кто такие?
 («А люди всё роптали и роптали») [3, с. 104]

Несобственно-прямая речь в вопросительной форме помогает в пересказе точно передать мысли и эмоции героев повествования в определённых жизненных ситуациях. В таких случаях используется тактика «вопрос на злобу дня».

10. Вопрос воображаемого оппонента к нарратору.

Слабо стреляться?! В пятки, мол, давно ушла душа?!
 Терпенье, психопаты и кликуши!
 Поэты ходят пятками по лезвию ножа
 И режут в кровь свои босые души!
 («О фатальных датах и цифрах») [3, с. 147]

Это вопрос-утверждение предполагаемого недоброжелателя, требующий от рассказчика возражения, опровержения в виде фактов, событий, – нарративная тактика «провокация».

11. Вопрос реального оппонента к нарратору.

Я помню райвоенкомат:
 «В десант не годен. Так-то, брат!
 Таким, как ты, там невпротык», – и дальше смех,
 – *Мол, из тебя какой солдат?*
 Тебя хоть сразу в медсанбат.
 А из меня такой солдат, как изо всех.
 («О моём старшине») [2, с. 21]

Стёб, насмешка собеседника, вопрос-издёвка требуют от рассказчика мобилизации внутренних сил и готовности бороться за справедливость – доказывать всем ходом дальнейшего повествования неправильность данных ему оценок. Данная тактика «душевная рана» представляет рассказчика вначале уязвлённым, затем – восторжествовавшим над обидчиками.

Все описанные выше приёмы использования вопросительных предложений, помимо решения вполне определённых задач в структуре и содержании поэтического текста, диалогизируют речь рассказчика и героев повествования, делают её экспрессивной, придают разговорный, непринуждённый характер, вовлекают читателя в череду событий и их оценку.

Таким образом, функциональная нагрузка вопросительного предложения в структуре поэтического текста разнообразна в зависимости от его объёма и содержания и определяется задачами, которые ставит перед собой автор произведения. Это не только диалогизация текста или эмоциональное выражение отношения к описываемому событию, но и, как в нашем случае, создание нарратива, в котором вопросительное предложение становится инициатором развития поэтического сюжета (вопросительным темой), или связывает в одну сюжетную линию (цикл) самостоятельные, на первый взгляд, произведения, или является движущей силой повествования, встраиваясь в фабулу. Разнообразие функционала вопросительного предложения в структуре конкретных поэтических текстов, проявляющееся в разнообразных тактиках, свидетельствует о значимости такой синтаксической конструкции в создании нарратива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артёмова Т.В. Нарратив как компонент риторической стратегии обвинительных речей А.Ф. Кони: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2008. 23 с.
2. Высоцкий В.С. Нерв: Стихи. М.: Современник, 1988. 239 с.
3. Высоцкий В.С. Я не верю судьбе: Стихи и песни. М.: Изд-во Эксмо, 2002. 384 с.
4. Гейченко С.А. Повествовательная структура русского философского текста: лингвистика нарратива: на материале сочинений П.А. Флоренского и А.Ф. Лосева: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 29 с.
5. Денисова В.А. Полиmodalность конструирования событий в устном нарративе: исследование жестов в речи: исследование жестов в речи: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 26 с.
6. Кириллов А.Г. Политический нарратив: структура и прагматика: на материале современной англоязычной прессы: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 23 с.

7. Кузнецова А.В. Художественный нарратив М.Ю. Лермонтова: модальность и оценочность. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2018. 141 с.
8. Лаврова С.Ю. Говорящий как наблюдатель: лингвоаксиологический аспект. Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2017. 239 с.
9. Логинов А. В. Категория интеррогативности в русском языке. М.: МПГУ, 2021. 350 с.
10. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
11. Маслов Е.С. Что такое нарратив? Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2021. 115 с.
12. Меньшикова Е.Е. Мифопоэтика рекламного туристического нарратива: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2012. 20 с.
13. Михайлова Т.А. Грамматика нереального: к анализу структуры средневекового нарратива. М.: Издательский дом ЯСК, 2022. 279 с.
14. Рыбинок Е.С. Семантика нарратива в поликодовом тексте: на материале сериала Ю. Грымова «Казус Кукоцкого» по одноименному роману Л. Улицкой: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 16 с.

© Логинов Александр Викторович (loginov13av@mail.ru), Федосеева Лариса Николаевна (ln-fedoseewa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

КАТЕГОРИЯ РОДА И ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

THE CATEGORY OF GENDER AND NUMBER OF A NOUN IN THE RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES (COMPARATIVE ASPECT)

O. Makarova
L. Ayusheeva
O. Krasikova

Summary: The article deals with the categories of gender and number of nouns in the Russian and Buryat languages in a comparative aspect. The Russian and Buryat languages belong to languages with different structures, and differences in these categories can be traced at all levels of grammar of the compared languages. The category of grammatical gender in the Russian language appears at almost all levels of the structure of the language; lexical, morphological and derivational and syntactic. But it manifests itself most consistently at the syntactic level, which is one of the distinguishing features of the grammatical structure of the Russian language from the comparable one.

In all Mongolian languages, including Buryat, there is no category of grammatical gender, but there are some ways to designate people and animals depending on belonging to a particular gender.

Keywords: category of gender and number, Buryat and Russian languages, comparative grammar, grammatical structure of the language.

Макарова Ольга Гармаевна

к.пед.н., доцент, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
biltagurs@mail.ru

Аюшеева Людмила Викторовна

к.пед.н., доцент, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
6535671@mail.ru

Красикова Ольга Михайловна

Старший преподаватель, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
kirsan2000@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются категории рода и числа имен существительных в русском и бурятском языках в сопоставительном аспекте. Русский и бурятский языки относятся к разноструктурным языкам и различия в данных категориях прослеживаются на всех уровнях грамматики сопоставляемых языков. Категория грамматического рода в русском языке выступает практически на всех уровнях структуры языка; лексическом, морфолого-словообразовательном и синтаксическом. Но наиболее последовательно она проявляется на синтаксическом уровне, что является одной из отличительных черт грамматического строя русского языка от сопоставляемого.

Во всех монгольских языках, в том числе и бурятском отсутствует категория грамматического рода, но есть некоторые способы обозначения людей и животных в зависимости от принадлежности к тому или иному полу.

Ключевые слова: категория рода и числа, бурятский и русский языки, сопоставительная грамматика, грамматический строй языка.

Имя существительное - это знаменательная часть речи, обозначающая предмет и выражающая это значение в несловоизменяющей категории рода и словоизменяющих категориях числа и падежа. Существительные являются одной из основных частей речи и составляют почти половину всех слов как в русском, так и в бурятском языке.

Имя существительное обозначает предметность, значение которого служит тем семантическим средством, с помощью которого из названия единичной вещи возникает обобщенное обозначение целого класса однородных вещей или выражение отвлеченного понятия. «Категория имени существительного обеспечивает возможность мыслить предметно, в форме называния, даже отвлеченные понятия о качествах и действиях». [6] В русском языке формы рода, числа и падежа выражают значение предметности в связи с чем им присущи соответствующие грамматические категории.

В бурятском языке только формы числа и падежа представляют предметность имен существительных как части речи.

Бурятский язык	Русский язык	Прямой перевод
модон халбага	деревянная ложка	дерево ложка
шулуун гэр	каменный дом	камень дом
саһан хүүхэлдэй	снежная баба	снег баба
түмэр харгы	железная дорога	железо дорога
мүнгэн һишэ	серебряная серьга	серебро серьга
алтан бэһэлиг	золотое кольцо	золото кольцо
арһан дэгэл	кожаное пальто	кожа пальто
торгон пулаад	шелковый платок	шелк платок
хуба аяга	пластмассовая чашка	пластмасса чашка
нооһон бээлэй	шерстяные варежки	Нооһон бээлэй

Отличительной особенностью строя бурятского языка

является то, что в разряд имен существительных входят две неравнозначные группы слов. Одни существительные в своей начальной форме без каких-либо формантов могут сочетаться с другим существительным, выполняя определительную функцию, например, саархан малгай «бумажная шапка» (букв, бумага шапка).

Имена существительные этого класса большей частью обозначают материал, из которого можно изготовить что-либо.

Другие слова, как например, сэдьхэл «душа», хургуули «школа», ном «книга», «учебник» и т. п., в своей первоначальной форме не могут сочетаться с другими существительными, выступая в качестве определения.

Морфологическими признаками имен существительных являются форманты их косвенных падежей и словообразующие суффиксы.

Имена существительные в сопоставляемых языках, являясь важнейшей номинативной частью речи, пополняются больше, чем другие части речи, за счет заимствованных слов и сами по себе служат источником обогащения многих других частей речи.

Форма именительного падежа существительного является первоначальной от всех его форм и служит базой словоизменяющего и словообразующего процесса.

Эта характеристика первичной формы имени существительного относится к обоим языкам. Именительный падеж своим вопросами хэн? «кто?», юун? «что?» представляет собой форму бытования слова в его первичном номинативном значении.

В русском языке, в отличие от бурятского, где категория грамматического рода отсутствует, все имена существительные относятся к одному из трех родов - мужскому, женскому или среднему. Исключения составляют лишь существительные, не имеющие формы единственного числа, например: *плоскогубцы, клещи, кусачки, горелки, классики, салочки, санки, колготки, брюки, шорты, белила, чернила, дрожжи, тиски, щипцы, ворота* и т.п. Категория рода существительных представляет собой наиболее отвлеченную из всех грамматических категорий русского языка.

В структуре категории рода сочетаются две существенно отличающиеся друг от друга группы форм: а) формы рода, облеченные семантикой различий по биологическому полу; б) формы рода, не облеченные такой семантикой. Так, например, слова *планета, глина, собака; город, бой, пес; окно, поле, село* соответственно относятся к женскому, мужскому и среднему роду, так как они в именительном падеже единственном числе имеют окончания или *-а, -я* (ж. р.), или нулевое окончание

(м.р.), или окончание *-о, -е* (ср.р.). При этом, если родовую принадлежность слов *собака* и *пес* можно мотивировать и по биологическому полу, то род у неодушевленных существительных в современном русском языке представляет собой пример со смазанным значением. Истоки категории рода уходят в глубокую древность. Категория рода имени существительного - классифицированная грамматическая категория, представленная как противопоставление трех классов слов: мужского, среднего и женского родов, отмечает Ширяева в своей работе [6]. Белошапкина отмечала, что грамматический род представляет «реальные половые различия» [5].

Категория рода свойственна многим языкам, и, как считают исследователи, она потенциально связана с естественным различием пола. Так, например, читаем у Ширяевой: «Только у одушевленных существительных наблюдается соответствие между грамматическим родом и биологическим полом» [6]. Аналогическую мысль высказывали такие русские лингвисты, как А. А. Потеня, В. А. Богородицкий и другие.

Таким образом, категория рода существительных в русском языке связана с названиями, обозначающими живые существа - людей и животных. В современном русском языке деление на рода последовательно не отражает реальную семантику обозначаемых предметов и явлений. Только у одушевленных существительных наблюдается соответствие между грамматическим родом и биологическим полом. В дальнейшем, в процессе длительного развития грамматического строя языка, к этим названиям по закону аналогии «пристраивались» и названия «неживых» предметов, образуя единую систему родовой категории и других слов. Ср.: *Он мой старший брат - (Он) мой новый учебник; Она моя старшая сестра - (Она) моя новая книга* и т. п.

Принадлежность склоняемых существительных к тому или иному роду в русском языке определяется, как правило, морфологическими признаками. Причем, приметы рода у одушевленных и неодушевленных существительных в принципе одинаковы. Например: слова *отец* (одуш.) - *папел* (неодуш.), *орел* (одуш.) - *котел* (неодуш.) - мужского рода, так как в форме им. п. ед. ч. имеют нулевое окончание; слова *сестрица* (одуш.) - *страница* (неодуш.), *змея* (одуш.) - *земля* (неодуш.) - женского рода, так как в им. п. ед. ч. имеют окончание *-а, -я* и т.д.

Однако, если смотреть на категорию рода в русском языке и целом с позиций бурятского языка, то она представляет очень сложное явление. Сложность обусловлена прежде всего спецификой тех средств и способов, посредством которых достигается синтаксико-морфологическое единство именных частей речи, причастий и родовых форм глаголов при структурировании словосочетаний и предложений.

Техника согласования зависимых слов с существительными в роде осложняется парадигмой именных склонений, различие которых в конечном счете обусловлено различием грамматического рода существительных. Так, например, слова *гроздь* и *гвоздь* в начальной форме созвучны, но склоняются по-разному и в сочетании с согласуемыми словами выстраиваются следующим образом:

И.п.	<i>виноградная гроздь</i>	<i>железный гвоздь</i>
Р.п.	<i>виноградной грозди</i>	<i>железного гвоздя</i>
Д.п.	<i>виноградной грозди</i>	<i>железному гвоздю</i>
В.п.	<i>виноградную гроздь</i>	<i>железный гвоздь</i>
Т.п.	<i>виноградной гроздью</i>	<i>железным гвоздем</i>
П.п.	<i>О виноградной грозди</i>	<i>О железном гвозде</i>

Следовательно, для овладения грамматическими нормами употребления форм рода в русской речи очень важно умение распознавать прежде всего род существительных как постоянную величину.

Согласно тому, какие критерии используются для обнаружения рода, все имена существительные можно разделить на несколько групп, а именно: 1) склоняемые существительные, обозначающие названия людей и животных; 2) склоняемые существительные, обозначающие названия неодушевленных предметов с четко выраженными морфологическими приметам; 3) склоняемые существительные, обозначающие названия предметов, род которых обнаруживается в косвенных падежах; 4) несклоняемые существительные, род которых определяется особыми правилами в зависимости от их лексико-семантических особенностей.

Важнейшей особенностью существительных, обозначающих одушевленные предметы, является, в первую очередь, морфолого-семантическая соотнесенность названий лиц и некоторых животных мужского и женского рода, составляющих пары. Родовые различия у таких слов выражаются, во-первых, словами из разных корней; *брат - сестра, мать - отец, мужчина - женщина, селезень - утка, баран - овца* и т. п.; во-вторых - окончаниями в роли родовой форманты: *кум - кума, супруг - супруга*; в-третьих, специальными суффиксами; *ученик - ученица, продавец - продавщица, секретарь - секретарша, гусь - гусыня, заяц - зайчиха, медведь - медведица* и т. п.

Слова мужского рода, обозначающие должности и профессии (*доктор, лектор, токарь, шофёр* и т.п.), которые отражают социальную действительность прошлых лет, не имеют соотносительных пар слов женского рода. В связи с этим в современном русском языке отмечается синтаксический способ обозначения рода: *врач*

пришла, директор распорядилась и т. д.

В кругу существительных, обозначающих названия лиц, есть довольно многочисленная группа слов так называемого «общего рода», которые имеют экспрессивную окраску; *сирота, бедняжка, неряха, скряга, выскочка, попрошайка* и т.п.

Таким образом, категория грамматического рода в русском языке выступает практически на всех уровнях структуры языка; лексическом, морфолого-словообразовательном и синтаксическом. Но наиболее последовательно она проявляется на синтаксическом уровне, что является одной из отличительных черт грамматического строя русского языка от сопоставляемого.

Во всех монгольских языках, в том числе и бурятском отсутствует категория грамматического рода, но есть некоторые способы обозначения людей и животных в зависимости от принадлежности к тому или иному полу, а именно:

1. бурятскому языку свойственны лексические параллели, обозначающие живые существа по принадлежности к определенному полу: *эрэ* (мужчина) - *эхэнэр* (женщина), *аба* (отец) - *эжы* (мать), *аха* (брат) - *эгэшэ* (сестра), *хүбүүн* (сын), *басаган* (дочь) и т. п. [1];
 2. слова-определители: *буха буруун* (бычок) - *унээн буруун* (телочка), *хадам аха* (старший брат мужа) - *хадам эгэшэ* (старшая сестра мужа), *аша хубуун* (внук) - *аша басаган* (внучка), *нохой* (пес) - *эмэ нохой* (собака) и т. п.;
 3. некоторые суффиксы, выражающие пол животных; *харагшан* (чернуха), *улаагшан* (краснуха, краснушка), *гунжан* (трехгодовалая телка), *дүнжэн* (четырёхгодовалая телка). Ср.; *хара морин* (черный конь) - *харагша гүүн*; *гунап үхэр* - *гунжан унеэн* и т. д.
 4. собственные имена мужчин и женщин, образующие соотносительные пары: *Лубсан* - *Лубсама*, *Дугар* - *Дугарма*; *Жаргал* - *Жаргалма*, *Бадара* - *Бадарма*, *Бальжин* - *Бальжима*, *Баяр* - *Баярма* т.д.
 5. прибавление окончания *-а, -на* по русскому образцу к фамилиям и именам лиц женского пола: *Туяа Гармаев* - *Туяана Гармаева*; *Чимид Гомбоев* - *Чимита Гомбоева*, *Эржен Батуев* - *Эржена Батуева* и т. д.
 6. маркированные формы слов, заимствованные современным бурятским языком из русского, обозначающие лиц женского пола с указанием на их профессию, род занятий, принадлежность к общественным организациям: *солист* - *солистка*, *артист* - *артистка*, *коммунист* - *коммунистка*, *пенсионер* - *пенсионерка* и т. д.
- Примечание. Слова, заимствованные из русского языка, воспринимаются как неделимые на морфе-

мы, цельные, немотивированные по семантике.

В русском языке категория рода проявляется и в именах прилагательных, в некоторых формах числительных, местоимений и глагольных формах. Однако термин «род» в применении к названным частям речи имеет чисто грамматическое значение; последние изменяются по родам, согласуясь с именами существительными, к которым они относятся в предложении: *был ясный день* «сэлмэг үдэр байгаа», *грело ясное солнце* «халуун наран шараа», *наступила ясная ночь* «сэлмэг хүни болоо».

Таким образом, категория рода в русском языке - явление специфическое, сложное. Сложность эта состоит не только в многообразии выражения родовой принадлежности существительного, но и в специфике употребления в речи: посредством родового согласования достигается синтаксико-морфологическое единство существительного и поясняющих его слов в словосочетании и предложении. Как отмечает Карпов «категория рода имен существительных – это лексико-морфологическая классифицирующая категория, грамматическое содержание которой связано с разграничением в форме единственного числа трех соотносительных значений мужского, женского, среднего рода по лексическому, морфологическому, синтаксическому признакам» [3]. Морфологическая категория числа как в русском, так и в бурятском языках опирается на противопоставлении двух грамматических форм - единственного и множественного числа. Единственное число есть форма бытования единичных предметов, их единство и противопоставлено своим соотносительным формам – формам множественного числа. Формы множественного числа связаны, прежде всего, с нарицательным именем существительных, с количеством выражаемых ими предметов. Основанием деления имен существительных на два числа служит реальное количество конкретных предметов, поддающихся счету. Так, форма единственного числа обозначает один предмет в ряду считаемых: *дерево* «модон», *тарелка* «табаг», *дорога* «харгы», *студент* «оюутан», *друг* «нүхэр» и т. п.; форма множественного числа обозначает несколько считаемых предметов: *цветы* «сэсэгүүд», *тарелки* «табагууд», *дороги* «харгынууд», *студенты* «оюутад», *друзья* «нүхэд» и т. п.

Расхождения между русским и бурятским языками как типологически несходными (синтетического и агглютинативного строя) проявляются в способах выражения формы множественного числа. В бурятском языке существуют особые, агглютинирующие аффиксы множественного числа (-нууд, -нүүд, -ууд, -үүд; -д; -нар, -нар, нор), тогда как в русском языке формы множественного числа выражаются падежными же окончаниями. Выбор окончаний множественного числа зависит от гармонии гласных и конечных букв существительных. Эти суффиксы весьма употребительны и

реализуются следующим образом:

1. Суффикс -ууд, -үүд присоединяется к существительным, оканчивающимся на согласные; *б, в, г, д, з, м, п, с, ф, х, ц* (в ед. ч.): *хоб – хобууд* (сплетни), *туг – тугууд* (знамена), *үбдэг – үбдэгүүд* (колени) и т. д.
 2. Суффикс -нууд, -нүүд присоединяется к существительным, оканчивающимся на гласные, сонорные согласные *л, р* и согласные *ч, ш, щ, ж* в заимствованных словах: *гол – голнууд* (реки), *дэгэл – дэгэлнүүд* (шубы), *ушар – ушарнууд* (случаи), *гараж – гаражнууд* (гаражи) и т. д.
 3. Суффикс -гууд, -гүүд присоединяется к существительным, оканчивающимся на заднеязычный согласный *н*; *ан – ангууд* (звери), *дэн – дэнгүүд* (свечи).
 4. Суффикс -д присоединяется к существительным, оканчивающимся на согласный *р* и неустойчивый *н*: *нүхэр – нүхэд* (друзья), *хонин – хонид* (овцы).
 5. Суффикс -нар, -нэр, -нор присоединяется к существительным, обозначающим профессию и родство людей: *багша – багшанар* (учителя), *эгэшэ – эгэшэнэр* (сестры).
- Многообразие типов склонения и падежных окончаний обусловило и многообразие форм множественного числа существительных в русском языке: *книга – книги* (*ном – номууд*), *дом – дома* (*гэр – гэрнүүд*), *дверь – двери* (*үүдэн – үүдэнүүд*), *брат – братья* (*аха – аханар*), *знамя – знамена* (*туг – тугууд*), *дочь – дочери* (*басаган – басагад*) и др.

Соотносительные формы единственного и множественного числа, как правило, имеют лишь существительные с конкретным, предметным значением. Однако, как отмечает ученый, «...грамматическое соотношение форм единственного и множественного числа у имен существительных осложняется дополнительными реальными значениями... Ибо категория числа в строе имени существительного, так же как и категория рода, является категорией лексико-грамматической» [4]. То же самое наблюдается и в бурятском языке.

Так, многие существительные в русском и бурятском языках употребляются только в единственном числе: *вода – уһан*, *горе – гашуудал*, *дружба – нүхэсэл*, а в русском языке имеются существительные, которые употребляются только в форме множественного числа, то есть у таких существительных грамматическая категория числа является постоянным морфологическим признаком. Это вещественные существительные: *белила, чернила, макаронны, сливки*; парные предметы: *брюки, ворота, очки, ножницы*; собственные имена существительные: *Альпы, Жигули, Карпаты, Нукуты*; названия действий: *переговоры, проводы, похороны, сборы*.

В бурятском языке имена существительные с конкретным значением даже при наличии средств оформления множественного числа употребляются в речи пре-

имущественно в форме единственного числа. А именно:

- а) слова, обозначающие парные части тела, как правило, употребляются в единственном числе: *хул-ни даараа* «нога замерзла» (в зн. ноги замёрзли), *гарни шалаа* «рука онемела» (н зн. руки онемели), *нюдөө аняя* «глаз зажмурил» (в зн. глаза зажмурил), *шэхээз угаа* «ухо мой» (в зн. уши мой);

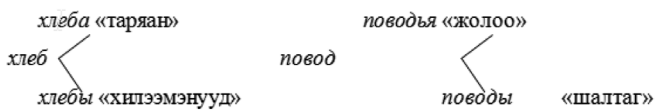
Примечание. Если нужно сказать одно ухо, один глаз и т. д., то буряты употребляют слово *үрөөһэн* - *үрөөһэн шэхэн*, *үрөөһэн нюдэн* и т. д. (букв, «вторая часть ушей», «вторая часть глаз»).

- б) существительные в бурятском языке, сочетаясь со словами, определяющими их с количественной стороны, употребляются только в форме единственного числа; *хоёр ном* «две книги», *табан ном* «пять книг», *олон ном* «много книг», *зарим ном* - «некоторые книги» и т. д.;

- в) в бурятском языке множество однородных предметов может мыслиться как совокупное целое и оформляться в единственном числе: *үхэр ма-наха* «пасти коров» (букв, пасти корову), *морёор ерээбди* - «приехали на лошадях» (букв, приехали па лошади), *мини и аба гэр баридаг* «мой отец строит дома» (букв, мой отец строит дом).

Примечательно, что в русском языке многие имена существительные в собирательном значении употребляются в форме единственного числа: *Детвора играла в прятки*. «**Үхибүүд хоргодожо наадаба**». *В чулане лежит старье*. Шулаан соо хуушан юумэн хэбтэнэ.

В русском языке во многих случаях существительные в именительном и винительном падежах множественного числа имеют двойные формы и имеют дифференцированные значения, что передается в бурятском языке разными словами:



В современном русском языке существительные собирательные, вещественные и отвлеченные, обозначая несчитаемые предметы, употребляются только в форме единственного числа.

К собирательным относятся имена существительные, обозначающие совокупность многих однородных лиц или предметов, мыслимых как одно целое. Категория собирательности свойственна и бурятскому языку, выступая в форме единственного числа: *лес* «ой», *народ* «арад», *одежда* «хубсаһан», *белье* «дотор хубсаһан», *стадо* «һурэг мал», *скот* «мал», *травы* «ногоон». Но здесь следует отметить, что некоторые слова как *народ-арад*, *стадо* - *һурэг* могут иметь и форму множественного числа, то есть они изменяются по падежам и оцетают-

ся с количественным числительными; народы (*арадууд*), много народа (*олон арад*) и т.д.

Примечание. Заметим, что русские собирательные существительные на бурятский язык часто переводятся формой множественного числа; *учительство* «багшанар», *крестьянство* «таряшад», *родня* - «турэлхид», *молодежь* «залуушуул».

Для бурятского языка характерно употребление парных слов в значении собирательности: *ой тайга* «лес», *аяга шанага* «посуда», *Наба һуулга* «посуда», *набша намаа* «листва», *хубсаһа хунар* «одежда», *модо шулуун* «деревья» и другие.

К вещественным относятся имена существительные, обозначающие названия веществ, продуктов питания, различного рода материалов. Категория вещественности также характерна для бурятского языка, она, как и в русском языке, имеет только форму единственного числа: *золото* «алтан», *железо* «тумэр», *молоко* «һүн», *вода* «уһан», *ягода* «жэмэс», *хлеб* «талхан», *мясо* «мяхан», *сено* «үбһэн», *масло* «тоһон», *пицца* «эдеэн» и т. п.

