ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№10(143)
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2019 г.
ОСНОВАН в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован в Нижне-Волжском межрегиональном территориальном управлении Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

ПИ №9-0493
от 31 декабря 2002 г.

Журнал признан действующим по списку Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования РФ с 7 июля 2005 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛЕВИЦКИЙ М.Л. Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций 4

ЗАЙЦЕВ В.В. Опыт национального тестирования в начальной школе Великобритании 9

КУЛИКОВА С.В. Национальная традиция как аксиологический вектор этнокультурного образования молодежи 16

СОЛОВЦОВА И.А. Современные технологии духовно-нравственного воспитания: аспект присвоения ценностей 21

МИЛОВАНОВА Л.А. Принципы и средства оптимизации процесса обучения иностранному языку 24

САФРОНОВА Е.М. Воспитание личности в социокультурном информационном пространстве: его потенциал и негативное влияние 28

ЗАТЯМИНА Т.А. Проектирование образовательной практики духовно-нравственного воспитания в ДОУ на основе культуросообразной модели 34

КРЮЧКОВА К.С. Генезис понятия «виртуальная академическая мобильность будущих учителей» 39

ЖИРКОВА Г.П., КОМАРОВСКАЯ Е.П., БОРОВИКОВА Я.В. Технологии повышения квалификации педагогов в контексте культуроориентированной парадигмы современного образования 43

САХАРЧУК Е.И. Аспирантура в системе непрерывного педагогического образования 48

БОБРЫШЕВА И.В. Модель CQAF-(A)VET как гарантия качества дополнительного профессионального образования 52

МАКАРОВА И.А. Воспитательный аспект научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы 56

ФИЛИППОВА Е.М. Проектно-исследовательская деятельность студентов педагогического вуза в процессе изучения информатических дисциплин 60

ШАПОШНИКОВА Т.Л., ШАБАНОВА Т.Н. Критерии и уровни успешности прохождения студентом производственной практики 66

КУЛИКОВА Н.Ю., ДАНИЛЬЧУК Е.В. Использование мультимедийных интерактивных средств при обучении учащихся школ 72

ГУСАКОВА В.О. Наставничество как способ передачи ценностей православной культуры школьникам 80

Главный редактор

Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брысина
С. Вархол (Польша)
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокиенко
М.В. Николаева
С.В. Перевалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
В.В. Зайцев
Е.И. Сахарчук
В.И. Супрун
М.В. Великанов

КУЗЬМИЧ М.Г. Медиаобразование как системообразующий процесс подготовки специалиста педагогического профиля 86

БЛЯГОЗ Н.Ш., МЕРЕТУКОВА З.К. Национальные традиции в континууме «инкультурация – социализация» как средство духовно-нравственного воспитания молодежи в условиях полиэтнического региона 92

ЗАЛАУТДИНОВА С.Е. Генезис социальных практик в духовно-нравственном воспитании учащейся молодежи 97

СЕРГЕЕВА Е.В. Мониторинг взаимодействия вузов и организаций СПО ЮФО с органами исполнительной власти в сфере образования и Российским движением школьников по вопросам создания воспитывающей среды 103

ЗАБРОВСКАЯ О.В., КОРЕПАНОВА М.В. Современные образовательные технологии математического развития детей младшего возраста 108

МУРНЕВА М.И., ШЕСТАКОВА Н.А., САМОЙЛОВА Е.В. Организация аудиторной и самостоятельной работы при обучении чтению на занятиях в группах слушателей факультета повышения квалификации по программе «Английский язык для академических целей» (на примере МГУ им. Н.П. Огарева) 112

КУРСКИХ О.В. Возможности использования краудсорсинга в обучении аудиовизуальному переводу 116

ИВАНОВА О.Е. К вопросу об обучении финансовой грамотности на уроках английского языка в младших классах 121

ЗАХАРОВА К.А. Особенности создания виртуальной языковой среды как средства формирования социолингвистической компетенции 127

АНДРЕЕВА О.С. Овладение смыслообразующими стратегиями информационной обработки текста на уроках русского языка и литературы – основа достижения личностных результатов школьников 130

МАТЕХИНА О.Г. Формирование коммуникативных умений школьников посредством сценарной деятельности 135

САЛАМАТИНА Ю.В. Формирование культуры эмпатийного поведения будущих учителей в условиях цифровизации образовательного пространства 139

ЛУКЬЯНЧЕНКО И.В. Формирование элитарной речевой культуры обучающихся педагогических вузов в процессе изучения элективного курса «Светское деловое общение» 143

ЛАМЗИН Р.М., КАЙЛЬ Я.Я. Развитие инновационных технологий в системе дополнительного образования на базе образовательных организаций высшего образования 149

ШИРШОВ А.Г. Формирование готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях при изучении модуля военной подготовки 155

АББАСОВ Р.Я. Определение функций английского глагола *would* в современных учебных пособиях 162

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

СОЛОВЬЕВА А.Е. Теоретические основы отечественного терминоведения (аналитический обзор) 168

БЕ ЧУНЬХУН. Акциональный код культуры и средства его репрезентации в русском языке 175

Перевод на английский язык А.С. Караваевой.

Подписано в печать
22.11.2019 г.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 32,9
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 204

Выход в свет
11.12.2019 г.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2019

ШЕСТАК Л.А. Юрислингвистика: типы лингвистических проблем при анализе спорного текста 180

ВАНДЫШЕВА А.В., СЕРЕДА П.В. Альтернативные способы представления негативной информации о физическом либо юридическом лице: опыт лингвиста-эксперта 184

ШАЦКАЯ М.Ф. Релятивные пропозиции со значением ‘разделительность’ в условиях языковой игры 189

СЛЕПНЕВА М.А. Роль неличных форм глагола в технических текстах (на примере патентов на английском языке) 194

ПАНОВА Е.П., ЧЕРНИЦЫНА Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в сказках о животных 199

МУРАТОВА М.И. Лексикон псковской сказки в лингвокультурологической словарной интерпретации 203

КУШНИНА Л.В., КРИВОРУЧКО А.И. О соотношении творческого и стереотипного в переводе 206

ЦЗЮЙ ХАЙНА, КРЮЧКОВА Л.Л. Женьшень – человек-корень (к истории происхождения слова *женьшень*) 210

ЧЕСНОКОВА П., ЧЕСНОКОВ И.И. Русский язык в современной Чехии (фрагмент социолингвистического исследования) 214

ДЕМИДОВА М.М., МАРТЫНОВА И.С. Об этимологической эквивалентности религиозных понятий русского и английского языков 218

КУЗНЕЦОВА Л.Н., БЕСПАЛОВА С.В., ТРЕТЬЯКОВА И.В. Специфика жанра онлайн-репортажа современной немецкоязычной прессы 225

МОШИНА Е.А. Понятийная основа концепта *EARTH / LAND (земля)* в английской языковой картине мира 231

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

БРОВКИНА Т.В. VIII краткая редакция «Повести о происхождении табака» 239

КЛЕЦКАЯ С.И. Набоков – гегельянец? К интерпретации романа «Дар» 244

КОРСУНСКАЯ А.Г. О.А. Охапкин и Н.А. Козырев: вопрос времени 251

ПАТАПЕНКО С.Н. Заголовочный комплекс повести В.И. Белова «Привычное дело» 255

КАРАВАЕВА Е.М. Профессионализм против искусства в романе Иэна Макьюэна «Амстердам» 259

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

МАЛАХОВА В.Г. О Первом Международном психолого-педагогическом форуме Юга России (Волгоград, ВГСПУ, 2019 г.) 263

СУПРУН В.И. Славянская лингвокультура в неравнодушном изложении (рецензия на книгу: Толстая С.М. Мир человека в зеркале языка: Очерки по славянскому языкознанию и этнолингвистике. М.: Индрик, 2019. 704 с. (Серия «Традиционная духовная культура славян: Современные исследования»)) 264

Сведения об авторах 269
Information about authors 274
Состав редакционной коллегии 279
Состав научно-редакционного совета 279
Editorial Staff 280

М.Л. ЛЕВИЦКИЙ
(Москва)

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ*

Анализируется понятие качества образования, рассматриваются новые вызовы и изменения в представлениях о качестве образования в условиях активной цифровизации всех сфер жизнедеятельности современного общества. Описываются основные виды международных исследований качества образования, результаты российского опыта участия в них и основные направления в развитии отечественной практики оценки качества образования на уровне как общего, так и профессионального образования.

Ключевые слова: *качество образования, цифровизация, информационные трансформации, международные сравнительные исследования качества общего и профессионального педагогического образования.*

Качество образования всегда было в центре внимания государства, общества, педагогов-практиков и педагогов-исследователей. Однако образование меняется, появляется необходимость переосмысления ценностей и целей, критериев качества образования в новом контексте. В современном мире качество образования становится важнейшим геополитическим фактором, оказывающим существенное влияние на все сферы жизни людей, конкурентоспособность государств и политических режимов. Поэтому не случайно двадцать первый век называют «веком качества».

В России в последние три десятилетия вопрос о качестве образования актуализировался в силу ряда причин, среди которых особое место занимают глобальные информационные трансформации. В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы говорится: «В России информационное общество характеризуется широким распространением и доступностью мобильных устройств (в среднем на одного россиянина приходится два абонентских номера мобильной связи)…» [1]. Сегодня практически у каждого школьника и студента есть выход в Интернет, они активно пользуются социальными сетями, имеют фактически неограниченный доступ к информации, которая далеко не всегда является пространством истинных знаний.

В этих условиях в эпоху цифровизации образование сталкивается с рядом серьезных вызовов, которые требуют его глубокой трансформации. Выделим некоторые черты и тренды, которые, на наш взгляд, можно считать характерными для образования сегодня.

Консерватизм на фоне стремительных изменений. Традиционное образование все больше не успевает за требованиями экономики. Изначально присущая образовательным институциям консервативность сегодня становится очень заметной, превращаясь в некоторых случаях в тормоз личностного развития. Цифровизация экономики, реальное становление «общества знаний» приводит к тому, что критически важными для специалиста становятся навыки ориентации в информационном море, переработки данных и оперирования ими. Соответственно должно изменяться и образование.

«Микростепени» против диплома. Конкретные знания и компетенции, приобретенные в вузе, очень быстро устаревают. Соответственно, наибольшую ценность для работодателя представляют работники, а) способные оперативно обновлять набор своих компетенций, вплоть до полной перемены сферы деятельности, и б) обладающие «гибридными» наборами компетенций в разных сферах деятельности, дополняющими друг друга. Традиционная образовательная система в силу своей консервативности, о чем сказано выше, не в состоянии эти потребности удовлетворить. В этой связи имеет право на существование,

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Левицкий М.Л., 2019

на наш взгляд, предположение Я. Кузьминова, что университетский диплом со временем может быть вытеснен системой «микростепеней», подтверждающих конкретные компетентности работников [2].

Развитие альтернативных образовательных систем. Это возникновение и активное использование платформ онлайн-образования, систем корпоративного образования, сетевых университетов (таких, например, как университет «Минерва») и т. д. Не будучи связанными формальностями, характерными для традиционного образования, они в состоянии более оперативно и полно удовлетворять образовательные потребности как работодателей, так и граждан. Университеты вынуждены конкурировать с ними, и не всегда их позиции выглядят предпочтительнее.

Парадокс «массового индивидуального образования». Новые технологии позволили, с одной стороны, сделать образование по-настоящему массовым (через онлайн, систему МООК и т. п.), с другой – реализовать на практике индивидуальные образовательные траектории. Причем если раньше индивидуальное образование было реально доступно лишь при подготовке людей творческих профессий или специалистов высшей квалификации, то теперь благодаря новым возможностям, технологиям (в том числе онлайн-технологиям, но не только) практически каждый может «собрать» себе собственный образовательный маршрут.

«Цифровой след». Новые технологии выводят на новый уровень администрирование образовательного процесса. Возможность сбора, агрегации и анализа «цифровых следов» обучающихся и педагогов, работа с портфолио, Big Data позволяют видеть складывающуюся картину целиком, в реальном времени, в масштабе от отдельного образовательного учреждения до системы образования государства в целом и принимать обоснованные решения как по проектированию и коррекции индивидуальных образовательных траекторий, так и по стратегическому планированию системы образования в целом.

Искусственный интеллект занимает все более значимое место в образовательном ландшафте. Я. Кузьминов отмечает: «...по оценкам… Google, Microsoft, IBM, у нас осталось всего 5–7 лет до того, как искусственный интеллект окончательно вытеснит бумажный учебник. Он станет доступным и сломает всю методику общеобразовательной школы... Уже в обозримом будущем учитель не будет знать, задачу решил Петя или его смартфон. Причем смартфон сможет предложить на выбор несколько вариантов решения, подробно объяснить, что и как он сделал, написать эссе, сочинение. То есть, 70% той рутины, которая есть сегодня в образовательных методичках, “схлопнется”. Школе придется перестраиваться» [3]. В то же время тот же искусственный интеллект позволит эффективно индивидуализировать образовательные программы, разгрузит преподавателя от рутинной бумажной работы, дав возможность больше внимания уделять саморазвитию и собственно учебному процессу, поможет выстраивать образовательную стратегию, принимать управленческие решения на основе анализа «цифрового следа» и Big Data.

Открытость, прозрачность. Цифровизация делает образовательный процесс более прозрачным и структурированным: в открытом доступе все необходимые материалы и документы по образовательным курсам и программам, аналитические данные, инструменты работы с контентом. Выходя из аудитории в онлайн-пространство, преподаватель становится публичной (в чем-то даже медийной) персоной. И он сам, и преподаваемые им курсы оказываются объектом независимого оценивания и критики со стороны не только контролирующих органов, но и всех заинтересованных лиц. У обучающихся появляется реальная возможность выбора.

Геймификация. Игра (прежде всего компьютерная, в том числе онлайн-многопользовательская) – важная составляющая жизни современного человека. Неудивительно, что и учеба начинает восприниматься как игра: прохождение квеста, «прокачка скиллов», переход на новый уровень и т. п. – процессы, характерные как для игры, так и для учебы. Внедрение игровых элементов в учебный процесс очень популярно, оно дает дополнительную мотивацию, постоянную обратную связь, повышает эффективность процесса. Это касается как самого процесса, так и организации взаимодействия его участников (в том числе взаимодействия в виртуальном пространстве).

Мобильность обучающихся. Она проявляется как в реальном пространстве (между учебными заведениями страны и мира), так и в «виртуальном пространстве» онлайн-курсов. Перечисленные черты не исчерпывают всего поля больших и малых изменений, но дают представление о вызовах, которые возникают

перед сферой образования (общего, профессионального, формального, неформального) в эпоху глобальных информационных трансформаций. По-новому встает вопрос о качестве образования в этих условиях.

В Концепции развития образования в РФ до 2020 года стратегическая цель государственной политики в области образования определена следующим образом: «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [4]. Возникает ряд вопросов: «По каким критериям определять качество образования сегодня? Как трактовать эту категорию?».

В современной научно-педагогической литературе представлено множество подходов к определению качества образования. Некоторые авторы под качеством образования понимают качество процессов воспитания и обучения; другие делают акцент на результатах образовательного процесса; третьи полагают, что качество образования можно оценить по способности выпускников интегрироваться в общественную систему.

Полагаем, что современная ситуация требует изучения проблем качества образования в комплексе, в том числе имеется в виду, что образование является важнейшей отраслью экономики. Прежде всего это означает, что качество образования нужно рассматривать как целостную характеристику всех составляющих образовательной системы. Это во многом обусловлено тем обстоятельством, что конкурентоспособность страны в условиях формирования «общества знаний» и роста доли интеллектуального труда зависит от уровня качества образования в данной стране – чем оно выше, тем выше конкурентоспособность государства на международной арене. Таким образом, в общегосударственном контексте качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны; в педагогическом контексте – это создание условий для всестороннего развития личности обучающихся.

Одним из стратегических направлений развития российского образования на современном этапе является реализация национального проекта «Образование». Данный проект направлен на вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Национальный проект предполагает реализацию таких направлений развития системы образования, как обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой [5].

Задача вхождения России в число ведущих стран мира по качеству образования просматривается в национальном проекте «Образование» и в отношении других уровней и направлений образования – дополнительного, профессионального, в отношении оценки профессиональных квалификаций специалистов и т. д.

Это обстоятельство обусловливает необходимость участия нашей страны в различных мероприятиях – международных олимпиадах, конкурсах, форумах, дающих основания для выводов о качестве образования молодежи, а также в международных сравнительно-сопоставительных исследованиях образовательных достижений детей и молодежи различного периода обучения, ибо понять, как мы «выглядим», какие проблемы требуют внимания общества, государства и профессионально-педагогического сообщества можно, только сопоставив достижения обучающихся и причины, их обусловливающие, по важнейшим ожидаемым и реальным результатам образовательной деятельности.

Международные сравнительные исследования по оценке качества образования организуются и проводятся Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA. В настоящее время координатором в проведении данных исследований в Российской Федерации является Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», который не только проводит фундаментальные и прикладные исследования в области оценки качества образования, но и разрабатывает соответствующее научное и методическое обеспечение исследований в данном направлении (http://www.centeroko.ru).

Россия принимает участие в различных международных сравнительных исследованиях качества образования с 1990 г. Отметим в числе ведущих из них следующие:

– **PIRLS** – исследование качества чтения и понимания текста (данное исследование направлено на диагностику и сравнение уровня и качества чтения и понимания текста учащи-

мися начальной школы в различных странах мира);

– **TIMSS** – сравнительное исследование качества общего образования (основной целью исследования является сравнительная оценка качества математического и естественно-научного образования в начальной и основной школе);

– **PISA** – сравнительное исследование качества общего образования (целью исследования является оценка способности 15-летних учащихся применять приобретенные знания в различных сферах человеческой деятельности);

– **ICILS –** исследование компьютерной и информационной грамотности учащихся восьмых классов с целью оценки их готовности к учебе, работе и жизни в век информации.

Результаты Российской Федерации в рамках данных исследований сопоставимы со средними данными по странам ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), а в отдельных исследованиях превосходят их. Так, в 2015 г. российские учащиеся четвертых и восьмых классов вошли в семерку лучших стран в Международном мониторинговом исследовании качества математического и естественно-научного образования (TIMSS), в котором участвовало около пятидесяти стран. В 2016 г. российские учащиеся четвертых классов заняли первое место в Международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS) среди пятидесяти стран-участниц.

В отличие от TIMSS и PIRLS, PISA проверяет практические навыки учащихся, использование теоретических знаний для решения жизненных задач. Поскольку в России подготовка учащихся направлена на сдачу ОГЭ и ЕГЭ, которые в основном состоят из вопросов теории, то достижения российских школьников выглядят значительно скромнее. По результатам тестирования 2015 г., Россия смогла занять только 32-е место среди более чем 70 стран [6].

Таким образом, указанные исследования дают возможность оценить результаты, сравнить состояние, понять причины тех или иных проблем в обеспечении качества российского образования. В развитие этой деятельности с 2014 г. по инициативе Рособрнадзора в Российской Федерации реализуется программа Национальных исследований качества образования (НИКО). Эти исследования проводятся в целях развития единого образовательного пространства в Российской Федерации, совершенствования общероссийской системы оценки качества образования [7]. Исследования НИКО предполагают регулярные проверочные работы по отдельным учебным предметам (не реже двух раз в год).

Еще один вид национальных исследований в России связан с итоговыми испытаниями школьников – ЕСОКО (Единая система оценки качества образования). ЕСОКО позволяет получить достаточно полную информацию о качестве образования в России, выявить факторы, которые оказывают существенное влияние на качество работы школ, а также информировать родителей о качестве знаний их детей. Эта система состоит из нескольких уровней. Первый уровень – Единый государственный экзамен (ЕГЭ), который является обязательным для всех учащихся одиннадцатых классов с 2009 г. Второй уровень – государственная итоговая аттестация учащихся девятых классов в форме Основного государственного экзамена (ОГЭ). На основе результатов ОГЭ можно продолжить обучение в десятом классе или в учреждениях СПО. Срезы знаний в рамках промежуточной аттестации проводятся в разных классах по различным предметам в форме Всероссийских проверочных работ (ВПР) [8].

Международные сравнительные исследования в области качества образования проводятся не только на школьном уровне, но и в сфере профессиональной компетентности учителей. Примером таких исследований служит TALIS – Международное исследование компетентности учителей в области преподавания и обучения. Это исследование является масштабным и авторитетным международным сопоставительным исследованием школьной образовательной среды, условий профессиональной деятельности и развития учителей и проводится под эгидой ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития). Национальным координатором реализации исследования TALIS в Российской Федерации является ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования».

В 2016 г. вступил в силу Федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации», в котором описаны процесс проведения независимой оценки квалификации, порядок создания и функционирования совета по профессиональным квалификациям и его полномочия. Роль такого центра должны выполнять специально создаваемые в каждом субъ-

екте Российской Федерации центры оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов. Основное предназначение этих центров – организация и проведение процедур добровольной независимой оценки профессиональной квалификации педагогических кадров. Оценка профессионального уровня осуществляется по инициативе самого педагогического работника. Сертификат, удостоверяющий уровень квалификации, будет являться дополнительным аргументом для работодателя при приеме педагога на работу и добавит преимуществ в условиях конкуренции на рынке труда [9].

Новая система аттестации учителей начнет внедряться с 2020 г. Она состоит из нескольких компонентов, среди которых особое место занимают Единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ). Через несколько лет аббревиатура ЕФОМ станет такой же привычной, как и ЕГЭ или ОГЭ. ЕФОМ направлены на оценку основных профессиональных компетенций учителей (предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных). Учителя представят экспертам видеозапись своего урока, напишут тесты по своему предмету и будут решать «педагогические кейсы».

Необходимо отметить, что видеозапись урока является очень важной составной частью ЕФОМ, которая обладает высокой диагностирующей функцией профессиональной подготовки учителя. В связи с этим представляются сомнительными поступающие предложения об исключении указанной формы из ЕФОМ.

Все изложенное отражает изменения в подходах к пониманию качества образования в условиях активной цифровизации всех сфер жизнедеятельности современного общества, в том числе в сфере образования, требует дальнейшего глубокого теоретического осмысления и технологической проработки с учетом новых реалий глобальных информационных трансформаций.

Список литературы

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]: утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/ (дата обращения: 18.08.2019).

2. Савицкая Н. Микростепени заменят университетский диплом [Электронный ресурс] // Независ. газ. 2018. 26 дек. URL: http://www.ng.ru/authors/6229/ (дата обращения: 18.08.2019).

3. Цифровой перекрой образования [Электронный ресурс] // Росбалт. 2018. 23 янв. URL: https://www.rosbalt.ru/moscow/2018/01/23/1676515.html (дата обращения: 11.08.2019).

4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 дек. 2014 г. № 2765-р. URL: http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf (дата обращения: 18.08.2019).

5. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project (дата обращения: 18.08.2019).

6. Международные исследования качества школьного образования [Электронный ресурс]. URL: https://activityedu.ru/Blogs/interesting/mezhdunarodnye-issledovaniya-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 18.08.2019).

7. Национальные исследования качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://www.eduniko.ru/ (дата обращения: 18.08.2019).

8. ЕСОКО – Единая система оценки качества образования [Электронный ресурс] // Рособрнадзор. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/news/infomaterial/ESOCO_rus_Print.pdf (дата обращения: 12.08.2019).

9. Методические рекомендации по созданию и обеспечению функционирования центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. URL: http://togirro.ru/assets/files/2019/pips/met_rek_Uchitel_budushego.pdf (дата обращения: 18.08.2019).

* * *

1. Strategiya razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody [Elektronnyj resurs]: utv. Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 maya 2017 g. № 203. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/ (data obrashcheniya: 18.08.2019).

2. Savickaya N. Mikrostepeni zamenyat universitetskij diplom [Elektronnyj resurs] // Nezavis. gaz. 2018. 26 dek. URL: http://www.ng.ru/authors/6229/ (data obrashcheniya: 18.08.2019).

3. Cifrovoj perekroj obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Rosbalt. 2018. 23 yanv. URL: https://www.rosbalt.ru/moscow/2018/01/23/1676515.html (data obrashcheniya: 11.08.2019).

4. Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody [Elektronnyj resurs]: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj

Federacii ot 29 dek. 2014 g. № 2765-r. URL: http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf (data obrashcheniya: 18.08.2019).

5. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project (data obrashcheniya: 18.08.2019).

6. Mezhdunarodnye issledovaniya kachestva shkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://activityedu.ru/Blogs/interesting/mezhdu-narodnye-issledovaniya-kachestva-shkolnogo-obrazovaniya/ (data obrashcheniya: 18.08.2019).

7. Nacional'nye issledovaniya kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.eduniko.ru/ (data obrashcheniya: 18.08.2019).

8. ESOKO – Edinaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Rosobrnadzor. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/news/infomaterial/ESOCO_rus_Print.pdf (data obrashcheniya: 12.08.2019).

9. Metodicheskie rekomendacii po sozdaniyu i obespecheniyu funkcionirovaniya centrov ocenki professional'nogo masterstva i kvalifikacij pedagogov, centrov nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskih rabotnikov v ramkah realizacii federal'nogo proekta «Uchitel' budushchego» nacional'nogo proekta «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: http://togirro.ru/assets/files/2019/pips/met_rek_Uchitel_budushego.pdf (data obrashcheniya: 18.08.2019).

Education quality in the period of global informational transformations

The article deals with the analysis of the concept of education quality. There are considered the new challenges and changes in the ideas of education quality in the conditions of active digitalization in all the spheres of modern society functioning. There are described the basic kinds of international researches of education quality, the results of the Russian experience of the participation in them and the basic directions in the development of the native practice in the evaluation of education quality at the level of general and professional education.