К отвлеченным относятся имена существительные, обозначающие абстрактные понятия и отвлеченные названия действий и качеств. Категория отвлеченности также свойственна бурятскому языку. Отвлеченные существительные в обоих языках употребляются только в форме единственного числа: *наука* «эрдэм», *культура* «соёл», *сон* «нойр», *ходьба* «ябадал», *глубина* «гунзэгы».

В бурятском языке нет существительных, которые употреблялись бы только в форме множественного числа, если не считать несколько слов на -шуул: *багашуул*, *залуушуул*, *ехэшуул*. Слова русского языка типа *часы*, *сани*, *щипцы*, *очки* и т. п. в переводе на бурятский язык могут употребляться в форме и единственного и множественного числа: *часы* - *часынууд*, *шарга* - *иарганууд*, *хабшуур* - *хабшуурнууд*, *нюдэнэй шэл* - *шэлнүүд* и т. п.

Форма числа существительных оказывает влияние на формы согласуемых с ними слов - прилагательных, местоимений, причастий, глаголов-сказуемых, тогда как бурятский язык не знает связи по способу согласования. В этом проявляется еще одна существенная разница в грамматическом строе русского и бурятского языков.

Подводя итог можно сказать, что нельзя не учитывать специфичность норм употребления форм числа в русском языке, что отражает типологическое расхождение двух языков: отсутствие в бурятском языке способа согласования в числе, а также слов, употребляющихся только в форме множественного числа, более частое употребление формы единственного числа в обобщенном значении и некоторые другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика бурятского языка. Фонетика и морфология, ч. 1, Бертагаев Т.А., Цыдендамбаев Ц.Б. М., -1962.
2. Доржиев Д-Н.Д. Современный бурятский язык. Морфетика. Улан-Удэ, -2004. 206 с.
3. Карпов А.С. Морфология современного русского языка. Нижневартовск, -2019. С.19
4. Современный русский язык: учебник для вузов / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков; под редакцией П.А. Леканта. - 5-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2023. - 493 с.
5. Современный русский язык. [В.А. Белошапкова, В.Н. Белоусов, Е.А. Брызгунова и др.]; под ред. В.А. Белошапковой. М.: Азбуковник, - 2002.
6. Ширяева, С.Н. Категория рода имени существительного / С.Н. Ширяева. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2017. - № (141). - С. 594-597.

© Макарова Ольга Гармаевна (biltagurs@mail.ru), Аюшеева Людмила Викторовна (6535671@mail.ru),
Красикова Ольга Михайловна (kirsan2000@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВ БРАТСТВО, СОДРУЖЕСТВО, ТОВАРИЩЕСТВО (НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ XX–XXI ВВ.)¹

Моргунова Ольга Валерьевна

Кандидат филологических наук,

Уральский государственный медицинский университет

г. Екатеринбург

intempore@mail.ru

**SEMANTIC FEATURES OF WORDS
BRATSTVO, SODRUZHESTVO,
TOVARISHCHESTVO (ON THE MATERIAL
OF EXPLANATORY DICTIONARIES
OF THE XX–XXI CENTURIES)²**

О. Morgunova

Summary: The article examines the semantic content of the words *bratstvo*, *sodruzhestvo*, *tovarishchestvo* in modern Russian. The lexical meanings of these lexemes presented in explanatory dictionaries of the XX–XXI centuries are analyzed. The contextual semantics of the above-mentioned lexemes is described on the material of modern texts. The general and specific components of the meanings of the words *bratstvo*, *sodruzhestvo*, *tovarishchestvo* are revealed.

Keywords: contextual semantics, lexicology, *bratstvo*, *sodruzhestvo*, *tovarishchestvo*, Russian language.

Аннотация: В статье рассматривается семантическое наполнение слов *братство*, *содружество*, *товарищество* в современном русском языке. Анализируются лексические значения данных лексем, представленные в толковых словарях XX–XXI вв. Описывается контекстная семантика вышеназванных лексем на материале современных текстов. Выявляются общие и специфические компоненты значений слов *братство*, *содружество*, *товарищество*.

Ключевые слова: контекстная семантика, лексикология, *братство*, *содружество*, *товарищество*, русский язык.

Антропологический подход в лингвистике позволил по-новому взглянуть на систему языка: «Присутствие человека дает о себе знать на всем пространстве языка, но более всего оно сказывается в лексике и синтаксисе» [2, с. 3]. Особый интерес для лингвистики представляет социальный мир, отраженный в лексике.

Ряд российских исследований посвящен лексической семантике единства, единения и вражды в социуме [24; 57; 81–82].

Большая группа работ анализирует такие концепты, как *любовь*, *дружба*, причем нередко на материале разных языков [1; 33; 80; 41; 63; 55; 53]. Некоторые отечественные исследования описывают отдельные лексемы из лексико-семантических полей, связанных с отношениями между людьми: *друг* [71; 25; 36; 54], *господа*, *товарищи* [66; 53].

Отдельного внимания заслуживает лексикографическое представление концептов *дружба* и *друг* на матери-

але паремий русского языка [43]. Жанры малого фольклора показывают семантическую многоплановость лексем, их этнокультурную специфику.

Объектом изучения как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике стали и термины родства [44; 47; 34; 42; 35; 20]. Здесь особо стоит отметить лексемы, характеризующие кровное родство и имеющие переносные значения (*брат*, *братство*, *сестра* и т. д.) [78; 68; 3; 7]. В некоторых работах рассматриваются понятия, связанные с кровным родством, как концепты [7; 75].

Несмотря на то, что в вышеназванных исследованиях затрагивается семантика слов *братство*, *содружество* и *товарищество*, отсутствует сопоставительное описание данных лексем, что обуславливает актуальность нашей работы.

Цель статьи – дать сравнительную характеристику семантического наполнения лексем *братство*, *содружество*, *товарищество* в современном русском языке.

¹ Исследование выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда (проект № 20-68-46003 Семантика единения и вражды в русской лексике и фразеологии: системно-языковые данные и дискурс.

² The study is supported by Russian Science Foundation (project No. 20-68-46003 “The Semantics of Unity and Animosity in Russian Lexis and Phraseology: Language System and Discourse”).

Методы исследования – лексико-семантический анализ, сравнительный, статистический.

Материалом исследования стали дефиниции слов *братство*, *содружество*, *товарищество*, представленные в толковых словарях XX–XXI вв. [73; 51; 64–65; 5; 76]. Также для анализа привлекались словосочетания с участием данных лексем как из толковых словарей, так и из Национального корпуса русского языка [49]. Чтобы оценить актуальность того или иного лексического значения, мы обратились к текстам 2019–2022 гг., взятым из основного и публицистического корпусов [Там же].

Обратимся к лексическим значениям слова *братство*, представленным в толковых словарях. В словаре Д.Н. Ушакова (1935–1940 гг.) для данной лексики приводятся два значения: 1. 'Дружеская связь, близость' (*братство народов; заключить союз братства*); 2. 'Тесное объединение группы людей; религиозная община' (*устар.*) [73]. Отметим, что в словарной статье отсутствует толкование, указывающее на родственные отношения. Второе значение дано с пометой *устар.*, что маркирует политические убеждения того времени (отношение к религии).

К толковым словарям советского периода второй половины XX в. отнесем словари [64–65; 51].

В Словаре современного русского литературного языка (ССРЛЯ) [64] для слова *братство* даны четыре значения: 1. 'Содружество³, единение, союз' (*национальное братство, братство рабочего народа*). Данное значение сходно с главным толкованием рассматриваемой лексики в словаре Д.Н. Ушакова [73] (ср. общие семы *дружеский, единение*⁴). 2. 'Родственное отношение между братьями родными, двоюродными и т. п.' (*устар.*). 3. 'Общество людей, составляющих союз⁵ для какой-либо цели и подчиненных одним общим правилам, установленным данным обществом, группой людей' (*Кирилло-мефодиевское братство, о масонском ордене*) (*истор.*). 4. 'Общество монахов, принадлежащих к одному монастырю или одному монашескому⁶ ордену' (*церк.*) [64, т. 1, с. 610–611].

Второе лексическое значение из словаря Д.Н. Ушакова фактически объединяет 3-е и 4-е значения ССРЛЯ (общие семы для первой части 2-го значения из словаря Д.Н. Ушакова и 3-го значения из ССРЛЯ – *тесное единение*; для второй части 2-го значения [73] и 4-го значения [64] – *религиозная община*). Если Д.Н. Ушаков второе значение отмечает как *устар.*, то в ССРЛЯ 3-е и 4-е значения разведены еще и с помощью помет (*истор.* и *церк.* соответственно).

Лексические значения для слова *братство* в Словаре русского языка под ред. А.П. Евгеньевой [65, т. 1, с. 112–113] и в словаре Д.Н. Ушакова частично совпадают. Первое значение 'содружество, единение' в словаре под ред. А.П. Евгеньевой маркируется как *высок.* (*братство национальностей, научное братство*), в словаре же Д.Н. Ушакова оно не имеет пометы. Как семантический оттенок данного значения в [65] рассматривается: 'люди, которых объединяет общая цель, общая деятельность, труд и т. д.' [65, т. 1, с. 112–113]. В толковом словаре Д.Н. Ушакова подобный оттенок включен во второе значение.

Так, если в словаре Д.Н. Ушакова *братство* в значении 'тесное объединение группы людей' прежде всего подразумевает общую цель и подчинение общим правилам (наподобие религиозной общины), то в Словаре русского языка под ред. А.П. Евгеньевой отмечается, что такое объединение может быть связано деятельностью, трудом.

Толкования лексики *братство* в словарях С.И. Ожегова⁷ [51], Н.Ю. Шведовой [76, с. 59] (постсоветское издание) (к примеру, *боевое братство* в 1-м значении) и в словаре под ред. А.П. Евгеньевой совпадают. Однако значение 'название некоторых монашеских орденов, религиозных организаций, обществ' не имеет пометы *устар.* [51; 76].

В толковом словаре под ред. С.А. Кузнецова [5, с. 95], изданном в постсоветский период, для лексики *братство* приводятся следующие значения: 1. 'Единение всех людей, основанное на христианских представлениях о любви, милосердии, взаимопонимании' (*высок.*) (*человеческое братство, всемирное братство*). Как семантический оттенок здесь приводится 'содружество; тесное единение' (*студенческое, журналистское братство, братство ученых*). Так, первое лексическое значение в целом совпадает с главным толкованием лексики *братство* в выше-рассмотренных словарях, однако в словаре под ред. С.А. Кузнецова акцент ставится на христианском понимании братства. 2. 'Религиозная община, организация, общество; монашеский орден' (*храм бенедиктинского братства*). Данное значение, как и в словарях С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [51; 76], не имеет пометы *устар.* [5, с. 95].

В результате анализа словосочетаний с участием слова *братство* из Национального корпуса русского языка можно отметить, что наиболее часто данная лексема употребляется в первом словарном значении. Интересны семантические оттенки этого толкования.

Во-первых, лексема *братство* может указывать на **военное объединение**, нередко союз разных стран или

3 Содружество 'взаимная дружба, дружеское единение' [64, т. 14, с. 136].

4 Связь 'тесное общение, единение' (во 2-м значении) (ср. дружеская связь) [73].

5 Союз 'тесное единение, связь' (в 1-м значении) [64, т. 14, с. 455].

6 Монах 'член религиозной общины' [64, т. 6, с. 1221].

7 Середина XX в. (первое издание словаря) – вторая половина XX в. (последующие издания).

народов: «Всероссийская общественная организация ветеранов “Боевое братство”» [72]; «Напряженность в ирано-азербайджанских отношениях возникла после начавшихся 21 сентября в НАР масштабных азербайджано-турецких учений “Нерушимое братство”...» [28]; «В Белоруссии продолжают учения “Славянское братство – 2020”» [9]; «...российско-китайское воинское братство, традиции которого сегодня развивают военнослужащие наших армий» [12].

Братство может сочетать в себе семантику ‘военное + профессиональное объединение’: «Война рождала *ратное братство лётчиков стран-союзников*» [17]; «Возглавлял фонд “*Офицерское братство*” и Комитет памяти Маршала Жукова» [40].

Во-вторых, *братство* обозначает **содружество народов или стран**: «Мы не поставим под сомнение наше стратегическое партнерство, *братство наших стран и народов...*» [21].

В-третьих, *братство* указывает на **профессиональное объединение** или **объединение людей по деятельности, хобби, миссии** (в художественных произведениях): «*Космическое братство*» [15]; «...*пожарное братство*» [11]; «...собачники – это особое *братство* со своими правилами, паролями и даже языком» [8]; «Малофеев пытался создать среди игроков *братство*» [6]; «...профессора филологии Джона Толкина (1892–1973), подарившего нам мир Средиземья, хоббитов и *Братство Кольца*» [26].

В-четвертых, *братство* может иметь семантику ‘**единение людей в христианском смысле**’ или ‘**дружеская близость**’: «Только *братство*, только любовь – вот что по-настоящему важно, а не политические игры или экономические кризисы» [77]; «Делом для простых работяг, где причудливо уживаются соперничество и *братство*» [37].

Второе значение *братства* ‘религиозная община, монашеский орден’ встречается реже и реализовано в следующих контекстах: «*Братство в честь Честного и Животворящего Креста Господня*» [23]; «*Всероссийское братство христиан*» [22].

Отмечаются наименования со словом *братство*, включающие семы из первого и второго лексических значений (**религиозно-политические объединения, меньшинства, объединения с радикальными взглядами**): «...незаконной деятельностью занималось меньшинство шарпис... Своим внешним видом они выражали солидарность, верность общим ценностям и своеобразное *братство*» [79]; «*Люберецкое братство...* Эта банда жила как мафиозная семья» [4].

Рассмотрим лексические значения слова *содружество*, представленные в толковых словарях.

В словаре Д.Н. Ушакова [73] для данной леммы отмечены два значения: (книжн.). 1. ‘Взаимная дружба, дружеское единение’ (*жить в тесном содружестве*). Как семантический оттенок указывается ‘согласие, товарищеская солидарность, согласованность’ (*работать в тесном содружестве*). 2. ‘Дружеское общество, группа лиц, связанных узами взаимной дружбы’ (*Разрушилось наше содружество*).

Значения слова *содружество* в ССРЛЯ совпадают с вышеуказанными толкованиями [73]. Однако второе значение дополнено возможными семами *единство взглядов, интересов* [64, т. 14, с. 136]. В ССРЛЯ отсутствуют стилистические пометы, в отличие от толкового словаря Д.Н. Ушакова.

В словарях под ред. А.П. Евгеньевой [65, т. 4, с. 182] и под ред. С.А. Кузнецова [5, с. 1229] основное лексическое значение слова *содружество* совпадает с первым толкованием в вышеназванных источниках (‘дружеское единение, союз’). Из второго значения уходят семы *связанные узами взаимной дружбы*: ‘общество, объединение, основанное на единстве интересов, взглядов’ (*Содружество наций, литературное содружество* [65, т. 4, с. 182; 5, с. 1229]). Помета *книжн.* присутствует только в словаре под ред. С.А. Кузнецова [5, с. 1229].

В словарях С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [51; 76, с. 913] толкования слова *содружество* сходны со значениями в ССРЛЯ [64]. В отличие от ССРЛЯ, в данных источниках лексема *содружество* помечена как *книжн.* Для первого значения ‘взаимная дружба, дружеское единение’ приведены такие примеры, как *боевое содружество, творческое содружество* [51; 76, с. 913], *работать в тесном содружестве* [76, с. 913]. В словарях С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, в отличие от толкового словаря под ред. А.П. Евгеньевой, идея объединения людей как на основе интересов, так и на основе дружбы присутствует во втором значении *содружество* (*Содружество Независимых государств, Содружество художников*) [51; 76, с. 913].

Обратимся к семантике слова *содружество* в современных текстах. Отметим, что наиболее часто данное слово встречается во втором словарном значении: ‘**объединение, основанное на единстве интересов, взглядов, дружбе**’.

Содружество нередко используется для номинации **политических объединений (людей или стран, наций), в основе которых лежат общие интересы (для стран – еще и мирные отношения)**: «*Содружество Доминики*» [45]; «*Британское Содружество наций*» [16]; «В Германии предложили создать *содружество от Владивостока до Лиссабона...* единственный шанс выстроить безопасное пространство на европейской территории» [10]; «Правящая партия “*Хорватское демократическое*»

содружество» [19]; «В России и Казахстане начнутся учения объединенной системы противоздушной обороны стран СНГ “Боевое Содружество-2019”» [14].

Слово *содружество* может маркировать **коммерческие и некоммерческие (общественные) организации**: «Крымско-сирийский торговый дом “Содружество”» [38]; «агрокомплекс “Содружество”» [27]; «Идея принадлежала педагогам детско-подросткового центра “Содружество”». [52].

Лексема *содружество* также указывает на **творческие или религиозные объединения**: «В 1993 году Николай Губенко создал и возглавил театр “Содружество актеров Таганки”» [39]; «Содружество православной молодёжи» [61].

Значение слова *содружество* ‘**дружеское единение, союз**’ в современных текстах конкретизируется (**‘союз направлений в культуре, искусстве’; ‘союз организаций, административных единиц**’): «Россия... это *содружество* разных культурно-цивилизационных потоков...» [59]; «Нам уже понятно *содружество* современной академической музыки с литературой, видеоартом, но есть еще и техника, наука, целое направление документального театра» [46]; «Плодотворное сотрудничество и *содружество* с Фондом является уникальным опытом в области культуры...» [48]; «*содружество муниципалитетов*» [67].

Рассмотрим семантику слова *товарищество*, отраженную в толковых словарях.

Словарь Д.Н. Ушакова [73] выделяет три значения: 1. ‘Совместное участие в чем-нибудь на положении товарища, спутника и т.п.’ (*устар.*) (*предложить товарищество*). 2. ‘Близость, основанная на товарищеских отношениях’ (*чувство товарищества*). 3. ‘Организация (производственная, торговая и т. п.), состоящая из равноправных участников’ (*паевое товарищество, жилищно-кооперативное товарищество, товарищества по совместной обработке земли*).

В ССРЛЯ и в словаре под ред. А.П. Евгеньевой вышеназванные значения представлены как неосновные. Первым приведено толкование ‘группа лиц, объединенных общей деятельностью [64, т. 1, с. 610–611; 65, т. 4, с. 371], общими занятиями [65, т. 4, с. 371]; коллектив [64, т. 1, с. 610–611; 65, т. 4, с. 371]’ (*бойцы как товарищество* (Первенцев, Кочубей)). Значение ‘совместное участие в чем-нибудь’ в ССРЛЯ не имеет пометы *устар.*

В словарях С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой приводятся те же значения, что и в словаре Д.Н. Ушакова, однако толкование ‘совместное участие в чем-нибудь на положении товарища’ (*устар.*) указывается последним (ср. «*Вспахал огород в товариществе с соседом*») [51; 76, с. 986].

Обратимся к контекстной семантике слова *товарищество*. Наиболее распространенным является значение ‘**организация, состоящая из равноправных участников**’ (**как форма предпринимательской деятельности или объединение собственников имущества**): «...инвестиционное товарищество (ИТ) – это одна из форм предпринимательской деятельности, используемая для инвестиций в рискованные проекты» [30]; «*товарищество компаний* “Лидер-Транс”, “Победа-НН”» [60]; «*Товарищество русско-американской резиновой мануфактуры*» [58]; «...*товарищество* создается “для посевных инвестиций в стартапы в расчете около 3 млн руб. на один проект”» [56]; «Открывает такой счет по поручению владельцев квартир *товарищество собственников жилья*, управляющая компания или жилищный кооператив» [31]; «...*гаражное товарищество* как вид товарищества собственников недвижимости» [18]; «*садоводческое товарищество*» [50].

Менее распространенным является значение ‘**объединение людей по интересам, деятельности**’. Среди подобных наименований отметим номинации **профессиональных и творческих сообществ**: «*Русское товарищество электрической обработки металлов*» [13]; «*Киевское товарищество воздухоплавания*» [29]; «Общество (*товарищество*) “Союз молодежи” было организовано в апреле 1909 года в Петербурге» [69].

В художественном тексте лексема *товарищество* встретила в значении ‘**компания (группа лиц, проводящих вместе время)**’, что можно считать семантическим оттенком вышеназванного значения: «Застольное *товарищество* приумолкло. Добычин в смятении чувств колобродил локтями по столу» [62].

Товарищество в значении ‘**близость, основанная на товарищеских отношениях**’ встречается нечасто: «Первое: четкая идеология – без нее не может существовать оппозиционная партия, она бы тут же развалилась. А второе – это *товарищество*, взаимное уважение и то, что мы друг друга слушаем» [70]; «Потом появился “Горячий снег”, где каждым словом проживаешь гнев, *товарищество*, горячность схватки» [74].

Таким образом, лексемы *братство*, *содружество*, *товарищество* в современном русском языке являются употребительными. Однако в текстах 2019–2021 гг. наиболее частотным следует считать лексему *братство* (242 фиксации). На втором месте по частотности слово *содружество* (133 фиксации), на третьем – *товарищество* (90 фиксаций) [49].

В семантическом плане лексема *братство* означает прежде всего ‘объединение стран/людей, связанных общей целью, деятельностью, профессией’. В этом значении *братство* может быть синонимично слову *содруже-*

ство с частотной контекстной семантикой 'объединение народов/людей, связанных единством взглядов, интересов' (ср. *Национальное братство* и *Содружество наций*; *научное братство*, *космическое братство*, *журналистское братство* и *литературное содружество*, *содружество художников*, *Содружество актеров Таганки*).

Если говорить об объединениях людей по общей деятельности, то слово *братство* чаще всего номинирует профессиональные объединения, а *содружество* – творческие объединения. Лексемы *братство* и *содружество* могут иметь общую семантику 'военное объединение': *ратное братство*, «*Офицерское братство*», *боевое братство* и «*Боевое Содружество-2019*».

Похожая, но не основная семантика ('группа лиц, объединенная общей деятельностью, интересами') имеется и у слова *товарищество* (*бойцы как товарищество*, *Русское товарищество электрической обработки металлов*, *товарищество «Союз молодежи»*).

Семантическая специфика слова *братство* в вышеназванном значении – обозначение единения людей в христианском смысле. Особенностью слова *товарищество* является семантический оттенок вышеназванного значения 'компания во время застолья' (*застольное товарищество*).

Все рассмотренные лексемы могут обозначать 'близость людей, основанную на дружбе'⁸. При этом слова *братство* и *товарищество* указывают на чувство (чувство *товарищества*, «*любовь, братство...*»), а лексема *содружество* – на согласие (общность взглядов) (*работать в тесном содружестве*).

Объединяющей семантикой для слов *братство*, *содружество*, *товарищество* является наименова-

ние организаций. Однако *братство*, как правило, обозначает религиозную организацию (*братство в честь Честного и Животворящего Креста Господня*), а *содружество*⁹ и *товарищество* – коммерческие и некоммерческие организации (*торговый дом «Содружество»*, *детско-подростковый центр «Содружество»*, *инвестиционное товарищество*). Для *товарищества* данная семантика в контекстах является основной. При этом в семантике слова *товарищество* присутствует сема 'собственники имущества', которая для лексемы *содружество* факультативна.

Специфическим семантическим оттенком для слова *братство* является 'сообщество с радикальными взглядами'. Кроме того, данная лексема имела значение 'родственное отношение между братьями' (сейчас *устар.*, не встречается в современных текстах). Для слова *товарищество* *устар.* значением можно считать 'совместное участие в чем-либо на положении товарища, спутника' (не употребляется в современных текстах).

Отметим, что вышерассмотренные лексемы, синонимичные в некоторых значениях, не взаимозаменяемы в именах собственных (утвержденных названиях конкретных сообществ, организаций).

Несмотря на то, что все лексемы употребляются в современной публицистике, толковые словари нередко маркируют слова *братство* и *содружество* как *высок.* и *книж.* соответственно, *товарищество* же не имеет таких помет.

Семантика объединения (людей, наций и т.д.) присутствует не только в значениях вышерассмотренных лексем, но и передается словообразовательным элементом – суффиксом *-ств* (о) [32].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ару А. Слова друг и дружба как языковое воплощение концепта «дружба» в русском языке // Освоение семантического пространства русского языка иностранцами: Сборник материалов международной научно-практической онлайн-конференции, Нижний Новгород, 15–16 октября 2020 г. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 49–54.
2. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – М.: Индрик, 1999. – С. 3–17.
3. Багаутдинова Г.Г. Братья/ brothers и сестры/ sisters как компоненты лексико-семантического поля «семья» (на материале английского и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 6-1 (36). – С. 18–20.
4. Бандиты из Усачевской ОПГ предстанут перед судом за убийства и похищения людей // Lenta.ru, 2020.10. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 11.12.22).

⁸ Семантика слов *братство*, *содружество*, *товарищество* во многом обусловлена значениями лексем *брат*, *друг*, *товарищ*: ср. *брат* '1) каждый из сыновей по отношению к другим детям этих же родителей; 2) обычно мн.: люди, связанные общим делом, дружбой, условиями существования и т.п.; 4) член религиозного братства; монах; 5) только ед. разг. каждый член какого-л. коллектива; участник чего-л.; друг' '1) человек, связанный с кем-л. отношениями дружбы; 2) кого-чего: сторонник, приверженец, защитник'; *товарищ* '1) человек, связанный с кем-л. узами дружбы, близкий приятель; о том, кто или что постоянно сопутствует человеку в его делах, трудах, путешествиях и т.п.; 2) человек, связанный с кем-либо по роду деятельности, занятий, месту службы, учебы; коллега; 3) о человеке, дружески расположенном к людям, с которыми связан, всегда готовом им помочь' [5, с. 94, 285, 1326].

⁹ Лексема *содружество*, как и *братство*, может обозначать религиозное объединение (*Содружество православной молодежи*) [61].

5. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
6. Борисова А. «Так меня сделали изгоем» // *lenta.ru*, 2019.03. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
7. Бурменкова Ю.А. Концепт «брат» в русской языковой картине мира (по данным лексикографических источников) // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. – 2021. – № 1. – С. 206–210.
8. Быкова Г. Лорд и хозяйственное мыло // *Дальний Восток*, 2019. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
9. В Белоруссии продолжаются учения «Славянское братство – 2020» // *Известия*, 2020.09. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
10. В Германии предложили создать содружество от Владивостока до Лиссабона // *lenta.ru*, 2020.09. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
11. В мире отмечают Международный день пожарных // *Парламентская газета*, 2020.05. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
12. В Пекине открылся фестиваль российского военного кино // *Парламентская газета*, 2021.09. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
13. В России отмечают день сварщика // *Парламентская газета*, 2019.05. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
14. Важнейшие события предстоящей недели // *Коммерсант*, 2019.09. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
15. Валентина Терешкова: в космосе ни от кого не отстает // *Парламентская газета*, 2019.04. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 11.12.22).
16. Вашингтонское эхо Фултонской речи // *Парламентская газета*, 2021.03. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
17. Воздушный мост в блокадный Ленинград организовали гражданские пилоты // *Парламентская газета*, 2021.09. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
18. Гаражным объединениям хотят дать права ТСЖ // *Парламентская газета*, 2021.06. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
19. Глава проигравшей на выборах в Хорватии партии подал в отставку // *РИА Новости*, 2020.07. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
20. Громова Н.В. Термины родства в субстандартной лексике английского, немецкого и русского языков: функциональный и лингвокультурный аспекты: дис. ... к. филол. н. – Астрахань, 2021. – 173 с.
21. Грузинский премьер прокомментировал отзыв посла из Киева // *Известия*, 2020.05. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
22. Давыдов О.М. Челябинск – Харбин – Джорданвилль: судьба и литературные взгляды протоиерея Василия Демидова // *Церковь, богословие, история*, 2020. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
23. Денисов А.А., диакон Александр Фартушняк. Подвиг веры священномученика Серафима (Звездинского) в эпоху гонений со стороны Советской власти // *Церковь богословие история*, 2020. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
24. Дубровская Т.В. Лексика с семантикой единения в тексте Конституции Российской Федерации // *Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: Материалы IV Междунард. науч.-практ. конф., Орёл, 13 октября 2020 г. – Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева*, 2020. – С. 75–80.
25. Дудева Э.А., Борлакова З.Э. Сопоставительный анализ атрибутивных словосочетаний с лексемами «друг» и «дружба» в русском и английском языках // *Наука и образование: Сборник научных статей / Науч. ред. Е.С. Астахова. – М.: Перо, 2018. – С. 128–129.*
26. Журба А. Январь. Научный праздник на каждый день // *Кот Шрёдингера*, 2017. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
27. Зачем компания Владимира Потанина «переехала» в офшор на остров Русский // *Ведомости*, 2021.12. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
28. Иран поссорился с Азербайджаном // *Ведомости*, 2021.10. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
29. Как летчик Нестеров выполнил «мертвую петлю» // *Парламентская газета*, 2021.09. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
30. Как правительство и ЦБ собираются оживлять инвестиции // *Ведомости*, 2021.05. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
31. Как ускорить капремонт своего дома // *Парламентская газета*, 2021.07. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
32. Калинин Л.В. Лексико-грамматический потенциал имен существительных с суффиксом -ств(о) // *Филология. Искусствоведение. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. – 2009. – № 1. – С. 249–254.
33. Кандыбина А.В. Особенности объективации универсальной антинормии «дружба – вражда» в семантике русских и чешских паремий // *Вестник Челябинского гос. ун-та*. – 2022. – № 3 (461). – С. 72–78.
34. Качинская И.Б. Кузенное родство в архангельских говорах: братья и сестры // *Вестник Московского ун-та. Серия 9: Филология*. – 2020. – № 4. – С. 80–90.
35. Козлова Л.Ю., Герюгова А.М. Своеобразие терминов родства в русском языке // *Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития: Материалы Всероссийской с международным участием науч.-практ. конф., посвященной 85-летию со дня рождения народного поэта КЧР Н. А. Хубиева, Карачаевск, 4–5 марта 2020 г. – Карачаевск: КЧГУ им. У.Д. Алиева*, 2020. – С. 214–218.
36. Костина И.В. Синонимы лексемы «друг» в русском языке // *Русский язык и культура в международном образовательном пространстве: Сб. материалов Второй междунард. науч.-практ. конф., Иваново, 25–26 мая 2022 г. – Иваново: ИвГУ*, 2022. – С. 54–59.
37. Костюков Н. Охота на демонов // *lenta.ru*, 2019.02. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
38. Крым становится для Сирии воротами в Россию // *Парламентская газета*, 2019.11. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
39. Кто родился 17 августа // *Парламентская газета*, 2021.08. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
40. Кто родился 8 ноября // *Парламентская газета*, 2019.11. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
41. Кугель А.В. Динамика семантического содержания пословичного концепта дружба (на материале ассоциативного эксперимента) // *Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение: Материалы I Междунард. науч.-практ. конф., Орел, 13–15 октября 2016 г. – Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева*, 2016. – С. 269–274.
42. Кудрейко И.А. Термины родства в славянских языках (на материале русского, украинского, белорусского языков) // *Вестник Донецкого нац. ун-та. Серия Д: Филология и психология*. – 2021. – № 1. – С. 149–156.
43. Леонтьева Т.В., Мокиенко В.М. Концепты дружба и друг в лексикографической парадигме (проект паремиологического словаря) // *Вестник Кемеровского гос. ун-та*. – 2022. – Т. 24. – № 2 (90). – С. 165–176.
44. Ли Е.В. Термины родства в системе языка и в сознании разноязычных носителей (на примере русского и корейского языков): автореф. дис. ... к. филол. н. – Кемерово, 2013. – 24 с.
45. Мадуро: появление новых COVID-штаммов может использоваться для манипулирования рынками // *Парламентская газета*, 2021.12. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
46. Миша входит в буфет – и всё // *Известия*, 2019.12. URL: <https://ruscorp.org.ru/> (дата обращения: 25.12.22).

47. Молдомамбетова А.С. Функционирование терминов родства в современном русском языке (на материале национального корпуса русского языка) // Слово и текст в культурном и политическом пространстве: Материалы Всерос. с междунар. участием науч. конф. студентов и аспирантов, Сыктывкар, 21 апреля 2017 г. – Сыктывкар: СГУ им. Питирима Сорокина, 2017. – С. 32–33.
48. Музею «Херсонес Таврический» пожертвовали более 400 миллионов рублей // РИА Новости, 2020.03. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
49. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
50. Новые законы для дачников в 2021 году // Парламентская газета, 2021.01. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
51. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
52. Памятник врачам, борющимся с COVID-19, появился в Калуге // Vesti.ru, 2020.09. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
53. Приходько Г.В. Репрезентация концептосферы дружба в толковых словарях XX–XXI вв. // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2009. – Т. 8. – Вып. 2. – С. 21–28.
54. Ратушная Е.Р. Фразеобразовательный потенциал лексемы друг в русском языке // Информационный потенциал слова и фразеологизма: Междунар. науч.-практ. конф., посвященная памяти проф. Р.Н. Попова (к 80-летию со дня рождения): Сб. науч. статей, Орел, 19–21 октября 2005 г. – Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2005. – С. 248–251.
55. Рахимова И.Р. Концепт «дружба» в английской и узбекской языковых культурах // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2017. – № 12-2 (32). – С. 54–56.
56. РБК узнал о создании в России фонда инвестиций в стартапы // Ведомости, 2021.11. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
57. Ребрина Л.Н. Интернет-мемы 2019–2021 гг. как актуальный феномен интернет-коммуникации: смыслы единения и разобщения // Научный диалог. – 2022. – Т. 11. – № 6. – С. 235–267.
58. Решения для «Треугольника» // Ведомости, 2019.05. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
59. Россия не является сочетанием Запада и Востока, считает ученый // Парламентская газета, 2020.11. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
60. Рыскаль Р. Слыготами повезло // Коммерсант, 2020.05. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
61. Рязанский: Белград необходимо включить в программу съезда «Содружество православной молодежи» // Парламентская газета, 2019.10. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
62. Салуцкий А. Немой набат // Москва, 2019. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
63. Синкевич И.С. К вопросу о национально-культурной специфике концептов «любовь» и «дружба» в английской, немецкой и русской паремиологии // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 1 (1). – С. 74–80.
64. Словарь современного русского литературного языка. – М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР; Наука, 1950–1965. – В 17 т.
65. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985–1988. – В 4 т.
66. Смирнова Л.Г. ГОСПОДА И ТОВАРИЩИ (оценочные коннотации лексических единиц в историческом контексте) // Поливановские чтения. – 2018. – № 12. – С. 144–150.
67. Соревнования муниципалитетов помогают укреплять их связи, считает Карелова // Парламентская газета, 2019.12. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
68. Сорокин В.Б. Семантическое поле лексемы «брат» от А.С. Пушкина до наших дней // Пушкинские чтения: Сб. науч. статей по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 17 октября 2019 г. – М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 141–146.
69. Союз молодежи // lenta.ru, 2019.10. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
70. Страна все равно наша // Коммерсант, 2020.07. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
71. Терентьева Е.Ю. Лексема «друг» в русском и болгарском языках // Славянские языки и литературы в синхронии и диахронии: Материалы междунар. науч. конф., Москва, 26–28 ноября 2013 г. – М.: МАКС Пресс, 2013. – С. 360–361.
72. Тимофеева рассказала, какие НКО смогут получить бюджетные средства в следующем году // Парламентская газета, 2021.11. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
73. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: Сов. энцикл.; ОГИЗ, 1935–1940. – В 4 т. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
74. Ушел человек, видевший горячий снег Сталинграда // Vesti.ru, 2020.03. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
75. Фесенко О.П. Концепт «братство» в русской языковой картине мира // Вестник Омской православной духовной семинарии. – 2018 (4). – № 1. – С. 141–143.
76. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. – М.: Азбуковник, 2011. – 1175 с.
77. Шигарева Ю. Пока все дома. Как волонтеры помогают людям в условиях изоляции // Аргументы и факты, 2020.04. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
78. Широченко В.С. Лексема «брат» в русской паремиологии // Филин: Сб. студенч. науч. работ. Приложение к научно-методическому альманаху «Лепта» / Отв. ред. Е.А. Глотова. – Омск: ОмГПУ, 2018. – С. 95–99.
79. Ширяев А. Драчливые кенгуру // lenta.ru, 2019.03. URL: <https://ruscorp.ru/> (дата обращения: 25.12.22).
80. Щербак А.С., Чжу Р. Лексема дружба в русских и китайских пословицах и поговорках // Кирилло-Мефодиевские чтения–2019 в калмыцком государственном университете им. Б.Б. Городовикова: диалог культур, языков, конфессий. история и современность: Материалы заоч. всерос. науч. конф. с междунар. участием, Элиста, 23 мая 2019 г. – Элиста: КалмГУ им. Б.Б. Городовикова, 2019. – С. 179–181.
81. Щетинина А.В. Ватник, брексит и крымнаш: к вопросу о лексикографировании новых слов с семантикой единения и вражды // Научный диалог. – 2021. – № 3. – С. 139–155.
82. Юськаева Э.И. Хештеги с семантикой единения в сетевой коммуникации // Языковые и культурные реалии современного мира: Сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Пенза, 25 апреля 2022 г. – Пенза: ПензГТУ, 2022. – С. 266–272.

© Моргунова Ольга Валерьевна (intempore@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГРУППЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «СМИ»

Николаева Любовь Николаевна

Ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
ln.liubovnikolaeva@gmail.com

PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF THE MASS MEDIA SPECIALTIES

L. Nikolaeva

Summary: This article is devoted to teaching foreign languages to students of non-linguistic universities, it presents the main problems faced by teachers, and an attempt is made to identify the causes of these problems. Particular attention is paid to the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education for the discipline «foreign language» in non-linguistic specialties. The results of a survey of students are described, which helped to determine the main motives of future specialists in the field of mass communication to learn a foreign language, as well as recommendations for maintaining motivation during the educational process and developing the creative potential necessary for the implementation of professional activities by university graduates. The author comes to the conclusion that the combination of tasks of a professionally oriented nature with creative ones in a foreign language class maintains the motivation of students, provides a high level of training of future specialists and makes them competitive in the modern labour market.

Keywords: teaching foreign languages, higher education, non-linguistic specialties, competencies, motivation, creativity.

Аннотация: Данная статья посвящена обучению иностранным языкам студентов нелингвистических вузов, в ней представлены основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели, а также предпринята попытка выявить причины этих проблем. Особое внимание уделяется требованиям ФГОС ВО к дисциплине «иностранному языку» на неязыковых специальностях. Описаны результаты опроса студентов, который помог определить основные мотивы будущих специалистов в области средств массовой коммуникации к изучению иностранного языка, а также предложены рекомендации по поддержанию мотивации в ходе учебного процесса и развитию творческого потенциала, необходимого для осуществления профессиональной деятельности выпускниками вузов. Автор приходит к выводу, что комбинация упражнений профессионально-ориентированного характера с творческими заданиями на занятиях по иностранному языку поддерживает мотивацию студентов, обеспечивает высокий уровень подготовки будущих специалистов и делает их конкурентоспособными на современном рынке труда.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, высшее образование, неязыковые специальности, компетенции, мотивация, творческий потенциал.

В современном мире изменения происходят в абсолютно каждой сфере деятельности человека, однако, важно, чтобы эти изменения приводили только к развитию, не переходя определённые рамки. В области образования эти рамки устанавливает федеральный государственный образовательный стандарт. Согласно требованиям ФГОС ВО, в базовую часть основной образовательной программы по направлениям подготовки бакалавриата обязательно входит дисциплина «иностранному языку», так как эта дисциплина обеспечивает формирование у студентов универсальной компетенции «коммуникация» (УК-4). Студенты, обладающие данной компетенцией, могут вести деловое общение как на русском, так и на иностранном языке [5, 6, 7, 8].

Так как в нашем исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по направлениям, входящим в группу специальностей «Средства массовой информации», были рассмотрены ФГОС ВО по следующим направлениям:

- реклама и связи с общественностью;
- медиакommunikации;

- журналистика;
- телевидение.

Эти направления объединяет такая общепрофессиональная компетенция (ОПК-1), как продукт профессиональной деятельности. В качестве продукта профессиональной деятельности выпускников перечисленных направлений могут выступать коммуникационные или медиапродукты, созданные на иностранном языке [5, 6, 7, 8].

Анализ ФГОС ВО по данным направлениям позволяет сделать вывод, что для осуществления профессиональной деятельности выпускникам необходимо владеть иностранным языком на высоком уровне.

Актуальность исследуемой темы определяется противоречием между требованиями ФГОС ВО и реальным уровнем владения иностранным языком студентов. Кроме того, как показывает практика, многие преподаватели сталкиваются с рядом проблем при обучении иностранному языку студентов, для которых данная дисциплина не является профильной.

Среди самых распространённых проблем отмечают следующие:

- отсутствие или снижение мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- небольшое количество часов, которые отводятся учебным планом на освоение данной дисциплины;
- в одной группе могут обучаться студенты с разным уровнем владения иностранным языком [9];
- отсутствие учебных пособий по иностранному языку в некоторых профессиональных сферах.

Ещё одной трудностью для преподавателя, ведущего занятия со студентами неязыковых специальностей, является его недостаточная компетенция в профессиональной области обучающихся [1]. Это приводит к сложностям в подготовке занятий профессионально-ориентированного характера, следовательно, студенты не всегда понимают значимость владения иностранным языком для их будущей профессиональной деятельности. Этот факт можно отнести к одной из причин низкого интереса обучающихся в вузе к дисциплине «иностран- ный язык».

Другой причиной снижения мотивации студентов исследователи называют давление со стороны сверстников, когда многие первокурсники подвержены влиянию друзей, которые предлагают вместо учебной деятельности развлекательную [10].

С целью взглянуть на проблемы со стороны студентов, узнать, на чём строятся их мотивы изучать иностранный (английский) язык, а что наоборот мешает этому процессу, нами были опрошены студенты первого и второго курса выше указанных специальностей.

Так, с помощью платформы Google Forms студентам были заданы вопросы следующего характера:

- личные цели изучения английского языка;
- значимость английского языка в выбранной профессии;
- трудности при изучении языка;
- недостатки дисциплины «иностран- ный язык»;
- обязательность изучения английского языка на выбранном направлении;
- чего не хватает на занятиях по английскому языку.

Студенты имели возможность отвечать на вопросы анонимно.

Результаты опроса можно интерпретировать следующим образом.

Во-первых, основным мотивом к изучению языка для студентов является профессиональная деятельность. Так, больше половины студентов отметили, что знание английского языка поможет им устроиться на работу с

высокой заработной платой или в международную компанию. Второй по значимости причиной изучать английский язык студенты выбрали то, что им просто нравится этот иностранный язык; небольшая часть студентов назвали целью для занятия английским переезд за границу и сдачу зачёта или экзамена по этой дисциплине в университете.

Оценивая степень значимости владения английским языком для будущей профессии по пятибалльной шкале, большинство студентов дали ответ «4» и «5» (44 % и 28 % соответственно). Остальные опрошенные не считают иностранный язык важным для своей будущей работы.

Среди трудностей при изучении иностранного языка самыми распространёнными являются:

- сложные грамматические правила, путаница во временах английского языка;
- запоминание лексических единиц и их значений;
- недостаток практики.

Некоторые студенты отметили, что им тяжело формулировать свои мысли на английском языке. У нескольких человек присутствует проблема психологического характера – стеснение при говорении и страх допустить ошибки.

Опрос показал, что чуть больше половины (56 %) изучающих иностранный язык считают главным недостатком данной дисциплины на своём направлении обучение в одной группе студентов с разным уровнем развития иноязычных коммуникативных умений. 31 % опрошенных назвали небольшое количество занятий в неделю ещё одним слабым местом в организации учебного процесса по данной дисциплине. Остальные студенты отметили, что не видят недостатков в преподавании дисциплины «иностран- ный язык».

Отвечая на вопрос об обязательности изучения английского языка на выбранном направлении подготовки, абсолютное большинство (88 %) студентов дали положительный ответ, и только 12 % опрошенных считают, что включать иностранный язык в учебный план необязательно.

Как видно из результатов опроса, почти половине (46 %) студентов на занятиях по иностранному языку прежде всего не хватает творческих заданий. По 25 % участников опроса отметили, что им хотелось бы больше теоретического материала и практических заданий. 6 % заявили о недостаточном количестве учебного материала в формате видео.

Кроме традиционных учебных пособий и методик, студенты хотели бы видеть на занятиях по английскому языку в вузе:

- разбор аутентичных песен;

- просмотр фильмов на изучаемом языке;
- больше упражнений в игровой форме.

Проанализировав результаты опроса, можно сделать вывод, что большая часть студентов, обучающихся по направлениям группы специальностей «СМИ», признаёт значимость владения иностранным языком для повышения конкурентоспособности на рынке труда. Тем не менее, есть студенты, у которых наблюдается пониженная мотивация к изучению дисциплины.

Зарубежные методисты и преподаватели используют следующие способы повышения мотивации обучающихся: доброжелательно относиться к своим студентам, показывать к ним своё неравнодушие; начинать занятия с коротких интересных упражнений; не оставлять без внимания усилия и достижения студентов [10]. Другие зарубежные исследования показывают, что большую роль в формировании мотивации к учёбе играет использование в обучении современных цифровых технологий, а также программ виртуальной реальности, с помощью которых можно смоделировать на занятиях профессиональную среду будущих специалистов [11].

Предложим ещё несколько техник, которые можно применять для стимуляции интереса к иностранному языку и эффективного усвоения языковых единиц студентами неязыковых специальностей.

Для решения проблемы с мотивацией изучающих иностранный язык преподавателю предлагается начать первое занятие в академическом году с обозначения целей изучения иностранного языка и того, как дисциплина поможет в достижении этих целей. Важно, чтобы цели не были навязаны преподавателем, а, наоборот, студенты формулировали свои цели самостоятельно. Для этого можно использовать технику мозгового штурма, тогда составленный общими усилиями список целей покажет, как много возможностей студентам даст знание иностранного языка. К этому списку они могут обращаться в любой момент, когда будут чувствовать падение интереса к языку.

Ещё один приём, который может использовать преподаватель для повышения мотивации студентов – показать несколько реальных вакансий по планируемой будущей профессии студентов и обратить внимание на разницу между заработной платой специалистов со знанием иностранного языка и специалистов, к которым такое требование не предъявляется.

Способствовать поддержанию этой мотивации в течение всего семестра могут такие техники, как кейс-метод и ролевая игра. Преподаватель может предложить ситуацию в рамках предполагаемой будущей профессиональной деятельности студентов, где им нужно будет

решить определённую профессиональную проблему на изучаемом языке: договориться с клиентом, решить конфликт с партнёрами по работе и др., в зависимости от направления подготовки и изучаемой темы. Использование аутентичных материалов, статей, видеофрагментов, документов на иностранном языке поможет создать языковую среду на занятии и показать, как владение иностранным языком может реально пригодиться в будущей работе студентов.

Известно, что все направления подготовки, входящие в группу специальностей «средства массовой коммуникации», творческие и требуют от студентов и выпускников развитие творческого мышления на высоком уровне. Принимая во внимание то, что опрошенные нами студенты выразили свою потребность в творчестве, целесообразно на занятиях по иностранному языку со студентами данных специальностей применять больше таких заданий, которые так или иначе связаны с креативностью и требуют нестандартных решений. Предлагая как можно больше вариантов решений, будущий специалист развивает свою способность генерировать различные идеи, находить выход из сложных положений не только в профессиональных, но и в других жизненных ситуациях [2].

Таковыми заданиями могут быть разработка проекта, создание продукта в своей профессиональной сфере на иностранном языке и др. Как показывают исследования, при выполнении проектной работы студенты могут проявить свою креативность и раскрыть свой творческий потенциал, которые пригодятся им в построении своей карьеры [3].

Кроме того, можно объединить пожелание студентов – использовать песенный материал на занятиях – и задания, направленные на развитие креативности. Например, попробовать написать ответ лирическому герою от своего лица или отразить события, описанные в песне, в форме новостной сводки. Такое задание будет особенно интересно будущим специалистам в области журналистики.

Что касается других трудностей, с которыми сталкиваются студенты на дисциплине «иностранное языком», их можно решить следующим образом. Прежде всего, перед началом учебного процесса ещё на первом курсе необходимо провести входное тестирование, чтобы определить уровень владения иностранным языком студентов и распределить их на подгруппы в соответствии с результатами. Это обеспечит комфортное обучение в каждой подгруппе. Однако, если такая возможность отсутствует и в одной группе обучаются студенты с разными уровнями, то имеет смысл иногда привлекать «сильных» студентов к объяснению некоторых правил «слабым» студентам. Благодаря этому студентам с низким уровнем владения языком

ком может быть психологически комфортнее обращаться к одноклассникам, если у них вызывают трудности определённые задания, в то же время студенты с более высоким уровнем в процессе объяснения грамматических правил сами лучше усвоят эти языковые единицы. Кроме того, для эффективного усвоения языковых единиц исследователи рекомендуют использовать методики сравнительно-сопоставительного анализа [4].

Мы предложили несколько способов и методов решения некоторых выявленных проблем в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей, однако не на все недостатки организации учебного процесса можно повлиять. Например, количество зачё-

тных единиц, а следовательно, и количество часов, отводимых на изучение дисциплины «иностраный язык», определяется образовательной программой определённого направления и не зависит ни от преподавателя, ни от студентов.

Тем не менее, зная основные мотивы студентов и трудности, с которыми они сталкиваются в освоении дисциплины, преподаватель может сделать свои занятия персонализированными, что в свою очередь повысит мотивацию студентов, а творческие задания профессионально-ориентированного характера обеспечат эффективность обучения и подготовку будущих востребованных специалистов на высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багманова Н.И. Особенности профессионально-направленного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Н.И. Багманова // Казанский вестник молодых учёных. — 2018. — №5 (8). — С. 93-95.
2. Груздева М.В., Газилов М.Г., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Развитие творческого потенциала студентов в неязыковом вузе на занятиях по иностранному языку / М.В. Груздева, М.Г. Газилов, Н.Ю. Логинова, В.В. Костоварова // Сервис+. — 2021. — №4. — С. 66-76.
3. Николаева Л.Н. Применение проектной методики на уроках английского языка / Л.Н. Николаева // Иностраный язык и межкультурная коммуникация. Материалы XV Международной студенческой научно-практической конференции (28-29 апреля 2021 г.). — Томск: Издательство ТГПУ. — 2021. — С. 222-224.
4. Соколовская А.Ю. Влияние фонетической интерференции на обучение английскому языку / А.Ю. Соколовская, Г.Х. Алеева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. — 2021. — №12/3. — С. 46-48.
5. ФГОС 42.03.01 Реклама и связи с общественностью. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 512 (ред. от 08.02.2021). Официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512/> (дата обращения: 24.01.2023).
6. ФГОС 42.03.02 Журналистика. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 524 (ред. от 08.02.2021). Официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524/> (дата обращения: 24.01.2023).
7. ФГОС 42.03.04 Телевидение. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 526 (ред. от 08.02.2021). Официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-04-televidenie-526/> (дата обращения: 24.01.2023).
8. ФГОС 42.03.05 Медиакоммуникации. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 527 (ред. от 08.02.2021). Официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-05-mediakommunikacii-527/> (дата обращения: 24.01.2023).
9. Щербакова И.В., Тимашова М.В. Роль профессионально-ориентированного обучения в развитии диалогической и монологической речи на иностранном языке в неязыковом вузе / И.В. Щербакова, М.В. Тимашова // БГЖ. — 2019. — №3 (28). — С. 205-208.
10. Dja'far, V., Cahyono, B., Basthomi, Y. EFL Teachers' Perception of University Students' Motivation and ESP Learning Achievement. / V. Dja'far, B. Cahyono, Y. Basthomi // Journal of Education and Practice. — № 7. — 2016. — P. 28-37.
11. Idaryani, I. The Influence of Digital Technology on Students' Motivation in Learning English Specific Purpose / I. Idaryani // Journal of English language and Education. — № 6. — 2021. — P. 69-81.