Key words: *education quality, digitalization, informational transformation, international comparative researches of quality of general and professional pedagogical education.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2019)

В.В. ЗАЙЦЕВ
(Волгоград)

ОПЫТ НАЦИОНАЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ*

Рассматриваются становление и развитие национальной системы тестирования в начальной школе Великобритании. Представлена характеристика организационных форм и содержания (на примере математики) тестовых заданий для первой (7 лет) и второй (11 лет) ключевых стадий. Выделены социальные и профессиональные проблемы внедрения национального тестирования в Великобритании. Данный опыт может быть полезен в рамках разработки системы тестовых заданий Всероссийских проверочных работ в начальной школе России.

Ключевые слова: *тест, тестирование в начальной школе, Всероссийские проверочные работы, национальное тестирование в Великобритании.*

Одно из стратегических направлений развития российского образования на современном этапе связано с реализацией национального проекта «Образование», который направлен на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [2]. Оценка качества образования опирается на выработку объективных критериев, которые позволяют сделать полученные результаты сравнимыми.

На протяжении более тридцати лет (с 1988 г.) Россия принимает активное участие в международных исследованиях по сравнительной оценке качества образования, проводимых Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). В настоящее время координатором в проведении данных исследований является Центр оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», ко-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Зайцев В.В., 2019

торый не только проводит фундаментальные и прикладные исследования в области оценки качества образования, но и разрабатывает научно-методическое обеспечение исследований по оценке качества образования [11]. Это позволяет судить о качестве образования в нашей стране и ее относительном положении в мировой системе образования.

В числе наиболее известных международных сопоставительных исследований качества образования, в которых Российская Федерация участвует на регулярной основе, относятся PIRLS, направленное на изучение качества чтения и понимания текста обучающимися начальной школы, TIMSS – исследование качества математического и естественно-научного образования в начальной и основной школе, PISA – оценка способности 15-летних обучающихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Аналитический материал о содержании, требованиях и формах оценки учебных достижений школьников в других странах дает возможность принимать обоснованные решения о реформировании содержания образования и создании образовательных стандартов в России [8].

Очевидно, что реформирование методов оценки знаний крайне необходимо для реализации любых системных изменений в сфере образования, причем сегодня нужны не просто изменения, а преобразования глобального характера. Среди российских мониторинговых форм оценки учебных достижений школьников, которые имеют статус государственной итоговой аттестации и могут рассматриваться как национальные системы оценки качества школьного образования, наиболее известны ЕГЭ (Единый государственный экзамен) в 11-х классах и ОГЭ (Основной государственный экзамен) в 9-х классах.

Опыт государственной итоговой аттестации в 9-х и 11-х классах привел к идее проведения Всероссийских проверочных работ (ВПР) с едиными стандартизированными заданиями и в других классах школы. Если раньше с помощью годовых контрольных работ школы сами проверяли степень освоения конкретных учебных предметов, то в рамках ВПР предусмотрен единый стандартный подход к использованию контрольно-измерительных материалов и способам оценки учебных достижений.

В российских школах ВПР начали внедряться с декабря 2015 г. (4-й класс, русский язык и математика) и в дальнейшем ежегодно распространялись на более старшие классы. Единая критериальная основа системы оценки ВПР позволяет оценить качество обучения младших школьников не только в рамках одной школы, но и в каждом регионе и в стране в целом. Следует отметить, что ВПР не относится к государственной итоговой аттестации и не влияет на итоговые оценки. ВПР призваны обеспечить единство образовательного пространства РФ и поддержку реализации ФГОС начального общего образования за счет предоставления образовательным учреждениям единых проверочных материалов и единых критериев оценивания учебных достижений.

В 2019 г. ВПР проводились в режиме апробации или штатном режиме в 4–7-х, 10–11-х классах российских школ [5]. Остановимся более подробно на реализации ВПР в начальной школе.

В 4-м классе ВПР проводились по русскому языку (1-я и 2-я части), математике и окружающему миру. Для проведения ВПР по русскому языку школы выбирали любые два дня в течение одной недели. Работа состояла из двух частей и включала суммарно 15 заданий. По математике и окружающему миру ВПР проводились также в два дня по выбору школы в течение другой недели. На выполнение каждой из четырех работ выделялось 45 минут.

При разработке содержания и форм оценки учебных достижений младших школьников в рамках ВПР в России важно использовать имеющийся зарубежный опыт. Интересной в этом плане представляется многолетняя практика проведения национального тестирования в начальных классах Великобритании.

Известно, что Великобритания была одной из первых стран, которая начиная со второй половины XIX в. ввела национальные экзамены в систему школьного образования. Эти единые экзамены использовались для отбора студентов в ведущие университеты страны (Оксфорд, Кембридж и др.). На протяжении многих лет Англия считалась одной из самых тестируемых стран [10]. Образовательная и экзаменационная системы, а также учебные планы Великобритании прошли долгий эволюционный путь развития.

В конце 80-х гг. XX в. Великобритания провела серию реформ в образовании, которые стали следствием неудовлетворенности качеством школьного образования. В ходе этих реформ в 1988 г. правительство Великобритании представило Национальный учебный план (National Curriculum), который стал обязательным для всех учащихся в возрасте от

Key stage 2 statutory test timetable 2002

Monday 13 May	***Tuesday 14 May***	***Wednesday 15 May***	***Thursday 16 May***	***Friday 17 May***
Mathematics Test A 45 minutes	Mathematics Test B 45 minutes	Reading Test 45 minutes plus 15 minutes reading time	Writing Test 45 minutes plus 15 minutes reading time	Science Test B 35 minutes
Mental Arithmetic Test 20 minutes	Science Test A 35 minutes	Spelling and Handwriting Test 10 minutes and 5 minutes	English Extension Test 60 minutes	Science Extension Test C 30 minutes
		Mathematics Extension Test C 30 minutes		

5 до 16 лет. Он состоит из четырех ключевых стадий: 1) 5–7 лет; 2) 7–11 лет; 3) 11–14 лет; 4) 14–16 лет. Первая и вторая ключевые стадии относятся к начальной школе.

Национальный учебный план устанавливал единые стандарты образования для Соединенного Королевства и вводил обязательное проведение экзаменов (национальную систему оценки) для детей в возрасте 7, 11, 14, 16 лет по английскому языку, математике и естествознанию. Если вначале тесты использовались только на уровне школ для оценки прогресса детей, то в дальнейшем они стали использоваться для оценки результатов работы начальных школ. Результаты тестов публиковались, и на их основе составлялся рейтинг школ [4].

Большой вклад в разработку системы тестирования Великобритании внес профессор Дэвид Хокер, который в 1990-х гг. был назначен руководителем национальной системы школьного тестирования детей 7, 11 и 14 лет департамента программ обучения и тестирования Правительства Великобритании. С 1998 г. он работал над рядом проектов в сфере образовательных реформ в России, в том числе – в совместном проекте по качеству образования с Волгоградским государственным педагогическим университетом.

Если в России национальное тестирование в форме ВПР осуществляется 1 раз за весь период обучения в начальной школе (в конце 4-го класса), то в Великобритании оно проходит дважды: в конце первой ключевой стадии (дети в возрасте 7 лет) и в конце второй ключевой стадии (дети в возрасте 11 лет).

В конце первой ключевой стадии (7 лет) тестирование проводилось по двум основным предметам: математике и английскому языку (2001 г.). Объем тестовых материалов довольно значительный. Тест по математике включает 35 заданий, которые ориентированы на фиксацию не только предметных, но и метапредметных результатов обучения (Mathematics booklet. Key stage 1. Qualifications and curriculum authority, 2001). Многие задания теста носят практико-ориентированный характер.

Тестирование в конце второй ключевой стадии (11 лет) проходит в середине мая. Предварительно в школы направляются подробные инструкции для проведения тестовых испытаний. Таблицы пороговых значений для каждого уровня размещаются на веб-сайте Qualifications and Curriculum Authority (QCA). В дальнейшем в школы направляется буклет с результатами тестирования, подтверждающий пороговые значения уровней для каждого предмета.

Если в российском варианте ВПР дни проведения тестирования в пределах выделенной недели выбирает школа, то в Великобритании график проведения тестов более жесткий (тестовые испытания расписаны строго по пяти дням недели, школа может сдвигать только время начала тестирования в течение дня). В таблице выше в качестве примера представлен график тестовых испытаний по результатам второй ключевой стадии (English, mathematics and science tests. Teacher's guide. Department for education and skills. Qualifications and Curriculum Authority, London).

В соответствии с регламентом тестовые пакеты в школе могут быть вскрыты за час до начала теста только в административных целях. Перед тестированием директор школы должен убедиться, что в классе, где проводятся тесты, отсутствуют материалы, которые могут быть использованы детьми, сдаю-

щими тест (таблицы умножения, квадраты чисел, орфографические правила и т. д.). Учителя должны обеспечить необходимые условия для спокойной, индивидуальной работы детей без доступа к несанкционированным материалам (тексты, учебники и др.). Детям напоминают, что работа над тестами должна быть их собственной, они не должны обсуждать вопросы или списывать ответы.

Если в российских школах ВПР в 4-м классе проводятся в течение двух недель и включают 4 испытания (две части по русскому языку, математика, окружающий мир), то в Великобритании график тестовых испытаний более напряженный и включает 11 тестов в течение одной недели.

В Великобритании степень достижения конечных учебных целей по каждому предмету начальной школы определяется описанием пяти уровней возрастающей сложности. Описание уровней характеризует типы и степень успеваемости, которые учащиеся должны продемонстрировать при прохождении тестовых испытаний.

На первой ключевой стадии ученики могут достичь от 1-го до 3-го уровня (ожидаемое усвоение для большинства учеников – 2-й уровень), на второй стадии – от 2-го до 5-го уровня (ожидаемое усвоение для большинства учеников – 4-й уровень) [4].

Для достижения 3, 4 и 5-го уровней достаточно выполнить восемь тестов: три по математике, три по английскому языку и два по естествознанию. Дополнительные расширенные тесты (Mathematics extension, English extension и Science extension) предназначены для детей, претендующих на 6-й уровень достижения учебных целей. Эти тесты предлагаются детям, которые выполнили все предыдущие тесты по предмету не ниже 5-го уровня. Дети, работающие ниже 3-го уровня, оцениваются только оценкой учителя.

В приведенном выше графике тестирования выпускники начальной школы Великобритании по каждому из трех предметов (математика, английский язык, естествознание) в 2002 г. сдавали тесты двух видов: тест А и тест В. Рассмотрим основные функции этих тестов на примере математики.

Успешное выполнение тестов А и В позволяет набрать по 40 баллов (выполнение каждого задания оценивается одним или двумя баллами) (Mathematics. Key stage 2. Test A, Test B. Qualifications and Curriculum Authority, London). При выполнении теста А и умственного арифметического теста использовать калькулятор запрещено. Тест А во многом ориентирован на оценку сформированности у детей вычислительных навыков. Калькуляторы могут быть доступны при тестировании В.

Каждый письменный тест начинается с самых простых вопросов, которые становятся все более трудными. Некоторые вопросы в тестах по математике включают специальные математические термины (например, *зеркальная симметрия*), другие могут потребовать использования конкретных математических терминов в ответе. Владение правильной математической лексикой становится важным для учащихся на четвертом и более высоких уровнях. Задания тестов А и В, в которых дети должны показать не только результат, но и способ его получения, указаны в тестовых работах графикой: «покажи свою работу» или «покажи свой метод». Особенно это характерно для теста В. Некоторые вопросы могут включать формулировку «Не использовать линейку» или «Не использовать транспортир». Дети должны получить ответы на эти вопросы с помощью расчетов, а не измерений. Измерение приведет к неправильному ответу с последующей потерей баллов.

Калькулятор доступен для каждого ребенка, сдающегося тест В, и тех детей, которые выполняют расширенный тест С. При использовании калькулятора дети должны продемонстрировать, какие расчеты они выполняли, или показать шаги, которые помогли им прийти к правильному ответу.

Для умственного арифметического теста дети должны иметь только ручки или карандаши. Запрещено иметь резинки, линейки, калькуляторы или любое другое математическое оборудование. Доступ к дополнительной бумаге для работы над умственным арифметическим тестом не допускается.

В инструкции для педагогов особое внимание обращается на то, что учитель может оказывать только дозированную помощь детям при проведении тестирования, например в разъяснении непонятных слов. Пояснения учителя не должны давать дополнительной информации. Приведем примеры приемлемых форм поддержки детей:

Ребенок. *Что это за слово?*

Учитель. *Это слово «четырехсторонний».*

Ребенок. *Что оно означает?*

Учитель. *Я не могу этого сказать, подумай и вспомни. Мы можем об этом поговорить после теста.*

Среди трех основных тестов по математике следует выделить Mental arithmetic test (Умственный арифметический тест), аналог которого отсутствует в тестовых заданиях ВПР в 4-х классах российских школ (Mental arithmetic test audiotape transcript. Qualifications and Curriculum Authority, London). Умственный арифметический тест предназначен для оценки сформированности у детей навыков устных вычислений.

Для проведения умственного арифметического теста используется аудиокассета (сейчас в этих целях можно применять цифровые носители), на которую надиктовано 20 заданий, разбитых на три группы в зависимости от степени сложности (по 5, 10 и 5 вопросов). Временные интервалы между заданиями первой группы – 5 секунд, второй – 10, третьей – 15. Каждое задание на аудиокассете повторяется дважды с небольшим интервалом. Общее время на выполнение умственного арифметического теста – 20 минут. Для записи ответов каждый ученик получает лист с печатной основой. Если задание содержит несколько числовых данных, то одно из чисел предварительно вносится в печатную основу. Например, напротив задания «Вычти 105 из 200» вписано число 105. Визуальная поддержка вербальной информации позволяет более успешно выполнять задания аудиотеста.

Выше была описана система национального тестирования в начальной школе Великобритании, сложившаяся на начало XXI в. (2001–2002 гг.). На первой ключевой стадии в этот период проходило тестирование по математике и английскому языку, на второй ключевой стадии – по математике, английскому языку и естествознанию. Кроме того, на обеих стадиях тестирование дополнялось так называемыми оценками учителей, которые служили дополнительной формой оценки качества образования в начальной школе. Однако в дальнейшем эта система трансформировалась с учетом выявленных слабых сторон. Отметим наиболее важные результаты внедрения национальных тестов в Великобритании.

Национальные тесты, которые изначально разрабатывались для отслеживания прогресса детей (так называемое оценивание для обучения), в дальнейшем стали выполнять функцию мониторинга деятельности школ и системы образования. Публикация результатов тестов привела к тому, что учителя стали улучшать результаты тестов не за счет глубокого изучения материала, а за счет натаскивания учеников на их сдачу. Кроме того, при подготовке к тестам много времени на уроках приходилось тратить на изучение техники сдачи теста. В итоге в погоне за лучшими результатами тестов многие аспекты учебной программы игнорировались, глубина и объем изучаемого материала снижались. Дэвид Хокер отмечает, что Англии так и не удалось решить проблему доминирования тестов над обучением [10, с. 48]. Избыточное тестирование, на его взгляд, подрывает учебный процесс [6].

Отмечается ряд негативных факторов, порожденных школьным тестированием.

1. Внедрение школьного тестирования привело к усилению нестабильности в системе образования Великобритании. Вначале многие учителя отказывались проводить эти тесты, что привело к бойкоту тестирования и отставке министра образования. Учителя считали, что введение тестирования сужает учебную программу, заставляет концентрироваться только на получении хороших результатов на экзаменах. Они также утверждали, что публикация результатов экзаменов несправедлива по отношению к школам, работающим в неблагополучных районах, т. к. их результаты будут всегда хуже результатов школ, работающих в более благоприятных районах. Учителя предсказывали, что это приведет к возрастанию конкуренции между школами и разделению системы образования между богатыми и бедными. В общественном понимании школы, находящиеся внизу рейтинговой таблицы, воспринимались как неуспешные, им не доверяли, и мотивированные родители искали школы с лучшими результатами для своих детей, что привело к закрытию бедных, неуспешных школ.

2. В ходе тестирования было выявлено, что используемые тесты как инструмент измерения усвоения школьной программы не всегда обеспечивали достаточную валидность и надежность. Было доказано, что невозможно создать надежный тест по творческому письму или пониманию литературы. Сложно также тестировать предметы естественно-научного цикла из-за большого объема учебного материала. Поскольку учителя учат тому, что будет проверяться в тестах, то возникает вопрос, насколько содержание тестов отражает учебную программу. Очевидно, что с помощью предлагаемых тестов невозможно полно оценить степень достижения учащимися начальных классов всех шести ключевых умений национального учебного плана (National Curriculum). С

целью повышения валидности в тесты были включены открытые вопросы, т. к. они в большей степени соответствовали учебной программе. Тем самым надежность тестов сознательно была пожертвована в пользу валидности. Вместе с тем в целях обеспечения стандартизированного проведения тестов в Великобритании разрабатывались детальные инструкции для школьных администраторов и учителей. Следует признать, что по этим техническим вопросам опыт Великобритании является одним из лучших в мире.

3. Одним из ключевых при оценке учебных достижений учащихся стал вопрос о том, как объединить полученные за тест баллы и оценку учителя в один общий результат. В течение нескольких лет для решения этой проблемы применялись различные подходы. Иногда эти две оценки интегрировались различными способами (например, на старших ключевых стадиях). Для 11-летних школьников баллы за тест и оценка учителя выставляются отдельно, т. к. считается, что они оценивают различные вещи.

4. Разработка национальных тестов Англии и Уэльса была ориентирована на оценку базовых навыков. Это привело к тому, что более широкий опыт обучения игнорировался и мотивация учеников к обучению снижалась. Для учащихся важно обладать не только техническими навыками, но и желанием учиться. Навыки не повысят качество стандартов без мотивации к обучению. Проблема мотивации школьников обострялась тем, что на протяжении многих лет в Великобритании выражали обеспокоенность относительно того, что избыток тестирования демотивирует наименее способных детей. Эти дети воспринимают себя неудачниками в системе образования, что затем губительно сказывается на их последующей жизни. В любой системе оценки необходимо создать рамку успешности для тех, кто не успевает, чтобы они могли продемонстрировать свой потенциал.

Учитывая ряд отмеченных выше негативных факторов, в начале 2000-х гг. в Великобритании были сделаны попытки пересмотреть государственный учебный план и систему тестирования в сторону их сокращения [1]. Однако в различных административных частях Соединенного Королевства эти процессы протекали неравномерно.

Наиболее решительные шаги в этом направлении были сделаны в Уэльсе. Как только Правительство Уэльса взяло контроль над системой образования, тесты были отменены. Было принято решение не публиковать таблицы рейтингов, несмотря на давление, которое оказывали некоторые средства массовой информации. Под давлением общественности в Англии также был уменьшен объем сдаваемого на экзаменах материала, экзамены стали меньшим бременем для учителей и учеников. Затем было отменено формальное тестирование для школьников в возрасте 7 лет, потом окончательно были отменены тесты по естественно-научным дисциплинам для школьников в возрасте 11 лет. Единственные обязательные национальные экзамены – это тесты по английскому языку и математике для 11-летних учащихся в Англии. Главная причина их сохранения – необходимость формирования рейтингов начальных школ. Остальные тесты либо отменены, либо являются необязательными [7]. Таким образом, в настоящее время в конце второй ключевой стадии оценка учебных достижений выпускников начальной школы Великобритании происходит по двум направлениям:

1) национальные тесты по английскому языку и математике;

2) оценка учителем прогресса школьников по английскому языку, математике и естествознанию [3].

Проведенный анализ национального тестирования в Великобритании позволяет сделать следующие выводы.

1. На протяжении многих лет Великобритания считалась одной из самых тестируемых стран мира в сфере образования. Наиболее активно национальное тестирование стало использоваться в 90-х гг. прошлого века. В сравнении с Всероссийскими проверочными работами национальные тесты Великобритании более объемны по содержанию, интенсивны по времени и разнообразны по форме.

2. Учебные достижения учащихся начальных классов Великобритании определяются уровнем, на котором они выполняют тестовые задания. Тесты А и В ориентированы на уровни 3–5. Школьникам, успешно выполнившим все тестовые испытания по предмету на 5-м уровне, предлагается дополнительный расширенный тест (Test extension). В случае его успешного выполнения присваивается 6-й уровень. Уровневый подход определяет несколько иную методологию оценки учебных достижений школьников Великобритании по сравнению с российской.

3. Было установлено, что результаты тестов полностью не отражают степень сформи-

рованности у школьников всех ключевых умений, определяемых национальным учебным планом (National Curriculum). Для повышения валидности тестов в них необходимо включать задания открытого типа.

4. Широкое внедрение тестовых испытаний школьников имело для системы начального образования Великобритании ряд отрицательных последствий. Публикация результатов тестов и их использование для сравнительной оценки деятельности учителей, школ и региональных образовательных систем приводили к значительным репутационным потерям школ, находящихся в неблагополучных районах. В результате сначала тестирование было полностью отменено для школьников 7 лет, а затем упразднили тесты по естествознанию для школьников 11 лет.

5. Опыт Великобритании показал, что использование национального тестирования для сравнительной оценки деятельности учителей, школ и региональных образовательных систем не должно доминировать над отслеживанием и оценкой учителем прогресса в освоении учебного содержания каждым учеником и его самооценкой. Использование «оценки для обучения», которая фиксирует прогресс каждого ученика в освоении учебного содержания, служит хорошим дополнением к тестовым испытаниям. Баллы за тест и итоговую оценку учителя следует выставлять отдельно, т. к. они оценивают различные стороны ключевых умений.

Обсуждение экспертами проблемы влияния национального тестирования на качество образования показало, что пока остается открытым вопрос влияния сложившихся в разных странах национальных систем тестовых испытаний на качество школьного образования этих стран. Например, международные исследования по сравнительной оценке качества образования (PISA, TIMMS и др.) показывают, что устойчивым лидером в этих рейтингах является Финляндия.

Одну из причин успеха образовательной политики Финляндии профессор в области образовательной политики Великобритании Энтони Селдон видит в том, что Финляндия после реформирования системы образования в течение тридцати лет избегала каких-либо существенных изменений. При этом в Финляндии «нет ни рейтингов школ, ни формализованной учебной программы, ни единой экзаменационной системы, разработанной на национальном уровне» [9].

Список литературы

1. ЕГЭ и новые образовательные стандарты. Мифы и реальность [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20110630/395524529.html/ (дата обращения: 16.08.2019).

2. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // Стратегия РФ. URL: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye/ (дата обращения: 16.08.2019).

3. Национальный учебный план [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.uk/national-curriculum/ (дата обращения: 12.08.2019).

4. Национальный учебный план в Великобритании // Вопр. образования. 2006. № 3. С. 196–204.

5. О проведении Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки мониторинга качества подготовки обучающихся общеобразовательных организаций в 2019 году: приказ Рособрнадзора от 29 янв. 2019 г. № 84 [Электронный ресурс]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/doc_list/Prikaz_N84_ot_29.01.2018.pdf/ (дата обращения: 16.08.2019).

6. Пинская М. Тестирование подрывает учебный процесс [Электронный ресурс] // Управление школой. 2009. № 5. URL: https://upr.1sept.ru/view_article.php?ID=200900515 (дата обращения: 14.08.2019).

7. Системы оценки в Англии и Уэльсе [Электронный ресурс]. URL: https://pandia.ru/text/78/242/14058.php/ (дата обращения: 16.08.2019).

8. Современные международные системы оценки качества образования [Электронный ресурс]: медианар. URL: https://znanio.ru/medianar/78/ (дата обращения: 10.08.2019).

9. Хокер Д. Образовательная политика: чему Уэльс может научить Англию? [Электронный ресурс] // CICED. 2010. URL: https://docplayer.ru/37619391-Obrazovatelnaya-politika-chemu-uels-mozhet-nauchit-angliyu-1.html (дата обращения: 13.08.2019).

10. Хокер Д. Системы оценки в Англии и Уэльсе – четыре вопроса и пять уроков // Журнал руководителя управления образованием. 2011. № 6. С. 47–54.

11. Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru (дата обращения: 16.08.2019).

* * *

1. EGE i novye obrazovatel'nye standarty. Mify i real'nost' [Elektronnyj resurs]. URL: https://ria.ru/20110630/395524529.html/ (data obrashcheniya: 16.08.2019).

2. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs] // Strategiya RF. URL: https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye/ (data obrashcheniya: 16.08.2019).

3. Nacional'nyj uchebnyj plan [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gov.uk/national-curriculum/ (data obrashcheniya: 12.08.2019).

4. Nacional'nyj uchebnyj plan v Velikobritanii // Vopr. obrazovaniya. 2006. № 3. S. 196–204.

5. O provedenii Federal'noj sluzhboj po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki monitoringa kachestva podgotovki obuchayushchihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij v 2019 godu: prikaz Rosobrnadzora ot 29 yanv. 2019 g. № 84 [Elektronnyj resurs]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/doc_list/Prikaz_N84_ot_29.01.2018.pdf (data obrashcheniya: 16.08.2019).

6. Pinskaya M. Testirovanie podryvaet uchebnyj process [Elektronnyj resurs] // Upravlenie shkoloj. 2009. № 5. URL: https://upr.1sept.ru/view_article.php?ID=200900515 (data obrashcheniya: 14.08.2019).

7. Sistemy ocenki v Anglii i Uel'se [Elektronnyj resurs]. URL: https://pandia.ru/text/78/242/14058.php/ (data obrashcheniya: 16.08.2019).

8. Sovremennye mezhdunarodnye sistemy ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]: medianar. URL: https://znanio.ru/medianar/78/ (data obrashcheniya: 10.08.2019).

9. Hoker D. Obrazovatel'naya politika: chemu Uel's mozhet nauchit' Angliyu? [Elektronnyj resurs] // CICED. 2010. URL: https://docplayer.ru/37619391-Obrazovatelnaya-politika-chemu-uels-mozhet-nauchit-angliyu-1.html (data obrashcheniya: 13.08.2019).

10. Hoker D. Sistemy ocenki v Anglii i Uel'se – chetyre voprosa i pyat' urokov // Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem. 2011. № 6. S. 47–54.

11. Centr ocenki kachestva obrazovaniya ISRO RAO [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.centeroko.ru (data obrashcheniya: 16.08.2019).