© Николаева Любовь Николаевна (ln.liubovnikolaeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«КОМБИНАТОРНЫЕ ПРИРАЩЕНИЯ СМЫСЛА» И КОМПОЗИЦИЯ ТЕКСТА

Папян Юрий Михайлович

кандидат филологических наук, доцент, Литературный институт имени А.М. Горького
uraryan@mail.ru

"COMBINATORIAL INCREMENTS OF MEANING" AND COMPOSITION OF THE TEXT

Yu. Papyan

Summary: The article reviews issues of the choice and organization of means of expression into a consistent meaningful whole – a text, and also shows the dependence of the meaning of the word on the mentioned whole. In the text as a phenomenon of the use of language, the means of expression form a network of relations among themselves, which indicates their orderliness. The orderliness appears in the verbal sequences by the repetition of the word or by the semantic convergence of the words used. Ordered means of expression carry additional meanings, which most clearly appear in some words. Such meanings are named "combinatorial increments" by B.A. Larin. Due to them, the language is continuously reproduced as a means of expressing thoughts and feelings: increments, growing from the interaction of elements repeatedly used in diverse texts, express in the language that novelty, which is connected with the point of view of the subject of speech. The identification of increments is facilitated by the study of the language composition of the text, which serves as a link between the word and all categories of the work. The language composition is liable for the coexistence of means of expression, reflected in the meanings of words. The key role in the process of cognition of increments of meanings is performed by verbal sequences, that act as components of the text organization. In the article, a stylistic analysis of two passages from two novels is performed, which made it possible to identify the "combinatorial increments" of the meaning of the word "window".

Keywords: text stylistics, language composition, verbal sequence, increment of meaning, correlation of means and methods of verbal expression, images of author, narrator and characters.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы выбора и организации средств выражения в единое содержательное целое – текст, а также показана зависимость смысла слова от этого целого. В тексте как феномене употребления языка средства выражения образуют между собой сеть отношений, которая говорит об их упорядоченности. Упорядоченность проступает в словесном ряде повторением слова или семантическим сближением использованных слов. Упорядоченные средства выражения несут дополнительные смыслы, наиболее отчётливо проступающие в некоторых словах. Подобные смыслы названы Б. А. Лариным «комбинаторными приращениями». Благодаря им осуществляется непрерывное воспроизведение языка как средства выражения мыслей и чувств: приращения, вырастая из взаимодействия элементов, многократно использованных в многообразных текстах, выражают в языке ту новизну, что связана с точкой зрения субъекта речи. Выявлению приращений способствует изучение языковой композиции текста, служащей связи слова со всеми категориями произведения. За сосуществование средств выражения, отражаемое в смыслах слов, отвечает языковая композиция. Главную роль в процессе познания приращений смыслов выполняют словесные ряды, выступающие в качестве компонентов организации текста. В статье проведён стилистический анализ двух отрывков из двух романов, позволивший выявить «комбинаторные приращения» смысла слова *окно*.

Ключевые слова: стилистика текста, языковая композиция, словесный ряд, приращение смысла, соотносительность средств и способов словесного выражения, образы автора, рассказчика и персонажей.

«Внешнее» и «внутреннее» в употреблении языка

В любом тексте как упорядоченном и хотя бы относительно завершённом словесном целом содержится то, что можно назвать «внешним», или «общим», и то, что можно назвать «внутренним», или «индивидуальным». Анализ текста, оперирующий этими понятиями, обнаруживается в ряде авторитетных филологических исследований [20: 24, 149 и др.; 26: 20, 56 и др.; 2: 308, 310 и др.; 7: 226 и др.; 10: 247 и др.; 12: 336 – 337], касающихся употребления языка.

«Внешнее» связано с «условиями употребления языка» [12: 19, 118 – 122] и относится к использованию общей и потому понятной в определённых средах и сферах

системы языковых средств. «Внутреннее» же непосредственно ведёт к языковому употреблению, поскольку заключается в организации выбранных средств, проявляющей индивидуальное начало: целенаправленное построение такого словесного целого (текста), которое позволяет говорить о замысле созданного и образе создателя. «Внешнее» служит «внутреннему».

Понятия «внешнее» и «внутреннее» я связываю соответственно с понятиями «общее» и «индивидуальное», считая их взаимосвязанными и поясняющими друг друга. И стиль произведения словесности поддаётся изучению при опоре, с одной стороны, на связь средств выражения с условиями употребления языка, а с другой – на соотносённость этих средств в рамках текста, покрыва-

емую понятием его языковой композиции. Понимание структуры текста связано с изучением той и другой сторон, в их соотносённости порождающих неповторимое содержание словесного произведения. Причём это содержание нередко достаточно отчётливо проступает в смыслах слов, зависимых от целого. Для понимания этого явления важно выявить ту господствующую в тексте соотносительность средств и способов словесного выражения, благодаря которой рождается тот семантический компонент, который отличает использованное слово от так называемого его общего значения – прямого, ясного, обычного, например для текстов «практического» [29: 272, 273, 274 и др.] характера (бытового, делового, научного, публицистического и пр.), и потому нередко зафиксированного в толковых словарях.

О приращении смысла в слове и взаимодействии средств выражения

Дополнительные значения и смыслы в словах уже привлекали внимание исследователей и назывались по-разному: добавочными, коннотативными, сопутствующими, семантическими обертонами, созначениями, оттенками, элементами и пр. Б.А. Ларин назвал их «комбинаторными приращениями», заметив, что они образуются и в пределах одной фразы и, кроме того, из сочетания периодов в пределах главы; далее есть оттенки, возникающие только из законченного целого» [15, 70]. Образование приращений смыслов из «законченного целого» непосредственно относится к исходной реальности языкового употребления [1, 974] и требует выработки путей, условно говоря, внешнего и внутреннего [12, 336 – 337], и приёмов анализа языковой композиции текста [7, 227 – 228].

Говорить о *слове*, а не о какой-либо иной единице языка, в которой отражается зависимость от содержания целого, заставляет свойство самого слова: кроме того, что слово «как система форм и значений является фокусом соединения и взаимодействия грамматических категорий языка» [8, 18], в составе текста оно приобретает контекстуальные и стилистические смыслы. Семантико-стилистические компоненты слова не всегда очевидны, но важны, так как с их смыслом, порождаемым употреблением, связаны важнейшие свойства языка как средства общения. Изучению этих свойств, направленному на познание употребления языка, противостоит рассмотрение языковых средств с позиций строя, или «концептов», то есть значений знаков, не данных нам в непосредственном, реальном опыте текста, а выведенных «из процессов говорения и понимания» [27, 26], оторванных от конкретного употребления. С организацией же текста связаны взаимоотношенность, семантическое сближение, сопоставление, следование – взаимодействие средств выражения, сказывающееся на их смыслах.

Всякий текст образуется сетью отношений, которые создаются подобными для него средствами выражения, и эти отношения говорят об организации, упорядоченности текста. Необходимость внимания к этой важнейшей стороне языка была подсказана ещё В. Гумбольдтом, который писал: «Чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово не просто как чувственное побуждение, а как членораздельный звук, обозначающий понятие, весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нём. В языке нет ничего единичного, каждый отдельный элемент проявляет себя лишь как часть целого» [13, 313 – 314]. В этом высказывании выделены два взаимосвязанных свойства текста: для передачи хотя бы одного понятия нужен (1) «весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях» – и внешних, и внутренних; (2) «каждый отдельный элемент проявляет себя лишь как часть целого». Анализ принципов проявления в тексте того и другого свойств ведёт к лучшему пониманию выразительных возможностей языковых средств и к лучшему пониманию содержания текста.

Итак, взаимосвязи, необходимые для того, «чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово» как понятие, проявляют себя в соотносительности средств и способов словесного выражения, и для осмысления её характера важно различать строй и употребление языка.

Конечно, как писал Ф. де Соссюр, «всё в языке – отношение. Именно мысль ограничивает единицы...» [22, 22], но, кроме того, мысль проявляется благодаря взаимодействию единиц. «Внешний» анализ языка, то есть соотносительности языковых единиц в строе, освоен каждой из их изучающих дисциплин – фонологией, грамматикой, семасиологией, например, подобно тому, как осмыслены отношения средств выражения в предложениях и в более крупных единствах типа сверхфразовых единиц, прозаических строф [24], а также в актуальном членении предложения. Но строй, рассматривающий совокупности языковых единиц, выведенных из текстов и объединяемых в «отделы» [11, 223], в научной и учебной литературе нередко называемых «ярусами» и «уровнями», хотя изучен не только в парадигматическом, но и синтагматическом отношениях, не даёт и не может дать представления о том, как взаимодействуют разные «ярусы».

Изучение «внутренней» стороны языка – употребления – требует иного подхода, основанного не на отношениях однотипных языковых единиц, ведущих к порождению «концептов», а на взаимодействии средств выражения разных «отделов». Это взаимодействие, разумеется, направлено на порождение формы, несущей определённое содержание. В единстве формы и содержания и заключается предмет стилистики, «состоящий из соединения отдельных членов языковой структуры в одно и качественно новое целое» [11, 224]. Другими словами говоря, выявление отношений между средствами

выражения должно ориентироваться на вопрос: из чего порождается определённое содержание. Поиск ответа на этот вопрос облегчается употреблением языка в художественной литературе, потому что, по М.М. Бахтину, «язык здесь не только средство коммуникации и выражения-изображения, но и объект изображения» [4, 289], то есть служит не только передаче какой-либо информации, но и созданию образов (персонажей), которые требуют хорошо подобранного, характерологического материала.

Словесный ряд, стилистический анализ образа и приращение смысла слова

Образ всегда есть ступень к познанию, и не случайно через образ, сквозь призму словесного искусства занимались познанием языка многие известные филологи¹.

Бахтин в черновых записях об употреблении языка в художественной литературе писал: «Образ говорящего человека, говорящих людей – общества. Непосредственность жизни языка во всех других сферах его применения. Там он служит непосредственным целям коммуникации и выражения. Здесь он сам становится объектом изображения. Речевая жизнь во всей ее конкретности» [4, 287]. Порождение образов – и цель (для автора), и основа (для читательского понимания) художественного произведения. Эту задачу язык в художественной литературе выполняет потому, что его употребление само становится материалом в создании образов. Образ обладает наглядностью: художественную литературу понимают «все» [5, 797 – 798] благодаря тому, что поэт говорит «образами и картинками». Но трудность анализа заключается в устоявшейся неоднозначности термина образ.

Слово *образ*, взятое без конкретизации, наполнено множеством значений, которые связаны, очевидно, как со строением и средствами выражения образа, так и его назначением (функцией). Отсюда ясно, что термин *образ* нуждается в спецификации, и это было очевидно уже в 20-е годы XX века. В то время, по замечанию Ю.Н. Тынянова, именно из-за её отсутствия наука о «поэтическом языке» оказалась в кризисе, вызванном «расплывчатостью объёма и содержания» понятия образ. Действительно, «если образом в одинаковой мере является и повседневное разговорное выражение и целая глава «Евгения Онегина», возникает вопрос: в чём специфичность последнего?» [25, 30]. Пренебрегая спецификацией образа, современная наука о языке художественной

литературы (и стилистика в целом) может скатиться до того состояния, в котором была, по замечанию Тынянова, около девяноста лет назад. С того времени филология прошла немалый путь и достигла значительных успехов в понимании и выявлении особенностей различных образов. Неслучайно и терминов, разграничивающих материал, то есть средства, и разновидности образов, «созданных из слов и посредством слов» [9, 95], в научной литературе используется уже немало, и их можно перечислить, расположив от простых к сложным: звуковые средства изобразительности, тропы (языковые и речевые), образы-детали (подробности), образы персонажей (образы-характеры, герои), «безобразная образность», лирическое «я» (лирический герой), «я» как выражение авторской личности, образ рассказчика, образ автора. Объединяет их лишь то, что они относятся к словесному творчеству. Но «объём и содержание» этих понятий разделяют образы, указывая составом и различными связями с относительным целым на специфику своего строения и выражения и, значит, своеобразие воздействия на читателя.

Стилистический анализ требует внимания ко всем сторонам проявления образа – средствам его построения и структуре текста, чтобы в движении от частных к обобщениям, сообразуясь с предметом наблюдений и отказываясь от отвлечённой (лишённой конкретизации) характеристики самоочевидных явлений, не потерять факты, существенные для понимания образов. Это значит, что, анализируя тот или иной образ, важно обратить внимание не только на то, из какого материала он создан, но и на структуру художественного текста, в котором образ оформлен: на соотношение, взаимодействие, функции и иерархию образов в композиции произведения. Понять текст – значит стать на авторскую точку зрения, создаваемую выбором и организацией средств выражения в рамках единого содержательного и качественно нового целого.

Интересные результаты исследования содержательных отношений, проявляемых в тексте, даёт такая категория, как *словесный ряд* [12, 152]. Чем же определяется роль этой категории? – Вырастая из соотносённости средств выражения, то есть становясь компонентом содержательной структуры текста, словесный ряд обретает векторное, указующее свойство.

Компоненты словесного ряда служат пониманию и «внешних» связей, указывающих, из текстов какой среды и сферы употребления языка осуществлён подбор

¹ Например: А.А. Потенба, считавший, что связь поэзии «со словом должна указывать на общие стороны языка и искусства», и делавший вывод, что весь язык принадлежит словесному творчеству [21, 24]; М.М. Бахтин, писавший, что «литература не просто использование языка, а его художественное познание» [4, 287]; Р.О. Якобсон, утверждавший, что «сосредоточение внимания на сообщении ради него самого – это и есть поэтическая функция языка», сохраняющая образы использованного материала [29, 275; 28, 202 – 203]; Ю.М. Лотман, отметивший, что «язык искусства неизбежно гетерогенен и, <...> обязательно включает элементы рефлексии над собой, т. е. метаязыковые структуры» [16, 19]; не говорю уже о В.В. Виноградове.

средств выражения, и «внутренних», служащих образованию языковой композиции как системы динамического развёртывания целого [Виноградов, 1971; 49]. Чтобы убедиться в этом, рассмотрим употребление слова *окно* в следующем отрывке из романа «Затмение Марса» С.Н. Есина.

Вообще «окно» в русской жизни и в русской литературе – пишу об этом так смело, как человек, изучавший когда-то в университете этот предмет – филологию, имеет необыкновенное значение. «Три девицы под окном пряли поздно вечерком», – зубрили мы в Богом проклятой школе. Потом какой-то влюблённый князь через открытое окно слушал каких-то влюблённых девочек. Незадачливый жених у классика нашей литературы Николая Васильевича Гоголя именно через окно сбежал от роковой женитьбы. А разве не через окно улетал со сцены великий плясун Вацлав Нижинский в балете «Видение Розы»? А прекрасная ведьма Маргарита у Михаила Афанасьевича Булгакова? Мы, конечно, журналисты, люди темноватые, далеко не все видели, но везде сунули свой чувствительный нос и если не прочитали, то уж пролистали все модные книжки.

Именно через окно наша русская жизнь каждый раз находит спасительный выход. Заметьте это, ибо я перехожу к теме.

Это вот сейчас все дружно кричат: как же так, как же так, спалили Белый дом, разбили его танковыми кумулятивными снарядами! <...> А потом его не бездумно разбили, а аккуратно, через стеклянные окна – я уже говорил об окне, как символе русской надежды, – конечно, не без боевого оружия, средств массового, как у нас говорится в журналистике, поражения, этот дом подожгли, а если быть ещё точнее, выкурили оттуда прежних проходимцев, называемых депутатами, и горлопанов. (10)

Можно сказать, что, с точки зрения лингвистики, вещественная, или референтная, и формальная стороны слова *окно* в каждом отдельном случае его употребления совпадают. Но это не значит, что совпадают их смыслы, или, может быть точнее будет сказать, смысловые оттенки.

В приведённом отрывке можно обнаружить множество соотнесённых друг с другом средств выражения,

обратим внимание только на те, которые, доминируя в тексте, непосредственно связаны с образом персонажа и выражением его точки видения мира.

В основе отрывка лежит монолог, построенный на рационально-логическом распределении средств выражения. А именно: монолог строится на развёртывании основной и обобщённой мысли данной в самом начале: «*окно*» <...> *имеет необыкновенное значение*. Это выражение даёт отрывку движение, которое в логике называют дедуктивным. В процессе развёртывания текста слово проходит путь от тезиса к логическому обоснованию высказанной мысли, и по аналогии с аргументами, данными с помощью межтекстовых отсылок к конкретным текстам (цитат, в широком смысле слова), – к специально сформулированному выводу: *окно – спасительный выход*, остающийся *спасительным* и при обстреле *Белого дома*, оно – *символ русской надежды*. Этот метафорический вывод и объясняет сказанное: «*окно*» <...> *имеет необыкновенное значение*. Получая развёртывание по названному пути, слово *окно* прирастает смыслами, указывающими на определённую точку видения изображённого: по заданию редакции журналист строит своё сообщение с определённого места событий. При этом в создании образа персонажа важную роль играют предметно-логический и эмоционально-экспрессивный словесные ряды. К первому отношению последовательность типа: *человек, изучавший <...> русскую филологию; Мы <...> журналисты; как у нас говорится в журналистике* и пр. Языковые единицы этого ряда служат соотнесённости содержания приведённого отрывка с персонажем, обозначенным первым лицом глагола – *пишу, я перехожу*. Вместе с тем персонаж воспринимается как эмоционально оценивающий происходящее, и это восприятие обеспечивается другой важной последовательностью средств выражения, образованной специальными языковыми средствами, заставляющими воспринимать персонажа как живого человека. Речь идёт о последовательности эмоционально-экспрессивных (оценочных) средств типа: *необыкновенное значение, незадачливый жених, великий плясун, прекрасная ведьма, журналисты ... везде сунули свой чувствительный нос, модные книжки, спасительный выход, выкурили оттуда прежних проходимцев* и пр.

Путь развёртывания смысла слова *окно* имеет свои этапы, которые можно назвать «смысловыми пунктами»².

2 Понятием «смысловая точка», или «смысловой пункт», для изучения текста пользуются и в психологии [23, 175], и в философии [17], и в филологии [18, 87]. Понятие «смысловая точка» основано на возможности семантического сжатия (говорят по-разному: уплотнения, сгущения, слияния, кристаллизации) содержания текста до одного или нескольких слов. Для стилистического анализа это понятие полезно возможностью выявить через соотнесённость средств выражения словесные ряды, раскрывающие способы организации текста. Операция сжатия содержания текста до «пункта», которой пользуются в различных сферах познания, заметна во многих случаях: при составлении каталога; в терминологии, обобщающей определённое знание; при схематизировании сообщения; при составлении плана или конспектировании текста; в тех словах или их сочетаниях, которые становятся названиями произведений; при создании текста, уплотняющем место и время реального события до хронотопа словесного произведения («В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом» [3, 234]); при осмыслении события «мысль стягивает всё в одну точку» [17].

Понимание этих пунктов зависит от соотнесённости словесных рядов, образующих целостный образ персонажа. И если не забывать об этой соотнесённости, будет ясно, что в развёртывании текста каждый отдельный «смысловой пункт» тоже связан с героем повествования, его точкой видения. К этим пунктам полезно присмотреться ещё раз, чтобы обратить внимание на их последовательную логическую упорядоченность, проявленную в повторении слова *окно* и семантически связанных с ним других словах. Соотнесение пунктов даёт представление о характере развёртывания всего отрывка: *окно <...> имеет необыкновенное значение, оно – спасительный выход и символ русской надежды*. То, что они дают представление об определённом порядке, доказывается рождением нового целого: не случайно, выписанные слова, взятые вместе, как бы образуют новый текст, который можно рассматривать в качестве экспериментального. Действительно, полученная конструкция, построенная из словесного материала, взятого из разных мест относительного целого, говорит о том, что для отрывка этот материал важен как его смысловая основа. Не случайно, проведённый эксперимент, соединивший в одно целое «смысловые пункты», породил новое целое, в котором обнаруживаются важнейшие свойства текста как феномена употребления языка [12, 60]: это новое целое обладает содержательностью, завершёностью, выраженностью, упорядоченностью, относительной смысловой целостностью [12, 66], напоминающей аннотацию. Отношения между этими пунктами можно сравнить с одной из тех нитей, что прошивают ткань текста в содержательное единство (к такому сравнению ведёт этимология латинского слова *textum* – ткань; плетёная работа; связь, соединение); и эта «нить», способствующая, если так можно выразиться, стягиванию текста в единое содержательное целое, может быть названа его доминирующим компонентом – главенствующим словесным рядом.

Итак, в рассмотренном отрывке представлены «смысловые пункты», которые в своих взаимоотношениях отражают его упорядоченность и целенаправленное движение языковых компонентов. О необходимости изучения структуры частей, имеющих свою языковую композицию и входящих в другое содержательное целое (в произведение), писал В.В. Виноградов: «Структура целого и его значение устанавливается путем определения органических частей художественного произведения, которые сами в свою очередь оказываются своего рода структурами и получают свой смысл от того или иного соотношения словесных элементов в их пределах» [7, 227]. Эти соотношения созданы последовательностью словесных рядов, проявленных в цитатах и связанных с теми рядами, что указывают на образ рассказчика и, разумеется, образ автора как концентрированное воплощение целого [19, 110 – 121].

Упорядоченность текста может проявляться в сло-

весном ряде повторением слова (как в рассмотренном выше случае) и семантическим сближением слов, например указывающим на хронотоп события; упорядоченность служит соотнесению средств выражения, привнося в них дополнительные смыслы. Так, доминирующий смысл, выраженный в слове *окно* – *символ русской надежды*, и несёт «комбинаторное приращение», рождённое композицией текста. Поэтому можно утверждать: текст порождает смысл, а слово, в нём использованное, проявляет себя как часть целого.

Присмотримся к другому примеру – отрезку из романа Д.А. Гранина «Вечера с Петром Великим»: сопоставление одного и того же слова, употреблённого в разных текстах, будет способствовать лучшему пониманию сказанного, то есть может способствовать подтверждению зависимости смысла слова от точки видения изображённого.

Однажды он (Молочков. – Ю. П.) появился расстроенный, хлопнул стопку водки не закусывая, еще одну, после чего сообщил, что в Лондоне на аукционе продали архив Петра Андреевича Толстого. Кому неизвестно. Наши, конечно, проморгали, да и наверняка не стали бы тратить. <...>

— А может, там были сведения о заграничных счетах сенаторов, – не унимался Молочков.

— Уже тогда изловчались, – сказал Дремов.

— Много не надо смекнуть: у нас в России деньги не спрячешь, – сказал Гераскин.

Антон Осипович, человек практичный, поинтересовался судьбой заграничных счетов – что с ними стало?

Вздыхая, Молочков выдавал чужие секреты. Окном в Европу стали пользоваться сразу, пристраивали капиталы в банках голландских, английских.

Князь Голицын, князь Куракин, кое-кто из Долгоруких, более всех, конечно, Меншиков. После его смерти императрица Анна Иоанновна вместе со своим фаворитом Бироном немедленно принялась выяснять, как выволить меншиковские вклады из голландских и английских банков. Банки пояснили, что деньги могут забрать только законные наследники. Эти заграничные банки позволяют себе. Бирон пораскинул мозгами и придумал комбинацию – царским указом помиловали и вернули из Березова сына и дочь покойного князя Меншикова. Бирон принял их обхаживать. К дочери светлейшего посватался Густав Бирон, брат фаворита, они сочетались браком и отправились в Европу за деньгами. Сын же Меншикова задержался, пришлось его припугнуть, дали ему какое-то звание, деревушку, сотню крепостных, и все заграничные капиталы Меншикова прибрали к рукам. (6 – 7)

Отрывок из романа Гранина тоже интересен особым, новым смыслом, придаваемым слову *окно*, хотя это слово использовано во фразеологически связанном значении: *окно в Европу*. Новый смысл зависит от точки видения событий, о которых повествует главный герой

романа – Молочков, один из санаторных отдыхающих, страстно интересующийся петровским временем и увлекающий в своё увлечение других. Однажды он узнал, что в Лондоне на аукционе продали архив Петра Андреевича Толстого.

Точка видения этого события раскрывается в последовательности следующих «смысловых пунктов»: архив – сведения о заграничных счетах сенаторов – изловчались – в России деньги не спрячешь – окно в Европу – пристраивали капиталы в банках голландских, английских. То, что и эти «смысловые пункты» взаимосвязаны и их можно рассматривать в единстве, доказывается, как и в предыдущем случае, возможностью построения другого целого – экспериментального текста, укладывающегося в одно предложение, в котором они использованы как его компоненты: *Существование архива, в котором могли быть сведения о заграничных счетах петровских сенаторов, позволяет предположить, что уже во времена Петра наделённые властью люди изловчались и, пользуясь окном в Европу, пристраивали капиталы в банках голландских, английских.* В чём же польза подобного свёртывания? – Очевидно, что малые формы легче понимать. Сведя отрывок до краткой формы, можно более отчётливо представить, что положено в его основу, то есть определить тему (греческое по происхождению слово *thema* и означает то, что положено в основу текста). Конечно же, между темой текста и его содержанием – большая разница. Тему текста можно выразить кратко, даже свести к одному или нескольким словам, например: *архив Петра Андреевича Толстого.* Для аннотации или для какого-либо издания, специализирующегося на подаче сокращённой информации о других изданиях, например в дайджестах, нужны краткие формулировки. Подобная краткость служит и осмыслению отношения между темой и содержанием текста. Например, она даёт понять, что если в «практических» текстах такие формулировки полезны, то в эстетических (художественных), очевидно, нет: они не способствуют пониманию неразрывной связи содержания художественного текста с его словесным выражением.

Неразрывная связь между формой и содержанием требует учёта множества факторов, к сожалению, неизученных, и эти факторы тоже могут сказываться на «комбинаторном приращении смыслов» [7, 228], если понимать это явление в широком смысле. Так, в отрывке из «Затмения Марса» было замечено, что содержание текста раскрывается в рамках письменного монолога, который ведёт журналист, а в отрывке из «Вечеров с Петром Великим» нужно обратить внимание на компоненты форм диалога и монолога, в рамках которых проходит общение отдыхающих. Для образов диалога и монолога, разумеется, используются специальные средства, в своей последовательности образующие маркированные ряды.