Experience of national testing in primary school of Great Britain

The article deals with the establishment and the development of national testing system in primary school of Great Britain. There is presented the characteristics of organizational forms and the content of testing tasks (at the example of mathematics) for the first (the age of 7) and second (the age of 11) key stages. There are revealed the social and professional issues of the implementation of national testing in Great Britain. The experience can be useful for the development of the system of testing tasks of the all-Russian testing works in primary school of Russia.

Key words: *test, testing in primary school, all-Russian testing woks, national testing in Great Britain.*

(Статья поступила в редакцию 09.10.2019)

С.В. КУЛИКОВА
(Волгоград)

НАЦИОНАЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ*

Национальная традиция рассматривается как смыслообразующее ядро этнокультурного образования молодежи, построенного на аксиологических основаниях. Выявленные в историко-педагогическом наследии Е.Н. Водовозовой, В.Я. Стоюнина, С.А. Рачинского, Д.И. Тихомирова, К.Д. Ушинского ценностные установки на семью, родной язык, традиции, фольклор и народную педагогику могут выступать как аксиологический вектор для создания современных образовательных систем, ориентированных на применение национальных традиций в этнокультурном образовании молодежи.

Ключевые слова: *национальная традиция, национальная идентичность, национальный образовательный идеал, этнокультурное образование, аксиологический вектор.*

Усиливающееся внимание к сохранению и развитию культуры и языка этносов, населяющих Россию, в том числе русского языка как родного, свидетельствует, с одной стороны, о росте национального самосознания населения страны, а с другой – о необходимости этнокультурного образования молодежи на аксиологических основаниях, смыслообразующим ядром которых должна оставаться национальная традиция.

Цель воспитания молодежи, обозначенная на ближайшие годы государством, направлена на сохранение национальной традиции – формирование российской гражданской идентичности на основе российских традиционных ценностей, воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, к культуре, языкам, традициям и обычаям народов России. Вместе с тем в условиях реализации национального проекта «Образование», когда государство и общество ставят перед сферой образования амбициозные задачи, ар-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Куликова С.В., 2019

хиактуальным представляется поиск аксиологического вектора как основы для целеполагания сложно реализуемого процесса этнокультурного образования молодежи. Эти сложности вызваны следующими противоречиями:

– на *глобальном уровне* – между доминирующим влиянием информации и знаний на прогресс цивилизации и увеличением социально-экономических рисков растущего человека;

– на *национальном уровне* – между установками на достижение мирового уровня по качеству общего образования и сокращением в работе с молодежью традиционных образовательных практик, направленных на сохранение этнокультурной специфики и самобытности народов России;

– на *региональном уровне* – между ориентацией на подготовку кадров будущего для регионов и отсутствием у молодежи духовной связи со своей малой родиной, отрицанием принадлежности к своему этносу и родному языку, незнанием национальных и народных традиций.

Понимая под модернизацией всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования, мы обращаемся к категории «национальная традиция». Она уже достаточно проработана педагогами-классиками и современными учеными и широко применяется в образовательной практике наряду с понятиями «национальное образование», «национальное самосознание» и «национальная идентичность».

Нами национальная традиция рассматривается как «наиболее устойчивый феномен, основной характеристикой которого является народная, национальная специфика, нашедшая отражение в народной педагогике и этнопедагогике» [3, с. 139]. Основу национальной традиции составляют история, традиции и культура народа, фольклор, т. е. то, что сегодня называют этнокультурным компонентом содержания образования, наличие которого является обязательным условием формирования российской гражданской идентичности – цели воспитания молодежи на ближайшие годы. Вместе с тем необходимо учесть, что современные подходы к содержанию категории «традиция» формировались под идеологическим воздействием советской субкультуры, затем под очарованием возрождающихся ценностей дореволюционной России, а теперь к этому добавились задачи цифровизации общества и создания цифровой школы.

Определяя аксиологический вектор, мы хотели создать некий инвариант для отечественной системы образования, который позволил бы учесть и далекое прошлое, и близкое, и настоящее. В наших исследованиях данный вектор раскладывается на базовые основания («общечеловеческие – традиционные российские – семейные ценности – национальный образовательный идеал – воспитание национального самосознания» [2, с. 30]) и является ориентиром для определения эффективных практик воспитания, построенных как на народных традициях и достижениях отечественной педагогики прошлого, так и на основе современных технологий. Инвариантные компоненты этой формулы необходимо наполнить, сделав их аксиологическим вектором для современных образовательных программ и планов воспитательной работы. Его применение, в свою очередь, позволит актуализировать классические педагогические теории и концепции, интегрировать национальные традиции с образовательными инновациями, установить конструктивный диалог с образовательными феноменами прошлого.

Национальные традиции российского образования складывались в процессе поиска национального образовательного идеала на основе приоритета воспитания над обучением, на основе сочетания общекультурного и этнокультурного компонентов в содержании образования с опорой на традиционные формы образования и народную педагогику.

Известные педагоги прошлого в деле образования молодежи, опираясь на идеи народности, этнической культуры, единства национального и общечеловеческого, с регулярной настойчивостью указывали на опасность отказа от национальной традиции. К.Д. Ушинский называл это «печальным явлением», в результате которого «цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность каждого народа, если сама цивилизация не вносит с собою новой, уже не патриархальной, а гражданственной и общечеловечественной нравственности» [8, с. 123].

Выступая за сохранение патриархальных традиций, идеологи отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX в. (К.П. Победоносцев, С.Д. Смирнов, С.С. Уваров, П.Д. Юркевич) в качестве базовых ценностей воспитания и образования русской педагогики определили традиционные ценности народа духовного и нравственного порядка:

православие, самодержавие, народность, отечество, всеединство, совесть, нравственность.

Российские педагоги начала XX в. идеи об обучении и воспитании молодежи на основе национальных традиций и народной педагогики воплотили в авторских моделях этнокультурного образования. В условиях введения в учебный план начального и основного общего образования родного русского языка и родной литературы и реализации историко-культурного стандарта (основа нового курса отечественной истории) целесообразно обратиться к наследию Е.Н. Водовозовой, С.А. Рачинского, В.Я. Стоюнина, Д.И. Тихомирова. Они разрабатывали конкретные методики преподавания отдельных предметов (русский язык, словесность, отечественная история и др.), опираясь на национальные традиции русского народа.

Е.Н. Водовозова для дошкольных организаций разработала методику «воспитания ума» и развития речи средствами русского фольклора и детского продуктивного творчества на основе приобщения детей к традиционной культуре. Задания были ориентированы на присвоение знаний об исторических и географических особенностях малой родины, на трудовое воспитание и формирование практических умений и навыков у детей. Ее книги «Русская азбука для детей» и «Руководство к русской азбуке. Практические уроки», «Русские сказки в стихах с картинками», «Книга для первоначального чтения» и «Книга для учителей», циклы «Рассказы из русской истории», «Как люди на белом свете живут» были признаны и педагогами, и Министерством народного просвещения, которое их рекомендовало для работы в детских библиотеках и образовательных учреждениях.

С.А. Рачинский – первый педагог, сумевший найти для национальной сельской школы то основание, которое позволило включить ее в формируемую образовательную систему России и соединить с мировой культурой. Авторы книги «Рачинский С.А. Народная педагогика» пишут: «Для огромной – основной! – части русского общества – крестьянства он создал уникальный механизм – сельскую школу нового образца, позволяющую сохранять духовные приоритеты народной веры и в то же время открывающую ломоносовский путь в высокие сферы образования, искусства и науки» [6].

Татевская школа С.А. Рачинского как «экспериментальная модель» явила отечественной педагогике принципы устроения сельской школы с игровыми методами, сочинениями, экскурсиями, церковным пением, цветоводством и пчеловодством – все это описано в книге «Сельская школа», сборниках «Геометрические забавы», «Арифметические забавы» и «1001 задача для умственного счета. Пособие для учителей сельских школ». Конечно, С.А. Рачинский был сторонником и продолжателем идеи народности, а потому первыми книгами для детей в Татевской школе были «Родное слово» К.Д. Ушинского и «Азбука» Л.Н. Толстого, с которым он советовался и делился своими педагогическими находками, ведя дружескую переписку. В обязательную программу входили следующие произведения: «Капитанская дочка», «Дубровский», «Борис Годунов», «Русалка», «Полтава», «Песнь про купца Калашникова», «Тарас Бульба», «Ночь перед Рождеством», «Ундина», «Князь Серебряный», «Семейная хроника» и некоторые произведения современников. С.А. Рачинский, как и Л.Н. Толстой, поощрял сочинительство, учил школьников писать стихи и рассказы. В настоящее время в итоговую государственную аттестацию школьников включен устный зачет в форме собеседования по русскому языку, восстановлено сочинение по русскому языку и литературе, выпускники пишут историческое сочинение и эссе по обществознанию. Это свидетельствует о возвращении российской школы к национальным традициям и позитивному социокультурному опыту в области воспитания и образования детей и молодежи.

В.Я. Стоюнин, анализируя причины недостатков школы XIX в., указал на отсутствие национальной основы и самостоятельности. Для преодоления этих недостатков он предложил учесть народную психологию и историю, принять во внимание строй семьи, экономические, климатические и прочие условия народной жизни. В «Заметках о русской школе» он писал, что «…наша школа должна быть самобытной. Изучать чужие школы полезно, только подражать им вредно» [7, с. 300]. Современные учителя, преподавая родной (русский) язык и родную литературу, могут опираться на его книгу «О преподавании русской литературы». Здесь В.Я. Стоюнин раскрыл воспитательное значение отечественной литературы и дал важный совет современным учителям начальной и основной школы по преподаванию родного языка и родной литературы: «…Мало только уметь пользоваться практическими правилами языка: нужно разуметь законы своего родного языка, видеть его истори-

ческое развитие и то место, какое он занимает между другими языками, понять тесную связь между языком и мыслью, понять, как под влиянием мысли образуется язык» [7, с. 268].

Д.И. Тихомиров, изучив этнокультурные и природные особенности воспитанников начальной школы, подготовил методические рекомендации и пособия, адресованные детям, родителям и учителям: «Вешние всходы» (для классного чтения и письменных упражнений), журнал «Детское чтение», «Библиотека детского чтения». Данные книги и журналы были составлены из произведений фольклора, литературной классики, ориентированной на народную традицию.

Очевидно, что отечественная национальная традиция в деле образования исторически сложилась на основе таких ценностей, как семья, родной язык, малая родина, история народа, религия, природа, фольклор. Можно сказать, что у всех народов эти ценности являются базовыми. Безусловно, это так, но иерархия этих ценностей и их наполнение различны. В русской педагогике на первое место всегда выходила семья с ее ценностями и традициями. Современные нормативные документы и педагогическая наука также рассматривают семью как «основное условие сохранения национальной безопасности России» и основу духовного и нравственного воспитания ребенка. Е.П. Белозерцев в ряду трех основных ценностей российского образования (семья, школа, учитель) на первое место ставит семью. И.А. Соловцова, изучая цели православного воспитания, наряду с абсолютными и этическими ценностями выявила ценности социальные, среди которых наиболее значимыми ею определены Родина и семья.

Национальная идентичность, этническая принадлежность русского человека приобретаются в момент рождения, в семье. Родной язык и социокультурная среда, в которую попадает человек, задают на всю жизнь стандарты поведения и морали, принятые в определенном обществе.

Национальный образовательный идеал как аксиологическая основа целей семейного воспитания сконцентрирован в образах положительных героев устного народного творчества и несет в себе совокупность качеств, присущих русскому народу и сформировавшихся в рамках крестьянской семьи. В нем в целостном единстве сконцентрированы идеальные представления нации о качествах личности, сочетающих «вечные» и исторически обусловленные ценности. Эти качества столетиями поддерживаются народными традициями и являются стержневыми компонентами личности человека. Их целостное единство определяет высшую степень духовности и искренней приверженности русского человека таким ценностям, как истина, добро, красота, гуманизм, свобода, социальная справедливость, одержимость поиском правды и смысла жизни.

Следовательно, выстраивая современную систему этнокультурного образования, необходимо учитывать, что этнические стереотипы, как пишет А.П. Садохин, «наполняемые устойчивыми представлениями о моральных, умственных, физических качествах, составляют суть личности того или иного этноса» [5]. Характер этноса, его восприятие окружающего мира отображаются в психотипе, его личностных качествах и поведении.

Архетип этого поведения формируется в исторической памяти народа, его культуре и в фольклоре, закрепляясь в ярких образах героев, обладающих всеми положительными качествами «с запасом». Русский фольклор – тайная кладовая русской души, который не только помогал выжить в трудную минуту, отдохнуть и скоротать время. Он всегда выполнял образовательную, воспитательную и мировоззренческую функции и был средством народной педагогики. *Народная педагогика* и сегодня ориентирована на воспитание *национального самосознания:* прививает любовь к малой Родине и России, уважение к старшим как носителям мудрости народа, его традиций, нравственных идеалов; воспитывает в детях трепетное отношение к памяти предков, отзывчивость на чужую беду; строит семейные взаимоотношения на основе духовности.

Народная педагогика, рассматриваемая многими как архаичный инструмент, до сих пор имплицитно присутствует в наших образовательных институтах. В крестьянской семье и сельской школе, конечно, больше, чем в городской субкультуре. Именно поэтому городские дети более инфантильны, менее самостоятельны и адаптивны, а выходцы из российской провинции более устойчивы к сложностям. В.А. Николаев, например, проанализировав умения и навыки, которыми обладали крестьянские дети дореволюционной России, выявил целую образовательную систему. В содержании той самой архаичной народной педагогики присутствовали вполне конкретные и практико-ориентированные (так востребованные сегодня мониторинговыми исследованиями PISA) знания по математике, физике, астрономии, медицине, ветеринарии, хи-

мии, металлургии, конструированию, технологии и др., которыми никак не могли похвастаться дворянские дети, обласканные классическим гимназическим образованием [4]. Поэтому традиция воспитания в крестьянской семье стала выступать определенным аксиологическим базисом научных концепций о семейном воспитании.

Вместе с тем педагогическое наследие упомянутых выше педагогов еще не до конца осмыслено: не выработано общего понимания методологических основ авторских моделей этнокультурного образования, понятного и доступного современной педагогике. А главное: современные учителя и воспитатели либо не знают об их существовании, либо не видят путей применения этого историко-педагогического опыта в своей практике.

Педагоги региональных учебных заведений, обладающих своей национальной спецификой, также ищут модели этнокультурного образования. В кадетских школах и классах Волгоградской области организовано этнокультурное образование на уровне внутрироссийской национально-региональной идентичности, которое реализуется через программы казачьего воспитания детей и подростков. Для этих образовательных организаций разработано учебное пособие, построенное на основе базовых ценностей, традиций и истории казачества как неотъемлемой части русского народа. В пособии основные проблемные узлы и составляющие казачьей истории и культуры представляют основное содержание уроков. Это помогает учителю в полной мере раскрыть учащимся сущностные основы казачьего духа [1].

Список литературы

1. История и культура казачества: истоки российской идентичности: учеб.-метод. пособие / С.В. Куликова, Н.В. Львова, Д.В. Полежаев [и др.]; под ред. проф. С.В. Куликовой, проф. Д.В. Полежаева. Волгоград: Изд-во ВГАПО, 2017.

2. Куликова С.В. Формирование национального самосознания россиян: от педагогической аксиологии к воспитательным практикам // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 27–34.

3. Куликова С.В. О взаимосвязи национальных и западных традиций в российском образовании // Историко-педагогический журнал. 2011. № 1. С. 138–144.

4. Николаев В.А. Истоки русской народной педагогики. М. – Орел, 1996.

5. Рачинский С.А. Народная педагогика / сост. и предисл. И. Ушакова; отв. ред. О.А. Платонов. М.: Рус. цивилизация, 2019.

6. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Основы этнологии: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-Дана, 2003.

7. Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. С. 148–199.

8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968.

* * *

1. Istoriya i kul'tura kazachestva: istoki rossijskoj identichnosti: ucheb.-metod. posobie / S.V. Kulikova, N.V. L'vova, D.V. Polezhaev [i dr.]; pod red. prof. S.V. Kulikovoj, prof. D.V. Polezhaeva. Volgograd: Izd-vo VGAPO, 2017.

2. Kulikova S.V. Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya rossiyan: ot pedagogicheskoj aksiologii k vospitatel'nym praktikam // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2018. № 3. S. 27–34.

3. Kulikova S.V. O vzaimosvyazi nacional'nyh i zapadnyh tradicij v rossijskom obrazovanii // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2011. № 1. S. 138–144.

4. Nikolaev V.A. Istoki russkoj narodnoj pedagogiki. M. – Orel, 1996.

5. Rachinskij S.A. Narodnaya pedagogika / sost. i predisl. I. Ushakova; otv. red. O.A. Platonov. M.: Rus. civilizaciya, 2019.

6. Sadohin A.P., Grushevickaya T.G. Osnovy etnologii: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: YUNITI-Dana, 2003.

7. Stoyunin V.Ya. Zametki o russkoj shkole // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M.: Pedagogika, 1991. S. 148–199.

8. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M.: Prosveshchenie, 1968.

National tradition as an axiological vector of ethnocultural education of youth

The national tradition is considered as the sense forming core of ethnocultural education of youth based on axiological grounds. The identified value system directed to family, native language, traditions, folklore and folk pedagogy in the historical and pedagogical heritage of E.N. Vodovozova, V.Ya. Stoyunin, S.A. Rachinsky, D.I. Tikhomirov, K.D. Ushinsky can serve as the axiological vector to create modern educational systems focused on the use of national traditions in the ethnocultural education of youth.

Key word: *national tradition, national identity, national educational ideal, ethnocultural education, axiological vector.*

(Статья поступила в редакцию 17.09.2019)

И.А. СОЛОВЦОВА
(Волгоград)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ: АСПЕКТ ПРИСВОЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ*

Характеризуются особенности технологий духовно-нравственного воспитания, сформулированы ключевые концептуальные положения, которые лежат в основе современных технологий духовно-нравственного воспитания. Обосновано и проиллюстрировано примером положение о том, что структура технологий духовно-нравственного воспитания обусловлена логикой присвоения ценностей.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, ценности, смыслы, технология воспитания, диалог.*

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года говорится, что одним из приоритетов государственной политики в области воспитания является «формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России». Проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, относящиеся к числу «вечных», остаются актуальными и сегодня. Об этом свидетельствуют и нормативные документы, определяющие политику государства в сфере образования, и исследования ученых, где рассматриваются различные аспекты духовно-нравственного воспитания на разных уровнях образования (В.А. Беляева, Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Р.И. Лозовская, Т.И. Петракова, Н.Е. Щуркова). При этом большинство исследований ведущих ученых либо выполнено на методологическом уровне (Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина), либо имеют выход на теоретический уровень (В.А. Беляева, Т.И. Петракова). Исследования, в которых представлен технологический уровень духовно-нравственного воспитания, встречаются значительно реже. Среди них особая роль принадлежит работам Н.Е. Щурковой.

Тенденция к технологизации педагогической деятельности является одной из важнейших современных тенденций развития педагогической науки и образовательной практики. Педагогические технологии не только позволяют эффективно решать конкретные задачи обучения и воспитания, но и являются важным способом концептуализации деятельности педагога. Конкретизируя классическое определение педагогической технологии как «системы теоретически обоснованных принципов и правил, а также соответствующих им приемов и методов эффективного достижения педагогом целей обучения, воспитания и развития школьников» [1, с. 330], Н.Е. Щуркова обращает внимание на следующие моменты:

– технология воспитания обеспечивает реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром;

– технология воспитания, обеспечивая педагогическую тактику – систему педагогических воздействий, которая выстраивается для решения конкретной воспитательной задачи, разрабатывается тем не менее в контексте определенной педагогической стратегии, определяемой ценностными ориентирами и мировоззренческими установками педагога и, в свою очередь, задающей целевые ориентиры воспитания;

– в основе технологии воспитания лежит ценностное содержание, т. е. та ценность в ее конкретных проявлениях, которая наполняет совместную деятельность педагога и воспитанников, определяет содержательную специфику их взаимодействия и обеспечивает у воспитанников формирование ценностных отношений к миру, другим людям, себе как субъектам взаимодействия [5, с. 11–28].

Таким образом, в технологии воспитания как разновидности педагогической технологии обнаруживается, во-первых, опора технологии на конкретную педагогическую стратегию, предполагающую наличие определенной методологии, во-вторых, ценностное содержание, определяющее специфику педагогической инструментовки.

В настоящее время в теории духовно-нравственного воспитания общепризнанными являются положения:

1) о ценностно-смысловой природе духовно-нравственного воспитания;

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Соловцова И.А., 2019

2) ценностях как целевых ориентирах в духовно-нравственном воспитании;

3) принципе ориентации на ценности и ценностные отношения как ведущем принципе, регулирующем деятельность педагога в сфере духовно-нравственного воспитания.

Все эти положения чрезвычайно важны с точки зрения разработки, обоснования и реализации технологий духовно-нравственного воспитания.

Первое положение обусловливает специфику технологий духовно-нравственного воспитания как технологий, где приоритет отдается духовной (смыслопоисковой, смыслотворческой, смыслопорождающей) деятельности перед деятельностью предметной. Содержанием духовной деятельности всегда выступает та или иная ценность, а предметная деятельность составляет внешнюю сторону, форму взаимодействия и определяет специфику способа присвоения ценности. При этом форма взаимодействия, безусловно, должна соответствовать его содержанию. Такой универсальной формой в технологиях духовно-нравственного воспитания выступает диалог [4]. Диалог, в свою очередь, определяет специфику методов и приемов, используемых в рамках технологий духовно-нравственного воспитания.

Второе положение должно находить отражение в задачах технологии духовно-нравственного воспитания. При соблюдении всех требований к формулированию задач педагогической технологии (диагностичность, конкретность, реальность в плане достижимости в заданные сроки и обеспеченности средствами) они всегда должны работать на достижение определенной цели, которая состоит либо в присвоении конкретной ценности, либо в формировании конкретного ценностного отношения.

Третье положение, касающееся принципа ориентации на ценности и на ценностные отношения, тесно связано с предыдущими положениями и касается выбора конкретных методов и приемов и их оптимального для решения задач духовно-нравственного воспитания структурирования (определение последовательности их применения, способов организации связи между ними, выявление системообразующего метода и т. д.). По словам Н.Е. Щурковой, «содержание взаимодействия преобразуется в ценностное, если за объектом взаимодействия видится ценность и отношение к ценности» [5, с. 28]. Реализация рассматриваемого принципа предполагает умение педагога обнаруживать за внешней стороной предметов, явлений, поступков, событий – ценности, за внешней стороной предметной деятельности – ее внутреннее ценностное содержание.

В разработанных Н.Е. Щурковой технологиях воспитания наиболее значимым с точки зрения задач духовно-нравственного воспитания представляется следующее:

– наполненность технологий ценностным содержанием;

– построение технологий на диалогических формах взаимодействия;

– рефлексия как обязательный элемент технологии воспитания.

Отметим, что диалогичность и рефлексивный характер являются обязательными характеристиками технологий духовно-нравственного воспитания, поскольку глубокое раскрытие содержания ценностей, выявление заключенных в них смыслов возможно только в диалоге, а осмысление содержания ценностей происходит благодаря рефлексии [3].

Несмотря на то, что в современной педагогической науке, с одной стороны, прочно утвердилось понимание духовно-нравственного воспитания как ценностно-смыслового феномена, а с другой – выявлены основания технологизации данного процесса с учетом его специфики, проблема установления соответствий между логикой процесса присвоения ценностей и этапами технологий духовно-нравственного воспитания не получила достаточно полного освещения. Попытка решить эту проблему сделана в одной из наших статей [Там же], где логика присвоения ценностей представлена с педагогической точки зрения как последовательность четырех взаимосвязанных этапов деятельности педагога. При этом установлено соответствие между этапами деятельности педагога и этапами духовной и практической деятельности воспитанников по присвоению ценностей. В данной статье логика присвоения ценностей соотнесена с этапами реализации воспитывающей ситуации, представляющей собой «первичное звено» разработанной нами ситуационной технологии духовно-нравственного воспитания. С позиций данной технологии процесс духовно-нравственного воспитания предстает как система взаимосвязанных ситуаций, главной функцией которой выступает присвоение ценностей.

Первый этап совместной деятельности педагога и воспитанников по присвоению ценностей – подготовительный. На этом этапе педагог осуществляет эмоциональную и интеллектуальную подготовку воспитанников к восприятию ценности. Деятельность учащихся

носит преимущественно рефлексивный характер. Данный этап присвоения ценностей соотносится с таким этапом воспитывающей ситуации, как интродукция. Интродукция включает в себя три последовательных шага: эмоциональный настрой на ситуацию, предъявление эпиграфа и вводную рефлексию. Для создания эмоционального настроя используются видеоряд, музыкальное произведение или его фрагмент, произведение изобразительного искусства, стихи, «минута красоты», представляющая собой единство видеоряда и музыкального ряда, элементы оформления пространства взаимодействия, «минута тишины», позволяющая подчеркнуть серьезность происходящего. Предъявляемый педагогом эпиграф должен подготовить воспитанников к восприятию содержания ситуации, а потому должен быть связан с содержанием, раскрывать один из его аспектов. Вводная рефлексия включает вопросы, обращенные к жизненному опыту воспитанника и актуализирующие его знания о той или иной ценности либо о ситуации, в которой человек транслирует эту ценность в окружающий мир.

Второй этап присвоения ценностей – этап предъявления ценности через демонстрацию явления культуры, поскольку ценности находят свое воплощение в различных феноменах культуры, понимаемой широко – не только как искусство, но и как культура человеческих отношений, культура познания и др. Духовная деятельность воспитанников на этом этапе представляет собой эмоциональное переживание, связанное с ценностью, и понимание ценности на основе собственного жизненного опыта, который может не соответствовать пониманию ценности в социуме и в культуре. В структуре воспитывающей ситуации этому этапу соответствует этап предъявления содержания ситуации. Предъявление содержания ситуации может осуществляться как традиционным способом (чтение текста, рассказ педагога), так и с помощью современных информационно-коммуникационных технологий. Способ предъявления содержания ситуации зависит от специфики явления культуры, демонстрирующего ту или иную ценность и раскрывающего ее содержание.