Создание образов отдыхающих тоже потребовало особого подбора и организации средств выражения. В отрывке нетрудно обнаружить повествовательные и описательные подробности, характеризующие Молочкова и его собеседников. Обратим внимание хотя бы на то, что эти подробности тоже образуют ряды и что они соотнесены с разными персонажами и образом автора: *расстроенный; хлопнул стопку водки не закусывая; проморгали; наверняка не стали бы тратиться; не унимался; изловчались; много не надо смекнуть; человек практичный* и пр.

Можно выявить и словесные ряды, тяготеющие к формам повествования, описания и рассуждения. Правда, трудность этого действия заключается в невозможности однозначно связать средства выражения с той или иной формой, что объясняется их «пересечением», взаимодействием. Несколько примеров: *После его смерти императрица Анна Иоанновна вместе со своим фаворитом Бироном немедленно принялась выяснять, как выволить меншиковские вклады из голландских и английских банков; Бирон пораскинул мозгами и придумал комбинацию – царским указом помиловали и вернули из Березова сына и дочь покойного князя Меншикова.* В выписанных предложениях доминирует повествование (ср. употребление глагольных форм прошедшего времени совершенного вида, которые, как правило, и служат повествованию), но есть и характерное для рассуждения (как выволить меншиковские вклады), а также для описания (*После его смерти императрица Анна Иоанновна вместе со своим фаворитом Бироном*). Описание доминирует и в следующем примере, не исключающем рассуждения: *Эти заграничные банки позволяют себе.* А повествование доминирует и в следующем предложении, не исключающем описания: *Сын же Меншикова задержался, пришлось его припугнуть, дали ему какое-то звание, деревушку, сотню крепостных, и все заграничные капиталы Меншикова прибрали к рукам.* Все эти смыслы, порождённые специальными словесными рядами, создают образы «форм и типов речи» и привносят в текст свои приращения. Вероятно, в этом случае можно говорить о широком понимании «приращения смысла».

Но рассмотрение всех соотносительных связей, способствующих построению содержательно целостного отрывка из «Вечеров...», уводит далеко от темы статьи. Наиболее отчётливо «приращение смысла», понимаемое в узком значении термина, проявлено во фразеологизме *окно в Европу*, на нём и остановлюсь.

«Пункты» и экспериментальный текст, построенный на их основаниях, способствует пониманию смысла фразеологизма: в отрывке он соотнесён со словами *счета* и *пристраивать капиталы в банках голландских, английских*. И если этот фразеологизм в XVIII – XIX вв. обобщённо и метафорически обозначал «установление тесных

связей с европейскими странами», а в недавние постперестроечные годы – движение в сторону «европейской интеграции с участием России», то в отрывке он значит «путь, который позволяет спрятать капиталы».

Сопоставление смыслов слова окно в отрывках, на которые было обращено внимание, говорит о том, что это слово получает своё особое наполнение, которое непосредственно отражает созидательное начало в употреблении языка.

Созидание свойственно языку, и об этом давно было сказано: «Слово, как элемент языка, не содержит в себе законченного понятия» [26, 26]; «Слово не существует

вне фразы, произнесённой или воспринятой в определённых условиях. – Вот почему мы говорим, что всякое употреблённое слово есть в то же время созидание, творчество слова» [14, 12].

«Комбинаторные приращения» слова создаются языковой композицией текста, которая служит созидательному началу в употреблении языка – соотносённости слова со всеми категориями текста (с образом автора, с его «лика́ми» – персонажами, сюжетом, идеей произведения, архитектурикой, языковым материалом и пр.). В сосуществовании языковых средств и заложены основные семантические возможности в изменении смысла слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С.С. Филология // Краткая литературная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Стб. 973 – 979.
2. Бахтин М.М. Проблема текста // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. Т. 5. – М.: «Русские словари», 1997. – С. 306 – 326.
3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234 – 407.
4. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе // Бахтин М. М. Собрание сочинений в семи томах. Т. 5. – М.: «Русские словари», 1997. – С. 287 – 297.
5. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу 1847 года. Статья первая // Белинский В. Г. Собрание сочинений в трех томах. Т. III. – М.: ОГИЗ, 1948. – С. 768 – 801.
6. Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М.: Высшая школа, 1971. – 240 с.
7. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гос. изд-во ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, 1959. – 656 с.
8. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Издательство «Высшая школа», 1972. – 616 с.
9. Виноградов В.В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.
10. Винокур Г.О. Об изучении языка литературных произведений // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М.: Гос. уч.-пед. издат., 1959. – С. 229 – 256.
11. Винокур Г.О. О задачах истории языка // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М.: Гос. уч.-пед. издат., 1959. – С. 207 – 226.
12. Горшков А.И. Русская стилистика и стилистический анализ произведений словесности. – М.: Литературный институт им. А.М. Горького, 2008. – 544 с.
13. Гумбольдт В. фон. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 307 – 323.
14. Карцевский С.О. Язык, война и революция. – Берлин: Русское Универсальное Издательство, 1923. – 72 с.
15. Ларин Б. А. О разновидностях художественной речи // Русская речь. Под ред. Л. В. Щербы. Вып. 1. – Петроград: 1923. – С. 57 – 95.
16. Лотман Ю. М. Три функции текста // Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1999. С. 11 – 22.
17. Мамардашвили М.К. Беседы о мышлении и сознании: <https://www.youtube.com/watch?v=THIFN1re3II>
18. Одинцов В.В. Стилистика текста. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
19. Папян Ю.М. Образы автора и рассказчика в слагаемых языковой композиции // Язык – культура – история. Сборник статей к 80-летию Льва Ивановича Скворцова. – М.: Литературный институт им. А.М. Горького, 2014. – С. 110 – 121.
20. Потебня А.А. Мысль и язык. – СПб.: 1863.
21. Потебня А.А. Теоретическая поэтика: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – СПб.: Фил. фак. СПбГУ; М.: «Академия», 2003.
22. Слюсарёва Н.А. О заметках Ф. де Соссюра по общему языкознанию // Соссюр. Ф. де. Заметки по общей лингвистике. – М.: ПРОГРЕСС, 1990. – С. 7 – 29.
23. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966.
24. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта: Наука, 2000.
25. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка // Тынянов Ю. Н. Литературная эволюция. Избранные труды. – М.: «Аграф», 2002.
26. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на темы Гумбольдта. – М.: КомКнига, 2006.
27. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: «Наука», 1974. – С. 24 – 39.
28. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». Сборник статей. – М.: «Прогресс», 1975. – С. 193 – 229.
29. Якобсон Р.О. Новейшая русская поэзия // Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987. – С. 272 – 316.
30. Гранин Д. Вечера с Петром Великим. – СПб.: «РТ-СПб», «Издательство Центрполиграф», 2014.
31. Есин С. Затмение Марса. – М.: Голос, 1995.

© Папян Юрий Михайлович (uraryan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

CONTEXTUAL USE OF OCCASIONAL TRANSFORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH LITERARY TEXTS

*R. Plankina
Ju. Juzekaeva*

Summary: This article deals with individual author's transformations of phraseological units (PU) used in literary texts of modern English-speaking writers. In the result of the study the article allocates and describes the most common and frequently used types of phraseological transformations. The author notes the active use of phraseological modifications in the artistic language of a modern literature.

Keywords: usual phraseological unit; occasional phraseological unit; phraseological transformation; types of transformations; phraseological context.

Планкина Регина Маратовна

кандидат филологических наук, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
regina_pl@mail.ru

Юзекаева Юлия Разилевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет
jrjulia@mail.ru

Аннотация: В работе на материале англоязычных художественных произведений современных писателей рассматриваются случаи окказиональных преобразований фразеологических единиц (ФЕ). В результате исследования выявлены и охарактеризованы наиболее распространенные типы фразеологических трансформаций. Автор приходит к выводу, что писатели современности активно включают окказионально измененные фразеологизмы в художественный язык своих произведений.

Ключевые слова: узуальная фразеологическая единица; окказиональная фразеологическая единица; фразеологическая трансформация; типы фразеологических трансформаций; фразеологический контекст.

В речи или тексте художественного произведения фразеологическая единица (далее ФЕ) может быть использована нормативно, то есть в узуальной форме или не нормативно, то есть в окказиональной форме. Именно окказионально измененный вариант принято называть трансформацией ФЕ.

Многолетние исследования художественного языка литературных произведений помогают сделать вывод, что значительная часть ФЕ, использующихся в тексте, окказионально преобразована. Трансформация фразеологизма служит для создания уникальных художественных образов, ярких литературных портретов и повышения экспрессии всего контекста.

В лингвистике под трансформацией фразеологической единицы принято понимать неординарное и незафиксированное в словарях использование ФЕ с изменением формы или содержания. Преобразованный фразеологизм сливается и согласовывается с контекстом, оставаясь при этом узнаваемым для читателя по ключевым ядерным словам. ФЕ отличает фиксированный набор определенных слов, поэтому согласно Шанскому «любая модификация в составе фразеологизма осознается говорящим как новообразование, лежащее за пределами системы языка» [Шанский 1996]. Именно это помогает мастерам повышать экспрессию фразеологического сочетания и использовать его в контексте

художественной работы в стилистических целях.

Создание наиболее полной и точной классификации видов трансформаций ФЕ было главной темой исследований многих отечественных ученых, например А.М. Меллерович и В.М. Мокиенко, В.В. Бойченко, Т.С. Гусейновой, Е.Ф. Арсентьевой, В.В. Горлова и многих других. Тем не менее, изучив труды выше представленных авторов, можно сделать вывод, что все классификации составлены по разным принципам и ни одна из них не может считаться универсальной. На современном этапе развития фразеологии общепринятой классификации трансформированных фразеологизмов еще не разработано, что является свидетельством недостаточной изученности данного аспекта.

С опорой на классификацию отечественного фразеолога Е.Ф. Арсентьевой, мы выделили следующие типы трансформаций, к которым зачастую прибегают писатели в своих произведениях: вклинивание, замена и добавление компонента, фразеологический повтор, эллипсис, расширенная метафора и фразеологическое насыщение контекста [Арсентьева 2009]. Нами было выявлено, что к числу наиболее распространенных типов трансформаций ФЕ относятся замена компонента, эллипсис, расширенная метафора и вклинивание. Рассмотрим их применение на конкретных примерах из художественных текстов.

Замена одного или нескольких переменных компонентов ФЕ

Данный тип трансформации, называемый иначе субституция, является одним из самых частотных способов модификаций ФЕ. В романе Джона Ле Карре 'The Russia House' («Русский дом») находим такой пример: 'I'm afraid... he **was born with a gold card in the mouth**'. Трансформация достигается путем замены словосочетания *silver spoon* на *gold card* исходной ФЕ 'to be born with a silver spoon in one's mouth', что соответствует русской ФЕ «родиться в рубашке». В результате модификации, мы получили ФЕ приближенную к современным реалиям и звучащую на современный лад [Le Carre 1996].

Вклинивание

Вклинивание, или разорванное использование как прием трансформации ФЕ так же является довольно распространенным в художественных текстах. Следующий пример взят из романа Хелен Филдинг 'Bridget Jones's Diary' («Дневник Бриджит Джонс»). '...cooking to Michelin star standard becomes **as easy as making shepherd's pie**'. Здесь в узуальную ФЕ 'easy as pie' – легче легкого, плевое дело – вклинивается словосочетание *making shepherd's* (*shepherd's pie* – пастуший пирог, блюдо британской кухни). Это придает фразеологизму национальный колорит и нотку юмора [Fielding 2000].

Эллипсис, или сокращение компонентного состава ФЕ

Результатом данного типа трансформации является более выразительная ФЕ, сокращенные компоненты которой, тем не менее, легко восстановить при прочтении. В следующем примере эллипсису подвергнута поговорка 'when in Rome do as Romans do' – в чужой монастырь со своим уставом не ходят/лезут: '...he would make a resolution to recover some of his previous skepticism, but until then he would **do as the Romans do**'. В предложении опу-

щена часть узуальной ФЕ *when in Rome*, что делает выражение более лаконичным [Hornby 2010].

Расширенная метафора

Расширенная метафора заслуженно может считаться самым сложным типом трансформации как для создания, так и для понимания читателем. Данная трансформация подразумевает использование дополнительных образов, подобразов, объединенных общностью связей с метафорическим образом ФЕ. В романе Сью Таунсенд 'The Queen and I' («Мы с королевой») читаем следующее: 'Well, she's not **over the moon**, but then she's not **under the moon** either, if you know what I mean. She's sort of just **on the moon**'. Здесь расширенная метафора создается путем оценивания уровня радости относительно луны, так как исходная ФЕ 'to be over the moon' имеет значение «быть на седьмом небе от счастья» или дословно «быть над луной». Таким образом, луна выступает в качестве своеобразного нейтрального показателя настроения [Townsend 2020].

В ходе проведенного исследования мы выяснили, что чаще всего зарубежные писатели в своих произведениях использовали приемы замены и вклинивания переменного компонента. Примеры первого типа трансформации составили 25%, второго – 19%, что доказывает их эффективность в повышении образности. Немного реже писатели прибегали к расширенной метафоре и эллипсису, примеры указанных типов модификаций составили 9% и 11% от всех проанализированных.

Мы считаем, что основная цель, которую преследует писатель, используя окказионально преобразованные фразеологизмы, это эмоциональное воздействие на читателя. Трансформации способствуют более выразительному и красочному описанию черт персонажей или особенностей их речи. Модификации возвращают красочность и образность тривиальным фразеологизмам, выделяя их в тексте произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Е.Ф. [и др.]. Контекстуальное использование фразеологических единиц: Коллективная монография. – Казань: Татарское республиканское издательство «Хэтер», 2009. – 168 с.
2. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – СПб.: Специальная литература, 1996. – 192 с.
3. Fielding H. Bridget Jones's Diary. – USA: Delacorte Press, 1998. – P. 120.
4. Hornby Nick. About a Boy. – Penguin, 2014. – P. 307.
5. Le Carre J. The Russia house. – Hodder and Stoughton, 1996. – P. 384.
6. Townsend S. The Queen and I. – Penguin, 2020. – P. 267.

© Планкина Регина Маратовна (regina_pl@mail.ru), Юзекаева Юлия Разилевна (jrjulia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В ТВОРЧЕСТВЕ И. СЕВЕРЯНИНА И В. МАЯКОВСКОГО

OCCASIONAL MEANS OF EXPLICATION OF INDIVIDUAL CONCEPTS IN THE WORKS OF I. SEVERYANIN AND V. MAYAKOVSKY

*Yu. Savostyanova
Yu. Sichinava*

Summary: This study examines the specifics of the representation of the linguistic picture of the world by V. Mayakovsky and I. Severyanin through word creation. Based on the material of poetic texts, an analysis of occasional means of expressing a palette of color designations is carried out, ways of explication of the concepts «love» and «music» are compared, similarities and differences in the processes of individual conceptualization of these concepts are revealed. The interrelation of the linguistic organization of the picture of the world of a linguistic personality with the nature of word creation is proved.

Keywords: word-making, linguistic personality, linguistic picture of the world, occasional word, poet-wordsmith, color designation, concepts «love», concept "music".

Савостьянова Юлия Ивановна

Кандидат филологических наук, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
vi00@mail.ru

Сичинава Юлия Николаевна

Кандидат филологических наук, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
juliafs@mail.ru

Аннотация: В настоящем исследовании рассматривается специфика репрезентации языковой картины мира В. Маяковского и И. Северянина посредством словотворчества. На материале поэтических текстов проводится анализ окказиональных средств выражения палитры цветообозначений, сопоставляются способы экспликации концептов «любовь» и «музыка», выявляются сходства и различия процессов индивидуальной концептуализации указанных понятий. Доказывается взаимосвязь языковой организации картины мира языковой личности с характером словотворчества.

Ключевые слова: словотворчество, языковая личность, языковая картина мира, окказиональное слово, поэт-словотворец, цветообозначение, концепты «любовь», концепт «музыка».

Механизм, определяющий творческую природу речевой деятельности личности, имеет сложную структуру и, в первую очередь, связан с мышлением как особым видом познавательной деятельности личности и степенью его креативности [5]. Наиболее ярко креативные способности языковой личности проявляются в словотворчестве, которое мы рассматриваем как врождённую, генетическую способность, отшлифованную в процессе творчества до степени мастерства и которое явилось *объектом* настоящего исследования. *Предметом* же стали окказиональные средства экспликации отдельных концептов в творчестве И. Северянина и В. Маяковского.

Принадлежность к одному достаточно редкому типу языковой личности – элитарной личности поэта-словотворца является основным признаком, сближающим языковые личности Владимира Маяковского и Игоря Северянина. *Цель* статьи – показать, какую роль в познании мира, осознании себя в этом мире и оценке собственной деятельности в нём играет окказиональное слово, как эксплицируются языковой личностью отдельные концепты в художественных текстах.

Актуальность и практическая значимость работы обусловлены возможностью использования её результатов на уроках русского языка и литературы в старших классах, в проектной деятельности, связанной с анали-

зом художественного текста, а также для организации образовательно-воспитательных мероприятий в учебных заведениях [6].

С помощью *цветообозначений* в языке отражаются абстрактные понятия, «представленные в языковом сознании народа и обязанные своим существованием специфическим условиям его жизни» [4, с. 3]. Значимость цвета концептуализируется в сознании языковой личности под влиянием ассоциативных связей между цветовыми определениями и миром природы, конкретными историческими фактами, культурными событиями в жизни общества. При этом субъективное восприятие цвета конкретной личностью зависит как от её индивидуальных психологических и физиологических характеристик, так и от общего социокультурного компонента. Известно, что в разных культурах символика цветов различна [см. 10, с. 512–515].

Богатство цветовой палитры объективного мира нашло слабое отражение в языковой картине мира В. Маяковского. Так, в период творчества с 1912 по 1921 гг., эксплицируя город как разомкнутое пространство, он использует в качестве его цветовых характеристик 20 узуальных лексем прилагательных-колоризмов, среди которых доминируют *белый, чёрный, жёлтый (рыжий, золотой), красный и багровый* как его оттенки. При этом в концептуальной картине мира поэта лексемы *красный,*

белый и чёрный, как правило, эксплицируют идеологическую символику, а не цветовой спектр объектов внешнего мира, как, например, в тех случаях (16), когда он выносит колоризмы в позицию заглавия: «Без белых флагов», «Голос Красной площади», «Красная зависть», «Красная и чёрная», «Красное знамение» и т. д.

Эта особенность концептуальной и языковой организации индивидуальной картины мира языковой личности поэта отразилась и на характере процесса словотворчества. Цветовой компонент картины мира поэта отражён 30-ю окказиональными лексемами, имеющими в своей смысловой структуре сему *цвет* и образованными в основном путём сложения. Цветовая палитра мира, эксплицированная окказиональными средствами, в целом имеет следующую структуру: синий цвет актуализирован 8-ю единицами (*в небосинем лоне; окрасился весь небесно-защитно; тело лазоревосинесквозное; венецианское лазорье; губы сливеют; море синеблужится; высинить май; Россия рассинелась речками*), красный – 5-ю (*вставало ало; Москва камнекрасная; красношёлкий огонь; красноязыкий оратор; Сахары охрились*), жёлтый – 6-ю (*штыковое рыжеусие Вильгельма; закат расканарейте; геликон меднорожий; сделать из Вандервельде дюжину медножёлтых кастрюль; одуряет желтолистная гангрена; желтоглазина завода*), чёрный – 2-мя (*светить в черноночь; траур плеск чернофлажий*), серый – 1-й (*вскочит от злости бегемотово-сер / да кулаками на карту СССР*), розовый – 1-й (*кровать и мечты розоватит восток*). Кроме того, 7 окказиональных единиц цветообозначения имеют смешанную цветовую семантику: *толпа – пёстрошёрстая быстрая кошка; двинулись болезни, / предводимые некою радугоглазой аптекою; сияет яркоогнем торжеством; всецветные флаги; выпестрить ржавые чубы; акварелит небо хрусталик Араратика*. Таким образом, в окказиональных словах с семантикой цветообозначения эстетический компонент выражен достаточно слабо, поэта больше интересовали прагматические возможности этих слов, так как лишь в 9-ти контекстах с помощью них поэтом эксплицируется цветовой спектр окружающего мира, в 15-ти – они имеют социальную или идеологическую окраску, и в трёх – актуализируют информацию, точнее – усиливают негативную коннотацию, о внешности человека. Такая особенность языковой картины мира В. Маяковского – слабый интерес к цветовым характеристикам реалий внешнего мира – несомненно, обусловлена его мировоззренческими и эстетическими взглядами, на формирование которых учёба в Училище живописи, ваяния и зодчества существенно не повлияла.

Оттенки цветовой палитры языковой картины мира Игоря Северянина, отражённые в окказиональном словотворчестве, несравнимо богаче. Нами выявлено 140 окказиональных единиц всех частей речи с семантикой цветообозначения: 46 имён существительных, 55 при-

лагательных, 18 глаголов, 7 причастий, 4 деепричастия, 9 наречий и 1 слово категории состояния. Разнообразие семантики цветовых оттенков, словообразовательных моделей и деривационных средств, избираемых поэтом при создании слова в соответствии с его интенцией, свидетельствуют о непрерывном процессе восприятия и анализа цветовых параметров объектов внешнего мира его языковым сознанием. Окказиональными средствами представлен весь цветовой спектр: красный цвет актуализирован 17-ю единицами (*пылко-красный кумачный платок; алодевчик Катя; улыбка алогубья; ты сегодня алоуста; хребты пурпура; окрылённая улыбка коральная; в ряды Краснокрестия вступайте без слов*), оранжевый – одной (*отблеск по венчальному кольцу скользит оранжево*), жёлтый – 7-ю (*засентябреет желтополье; желтокофтцы к его ногам готовы пасть; лимонолистный лес; янтарно-гитарные пчёлы; небо лимоново*), золотой как оттенок жёлтого – 18-ю (*златодень, златоосы, златоструи, златополдень; златистогрёзый виноград; золотеет зелень*), зелёный – 4-мя (*замороженные льдом зеленоустрицы; глаза изумрудят вопросы; папоротник в блёстках изумрудовых; луна мне изумрудит ночью*), голубой – 5-ю (*блеск оголубил мечту; голубопёрый; незабудковое платье; алтарь незримо-голуб; снег голубо-фьюлевый*), лазоревый как оттенок голубого – 13-ю (*лазорие в душе; лазурноокий гиацинт; пело море, мечты лазоря; говорила лазорьно-нежно*), синий – 3-мя (*синептица, синегладь, синелистные леса*), сапфировый и бирюзовый как оттенки синего и голубого цвета – 3-мя (*сапфирны грёзы; бирюзятся зигзаги доверчивых глаз; улица качается, чуть бирюзясь*), фиолетовый – 17-ю (*загляни бархатисто-фиольно в глаза; фьюлево златные серьги; офиоля очи; фьюлеглазая Ингрид*), лиловый и сиреневый как оттенки фиолетового – 8-ю (*грядущий день сиренен; лилиебатистовая блузка; есть в белых ночах лиловость; сирень изнежила кусты лиловью; сиреневеет в саду душистая весна*). Помимо этих основных цветов спектра, окказиональными средствами представлены 18-ю единицами белый цвет (*белолильная фея; беломеховая шляпа; белочарый цвет; погрузиться в белогрудье; милая белолебеда; лучат волособлонды; в блондных волосах*), 2-мя – чёрный (*в твоём дремучем чернобровье; под бахромою чернолесья*), 2-мя – коричневый (*коричне-глетчерно кричит лучистое Молчанье; в дамской венгерке коричнево-белковой*), 2-мя – бронзовый (*поклоняюсь твоей бронзокудрости; бронзная служанка*), 1-ой – розовый (*душа твоя, зюля, ажурит розофлер*), 7 окказиональных слов имеют смешанную цветовую семантику (*вдруг заметила женщина нечто красочно-резкое; крапчатый лосось; сверкательно-кристальный Сириус; море ежецветно; зебрится хруст; она была в злофейном крэпе; в шалэ берёзозебреном*). Таким образом, в языковой картине мира поэта доминируют жёлтый (*и его оттенки*), фиолетовый (*и его оттенки*), голубой, белый и красный цвета. Такая тенденция свидетельствует о позитивном, оптимистическом характере восприятия мира языковой личностью.

Из 140 окказиональных слов с семантикой цветообозначения только одно имеет в своём значении социальный компонент (*в ряды Краснокрестья ступайте без слов*), 69 эксплицируют цветовую палитру природы и отношение к ней человека, и 70 актуализируют информацию о внешности человека и его эмоциональном состоянии, при этом в 11-ти контекстах содержатся сведения о мужчине, а в 59 – о женщине, что ещё раз доказывает *фемининный* характер индивидуальной языковой картины мира Игоря Северянина. Анализ окказиональных единиц с семантикой цветообозначения позволяет воссоздать идеальный, с точки зрения поэта, женский портрет: светлые волосы с рыжеватым отливом (*волособлонды; златисто-резедная головка; в златопричёске – медность*), белая кожа (*белогрудье*), яркие губы (*алюсть, алогубы-цветики*), тёмные, густые брови (*чернобровье*), синие глаза (*бирюжутся зизгагами доверчивые глаза; фьолеглазая Ингрид*). Из чего следует, что представление поэта о женской красоте носит вполне традиционный характер и соответствует менталитету представителя русской культуры.

Следует также отметить, что все окказиональные слова, концептуализирующие в языковом сознании поэта цвет, имеют положительную эмотивную коннотацию, кроме одного – *жёлтокофтцы*, отмеченного авторским неодобрением («Крымская трагикомедия», 1914). В данном контексте речь идёт о Маяковском, *жёлтокофтцами* в противовес «мыслевой части» публики Северянин иронично называет почитателей Маяковского. Таким образом, анализ цветовых характеристик языковой картины мира Игоря Северянина, репрезентированных окказиональным словом, позволяет сделать вывод о её сложной и многогранной структурной организации.

Ещё одним фрагментарным совпадением (выявляющим, однако, различительные признаки языковых личностей) в индивидуальных концептосферах поэтов-словотворцев Маяковского и Северянина является концепт *искусство*. Рассмотрим репрезентацию концепта *музыка* с помощью окказиональных средств в индивидуальных языковых картинах мира поэтов.