Если первый и второй этапы присвоения ценностей обращены главным образом к эмоциональной сфере школьника, то на третьем этапе главная роль отводится их мышлению. Третий этап – этап «распредмечивания» ценности (термин Н.Е. Щурковой), раскрытия ее содержания. Деятельность воспитанников, как и на предыдущих этапах, имеет духовный характер и включает осмысление ценности с позиций культуры (открытие для себя содержания ценности с позиций определенной культуры), «ревизию смыслов» (переосмысление прежнего понимания ценности либо расширение и обогащение смыслов, благодаря которым происходит понимание ценности) и ценностное самоопределение (осознанное принятие ценности либо осознанный отказ от принятия ценности). В структуре воспитывающей ситуации этапу раскрытия содержания ценности соответствуют этапы диалога, повторного обращения к эпиграфу с целью выделения и обсуждения его смысловой доминанты и выявления главной идеи ситуации, рефлексии, которая может быть как вербальной, так и невербальной, и «дарения ассоциаций» (подарок воспитанникам со стороны педагога, связанный с содержанием ситуации и еще раз акцентирующий внимание воспитанников на ее ведущей ценности). При этом диалог и повторное обращение к эпиграфу способствуют осмыслению воспитанниками ценности с позиций культуры и «ревизии смыслов», а рефлексия и «дарение ассоциаций» – ценностному самоопределению воспитанников. Диалог организуется таким образом, чтобы воспитанники могли самостоятельно прийти к нужным выводам.

На четвертом этапе организуется предметная деятельность воспитанников на основе присвоенной ценности. Согласно представлениям современной психологии (А.Н. Леонтьев) и педагогики (Н.М. Борытко), ценности утверждаются и закрепляются в структуре личности в процессе социально ценной и личностно значимой деятельности. Это может быть деятельность по созданию материального продукта либо совершение поступка «на радость и пользу людям» (И.П. Иванов). Создание материального продукта также должно быть важно не только для самого школьника, но в первую очередь для тех людей, кому созданные своими руками вещи могут принести радость либо помочь преодолеть какие-либо трудности, решить проблемы. Это обусловлено тем, что важной составляющей духовного воспитания является восхождение к Другому. В структуре воспитывающей ситуации этому этапу соответствует этап последействия. Данный этап может быть отсрочен во времени, но школьники должны понимать его связь с определенной ценностью и с содержанием воспитывающей ситуации.

Описанная логика присвоения ценностей представляет собой развитие и конкретизацию разработанной А.В. Кирьяковой модели, где процесс присвоения ценностей рассматривает-

ся как единство четырех этапов: поиск – оценка – выбор – проекция [2]. В то же время данная логика является результатом экспериментальной работы по реализации ситуационной технологии духовно-нравственного воспитания. Такая логика присвоения ценностей имеет универсальный характер и может быть реализована в процессе духовно-нравственного воспитания, организованного на базе общеобразовательных школ, организаций дополнительного образования детей, в системах среднего профессионального и высшего образования. Учет возрастных особенностей воспитанников осуществляется посредством варьирования содержательного наполнения этапов воспитывающих ситуаций.

Подводя итог сказанному, отметим, что в основе технологий духовно-нравственного воспитания должна лежать логика присвоения ценностей. Конкретные технологии духовно-нравственного воспитания могут иметь разную структуру, но их структурные компоненты целесообразно соотносить с этапами присвоения ценностей.

Список литературы

1. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. М.: Академия, 2007.

2. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996.

3. Соловцова И.А., Сиротина Е.А. Духовно-нравственное воспитание школьников: аспект ценностно-смыслового взаимодействия // Вестн. Православ. Св.-Тихон. гуманит. ун-та. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 47. С. 32–43.

4. Соловцова И.А., Сиротина Е.А. Содержание и формы воспитания: на пути к новой школе // Воспитание школьников. 2015. № 1. С. 3–8.

5. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Пед. о-во России, 2005.

* * *

1. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. Pedagogika. M.: Akademiya, 2007.

2. Kir'yakova A.V. Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej. Orenburg, 1996.

3. Solovcova I.A., Sirotina E.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov: aspekt cennostno-smyslovogo vzaimodejstviya // Vestn. Pravoslav. Sv.-Tihon. gumanit. un-ta. Ser. IV: Pedagogika. Psihologiya. 2017. Vyp. 47. S. 32–43.

4. Solovcova I.A., Sirotina E.A. Soderzhanie i formy vospitaniya: na puti k novoj shkole // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 1. S. 3–8.

5. Shchurkova N.E. Pedagogicheskaya tekhnologiya. M.: Ped. o-vo Rossii, 2005.

Modern technologies of spiritual and moral education: aspect of values adoption

The article deals with the characterization of the features of the technologies of spiritual and moral education. There are formulated the key conceptual ideas that are at the core of modern technologies of spiritual and moral education. There is substantiated and illustrated by the example that the structure of the technologies of spiritual and moral education is caused by the logic of values adoption.

Key words: *spiritual and moral education, values, sense, education technology, dialog.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2019)

Л.А. МИЛОВАНОВА
(Москва)

ПРИНЦИПЫ И СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ*

Рассматривается оптимизация процесса обучения иностранному языку. Предлагаются принципы и средства оптимизации, обосновывается мысль о том, что планирование, структура и проведение урока иностранного языка являются отражением методического мастерства учителя. Сотрудничество учителя и ученика на уроке приводит к нарастанию самостоятельности учащихся в действиях с языковым и речевым материалом, а значит, оптимизирует процесс обучения.

Ключевые слова: *оптимизация, иностранный язык, принцип, коммуникативные умения, урок, структура, сотрудничество, опоры.*

Герберт Спенсер, английский философ и социолог, остроумно заметил, что в деле воспитания процессу саморазвития должно быть отведено самое широкое место, человечество

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Милованова Л.А., 2019

всего успешнее развивалось только путем самообразования. Фраза Г. Спенсера вполне применима к современным требованиям в образовании, где основное правило – научить учиться, научить быть готовым к быстро меняющимся условиям жизни.

Необходимость формирования умений учиться значительно меняет характер отношений между учителем и учеником, преподавателем и студентом, позволяет по-другому оценить возможности оптимизации учебного процесса и пересмотреть существующие методы обучения иностранному языку (ИЯ).

Итак, попробуем сформулировать основные принципы и средства оптимизации процесса обучения ИЯ, ни в коем случае не претендуя на оригинальность и истину в последней инстанции.

1. Принцип интенсификации процесса развития коммуникативных и когнитивных умений учащихся. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин называют интенсификацию обучения центральным понятием теории обучения, в том числе и иностранным языкам. Развивая эту идею, авторы определяют интенсификацию обучения как повышение скорости и качества обучения, как объем работы, выполняемый в заданный промежуток времени [1, с. 82–83].

При обучении учащихся иностранным языкам интенсификацию следует понимать как увеличение плотности иноязычного общения за счет максимально возможного количества развиваемых речевых умений, помогающих реализовать коммуникативные намерения, при этом языковые навыки характеризуются устойчивостью и оптимальной скоростью выполнения.

Учащемуся, овладевающему иностранным языком, важно понимать, с какой целью он знакомится с новыми лексическими единицами и грамматическими структурами, какую функцию они выполняют в реальном иноязычном общении, какова их коммуникативная ценность. Однако практическое овладение иностранным языком – лишь одна сторона процесса, важно установить связь между практическим и развивающим аспектами цели обучения.

Развивающий аспект цели ориентирует процесс обучения иностранному языку на самостоятельный поиск, творческую деятельность учащихся, при которых эффективно функционируют память, мышление, внимание, воображение, механизмы вероятностного прогнозирования, осмысления информации, упреждающего синтеза – все те речевые операции и речевые действия, с помощью которых реализуется иноязычная речевая деятельность во всех ее видах.

Внешняя реализация всех этих процессов осуществляется в следующих умениях учащихся: 1) понять логико-смысловую структуру иноязычного текста; 2) композиционно оформить текст; 3) определить способ изложения (описание, повествование, рассуждение и др.); 4) создать различные типы текстов, используя различные способы изложения; 5) понять метод изложения (дедуктивный, индуктивный, дедуктивно-индуктивный, индуктивно-дедуктивный) и др.

Если воспитательная цель может быть скрыта от учащихся, то развивающую цель обучаемый должен осознать. Например, он должен развивать у себя умения и стратегии использования языкового материала для передачи коммуникативного сообщения как можно более эффективно в конкретных речевых ситуациях. Он должен научиться использовать обратную связь с тем, чтобы определить успешность своей коммуникации, и, если необходимо, снизить риск неудачи понимания, используя другую языковую форму [4, с. 6].

2. Принцип структурной комплексности и целостности учебного занятия по ИЯ. Учитель иностранного языка, конструируя урок, еще при постановке цели должен предусмотреть, каким будет характер отношений между ним и учащимися, как построить урок, чтобы он не распадался на отдельные фрагменты, а представлял собой единое логичное целое, которое понятно ученикам и принимается ими. Учитель решает, что для него важнее – «пройти с учащимися материал» или каждым этапом урока способствовать реальному приращению коммуникативных и когнитивных умений учащихся.

Большое значение при этом имеет организационное начало урока иностранного языка. Речевая зарядка в начале урока должна соответствовать реальным целям общения, настроить учащихся на понимание этих целей и осмысленное принятие их.

Сотрудничество учителя и ученика предполагает не предоставление учителем готового способа реализации коммуникативной задачи, а помощь ученику, особенно на старшем этапе обучения, в поиске оптимального варианта ее решения. Понимание того, как усваиваются иноязычные лексика и грамматика, как научиться эффективно читать или говорить на иностранном языке, приводит к осознанию

учащимся логики предлагаемых учителем заданий: почему упражнения на подстановку и трансформацию языкового материала должны предшествовать чтению иноязычного текста или обсуждению какой-то проблемы.

Процесс тренировки и запоминания нового языкового материала может быть интересным, если включить его в систему осмысленных связей, научить учащихся мнемическим приемам, семантической группировке материала. Такое произвольное запоминание обеспечивает сознательность усвоения и большую систематичность.

Когнитивная активность ученика на этапе ознакомления с новым языковым или речевым материалом и на этапе его тренировки должна стать главным вектором направления действий учителя при конструировании плана урока. Уже в ходе подготовки языкового материала для учителя становится очевидным смысловой стержень урока или серии уроков. Группируя лексику, соотнося ее с грамматическими структурами, подлежащими усвоению учащимися, учитель определяет и логику развертывания их речевой деятельности.

Когда наступает этап применения – речевой практики, которая всегда ситуативна, учащийся должен понимать потенциальный контекст, где функционируют единицы речи. Все составляющие коммуникативной ситуации – речевые и неречевые условия общения, содержание коммуникации, языковые и речевые средства, наличие мотива коммуникации и корректно сформулированное речевое задание – должны способствовать формированию речевых умений учеников.

Приведем пример учебно-коммуникативной ситуации для обучения профильно-ориентированному общению старшеклассников в рамках социально-экономического профиля.

Представьте себе, что на семейном совете обсуждается покупка дорогостоящей бытовой техники. Имеющихся средств, чтобы ее оплатить, в семье недостаточно. Принимается решение взять банковский потребительский кредит. Ваши родители выбирают региональный банк, который, по их мнению, предлагает меньший процент погашения кредита. Вы только что ознакомились в газете «Деловое Поволжье» с условиями предоставления кредитов. Убедите родителей в том, что их выбор ошибочен и предложите свой вариант.

Коммуникативное задание, предлагаемое ученику в этой учебно-речевой ситуации, можно типизировать следующим образом: а) по функциям общения – информативное и оценочное; б) по речевым формам – описание, рассуждение; в) по психологическим установкам – модальное. Анализируемая учебно-речевая ситуация обеспечивает не только действие, но и взаимодействие, т. е. компоненты ситуации моделируют условия общения для каждого из его участников.

Участники общения представлены с помощью «Я-роли» и воображаемой социальной роли родителей, которые обусловливают определенную программу речевых действий.

Предмет речи входит в структуру учебно-речевой ситуации в качестве объекта, на который направлено речевое действие. В данной учебно-речевой ситуации предмет речи – «убедите родителей в том, что их выбор ошибочен и предложите свой вариант».

Психологическая установка находит свое отражение в формулировке коммуникативного задания – «убеди», «докажи» (установка на некоторую полемику), «расскажи» (познавательная установка).

Моделируемая деятельность – интеллектуальная, т. к. источниками общения являются разный уровень информированности, различия в плане совместного решения задачи.

Речевые действия – высказывания партнеров побуждают к продолжению разговора: требуют ответа, уточнения, объяснения, вызывают желание возразить, запросить дополнительную информацию и т. п.