Традиционно внимание поэтов (А. Пушкина, Ф. Тютчева, А. Фета, А. Майкова, Я. Полонского, Б. Пастернака, А. Ахматовой, М. Цветаевой) к музыке обусловлено интересом к художественно-выразительным возможностям музыкального языка по сравнению с речью и тем влиянием, которое оказывает на человека это искусство. Кроме того, поэзия более других видов искусств близка к музыке, что подтверждается и их общим происхождением, так как говорить и петь «вначале было одним делом» [9, с. 263]. Исторически поэт, композитор и певец сливаются в одном лице. В русских поэтических текстах XIX века концепт *музыка* имеет сложную структуру, ядерную зону которой составляют наиболее частотные лексемы,

обладающие богатой сочетаемостью: *песня, петь, звук, голос* [7, с. 44–50]. Поэзию начала XX века отличает особый интерес к феномену музыки – культ музыки. Многие поэты, обладавшие музыкальным талантом, пытались в своих поэтических произведениях осмыслить эстетическое познание мира, в котором музыке отводилась главенствующая роль. В поэтической картине мира XX века лексема *музыка* становится одной из частотных лексем, эксплицирующих «восприятие музыкального звучания, инструментального исполнения, а также демонстрирующих музыкальное мышление поэта» [7, с. 47–50].

Мир музыки в произведениях Игоря Северянина неохватно велик. Поэтический дискурс Игоря Северянина отражает вербальные и мелодические компоненты музыкального звучания, объективирует музыкальные впечатления поэта не просто как слушателя, а как активного участника творческого процесса. «Музыкальность» языкового сознания поэта отражается в ярких интерпретациях музыкальных образов, в глубокой, почти композиторской оценке услышанного. В книге воспоминаний «Уснувшие вёсны» он пишет: «Я люблю композиторов самых различных: и неврастеническую музыку Чайковского, и изысканнейшую эпичность Римского-Корсакова, и божественную торжественность Вагнера, и поэтическую грацию Амбруаза Тома, и волнистость Леонкавалло, и нервное кружево Масснэ, и жуткий фатализм Пуччини, и бриллиантовую весёлость Россини, и глубокую сложность Мейербера, и – сколько могло бы быть этих «и!»» [1, с. 22]. В своих произведениях Северянин обращается к прецедентным текстам: именам композиторов («Памяти Амбруаза Тома», «На смерть Масснэ», «Глинка», «Бетховен»), именам персонажей опер (Филина, Миньона, Таис, Кармен), реминисценциями и аллюзиями в его поэтических текстах актуализируются либретто классических опер. Он выносит музыкальную терминологию в позицию заглавия, заявляя, таким образом, об актуальности музыкальной темы в концептуальной организации текста: «Элементарная соната», «Примитивный романс», «Шампанский полонез», «Эгополонез», «Серебряная соната», «Увертюра», «Nocturne», «Хабанера» и т.д. И, наконец, манера исполнения Северяниным своих произведений – нараспев – свидетельствует о неразрывной связи его поэзии с музыкой. Сам поэт эту глубинную связь между музыкой и поэтическим словом выразил следующими строками:

Я – композитор: в моих стихах
Чаруйные ритмы.

Процесс концептуализации понятия *музыка* в окказиональном словотворчестве Игоря Северянина представляет собой довольно сложное явление: при достаточно прозрачном содержании он недостаточно прозрачен по своей внутренней форме, по форме словесного выражения. Эмоциональная, ментальная и языковая модели конструктора поэтической картины мира Северянина

настолько пропитаны музыкальной модальностью, что семантический план словесного выражения концепта оказывается иногда размытым, нечётко выраженным, что объясняется обширностью его периферийной зоны. Например, окказиональные слова *грёзово, съедина, олу-ненный* семантически с концептом *музыка* не связаны, но в контексте они участвуют в его репрезентации: 1) *Под полонез Тома блистательный / Она садится на коня, / Командой строго – зажигательной / Все эскадроны съедина;* 2) *А вот ещё – Луиза и Мюрзит, / Лилит, Роббер, Агнесса, Сандрильона... / У палевых, олуненных раки / они стеклись ко мне для котильона;* 3) *Молниями ярко озаряем, / домик погрузил меня в уют. / Мы сердца друг другу поверяем, / И они так грёзово поют.* Такой способ манифестации концепта *музыка* является доминирующим в словотворчестве Северянина: чем актуальнее концепт, чем он «привычнее» языковому сознанию, тем обширнее его периферийная зона, которая формируется при участии окказиональных средств.

Окказиональных средств экспликации концепта *музыка*, связанных с узуальными отношениями производности и общностью семантической структуры, нами выявлено 4 типа: 1) окказиональные лексемы, созданные под влиянием прецедентных текстов: *граммофон выполняет под умелой рукою / благородно и тонко амбруазный мотив; оркестровать улыбку Бомарше / мог только он, золотой Россини; карменситная брюнетка / озарит мой уголок; душа твоя, эоля, ажурит розофлер; златолира же оменестрелила / сердцу Игоря сладостный миф;* 2) окказионализмы, связанные отношениями производности с узуальной музыкальной терминологией: *как плодородны, как златотрубы / снопы ржанные моих поэз; пою я прелести и среброструнности; блёкло ткал лиловый колокольчик / линияю от луны звукоткань; оркестромелодия реяла розою над белобархатом фойе; отрадно в этот день весенний, / в народный, музыкальный, цветной; виолончелят пчёлы, иль шмелит-пчелит виолончель; благоуханный и свирельчатый ваш голос пью; янтарно-гитарные пчёлы / напевно доили азалии, / огимнив душисто-весёлый / свой труд в изумрудной Вассалии;* 3) окказионализмы, подчёркивающие музыкальность личности: *но ни Марию и ни хана / встречаю, миновав гарем, / воспевца монумент-фонтана, / я музыкой былого нем; я песнопевец-авиатор; поэзосолистка Её Светозарности речитативом / читает её сочиненья лирично сопрано красивым; прекрасна наша Грёзопева / в своём бесчислии имён;* 4) окказионализмы, характеризующие манеру исполнения или качество звука: *детонировал бесслухий тенор; и кто-то голосом хозяина пробаритонил прсто; и тембры парка рыдают баритонно.* Таким образом, анализ языкового материала свидетельствует о непрерывной погружённости языкового сознания Игоря Северянина в мир классической музыки.

В словотворчестве Маяковского музыкальная тема-

тика представлена совершенно иначе. Вопреки расхожему мнению, бытующему среди непочитателей личности и творчества поэта о его невысоком образовательном уровне [2], анализ характера интертекстуальных связей его творчества с отечественной и зарубежной культурой говорит об обратном [3]. Обращение языковой личностью к прецедентным текстам в форме аллюзий, метафор, реминисценций и т.д. есть своеобразный показатель высокого уровня культуры мышления личности и её общеобразовательного уровня. Маяковский никогда не был большим поклонником классической (как, впрочем, и эстрадной) музыки, но это совсем не означает, что он не был с ней знаком. Достаточно того, что в контексте его творчества содержатся обращения к 70 прецедентным текстам, имеющим концептуальное значение для мировой культуры. В своих текстах он упоминает имена 19 композиторов, как отечественных, так и зарубежных: Бетховена, Бизе, Бородина, Вагнера, Верди, Гуно, Глинки, Делиба, Дюре, Онеггера, Кальмана, Легара, Массне, Мусоргского, Стравинского, Штрауса, Шопена, Римского-Корсакова, Чайковского. Таким образом, фактор прецедентности красноречиво свидетельствует о достаточной для представителя русской культуры осведомлённости поэта в области классической музыки.

Специфика репрезентации В. Маяковским этого концепта в словотворчестве и в творчестве в целом обусловлена как эстетическими и мировоззренческими взглядами, так и индивидуальными психологическими характеристиками личности поэта. Он не мог быть созерцателем жизни, он был активным деятелем. Его, в отличие от Северянина, завораживали не *чаруйные* звуки классических сонат, ноктюрнов, и увертюры, а ритм, темп звуков самой жизни (*ор, рыд, теньк, тон*) и динамика музыки самого времени, в котором он жил. Маяковского увлекала скорость процессов реального мира, под влиянием которой и формировалась эстетика авангарда. Не случайно, что именно он одним из первых в СССР приобрёл скандальное «Рено», несмотря на «будущие сплетни». В силу этих особенностей организации сознания и характера процессов мышления поэт из трёх музыкальных «китов» отдаёт предпочтение песне и маршу, да ещё частушке, а из инструментов – барабану и трубе. Жанровая характеристика музыкальных предпочтений поэта концептуализируется заглавиями его текстов: частотность употребления в заглавиях лексемы *песня* – 5 («Песня-молния», «Барабанная песня»), лексемы *марш* – 7 («Марш 25 тысяч», «Марш-оборона», «Марш ударных бригад»), лексемы *частушка* – 7 («Частушки для книгонош», «Частушки о метрополитене», «Авиачастушки»). В словотворчестве эта тенденция отражена следующим образом: *чтоб / песне этой / распесниться, / рубили нас / белые в доски; вчерашний день / вина во лжи, / расколоковали / птицы и солнце; мир рабочих / к борьбе / взбарабанивали мы; не частушить весело / попрошу Доронина; песенно-есененный провитязь; ограду взло-*

мим ногами, / тысячу радуг / в небе нагаммим. Музыка, не соответствующая, с точки зрения поэта, духу и скорости времени, вызывала у него иронию и раздражение, именно этими модальностями окрашено большинство окказиональных средств репрезентации этого концепта: *сгушило слова уанстенным темпом; о бард, сгитарь-те тарарайра нам; под граммофон / с подругой час / под сенью штор фокстротится; старается / разная / музыкальная челядь / пианинить / и виолончелить; ещё продолжал менестрелить; тиндиликал / мандолиной, / дундудел виолончелью; нет на прорву карантина – / мандолинят из-под стен.* Таким образом, Маяковский, в отличие от Северянина, не признавал красоту как самоцель, красоту ради красоты. Его эстетика носила прикладной, прагматический характер, что нашло отражение в манифестации концепта *музыка*.

Ещё одним общим фрагментом языковых картин мира словотворцев Маяковского и Северянина, позволяющим на основании этого сходства выявить различия, является концепт *любовь*.

Рассматривая универсальный концепт *любовь*, Ю.С. Степанов [8, с. 418] отмечает специфический характер его преломления в русской духовной культуре, а именно: противоречивость его внутренней формы - словесного выражения, что определённым образом связано с местом этого концепта в русской культуре, в которой он понятийно не развит, иначе говоря, «целомудренно не обсуждается» (Степанов, там же). В начале XX века под влиянием ряда факторов социально-исторического характера, основным из которых стала женская эмансипация, в литературе и искусстве постепенно снимается табу с интимной сферы жизни человека. Так, у некоторой части читательской аудитории вызвала неудовольствие достаточно откровенная исповедь лирического героя одной из ранних поэм Маяковского «Облако в штанах». Его, как и Северянина, упрекали в неуважении к читателю и стремлении к эпатажу.

Специфика репрезентации концепта *любовь* в творчестве и словотворчестве Маяковского заключается в дискретности и локальности её характера. На протяжении всего творчества этот концепт, то появляясь, то исчезая, манифестируется мозаично, поскольку любовь была одной из основных тем поэта, но не сквозной. В его лирике о любви практически отсутствует образ этого чувства как опыт, обобщённый национальным языковым сознанием и зафиксированный культурной традицией, если же и появляются такие обобщения, то, как правило, только для того, чтобы быть осмеянными и подвергнутыми критике. В репрезентации концепта *любовь* отразился эгоцентризм языкового сознания поэта: Маяковский не писал о том, что чувствовали другие до него или параллельно с ним, он писал только о том, что чувствовал он сам, не доверяя чужому опыту. Его тексты построены,

как монолог, обращение к женщине, и при этом трудно понять, что же чувствует та, к которой обращается поэт.

Любовная лирика Маяковского носит исключительно автобиографический характер, о чём свидетельствует наличие только трёх имён женщин, её адресатов – Марии, Лили Брик и Татьяны Яковлевой. Причём, по его текстам, в отличие от текстов Игоря Северянина, трудно воссоздать индивидуальные черты внешности любимой женщины и практически невозможно сделать вывод о женском идеале поэта. Такая тенденция свидетельствует о маскулинном характере языковой картины мира поэта и высоком уровне андроцентризма его языкового сознания. Маяковского интересовал прежде всего психо-физиологический портрет влюблённого человека, психологическая анатомия любви, возможно даже, её математика. Вот один из примеров такого скурпулёзного анализа: *Слышу: / тихо, / как больной с кровати, / спрыгнул нерв. / И вот, – / сначала прошёлся / едва-едва, / потом забегал, / взволнованный, / чёткий. Теперь и он, и новые два / мечутся / отчаянной чечёткой. Нервы – / большие, / маленькие, / многие! – / скачут бешеные, / и уже / у нервов подкашиваются ноги!*

К любовной теме поэт обращается в минуты крайне напряжённого эмоционального состояния. Так, после разрыва с Марией появляется «Облако в штанах» (1915), в период сложных взаимоотношений с Лилей Брик – поэма «Про это» (1923). Окказиональные средства экспликации концепта *любовь* (92 единицы) окрашены в большинстве случаев модальностью *отчаяния, грусти, порой – злости*, так как семантически они актуализируют не само чувство любви, хотя поэт и создаёт несколько ярких окказионализмов (*любёночек, любята, любвища*), а нестабильность эмоционального состояния личности влюблённого человека и характер его мироощущения, обусловленный этим состоянием. Так, например, в поэме «Облако в штанах» окказиональные средства экспликации этого концепта (19) следующие: *изъиздеваюсь досыта; мир огромил мощью голоса; вечер хмурый, декабрь; ночь по комнате тинится и тинится; стоглазое зарево рвётся с пристани; костлявые пролётки грудь испешеходили; миллионы маленьких грязных любят; в хорах архангелова хорала; каждое слово душу новородит, именинит тело и т.д.*

Наиболее продуктивно процесс создания новых слов, эксплицирующих концепт *любовь*, представлен в поэме «Про это» (48 единиц). В эмотивном и семантическом плане концепт в данном тексте конструируется языковой личностью по той же модели: *эта тема день истемнила; две стрелки яркие омололи телефон; разметал изросшие волосы; я уши лаплю; расплываться в процыганенном романсе; тополя возносят в небо мёртвость; колода стекла торжеством яркоогним / сияет нагло у ночи из лап; в тостах стаканы исчоканы; танцы,*

полами исшарканные; жданья удлинятся; выплющился очками и т.д.

Словотворчество Маяковского, выполняющее функцию экспликации концепта *любовь*, можно рассматривать, таким образом, как языковую маркировку стресса, психологического дискомфорта, в то время как использование узуальных средств свидетельствует об относительной стабильности психологического состояния личности. В «Письме Татьяне Яковлевой», окрашенном модальностью *радости*, поэт использует только 3 окказиональных слова (*слышу лишь свисточный спор поездов до Барселоны; гром ругней в небесной драме; радость неиссыхаемая*), которые могут быть охарактеризованы как потенциальные лексемы.

Совершенно иной, чем у Маяковского, континуальный, более традиционный для русской культуры, характер носит репрезентация концепта *любовь* языковой личностью Игоря Северянина. Полотно его творчества (и словотворчества) окрашено модальностями *любви, уважения к женщине и восхищения* ею. Его тексты, в отличие от Маяковского, лишены жёсткой центрированности в выражении чувств их автора. Наоборот, поэт, наблюдая за женщиной пытается понять, что чувствует она: *Пока не поздно, дай же мне ответ, / Молю тебя униженно и слёзно, / Далёкая, смотрящая мимозно: / Да или нет?* («Рондо ХХ», 1919).

Обращение языковой личностью поэта к прецедентным текстам (о чём говорилось выше) свидетельствует о децентрированности его языкового сознания, о склонности идентифицировать себя и свою эмоциональную сферу через осмысление и обобщение коллективного

опыта, накопленного мировой культурой. Так, например, под влиянием романа «Евгений Онегин» поэтом создаются окказиональные слова, маркирующие характер его осмысления любовной линии сюжета романа: *любовью сердца не онегена / и, не любя совсем Онегина, / довольна партией своей; ответила княгиня Грёмина, / та, что в мечту страны овсёмена; и Таню, смуженную Грёминым, / я вновь свободой оплесну.*

Нами выявлено 186 окказиональных единиц всех частей речи, эксплицирующих периферийную зону концепта *любовь*, с помощью которых актуализируется или отношение автора к женщине, или эмоциональное состояние влюблённого человека, 176 из них отмечены положительной эмотивной коннотацией: *ты овселенчена; я хочу ошедеверить, я желаю оперлить / всё, что связано с вами; ты – сплошная хрупь, / ты – вся улыбка; грёзовиденье наяву; девятнадцативешней впечатления жизни несравненно новее* и т. д.

Таким образом, анализ концептуального конструкта языковых картин мира поэтов-словотворцев В. Маяковского и И. Северянина, а также способов выражения этого конструкта окказиональными средствами позволяет сделать выводы об определённых сходных и различительных признаках этих языковых личностей, что находит отражение в текстовой модели их презентации. Исследование когнитивной составляющей словотворчества поэтов-словотворцев выявляет концептуальную организацию нового слова, то есть позволяет говорить об индивидуальных концептах, преломлённых сквозь призму авторского мировоззрения и отражающих то видение мира, которое сложилось у поэтов и требует своего обозначения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игорь Северянин. Я избран королем поэтов. М., 2000. 591 с.
2. Карабчиевский Ю.А. Воскресение Маяковского. М., 1990. 220 с.
3. Кацис Л.Ф. Владимир Маяковский: Поэт в интеллектуальном контексте эпохи. М., 2000. С. 40.
4. Кулинская С.В. Цветовые обозначения: национально-культурные особенности функционирования (на материале фразеологии и художественных текстов русского и английского языков): автореферат дис. . . канд. филолог. наук. Краснодар, 2002. 22 с.
5. Плотникова Л.И. Словотворчество как феномен языковой личности (порождение, функционирование, узуализация нового слова): автореферат дис. . . д-ра филол. наук. Белгород, 2004. 41 с.
6. Савостьянова Ю.И., Сичинава Ю.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе как метод патриотического воспитания и приобщения к родному языку и культуре (на примере изучения творчества В. Маяковского) // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 167–178.
7. Сапрыкина В.И. Лексико-фразеологический концепт «музыка» в русской поэзии XIX–XX вв. // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ч. II. Воронеж, 2005. С. 44–50.
8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 2004. 992 с.
9. Харлап М.Г. Народно-русская музыкальная система и проблема происхождения музыки. М., 1972. С. 221–270.
10. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / авт.-сост. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. М., 2006. С. 512–515.

© Савостьянова Юлия Ивановна (vi00@mail.ru), Сичинава Юлия Николаевна (juliafs@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛЫ О. ГЕНРИ «ПОГРЕБОК И РОЗА» НА АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ)

LEXICAL AND COMPARATIVE ANALYSIS
OF FICTION TEXT (ON THE EXAMPLE
OF O. HENRY'S NOVELLA
"THE RATHSKELLER AND THE ROSE"
IN ENGLISH AND RUSSIAN)

*S. Semenova
A. Savchenko
A. Podkopaeva*

Summary: The article is devoted to the study of O. Henry's novella text "The Rathskeller and the Rose" in English and Russian. The purpose of the work is to study the lexical organization of the text of the selected material and to find differences and similarities when comparing the original version of the work in English with the translated version in Russian. The distribution of all lexical units (1682 words) into parts of speech was performed to understand the structural organization of the text. Using the example of the consideration of adjectives in the translated Russian version made by a professional translator, the authors of this article noted a significant modification of some constructions, not only distinguishable from the original words used by O. Henry, but also more interesting and diverse than technical translation using the means of an Internet translator.

Keywords: analysis, novella, structure, translation, original, comparison, adjective.

Семенова София Новиковна

Кубанский государственный университет
sofiya.semenova75@yandex.ru

Савченко Анна Александровна

Кубанский государственный университет
bugaeva_anna@inbox.ru

Подкопаева Анна Александровна

Кубанский государственный университет
anna.podkopaeva@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию текста новеллы О. Генри «Погребок и роза» на двух языках. Цель работы заключается в изучении лексической организации текста выбранного материала и в поиске различий и сходств при сопоставлении оригинальной версии произведения на английском языке с переводной на русском. Для понимания структурной организации текста выполнено распределение всех лексических единиц (1682 слова) по частям речи. На примере рассмотрения имен прилагательных в переводном русском варианте, выполненном профессиональным переводчиком, авторы данной статьи отметили существенное видоизменение некоторых конструкций, не только отличное от изначально используемых слов О. Генри, но и более интересное и разнообразное нежели технический перевод с помощью средств интернет-переводчика.

Ключевые слова: анализ, новелла, структура, перевод, оригинал, сравнение, имя прилагательное.

Введение

Уильям Сидни Портер, известный под творческим псевдонимом О. Генри, признанный мастер короткого рассказа. Он знаменит новеллами, наполненными тонким юмором и неожиданные развязками. В 1904 году им была написана новелла "The Rathskeller and the Rose", входящая в сборник «Голос большого города», которая в 1945 была переведена на русский язык Дехтеревой Ниной Александровной под названием «Погребок и роза». Данное исследование – продолжение изучения творчества автора для выявления лексико-содержательной стороны текстов его трудов с когнитивно-прагматической точки зрения.

Итак, цель данной статьи – изучение лексической организации текста новеллы О. Генри «Погребок и роза» и

поиск различий и сходств при сопоставлении оригинала на английском языке с переводом на русском.

Решены такие задачи: 1) распределение лексики по частям речи; 2) сопоставление прилагательных оригинального текста на английском языке новеллы О. Генри "The Rathskeller and the Rose" [5] с его переводом «Погребок и роза» на русском языке [1] и использованными данными в интернет-переводчике системы «Яндекс» [6].

Методы, использованные авторами статьи: 1) сплошной выборки лексики; 2) количественного / процентного подсчета; 3) классификационный; 4) интерпретационный.

Методологическая база статьи основана на трудах российских исследователей. Так в научной статье Л.Р. Мухаметзяновой исследуются имена прилагательные

с общей интегральной семьей «внешность человека» в двух языках и анализируется лексико-грамматические трансформации, которые используются при их переводе [3, с. 270]. С.Н. Семенова изучает массив текстов художественной литературы и рекомендует классификацию и анализ отобранного материала в зависимости от полученных результатов [4, с. 280–293]. В.А. Марьянчик и Л.В. Попова в своем труде доказывают роль имен прилагательных в концептуализации художественных образов [2, с. 63]. Некоторые положения в исследованиях перечисленных ученых, легли в основу нашего анализа выбранного материала.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые проводится исследование текстов новеллы О. Генри «Погребок и роза» на двух языках.

Полагаем, что полученные данные и выводы будут скромным вкладом в лингвистическую науку в сфере из-

учения текстов различных жанров художественной литературы зарубежных авторов.

Описание проведения исследования и полученные результаты

Итак, для понимания структурной организации текста произведения было выполнено распределение всех лексических единиц по частям речи – наиболее важным грамматическим классам слов, отобранных методом сплошной выборки из текста новеллы. Было выявлено и проанализировано 1682 слова (табл. 1). Результаты анализа показали, что основную долю в тексте занимают существительные, служебные части речи и глаголы. Наиболее редко используемыми автором оказались: междометия, деепричастия, числительные и причастия.

Далее на основе полученных данных была построена диаграмма, на которой представлено процентное соот-

Таблица 1.

Количество примеров, распределенных по видам частей речи

№	Часть речи	Количество слов
1	Существительные	404
	Имена собственные	138
2	Служебные (предлоги, союзы, частицы)	395
3	Глаголы	252
4	Местоимения	220
5	Прилагательные	117
6	Наречия	88
7	Причастия	30
8	Числительные	21
9	Деепричастия	9
10	Междометия	8
Итого:		1682

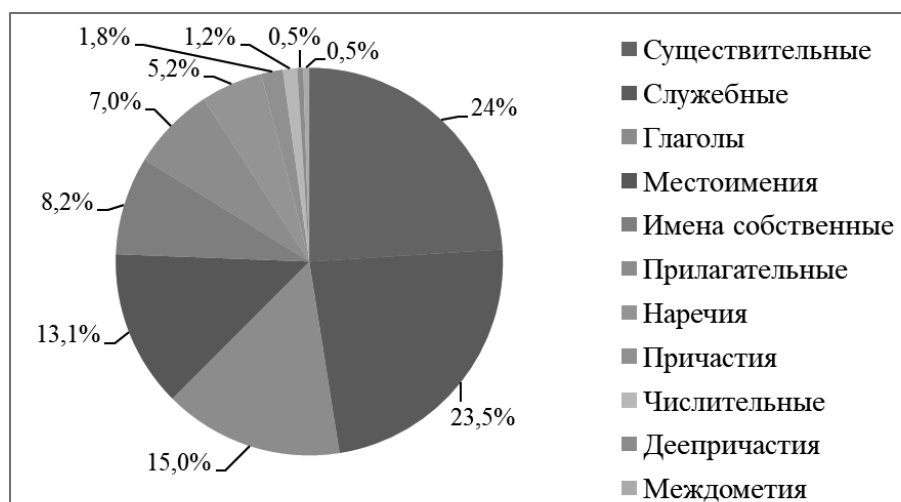


Рис. 1. Процентное соотношение по видам частей речи

ношение примеров по видам частей речи (рис. 1).

На рис. 1 видно, что в исследуемом тексте наблюдается преобладание самостоятельных частей речи над служебными. В свою очередь служебные части речи (предлоги, союзы, частицы) занимают практически ¼ массива обнаруженных примеров.

Таким образом, были рассмотрены все виды частей

речи, но большее внимание в нашем исследовании было уделено именам прилагательным, все найденные примеры которых систематизированы в таблице (табл. 2). Таким образом, первым шагом при изучении оригинального текста писателя были выделены все прилагательные; вторым – найдены их аналоги в произведении «Погребок и роза» на русском языке; третьим – был выполнен их перевод с помощью интернет-переводчика системы «Яндекс».

Таблица 2.

Сопоставление примеров имен прилагательных

Оригинал	Перевод Н.А. Дехтеревой	Переводчик «Яндекс»
handicapped	малообещающий	неполноценный
small	–	маленький
known	–	известный
metropolitan	столичный	столичный
burlesque	–	пародийный
legitimate	положенный	законный
delectable	–	восхитительные
famous	знаменитый	известный
successful	нашумевший	успешный
musical	музыкальный	музыкальный
astute	дальновидный	проницательный
ironclad	солидный	бронированный
coming	наступающий	предстоящий
new	новый	новый
capable	талантливый	способный
young	молодой	молодой
character	характерный	характерный
comic	комический	комический
chief	главный	главный
male	мужской	мужской
any	–	любой
best	лучший	лучший
best	настоящий	лучший
sarcastic	–	саркастический
real	–	настоящий
next	следующий	следующий
forsaken	глухой	покинутый
inanimate	скучный	безжизненный
local	местный	местный
actual	существенный	фактический
solitary	единственный	одиночный
chameleon	хамелеоновский	хамелеон
histrionic	актерский	театральный

Оригинал	Перевод Н.А. Дехтеревой	Переводчик «Яндекс»
jolly	оживленная	веселый
small	небольшой	маленький
petite	миниатюрный	миниатюрный
marvellous	пикантный	чудесный
bubbling	задорный	бурлящий
electric	очаровательный	электрический
fame-drunken	упоенный славой	опьяненный славой
first	первый	первый
sonorous	громкоголосый	звучный
curly-haired	курчавый	кудрявый
heavy	неуклюжий	тяжелый
anxious	встревоженный	беспокоящийся
condemned	служитель	осужденный
sad	грустный	печальный
armed	настороженный	вооруженный
analyzing	расценивающий	анализирующий
every	каждый	каждый
eating	поглощающий	кушающий
mazy	сложный	запутанный
first	первый	первый
natural	–	естественный
glace	–	грациозный
rural	деревенский	деревенский
olive	–	оливковый
lank	тощий	худощавый
disconcerted	нескладный	сбитый с толку
hesitating	неповоротливый	нерешительный
young	–	молодой
gaping	разинутый	зазевавшийся
flaxen	льняной	льняной
awkward	неуклюжий	неловкий
stricken	одуревший	пораженный
blue	голубой	синий
bony	костлявый	костлявый
white	белый	белый
lager	имбирый	светлый
discreet	вежливый	сдержанный
fresh	свежий	свежий
ingenuous	незатейлив	простодушен
gaze	–	пристальный
lateral	широкий	горизонтальный
shining	сияющий	сияющий

Оригинал	Перевод Н.А. Дехтеревой	Переводчик «Яндекс»
pleased	приятный	довольный
youngest	младший	младший
last	–	прошлый
isolated	пустой	изолированный
fat	жирный	толстый
regular	обычный	регулярный
desirable	очаровательный	желанный
innocent	невинный	невинный
blue	голубой	синий
rustic	сельский	деревенский
young	–	молодой
folksy	родительский	народный
front	–	передний
last	последний	последний
willow	плетеный	ивовый
pint	сухой	сухой
little	маленький	маленький
old	родной	старый
drooping old	блекнувший	поникший
yellow	желтый	желтый
velvet	бархатистый	бархатный
odorous	поникший	пахучий
foul	душный	грязный
tainted	вульгарный	испорченный
bowing	–	кланяющийся
hot	горячий	горячий
penetrating	громкий	проникающий
musical	мелодичный	музыкальный
poky	–	убогий
yellow	желтый	желтый
wonderful	чудесный	замечательный
dainty	элегантный	изысканный
silken	шелковый	шелковистый
shining	ослепительный	сияющий
glittering	блестящий	сверкающий
bright	–	блестящий
little	прелестный	маленький
handsome	элегантный	красивый
dressed	одетый	одетый
confident	уверенный	уверенный
select	роскошный	отборный
bath	купальный	банный

В английской версии новеллы было выявлено 127 прилагательных. В процессе исследования материала нами было определено то, что 18 примеров из общего количества, найденных имен прилагательных автором перевода (Н.А. Дехтеревой) были опущены или заменены другими конструкциями (табл. 2), однако, на наш взгляд, общий замысел оригинального произведения не был нарушен.

Итак, приведем примеры (представлены курсивным шрифтом) подобного замещения в русской версии, выполненной профессиональным переводчиком. Для наглядности измененные прилагательные английской или русской версии выделены нами жирным шрифтом:

1. *"I want the **real** article."* – «Мне чтобы было без подделок».

В данном случае Н.А. Дехтерева не использовала дословный перевод, а подобрала интересный и точный вариант смыслового содержания информации, представленной в тексте оригинала.

2. *"**Bright** idea, eh? – asked the smiling actor."* – «Ну, как-во, а? – спросил актер, улыбаясь.»

Переводчица в данном случае предложила опущение имени прилагательного и использование простой разговорной конструкции, содержащей частицу «ну», которая употребляется в этом примере для усиления выразительности и подчеркивания значения опущенного слова "Bright".

3. *"The first violin perceptibly flatted a C that should have been **natural**, the clarinet blew a bubble instead of a **grace** note..."* – «Первая скрипка вместо ля взяла ля бемоль, кларнет пустил петуха в середине фиоритуры...».

Как видно на этом выделенном нами примере, автор перевода не использовал в своей работе имен прилагательных, но общий смысл предложения сохранил.

В русском переводе были найдены 117 прилагательных. В свою очередь некоторые из них так же не имеют аналогов в английском тексте. Например:

1. *«Хайсмис, как был, в своем **маскарадном** костюме, отправился с Герром Гольдштейном в маленькое кафе.»* – *"Highsmith, still in his make-up, went with Herr Goldstein to a cafe booth."*

Русская версия новеллы детальнее и ярче передает описание молодого человека.

2. *«...когда устанет от **шумной** жизни и вспомнит о своей старой матери»* – *"...when she's weary of the world and begins to think about her old mother."*

На этом примере можно увидеть, что имя прилагательное добавлено Н.А. Дехтеревой для придания изречению живости и правдоподобности.

3. *«Все произошло в **маленьком** погребе...»* – *"It was in the rathskeller..."*

Прилагательное делает художественную речь новеллы богаче и выразительнее.

4. *«И, наконец, **молодой** человек с пробором...»* – *"To conclude, a youth with parted hair..."*

Таким образом, как показало исследование текст новеллы насыщен примерами имен прилагательных, которые ярче и понятнее описывают события, отраженные писателем в содержании текста произведения.

Выводы

При сравнительном анализе перевода прилагательных с помощью интернет-источника системы «Яндекс» и перевода, выполненного Н.А. Дехтеревой было установлено 38 из 109 одинаковых интерпретаций, что составляет 35% от всего количества найденных примеров. Из этого можно сделать вывод, что художественный перевод и технический перевод с помощью интернет-ресурсов, хоть и базируются на одной и той же базе оригинального текста, стилистически окрашены по-разному.

Заключение

Небольшая новелла «Погребок и роза» привлекает своей непредсказуемостью и добротой. Она напоминает нам о важности и ценности «малой Родины». Главная героиня бросает все: богатство, престиж и славу, чтобы вернуться в свою родную деревушку, в отчий дом, что, в конечном счете, характеризует ее с положительной стороны.

В заключение отметим, что перевод Н.А. Дехтеревой не отличается от содержания оригинала, однако ее работу можно назвать новой лингвистической оболочкой данного произведения. На примере рассмотрения имен прилагательных мы наблюдаем существенное видоизменение некоторых конструкций, не только отличимое от изначально используемых слов автора, но и более богатое и разнообразное, нежели перевод, выполненный с помощью использования технических средств интернет-переводчиков. Также проведенный анализ текста новеллы «Погребок и роза» позволил пронаблюдать соотношение наиболее важных частей речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генри О. Избранные новеллы, «Погребок и роза» / О. Генри. / Перевод Н.А. Дехтеревой. – М.: Правда. – 1978. – С. 203–208.
2. Марьянчик В.А., Попова Л.В. Семантика имен прилагательных в повести Ф.А. Абрамова «Деревянные кони» (К 100-летию со дня рождения) / В.А. Марьянчик, Л.В. Попова // Русский язык в школе. – 2020. – Т. 81. – № 1. – С. 61–66. – DOI 10.30515/0131-6141-2020-81-1-61-66.

3. Мухаметзянова Л.Р. Лексико-грамматические особенности перевода прилагательных соматизмов с английского языка на русский (на примере произведений Ника Хорнби) / Л.Р. Мухаметзянова // В мире научных открытий. – 2015. – № 3 (63). – С. 267–272.
4. Семенова С.Н. Когнитивно-прагматические характеристики художественного текста на материале рассказа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Емеля-Охотник» / С.Н. Семенова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 280–293. – DOI 10.22363/2313-2299-2022-13-2-280-293.
5. Henry O. The Rathskeller and the Rose. [Электронный ресурс]. URL: <https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/the-rathskeller-and-the-rose> (дата обращения: 13.01.2023).
6. [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.yandex.ru/> (дата обращения: 11.01.2023).

© Семенова София Новиковна (sofiya.semenova75@yandex.ru), Савченко Анна Александровна (bugaeva_anna@inbox.ru),
Подкопаева Анна Александровна (anna.podkopaeva@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СЛОВОТВОРЧЕСТВО В. МАЯКОВСКОГО И И. СЕВЕРЯНИНА КАК СПОСОБ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ

THE WORD-MAKING OF V. MAYAKOVSKY AND I. SEVERYANIN AS A WAY OF RETHINKING VALUES

*Yu. Sichinava
Yu. Savostyanova*

Summary: The article is devoted to the analysis of the process of word creation by V. Mayakovsky and I. Severyanin, which reflects the specifics of the picture of the world of the era of revolutionary reorganization, which is realized in various forms of human behavior and the results of this behavior, in particular, literary texts. An individual picture of the world can be explicated through artistic creativity and word creation as well. Based on a comparative analysis of occasional linguistic means chosen by word creators in accordance with the intention, similarities and differences are revealed in the organization of the conceptual and linguistic models of individual worldviews of linguistic personalities who sought to rethink values and change the world.

Keywords: word-making, linguistic personality, concept, linguistic picture of the world, occasional word, poet-wordsmith, artistic text.

В начале XX века возникают различные авангардные направления в искусстве и литературе (символизм, акмеизм, футуризм), которые по-своему трактуют назначение искусства в его отношении к окружающей действительности и в той или иной степени пытаются повлиять на язык, служащий инструментом культуры и искусства. В этом «новом» языке находит выражение вся совокупность представлений, конкретных знаний и мироощущений, характерных для данного периода времени. Выкристаллизовывается совершенно иная языковая картина мира.

Объектом данного исследования являются художественные тексты поэтов-словотворцев Владимира Маяковского и Игоря Северянина, а окказиональное слово, способное отразить реалии нового мира во всём его многообразии, представляет собой предмет статьи.

Цель работы – показать потенциальные возможности окказионального слова быть орудием построения нового мира посредством переосмысления принципов бытия.

Актуальность и практическая значимость данного исследования обусловлены необходимостью эстетического воспитания полноценного читателя, вовлечённо-

Сичинава Юлия Николаевна

Кандидат филологических наук, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
juliafs@mail.ru

Савостьянова Юлия Ивановна

Кандидат филологических наук, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
vi00@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу процесса словотворчества В. Маяковского и И. Северянина, отражающего специфику картины мира эпохи революционного переустройства, которая реализуется в различных формах человеческого поведения и результатах этого поведения, в частности, художественных текстах. Индивидуальная картина мира может эксплицироваться через художественное творчество и словотворчество в том числе. На основе сопоставительного анализа окказиональных языковых средств, выбранных словотворцами в соответствии с интенцией, выявляются сходства и различия в организации концептуальной и языковой моделей индивидуальных картин мира языковых личностей, которые стремились к переосмыслению ценностей и изменению мира.

Ключевые слова: словотворчество, языковая личность, концепт, языковая картина мира, окказиональное слово, поэт-словотворец, художественный текст.

го поэтом-словотворцем в художественную реальность произведения искусства [7].

Для реализации новой идеологии поэты-футуристы использовали нестандартные языковые явления, чтобы выразить своё отношение к происходящим событиям, воздействовать на чувства и волю читателя. Именно ощущение потенциала русского языка, потребность конструировать по его законам новое слово, отношение к слову как к инструменту, способному переустроить мир, и есть ещё один концептуальный признак, сближающий языковые личности таких разных и таких ярких представителей литературы авангарда, каковыми являются поэты-словотворцы Владимир Маяковский и Игорь Северянин. Эту задачу переустройства мира с помощью нового слова они и решали для себя, хотя каждый по-своему.

Языковое сознание разных языковых личностей неповторимо и уникально, что отражается на текстовой модели его презентации. Исследования художественного дискурса языковой личности, выявление специфических для этой личности концептов позволяют воссоздать языковые черты личности, ее языковой портрет. Поскольку «языковая личность едина в ее различных проявлениях и аспектах изучения» [4], то для характеристики языковых личностей поэтов В. Маяковского и

И. Северянина мы в своём исследовании обращались к различным аспектам окказионального словотворчества как наиболее специфичной и яркой черте словотворца. Окказиональное слово способно отразить и ценностный, и культурологический, и личностный компоненты содержания языковой личности своего создателя, так как оно по праву является одним из главных героев его творчества.

Помимо 6 мотивов, побуждающих художников слова к созданию окказионализмов (необходимости точно выразить мысль, стремления кратко выразить мысль, потребности подчеркнуть свое отношение к предмету речи, стремления обновить корневую семантику, необходимости сохранить ритм стиха), на наш взгляд, у словотворца есть еще один, не менее важный, побудительный мотив к созданию нового слова – неудовлетворенность реальной картиной мира, «миром вещей», окружающим личность. Словотворец, создавая новое слово, нарушая общепринятые языковые нормы, сознательно или подсознательно стремится изменить картину мира, обустроив его по-своему, поэтому и характер окказионального слова определяется целями и задачами, которые реализуются языковой личностью в процессе словотворчества как речевого поступка.

Факт весьма сложных личностных и творческих взаимоотношений Маяковского и Северянина общеизвестен. Лучше всего об этом сказал сам Северянин, назвав Маяковского *то ли дружим врагом, то ли вражим другом* [2, с. 9]. Такой диалектически противоречивый характер взаимоотношения между поэтами приобрели вследствие принципиальных различий не только в мировоззренческих и эстетических установках, но, по-видимому, еще и в лингвистических. Для чего создавать новое слово? Какова его роль в национальной языковой картине мира? На эти вопросы каждый из них ответил по-своему. Словотворчество Маяковского выполняло социальный заказ – создание нового социалистического искусства и нового русского «советского» языка (определение Тер-Минасовой С.Г.) [8]. Таким образом, с помощью нового слова Маяковский достаточно тоталитарно пытался изменить мир *для всех*. Северянин же, создавая нарочито изысканные окказионализмы, с помощью словотворчества обустроивал, приспособлял мир прежде всего *для самого себя*, реализуя в новом слове потребность в красоте и утонченности, не хватавших ему в жизни.

Окказиональное слово, неспособное концептуализироваться в общекультурном масштабе, концептуализируется, однако, в идиолекте конкретной языковой личности, как, например, это произошло со словами, созданными Северяниным: *онездешниться, грезер, грезерка, поэза, Миррэлия*. Метаязык каждого автора уникален и неповторим, так как он является продуктом индивидуального языкового сознания также уникального

и неповторимого. В связи с этим в словотворчестве как важнейшем компоненте метаязыка словотворца отражаются некие ориентиры, точнее временные и пространственные *координаты языкового сознания*, которые формируются под влиянием социальной системы ценностей и личностного к ним отношения. В основе внутреннего мира Северянина лежит не рациональное, а эмоциональное начало, поэтому языковому сознанию поэта доэмигрантского периода свойственно погружение в иллюзорный мир, мир грезы, вымышленную страну *Миррэлию*, названную в честь поэтессы Мирры Лохвицкой.

О концептуализации понятия «грёза» свидетельствуют и частотность употребления слова в метаязыке поэта, и создание однокоренных окказионализмов (*миррэлька, миррэлец, миррэльский*), также часто употребляемых, и обилие окказиональных слов, рожденных в условиях одного контекста со словом *грёза*. Что касается окказионализма *Миррэлия*, то он является одним из вариантов реализации данного концепта: *Миррэлия* – это *грёза* в *грёзе*, навеянная обаянием личности и творчества Мирры Лохвицкой.

В русском национальном языковом сознании традиционно мечта воспринимается как область возвышенного, мечта о приземленном, материальном, сопровождается, как правило, негативной коннотацией. Тексты доэмигрантского периода Северянина свидетельствуют о наличии некой *вертикали* в языковом сознании поэта (верх – низ / *Миррэлия* – Луга), точкой отсчета в которой является языковая личность поэта, ее эстетические предпочтения и прежде всего потребность в красоте, изысканности и утонченности. Об устремленности взгляда языковой личности поэта *вверх* свидетельствует и концептуализация образа Луны в его творчестве и словотворчестве: *Луна глядит в окно моё, / Как в транс пришедшая пророчица. / Ах, отчего же мне так хочется / Переселиться на неё?* Так, в одном из сборников стихотворений Северянина [2] частотность употребления узальной лексемы *луна* составила 46 раз. Окказиональными средствами это понятие концептуализировано 34 единицами: *все слушали поэта-экстазёра / и в луносне тонули от забот; на луноструне пою чаруний; пруд олунен и отинен; лунно-направленные у нас умы; твой лунопевный Лионель; лунятся лимоны; в сердце у ириса, лунно-линялом; я – лунокудрая нимфея-ночь; и солнцесвет, и лунопыль моих стихов сковали стиль; линияла от луны звукоткань* и т.д.

Желанием языковой личности словотворца Северянина оказаться *не-здесь* обусловлено и создание лексико-семантической группы окказионализмов (22), связанных отношениями производности с узальной лексемой *крыло*: *желание крылит; вскрылил – и только; и птицу, скрылённую клеткою, / пушу я в воздух, хохоча; тщета*

воскрылий, тщета усилий; я весь воскрылие; милая бело-лебедь в светлом раскрылье крыл; машинно-крылый истукан; десять лет обескрыливающих лишений и т.д.

Анализ творческого наследия Северянина эмигрантского периода, свидетельствует о смещении *координат языкового сознания* поэта, что, конечно же, связано с переоценкой ценностей. Взгляд поэта становится ретроспективным, скользит по *горизонтали*, обращаясь к прошлой жизни в России, что весьма характерно для языковой личности русского эмигранта-интеллигента первой половины XX века. Мечты Северянина приобретают конкретные образы, например, Мариинский театр, памятник Петру I, картины Крыма и т.д. Изменился и характер словотворчества. Весьма показательно в этом смысле стихотворение «Стихи о реках» (1940). Вспоминая русские реки, поэт пишет:

О, реки, плившие по юности,
Вы облюбваны, как юнь.
Я знал вас в солнечности, в лунности,
Гляделся в вашу полынью.
Это взгляд в прошлое. А вот что в настоящем:
Бывало, еду и аукаю
В запроволочные края.

И далее:

И мысль привычно – необычная
Овладевала часто мной,
Но бдит охрана пограничная
Настраженно тишиной.

Окказиональные слова актуализируют концептуализацию образов России прошлого и настоящего: в прошлом – *солнечность, юнь, лунность*, в настоящем – *запроволочная страна, настраженная тишина*.

В эмиграции для поэта наступает период осмысления ценностей западной цивилизации. Он осознаёт, что, помимо культурной традиции, есть и другие составляющие западного образа жизни, которые поэт не приемлет, и его взгляд обращается к России:

Время настанет – Россия воспрянет...
Мир ей восторженно славу возгрянет, –
Родина Солнца – Восток!
(«Колыбель культуры новой», 1928)

Последняя фраза наглядно свидетельствует о трансформации концептуальной картины мира личности поэта (от Запада к Востоку, к России), что подтверждается также и строками стихотворения «Грустный опыт» (1936):

Я сделал опыт. Он печален:
Чужой останется чужим.

Есть все основания предположить, что в этом тексте поэт говорит не только о житейском опыте, приобретённом в эмиграции, но и об опыте *лингвистическом*, опыте создания посредством нового слова вымышленной стра-

ны, похожей на Запад, об опыте, в результате которого у поэта опять появилось желание оказаться *не-здесь*:

Весна постичь душой поможет,
Чем дом покинутый хорош.
Имея свой, не строй другого.
Всегда довольствуйся одним.
Чужих освоить bestолково:
Чужой останется чужим.

Таким образом, неудовлетворенность Северянина настоящим как в доэмигрантский период творчества, так и в эмиграции, стремление обустроить мир для себя приводят к трансформации *координат языкового сознания* поэта – от *вертикали* к *горизонтали*, что, безусловно, повлияло на процесс словотворчества, изменило его характер и степень продуктивности. Увеличение количества слов с отрицательно-оценочной семантикой в эмигрантском периоде творчества свидетельствует о психологической неустроенности и душевной неудовлетворённости поэта.

Совсем иначе задача переустройства мира решается языковой личностью Маяковского. Временное пространство, в которое погружено языковое сознание поэта – это настоящее. Основой психологического континуума языковой личности поэта являются как рациональное, так и эмоциональное восприятие и ощущение жизни во всех ее проявлениях – здесь и сейчас. Русскому национальному языковому сознанию традиционно свойственна идеализация прошлого, что, в частности отражено в паремииологии [1]. Такая тенденция не свойственна языковому сознанию поэта [6, с. 147]. Если он обращается к ретроспективе, то в основном для того, чтобы предать прошлое анафеме, сравнивая его с настоящим. Об этом свидетельствует и негативная эмотивная коннотация окказионализмов, творимых в контексте о прошлом, а прошлым для него является всё, что уже устарело: это время вообще, история, всё, что было вчера и даже ночь. Перспектива, будущее, носит весьма схематичный характер, как, например, в поэме «Летающий пролетарий» (1925), что подчеркивают окказиональные слова: *электросамобритель, авиабол, Главвоздух, аэросипеды, газоносцы, газодежда, самоубирающаяся (посуда)* и т.д. В этом будущем чётко прослеживается идеологическая установка 20-х годов – индустриализация и развитие технического прогресса, а в окказиональных словах отражена характерная черта национального языкового сознания тех лет – пристрастие к сложным словам и аббревиатурам.

Основная задача, которую реализует Маяковский в процессе своего творчества и словотворчества, – это воздействие на сознание социума, поэтому чаще всего он обращается не к конкретной личности, а к коллективу, к широкой аудитории. В пространственном отношении модель языкового сознания поэта строится по принципу «я и публика», то есть «ритор и аудитория, которую

он поучает». Это подтверждается и морализаторским пафосом текстов, и восклицательными конструкциями, и многократным употреблением глаголов (в том числе и окказиональных) в форме императива. Все эти особенности устройства языкового сознания поэта отразились на характере процесса словотворчества.

Как показывают наблюдения, в словотворчестве Маяковского отразилось сильное рациональное начало в организации языкового сознания поэта и погруженность этого сознания во временном плане в настоящее. Поэтому представления Маяковского о красоте носили весьма рациональный и прагматический характер, он, как уже говорилось, не признавал красоты абстрактной, идеальной. Именно этой особенностью эстетики поэта обусловлены его нападки на Игоря Северянина, высмеивание его *озерзамков, поэм и поэмовечеров*. С точки зрения Маяковского, в отличие от Северянина, красиво то, что может приносить практическую пользу людям, обществу, например, *технический прогресс*, отраженный в словотворчестве следующим образом: *разэлектричить, железнодорожить, трактореть, выметаллизировать, урожаиться, расфабричить, аэрокрылья, железоруки, Метрополитания* и т.д.

Использование окказиональных средств свидетельствует о стремлении личности к свободе от давления языковой нормы, от шаблонов и стереотипов, о смелости в творчестве и степени ответственности за него, о самодостаточности личности, о неутомимом поиске новых форм и способов самовыражения. Общеизвестен тот факт, что у Маяковского никогда не было равнодушных читателей: им либо восхищались, либо категорически его отвергали. Причем такое отношение характерно как для идеологического плана его творчества, так и для его творческой манеры. В немалой степени тому способствовало словотворчество поэта. Поэтические открытия Маяковского соответствуют тенденциям эпохи, которые так ярко отражаются в языке поэта, в его дискурсе. И это очень важно. Но не менее важен и тот факт, что по определенным константам языкового сознания и коммуникативного поведения мы можем попытаться выявить некоторые черты самой языковой личности. Потребность в создании нового слова была для Маяковского гораздо большим, чем просто стремление «любимым способом покорить аудиторию» [3], и мы уже говорили об известной доле относительности волеизъявления личности перед выбором быть или не быть словотворцем. В этой связи примечательно, что даже в предсмертной записке Маяковский употребляет окказиональное слово – *исперчен*:

Как говорят –
«инцидент исперчен»,
любовная лодка
разбита о быт.
Я с жизнью в расчете
и не к чему перечень

взаимных болей,
бед
и обид.

Глубокое погружение в жизнь языка, одержимость стихией речи, ее динамикой – одна из характерных особенностей Маяковского как языковой личности, а окказиональное слово – важная составляющая всего творческого процесса поэта, одна из наиболее ярких черт его языкового сознания.

Надо отметить, что в языковом сознании носителей русской культуры имя поэта концептуализировано, о чём, в частности, свидетельствуют вербализованные и невербализованные реминисценции творчества и личности поэта в рекламных текстах (примечательно, что совсем недавно появились рекламные тексты, использующие образ Пушкина), и ассоциативно связано с понятием новаторства. Концептуализации имени поэта в национальном языковом сознании во многом способствовал характер его словотворчества. Его смелые эксперименты со словом, как известно, вызывали крайне полярные точки зрения – от восторгов до хулы (см.: В.В. Маяковский: pro et contra. Антология). Говоря о языковой личности как о лингвистическом (в широком смысле) феномене, нельзя не обращать внимания на факторы экстралингвистического характера. Примечательно, что, пожалуй, ни одна творческая личность не получала столь сложной и неоднозначной оценки в масштабах национальной языковой картины мира XX века: от неприятия в раннем творчестве до канонизации после смерти, и от канонизации до неприятия в период перестройки. Хочется верить, что крайности, наконец, примирились. Такая неоднозначность восприятия личности Маяковского, на наш взгляд, во многом обусловлена тем, что мы имеем дело с личностью словотворца.

Словотворчество, таким образом, это вербализованное проявление окказиональности процессов мышления, которая способна оказывать влияние на поведение и поступки личности и на её восприятие окружающими. Стремление нарушить языковую норму активным процессом порождения новых слов – это, по-видимому, частное, вербализованное отношение к норме как таковой. Факты биографии поэта, воспоминания о нём современников также свидетельствуют о нестандартности (окказиональности) его поступков и принимаемых им решений.

Художественное произведение несет на себе отпечаток мировоззрения, поэтического видения действительности, языка и стиля своего творца. Обращение к языковой личности, изучение её индивидуальных черт и различных аспектов дискурса помогают найти новые подходы к интерпретации художественного текста, так как «за каждым текстом стоит языковая лич-

ность» [5]. Внимание к окказиональному слову даёт возможность более глубокого и всестороннего понимания индивидуальности языковой личности, особенно такой яркой и нестандартной, какой и является поэт – словотворец. Такой подход к интерпретации художественного произведения позволяет выявить новые грани художественного текста, ощутить богатство его семантических (выраженных явно и имплицитно) смыслов и эмотивных оттенков

Таким образом, принципы антропоцентризма, положенные в основу исследования и интерпретации текста, позволяют сфокусировать внимание на аспектах интенций и реализации внутренних потребностей языковой личности. Именно личность становится точкой отсчета при анализе тех или иных языковых реалий текста, личность вовлекается в этот анализ, чтобы через языковое воплощение воссоздать характерные черты языкового сознания автора и его языковой портрет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В.И. Пословицы русского народа в 2 т. М., 1989. Т. 1. 431с. Т. 2. 447 с.
2. Игорь Северянин. Я избран королем поэтов. М., 2000. 591 с.
3. Карабчиевский Ю.А. Воскресение Маяковского. М., 1990. 220 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. 392 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 262 с.
6. Руссова С.Н. Автор и лирический текст. М., 2005. С. 147–162.
7. Савостьянова Ю.И., Сичинава Ю.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе как метод патриотического воспитания и приобщения к родному языку и культуре (на примере изучения творчества В. Маяковского) // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2021. С. 167–178.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004. С. 250.

© Сичинава Юлия Николаевна (juliafs@mail.ru), Савостьянова Юлия Ивановна (vi00@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ДИВЕЕВСКИЕ ГОВОРЫ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

RUSSIAN DIVEEVSKY DIALECTS: THE CONTEMPORARY FUNCTIONING

I. Tolkacheva

Summary: The paper continues the cycle of scientific research of phonetic and morphological features of dialect microsystems in the Nizhny Novgorod region. The author tries to specify the contemporary position the diveevsky dialects take up at the map of the Russian language dialect articulation. The source of the analysis has become the recordings of live dialect speech made over the past few decades during folklore and dialectological expeditions of Nizhny Novgorod State University. The role of ethnic, cultural, and religious factors in the formation of the dialect of the Diveevo microsystem is determined.

Keywords: dialect microsystem, unification, phonetic, grammatical, lexical characteristics, language contacts.

Толкачева Ирина Вячеславовна

к.филол.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
irzim@list.ru

Аннотация: Статья продолжает цикл научных исследований фонетико-морфологических особенностей диалектных микросистем на территории Нижегородского региона. Дается детальное описание диалектной микросистемы нижегородских дивеевских говоров на современном этапе, уточняется их положение в рамках диалектного членения русского языка. Источником анализа послужили записи живой диалектной речи, сделанные за последние несколько десятилетий во время фольклорных и диалектологических экспедиций Нижегородского госуниверситета. Определяется роль этнических, культурных, религиозных факторов при формировании диалектной дивеевской микросистемы.

Ключевые слова: диалектная микросистема, унификация, фонетические, грамматические, лексические особенности, языковые контакты.

Русские народные говоры обладают рядом особенностей, отличающих их как от литературного языка в целом, так и друг от друга. Однако уникальность каждой отдельной диалектной микросистемы определяется не только наличием в ней таких черт, которые не отмечаются в соседних или иных языковых системах, но и специфическим сочетанием черт, общих для ряда говоров. Общерусская основа и комбинация языковых диалектных различий создает неповторимый образ каждого отдельного говора русского языка или их небольших объединений. Традиционно диалекты объединяются в группы говоров, наречия, что показывает единство русского диалектного пространства, не умаляя и его частной индивидуальности.

Диалектный языковой ландшафт Нижегородской области не обнаружит никаких особых языковых явлений, которые так или иначе не отмечались бы и в каких-либо других микросистемах, однако уникальное сочетание севернорусских и южнорусских по своей основе фонетических, морфологических, лексических единиц во многом определяет своеобразие и многогранность нижегородских говоров. Большому разнообразию говоров на территории Нижегородской области способствуют и ее современные административные границы: область вытянута с севера на юг, что позволило объединить на одной территории говоры с разными языковыми основами (севернорусскими, среднерусским и южнорусскими). Автором настоящей статьи проводится системная работа по описанию и анализу современных фонетико-морфологических систем русских народных говоров на

территории Нижегородского региона [1, 2]. Данная работа представляет собой результат наблюдений над дивеевскими говорами Нижегородской области, попытку комплексного компактного описания основных диалектных черт этой территории на рубеже XX-XXI вв.

Говоры любой нижегородской территории, несмотря на их языковую близость с соседними говорами, обладают чертами, которые выделяют их из микродиалектного пространства, даже в чем-то противопоставляют близлежащим территориям. Не становятся исключением и дивеевские говоры: наличие тех или иных языковых явлений (при отсутствии уникальных признаков) позволяет примыкать данным говорам к разным диалектным микросистемам при различных ареальных классификациях. Традиционно большая часть нижегородских говоров относится к восточным среднерусским окающим говорам Горьковской подгруппы Владимиро-Поволжской группы (граница проходит южнее Арзамаса), поэтому дивеевские говоры оказываются в пограничном положении, на их территории сходятся *черты восточных среднерусских окающих и восточных среднерусских окающих говоров* [3, с. 154-162], что обуславливает определенный *дуализм диалектных микросистем Дивеевского края*. В классификации нижегородских говоров, выполненной Н.Д. Русиновым [4, с. 121-123], дивеевские говоры включаются в южную диалектную зону Нижегородского Поволжья, а именно – в ее западную часть, которая охватывает говоры в бассейне правых притоков р. Мокши (реки Сарма, Сатис и др.): территория Ардатовского, Арзамасского, Вознесенского, части Выксунского,

Дивеевского, Первомайского и Шатковского районов. Таким образом, территория юга Нижегородской области (говоры Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья [5]) представляет собой довольно пестрый языковой ландшафт, поскольку, являясь территорией довольно поздней, преимущественно помещичьей, колонизации, в силу интенсивных диалектных контактов на современном этапе развития представляет собой совмещение территориально разнородных диалектных черт (окающие и акающие говоры, говоры южного наречия и юго-восточной диалектной зоны).

Рассмотрим подробнее диалектные языковые особенности дивеевских говоров, которые выявляются при анализе живой звучащей речи диалектоносителей, записанной в ходе фольклорных и диалектологических экспедиций Нижегородского госуниверситета за последние несколько десятков лет.

1. Различение в первом предударном слоге после твердых согласных гласных неверхнего подъема О и А (неполное оканье) при возможной редукции в остальных безударных слогах: *Лáска мýцыт jejó, зв'ер'ók; она́ аш мóкра стáн'ет; и дáже праподáт корóва. Мы пойд'óm порáн'шы и пáл'цы-т'и обр'эжым, а фс'о ровнó вэжн'им сп'ервá да вдол' з'емл' ⊕; нас потхвáл'ивэжют, нам дадýт пр'ем'ија.*

В редких случаях наблюдаем и сохранение в произношении этимологического О (на месте орфографического А): *роб'áты, росчóсывут* (с. Кудлей), *по мнóгъ л'ет робóт'ли* (д. Осиновка); *росст'эл'иш* (с. Дивеево).

Однако неполное оканье – не преобладающий тип безударного вокализма после твердых согласных, поскольку записи диалектной речи дивеевских жителей разной хронологической отнесенности (1980-90-е гг., начало XXI в.) показывают устойчивое проявление в некоторых диалектных микросистемах и аканья (в том числе и его сосуществование с оканьем в пределах соседних микросистем):

Ој, падрúшка мајá, Так н'и нáда гавор' ⊕т', Зав'е'д' ⊕ с'е'б'э зал'óтку, И к т'е'б'э бýд'ет хад' ⊕т' (с. Суворово, запись 1993 г.). д'эушки касн' ⊕ж нас' ⊕л'и, эт у мајéј баушк'и был-ш'ш'ь, мы-т'ь уш ньнас' ⊕л'и, я вот уш нър'ажáлас' вд'эцтв'ь (с. Ореховец, 2009 г.). Пр'ихад' ⊕т'е, пажáлуста, К нам на свáд'бу! В'инцá пап' ⊕т', пакушат', Добрых л'уд'эј паслúшат', Н'ев'эстку правад' ⊕т'. А нам, звáццам, јеиц двáцат', А пáроцку аб'азáт'ел'на (с. Кременки, запись 1992 г.). Рáн'шэ п'эфс'имý аврáгу дубэ расл' ⊕, ат н'их и назвáн'ь пашлó; р'уб'áты рáн'шы тудэ хад' ⊕л'инь-дуб'јах катáццэ (с. Смирново, информант 1925 г.р.)

2. В безударном положении после мягких согласных в первом предударном слоге чаще наблюдается различение гласных неверхнего подъема (орфографические

Е и Я): *сп'еиáл'ный, уежжáла, у м'ен'á, в'ернул'и, с'в'екрóф'; св'атáја, пл'асáла, т'ажóлаја, гл'ад'ен'ь.*

Однако в некоторых записях фиксируются случаи:

- перехода Е в О в безударном положении (заударном): *колдún' ⊕шшо был* (с. Кудлей); *ст'окáт, јомý, в'одрó, шес' м'эс'ацоф* (с. Дивеево)
- произношения А на месте Е в I предударном слоге (элементы якающего произношения): *чавó, н'ичавó, в'ечар' ⊕нка, чатэp'и гóда-т'ь, в'аснóј, дв'анáцат' л'ет;*
- частичного икающего произношения и редукции: *вм'эст'и с н'ей п'ьр'ьн'исл' ⊕, в нивó, доч ивó, виршэнь, пэгл'ид'эт', уб'ируý, с'иб'э, л'игушкy.*

В остальных безударных слогах наравне с различением гласных присутствует их совпадение либо в гласном второй степени редукции [ь], либо в [и] (заударные слоги частотнее): *п'ьр'ьв'ез' ⊕, п'ер'ерóим, манáшенска, бал'шэје; пр'ипадóбный, н'емалóд'ин'ка, вáл'енк'и и вáл'ьнк'и, рáзум'ь, на-с'в'эт'е, н'ьзам' é тн'ь, ид' ⊕т'ь.*

3. Случаи более широкого использования фрикативного звонкого заднеязычного согласного (и его глухого варианта) при преимущественном произношении взрывного звонкого заднеязычного: *Ну как иурáл'и-т'ь, иурáл'и мы ф-ч'евó; патóм спýс'т'иш ф-пóур'ен; ув' ⊕д'ьт, ньуан'áј дадýт* (п. Сатис).

4. Диреза интервокальных звуков [б], [в], [д]: *баушка, д'эушка, хо ⊕л'и.*

5. Остаточное проявление твердого цоканья (произнесения аффикаты [ц] на месте этимологической [ч]): *эта нон'е картоцками-т'е приглашáют, а ран'ше звáты был'и, ат н'ев'есты и ат жен'иха* (с. Кременки, запись 1992 г., информант 1911 г.р.); *грацы ул'ет'ел'и ф т'оплы краја, и н'ет грацоф!* (с. Ивановское, запись 1992 г., информант 1915 г.р.); *цай цово цугун моцала, нацинају пец снацала* (с. Лихачи, запись 1996 г.; по словам информанта, такое произношение уже не характерно для современных жителей села, но на ее памяти еще были люди старшего возраста, которые так говорили; сейчас же происходит различение [ц] и [ч], цоканье остается только в своеобразных устойчивых сочетания – поговорках, пословицах, т.е. продуцируется не произвольно).

Уход цоканья из повседневной речи подтверждается и записями, например, 2003 г. в с. Дивеево, где у некоторых информантов наблюдается различение в речи [ц] на месте этимологического Ц и [ц'] на месте ч: *на п'еи'е, в'еи'ерэм, в'еи'ьр, п'еи'кь, но гост'ин'еи.* Кроме того, у этих же информантов фиксируется и произношение [ч']: *дефч'онк'ь.*

6. Нерегулярное произношение твердой аффрика-

ты [ч]: *утром как умоец'с'и отс'ел' и скроч на живот и на пл'еча; ф п'ел'оночк'и зав'ортыват и хр'осн'е оддајут* (с. Кременки); *р'еб'ат'ишк'и плачут* (с. Глухово); *н'е ф къл'идор'е, а ф чуланчык'е, фс'а чорнџа, јејо отчышшала* (п. Сатис).

Подобное наблюдаем и в соседнем Вознесенском районе, о чем свидетельствуют, например, записи диалектной речи из с. Аламасово (2003 г.): *учыт'ил'ей н'ету, ход'ит' нам н'е в чым, н'икак'их бот'инџк'чч у нас н'е была, н'ичаво н'и од'ет' н'е была.*

Близость во многих диалектных чертах дивеевских и вознесенских говоров объясняется еще и особенностями заселения дивеевских территорий. Так, известно, что некоторые села (прежде всего, образованные в начале 20-х гг. XX в.) возникали именно благодаря переселенцам из Вознесенского района. К таковым можно отнести д. Орешки (из сел Аламасово и Нарышкино), п. Цыгановка (из с. Нарышкина) и др. [6, с. 379, с. 447].

7. Достаточно последовательное произношение долгих твердых шипящих: *колдун'ишшо, отчышшала, жар'ишша, шшыталас'.*

8. Полная ассимиляция звуков на стыке окончания и постфикса в формах 2 л. ед.ч. возвратных глаголов: *умоец'с'и, станов'исс'а.*

9. Частотная ассимиляция по мягкости в группах согласных, как правило, в сочетании «язычный+губной (губно-зубной)»: *с'м'ерти, т'в'ордай, по д'в'е, с'в'оклы, кор'м'ил, ус'н'ела, с'в'екроф'; к'ир'п'ич'оф, нас'в'ет'е, д'в'ер'; «язычный+язычный» – пр'ив'ез'л'и с'једим, з'д'ес'.*

10. Упрощение групп согласных (как правило, -ст): *шерс', јес', пам'ес'је, шес' м'ес'ацоф.*

11. Нередуцированный начальный гласный О не в первом предударном слоге в некоторых случаях усиливает свою лабиализацию до У (уканье – черта говоров Владимиро-Поволжской группы), однако это довольно нерегулярная особенность, встречающаяся в речи отдельных информантов: *отпуст'ил'и на кан'икулы уддыхат'; с п'ерв'во класа на угорот, угурцы, куда-то утв'езут* (д. Малое Череватово); *утгавор'ил* (с. Дивеево).

Морфологические особенности имени существительного:

12. Возможность употребления вещественных существительных в форме множественного числа: *а ран'ше ф колхозах угорот у нас такој был бол'шој; капустаы, с'в'оклы, угурцы, својо хот' н'и сажая.*

13. Распространение флексии –у в именах существительных в форме Р.п. ед.ч.: *а што п'еску, изо рту.*

14. Широкое распространение флексии –ы в форме

И.п. мн.ч. имен существительных: *полотны, р'еб'аты, јајцы, д'ефчаты, п'ис'мы.*

15. Распространение флексии –ов/-ев в формах имен существительных Род.п. мн.ч.: *к'рп'ич'оф, баушкоф.*

16. Безударное окончание –и в формах Род.п. ед.ч. существительных женского рода I склонения: *у н'ев'ест'у-т'и.*

Морфологические особенности имени прилагательного:

17. Распространение окончания ОЙ (в условиях аканья или неполного оканья – АЙ) в форме И.п. ед.ч. м.р. имен прилагательных: *мал'ен'кај, с'ернџј, пригул'ној.*

18. Имена прилагательные (а также причастия и местоимения) в И.п.-В.п. мн.ч., а также в женском роде могут иметь как полные, так и стяженные формы (без интервокального Й): *јупка ч'орна и бардовы л'енты, платк'и нар'адны, шолк'эвы, узорчаты; б'иту шерс'т', манашенска; но п'ерваја д'ер'евн'а, в другују д'ер'евну, столы так'ијь бол'шыјь, т'ажолаја, чорнџа.*

Морфологические особенности глагола:

19. В глагольных формах 3 л. Ед. и мн.числа настоящего и будущего простого времени окончания с твердым [т]: *падједут, ув'езут, буд'ят гар'ет', атмыват, кор'м'ит.*

20. Совпадение окончаний в формах 3 л. нн.числа настоящего и будущего простого времени глаголов I и II спряжений (по типу I спряжения): *угон'ут, отпус'т'ут, провал'ут, нар'ад'уца.*

21. Широкое распространение стяженных форм глаголов в настоящем и будущем простом времени, кроме форм 2-3 л.мн.ч.: *каташ, д'елаш, свал'Ат, уджыматца, ст'окам, гул'ат, пров'ер'ат; но патстр'угајут, справл'ајут, накуп'ајут, вымојут, ругајут, см'ејуца, абзывајуца.*

Такая парадигма спряжения глаголов, которые в основе имеют –j-, характерна в большей степени для восточной части среднерусских говоров (как окающих, так и акающих).

22. Выравнивание основ глаголов с сохранением заднеязычного согласного во всех формах (причем заднеязычный может быть и твердым, и мягким): *баушка исп'ек'ом хл'еп; там вада т'ек'ом; тока вот чаво п'е кош в газавай пл'ит'е-та, бл'ин'ч'ак'и п'еком.*

23. Наличие местоимения *оне.*

24. Продуктивность постпозитивность частицы –то и её функционирование в вариантах –**ти**, –**от**, –**ту**: *ц'ерквут'и, у д'ад'ин'к'и-т'и, з брату-т'ь, гас'т'ин'ьц-т'ь, игрыт'и, рассказат'-ту, на ф'ерму-ту.*

Языковой ландшафт дивеевских говоров, таким образом, включает их в довольно широкий круг говоров

переходных, характеризующихся смешением диалектных черт разной языковой основы (севернорусской и южнорусской), сближает с говорами соседних Вознесенского, Ардатовского, Первомайского районов и другими говорами юга Нижегородской области. Дивеевским территориям, можно сказать, присуща некоторая двойственность. В языке она проявляется, прежде всего, в соседстве окающих и акающих систем безударного вокализма, их взаимопроникновении и трансформации. Безусловным объяснением такого сосуществования является история заселения дивеевской земли, которая в значительной своей части была помещичьей, следовательно, сюда свозились крестьяне из разных губерний, т.е. с разными диалектными языками-основами (например, население с. Смирново было привезено в XVI в. из-под Рязани для охраны восточных рубежей; однако местные предания свидетельствуют, что потом эта деревня увеличилась за счет каких-то иных крестьян; первопоселенцы с. Елизарьево были выходцами из-под Москвы).

Двойственность обнаруживается и в топонимическом фонде дивеевских территорий. Освоение славянским населением земель, исконно заселенных фин-

но-уграми, а именно мордвой, протекало длительное время, соседство долго оставалось соседством, процесс обрусения мордвы активно происходил только в последние пару столетий. Отсюда у некоторых населенных пунктов, которые имеют сейчас русские по происхождению официальные названия, существуют и параллельные мордовские названия, которые показывают, какое население было здесь до русских, что было важно при номинации места жительства. Так, например, с. Онучино называлось также Енбулатово, или Чембулатово (патроним); д. Владимировка и д. Спасовка также по реке, на которой они стоят, называются Мокшанка (этимология затемнена, но некоторые исследователи видят финно-угорские корни) [6, с. 378, с. 281, с. 422] и т.д.

Таким образом, этнолингвистическая специфика юга Нижегородской области (в том числе и дивеевских земель) характеризуется столкновением, смешением разнородных элементов как в области языка, так и в этнокультурном плане. Это определяет возможности разновекторного развития края, тем не менее, опирающегося на культурные, духовные, этические взгляды народа, выраженные, прежде всего, в языке и фольклоре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толкачева И.В. Русские народные сосновские говоры: особенности функционирования на современном этапе // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. №6. Часть 2. Н. Новгород, 2013. С. 241-245.
2. Толкачева И.В. Особенности развития современных диалектных микросистем (на материале русских народных ковернинских говоров Нижегородской области) // Русский язык как государственный язык Российской Федерации в условиях полиэтничного и поликультурного региона: Мат-лы межрегион. конф. по проблемам функционирования русского языка как госуд. языка РФ 22-24 мая 2013. Москва-Саранск, 2013. С. 167-171.
3. Захарова К.Ф., Орлова В.Г. Диалектное членение русского языка. М.: Наука, 1970. 168 с.
4. Русинов Н.Д. Этническое прошлое Нижегородского Поволжья в свете лингвистики. Н. Новгород: Изд-во «Нижний Новгород», 1994. 202 с.
5. «Речи родимой бескрайняя даль...». Говоры Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья: хрестоматия / Сост.: Л.А. Климкова, Е.Ю. Любова, Л.Г. Мочалова, О.В. Никифорова, Г.Н. Тюрина; науч.ред. Л.А. Климкова. Арзамас: АГПИ, 2009. 265 с.
6. Морохин Н.В., Арзамазов А.А. Наши реки, города и села. 2-е изд., испр. и доп. Нижний Новгород: издательство «Книги», 2014. 480 с.

© Толкачева Ирина Вячеславовна (irzim@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Aleeva G. – Assistant professor, Kazan (Volga Region) Federal University

Andryushchenko Yu. – Senior Lecturer, Pacific State University, Khabarovsk

Arkipova S. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Mordovian state pedagogical university named after M.E. Evseveva (Saransk)

Ayusheeva L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, East Siberian State University of Technology and Management

Balakireva N. – senior lecturer, Armavir State Pedagogical University

Begoyan A. – Applicant at the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Blinova O. – Candidate of Agricultural Sciences, Samara State Agrarian University

Bolbat O. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Siberian Transport University, Novosibirsk

Epifanova N. – Candidate of Philosophical Sciences, Saratov State Technical University named after Gagarin Yu.A. (Saratov, Russia)

Fan-Yung G. – PhD of Historical Sciences, Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan, Russia)

Fedoseeva L. – PhD in philology, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan)

Filatov A. – postgraduated student, Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Garbuzov S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Armavir State Pedagogical University

Gatiyatullina L. – Assistant, Kazan State Medical University of the Ministry of Health of Russia

Gelyastanova E. – Candidate of Philological Sciences, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik

Gorelova O. – Associate Professor, Pacific State University

Gumerova M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Guseva A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Russian State University for the Humanities

Juzekaeva Ju. – Kazan Federal University

Our authors

Kairova R. – Candidate of Philological Sciences, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik

Kamuz V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Samara State Agrarian University

Karelina N. – The Senior lecturer, The Kosygin State University of Russia; The Graduate Student, Moscow State Regional Pedagogical University

Khakimova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Kishkinova O. – Senior Lecturer, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Korosteleva N. – Associate Professor, Siberian University of Consumer Cooperation

Kostenko A. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Krasikova O. – Senior Rev., East Siberian State University of Technology and Management

Krestyanova E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Samara State Agrarian University

Kruzhkova O. – cand. economy Sciences, Associate Professor of the Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow, Russia,

Kuznetsova E. – cand. tech. Sciences, Associate Professor of the Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow Russia,

Kvachuk K. – Postgraduate student, Pacific State University

Lazutkina O. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyov (Saransk)

Li Xuelian – Associate Professor, Chongqing University of Education, China

Loginov A. – PhD in philology, Moscow Pedagogical State University

Makarova O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, East Siberian State University of Technology and Management

Maltseva O. – Senior Lecturer, Samara State Agrarian University

Matsko A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Armavir State Pedagogical University

Mindlin Yu. – Candidate of Economic Sciences, associate professor, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Mironova I. – Moscow University for the Humanities

Morgunova O. – Candidate of Science (Philology), Ural state medical university (Yekaterinburg)

Nikolaeva L. – Assistant lecturer, Kazan Federal University

Ordokova F. – Candidate of Philological Sciences, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik

Papyan Yu. – Associate professor of Russian Language and Stylistics Department. The Maxim Gorky Literature Institute

Perlik M. – Adjunct, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Petina N. – Candidate of Biological Sciences, Armavir State Pedagogical University

Plankina R. – Candidate of Philology, Kazan Federal University

Podkopaeva A. – Kuban State University

Ryazanov V. – Pacific State University, Khabarovsk

Safina A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Salahieva L. – Postgraduate, Kazan Federal University

Savchenko A. – Kuban State University

Savostyanova Yu. – PhD in Philology, Head of the Russian Language Department; Krasnodar Higher Military Flight School

Semenova S. – Kuban State University

Sergeeva I. – senior lecturer of Siberian Transport University, Novosibirsk

Shcherbakova O. – candidate of Technical Sciences, Siberian State University of Water Transport, Novosibirsk

Sichinava Yu. – PhD in Philology, Associate Professor of the Russian Language Department; Krasnodar Higher Military Flight School

Sokolovskaya A. – Teaching assistant, Kazan (Volga Region) Federal University

Solovieva T. – Senior Lecturer of the Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Moscow, Russia,

Sotnikov A. – postgraduate student, Moscow State Regional Pedagogical University

Syreskina S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Samara State Agrarian University

Taratorin E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orel State Institute of Culture (Orel, Russia)

Temnova E. – senior lecturer, Candidate of Philological Sciences, Moscow state University of Humanities and Economics

Tolkacheva I. – candidate of philology, docent, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Uporov I. – Doctor of Historical Sciences, Candidate of Legal Sciences, Professor, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Vlasova E. – Ph.D., Associate Professor, Perm State University

Volodina E. – Teacher of French of Waldorf school, Zhukovsky, Moscow region

Zalevsky A. – Candidate of Philosophical Sciences, Saratov State Technical University named after Gagarin Yu.A. (Saratov, Russia)

Zubarev P. – Graduate student, RANEPА

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).