Коммуникативная задача, представленная в анализируемой учебно-коммуникативной ситуации, решается на личностном и когнитивном уровнях. Она переживается всеми участниками общения как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и развивает коммуникативные и интеллектуальные умения коммуникантов. Усвоение содержания происходит в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности.

При этом, как верно замечает Я.М. Колкер, «сама структура учебного процесса является своеобразным средством обучения, а учебный процесс предстает как иерархия промежуточных целей: от более крупных (цели цикла занятий, цели отдельного занятия) до самых мелких (цель каждого задания внутри занятия) [3, с. 6].

3. Принцип «ответственной свободы». Как известно, основной организационной единицей учебного процесса является урок. Внешнее выражение совместной деятельно-

сти учителя и учеников, порядок и режим работы на уроке могут служить средством повышения эффективности обучения.

Для организации иноязычного общения большое значение имеет пространственное расположение учеников. Когда учащиеся сидят за партами «в затылок друг другу», трудно ожидать от них принятия условий коммуникации.

Успешность овладения иностранным языком во многом определяется уровнем общей культуры школьника. А привить необходимый уровень призван учитель. Если ученик знает, что учитель не требует от него обязательного похода к доске при ответе, или в классе может быть рабочий шум при парной или групповой работе (а именно такие формы организации предпочтительны для обучения иноязычному общению), то между наставником и учеником может установиться необходимый уровень доверия и уважения. Однако ученики должны понимать, что важно соблюдать указания учителя и не допускать анархии на уроке, т. е. сама атмосфера урока должна обеспечить «ответственную свободу».

Методика исправления ошибок учеников, речь учителя на уроке, даже его пространственное расположение при ознакомлении учащихся с новым языковым или речевым материалом, при организации тренировки, а особенно речевой практики учащихся – все это может помочь ученикам осознать свои возможности, активизировать их работу на уроке или, наоборот, снизить ее эффективность.

4. Принцип использования коммуникативных опор при последовательном переходе от тренировки к речевой практике. Педагогический замысел системы уроков иностранного языка должен состоять в том, чтобы посредством постепенного «нанизывания» фрагментов высказываний учащихся с использованием нового лексико-грамматического материала подвести их к речевой продукции. Для этого они должны понимать функцию отдельной языковой единицы в речевом потоке.

Каждый фрагмент урока иностранного языка должен быть подчинен решению коммуникативной задачи, а это, в свою очередь, преследует цель обогатить лексический и грамматический запас учащихся новыми языковыми единицами, которые предусматривают новое качество речевых умений.

Когда запас языкового материала в речевом репертуаре учащихся незначительный, подражание-имитация выполняет роль положительной опоры. Однако важно, чтобы образец для имитации был действительно образцом, а имитация не была просто механической.

Например, в реальной коммуникации мы иногда повышаем голос, чтобы привлечь чье-то внимание, а иногда произносим то же самое шепотом. Можно использовать такую технику при имитации языковых единиц. Когда ученики *забывают* о том, что они делают, они начинают *получать удовольствие* от выполняемой механической работы.

Следующим этапом совершенствования навыков владения языковым материалом является выполнение действий с этим материалом в пределах образца-опоры с заменой компонентов опоры по аналогии. Учитель может замедлить или, наоборот, увеличить ритм выполнения действий на основе образца-опоры. Главное – соблюдать единство коммуникативной задачи и способа ее решения в направлении нарастания самостоятельности учащихся в действиях с образцом-опорой, что проявляется на этапе самостоятельного дополнения заданного образца.

Действия учащихся без опоры на образец составляют высокую степень самостоятельного варьирования компонентов образца с другими, усвоенными ранее. Переход на уровень речевых умений предусматривает умение учащихся планировать и отбирать способы решения коммуникативной задачи применительно к ситуации общения.

При работе с иноязычным текстом следует уделять внимание актуализации опорных точек, к которым относятся важнейшие компоненты текста: определение в тексте мест, которые могут быть трудными для понимания и дальнейшего изложения; выделение логического ударения; обнаружение синонимических замен и т. п. По мнению исследователя Н.Д. Голева, культура выделения и использования опорных точек текста формирует отношение ученика к тексту как носителю некоторых смысловых и стилистических ценностей, непосредственно связанных с сущностью текста [2, с. 145].

Ориентация работы с иноязычным текстом на последующую интерпретацию и воспроизведение с помощью этих опорных точек способствует формированию устойчивых стереотипов, что является основой для развития всех видов иноязычной речевой деятельности учащихся. В этом случае значение коммуникативных опор другое – они призваны помочь ученику выстроить логику своего высказывания.

Итак, основные идеи данной статьи можно свести к следующим тезисам.

1. Каждый урок иностранного языка концентрирует частицу целей и содержания иноязычного образования, поэтому планирование и проведение урока являются отражением методического мастерства учителя.

2. Коммуникативная направленность урока иностранного языка проявляется не только в видах речевой иноязычной деятельности, подлежащих овладению учащимися, но и в характере и содержании всех упражнений, которые учитель предлагает на уроке.

3. Сотрудничество учителя и ученика на уроке иностранного языка должно реализовывать нарастание самостоятельности учащихся в действиях с языковым и речевым материалом.

4. Средства оптимизации процесса обучения иностранному языку реализуют практический, развивающий и воспитательный аспекты цели обучения, способствуют активности и самостоятельности учеников в речевой иноязычной деятельности, что, в свою очередь, является показателем эффективности урока иностранного языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.

2. Голев Н.Д. Развитие письменно-речевых способностей детей на основе пропедевтического изучения текста: методология лингводидактической программы // Текст: проблемы и методы исследования. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. С. 142–150.

3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Елалиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2000.

4. Littlewood W. Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: Izd-vo IKAR, 2009.

2. Golev N.D. Razvitie pis'menno-rechevyh sposobnostej detej na osnove propedevticheskogo iz-ucheniya teksta: metodologiya lingvodidakticheskoj programmy // Tekst: problemy i metody issledovaniya. Barnaul: Izd-vo BGPU, 2001. S. 142–150.

3. Kolker Ya-.M., Ustinova E.S., Elalieva T.M. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: ucheb. posobie. M.: Izd. centr «Akademiya», 2000.

Principles and means of optimization in the process of foreign language teaching

The article deals with the optimization in the process of foreign language teaching. There are suggested the principles and the means of the optimization. There is substantiated that planning, structuring and conducting foreign language lesson are considered to be the reflection of teacher's methodological skills. The collaboration of a teacher and students at lessons results in the growth of students independence in the actions with language and speech material and optimizes the process of teaching.

Key words: *optimization, foreign language, principle, communicative skills, lesson, structure, collaboration, supports.*

(Статья поступила в редакцию 16.10.2019)

Е.М. САФРОНОВА
(Волгоград)

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЕГО ПОТЕНЦИАЛ И НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ*

Раскрывается потенциал высшей школы в воспитании духовности и нравственности личности будущего специалиста в ситуации нового времени, именуемого цифровой цивилизацией. Дается характеристика современной российской молодежи и поведения некоторой ее части, называемого «выученной беспомощностью». Рассматривается феномен виртуальной реальности, сформулированы возможности цифровой эры в воспитании.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, личность, виртуальная реальность, потенциал, социокультурное информационное пространство.*

Каковы возможности социокультурного информационного пространства в становлении личности студента высшей школы? Каким образом образовательный процесс, обеспечи-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Сафронова Е.М., 2019

вающий профессиональную подготовку, служит воспитанию духовности, нравственности, а также личностному развитию? Для ответа на данные вопросы необходимо обратиться к рассмотрению воспитательного аспекта образовательного процесса.

Уточним наши представления о Личности и конечном продукте воспитания. Как отмечает И.Д. Демакова, «личность с позиций экзистенциального мировоззрения является центром собственного становления, в котором заключены как ресурсы, так и механизмы личностной динамики. Личность способна делать себя сама по своему свободному замыслу, и она ответственна перед собой за этот выбор» [2, с. 143]. Кроме того, сформированной личности свойственен «индивидуальный опыт конкретных переживаний». Конечным продуктом образования экзистенциалисты считают автономную человеческую личность [Там же].

С точки зрения В.В. Серикова, основополагающей характеристикой воспитанности является духовность, трактуемая им как «способность человека строить свою жизнь в соответствии с высшими достижениями нравственности, разума и культуры, возвышаться над обыденностью, повседневностью, обывательством, меркантильностью, вещностью, телесной самостью. Она заключается в умении человека быть и оставаться человеком всегда, при любых обстоятельствах и даже вопреки им» [7, с. 189]. Развивая педагогику духовности, исследователь отмечает, что «в основе духовного воспитания лежит опыт реализации своей свободы в единстве с ее самоограничением»; духовность же как высшая форма человечности «меньше всего отзывчива к массовым, тоталитарно-коллективным формам воспитания» [Там же, с. 190]. При этом процесс воспитания понимается как «жизненный процесс, порождающий систему механизмов включения в такую повседневность-событийность, когда следование нравственной норме через совершение усилия над собой становится привычкой» [Там же, с. 194].

Для успешного воспитания педагогу, осуществляющему воспитательную деятельность, необходимо адекватно ориентироваться в социальном пространстве и той объективной реальности, в которой находятся воспитанники. Каков же портрет нашего юного современника в трактовке З. Прилепина, известного российского филолога, писателя, политика, приводящего фактические данные, которые характеризуют молодежь, называемую «сынами ютуба»? Приведем цифры и факты [6]: 21,5% от общего количества населения составляет молодежь от 14 до 30 лет (каждый пятый у нас молодой); 24 млн молодых людей являются жителями городов; 18% представителей молодого поколения в России получили высшее образование, т. е., как правило, весьма амбициозны, стремятся к достижению своих целей (в Европе этот показатель равен 20%). Заметим, что девушек с высшим образованием больше, чем юношей. Что касается трудовой занятости, то среди молодых людей 21,5% уже столкнулись с безработицей. При этом 43% молодых ориентированы на такую работу, на которую ходить не нужно, т. е. это вариант дистанционной «службы». Отмечается стремление «никого не видеть рядом», хотя 32% обследованных молодых людей испытывают негативные эмоции в связи с одиночеством. Косвенным показателем одиночества, по наблюдениям З. Прилепина, является отсутствие молодых людей на улицах городов в вечернее время, что не было свойственно недавнему прошлому страны. Но, может быть, у молодежи появились какие-то действительно значимые дела и у них нет возможности для свободного общения? Среди хобби на сегодняшний день 66% школьников называют «сижу в Интернете», среди студентов с таким «хобби» еще больший процент – 79%, что означает, что наш юный современник проводит большую часть времени не в кругу друзей в продуктивном общении-диалоге. Какие же телепередачи являются предпочтительными? 44% представителей молодежи смотрят спортивные передачи, 49% – юмористические. Политические проблемы и все, что с ними связано, называются модным словом «зашквар», которое имеет несколько значений: слово может трактоваться, как «позор», «стыд», «унижение». Его используют в отношении тех, кто одевается немодно: «Твои новые джинсы – просто зашквар!». Это может быть что-то, что потеряло популярность: например, старый музыкальный альбом неизвестного исполнителя, ночной клуб, который вышел из моды в кругу молодежи, и т. д. «Зашквар» – это что-то, по мнению подростков, очень глупое [6]. 18% студентов в вузах не вступают в политические дискуссии с преподавателями, считая это «зашкваром». Сельская молодежь еще както проявляет свои политические ориентации и интересы, городская же – в меньшей степени, а ее главными интересами являются юмор и спорт. Видимый результат труда волнует 27% молодежи, размер зарплаты – 32%. Молодые люди не спешат строить семьи, не стремятся заработать больше, им даже результаты труда не важны: более всего они стремятся к свободе в своем ее понимании.

При этом у нас на самом деле очень продвинутая и дерзкая молодежь, ориентирующаяся в любых обстоятельствах хотя бы с помощью гаджетов; они с легкостью перемещаются по миру, имеют знания в самых разных областях, говорят на иностранных языках, у них прекрасно развита чуткость ко лжи. В то же время их политические взгляды эклектичны, убеждения изменчивы, зато «Ютьюб» занимает их мысли куда больше. Цифры от З. Прилепина, возможно, не являются результатом научного исследования в строгом смысле, поскольку приведены они в публицистической телевизионной программе «Уроки русского с Захаром Прилепиным», находящейся на стыке жанров сетевого видеоблога и аналитической телепередачи, где автор анализирует наиболее актуальные и общественно значимые темы.

Приведем одну из характеристик молодого поколения, заимствованную нами из трудов А.В. Мудрика, названную им «выученной беспомощностью», под которой понимается «убежденность в невозможности изменить существующий порядок вещей, представление о бесполезности пытаться решать проблемы даже, если для этого требуются довольно простые и доступные бытовые действия и поступки. А уж тем более и речи быть не может о проявлениях социальной активности, о реализации усилий по изменению конкретных обстоятельств и о попытках позитивного самоизменения» [5, с. 691]. На наш взгляд, эта характеристика является неким диагнозом, который следует из представленного выше портрета поколения. Заметим, что педагоги-исследователи и практики могут столкнуться, по словам И.Д. Демаковой, с «профессиональным непониманием» и, как следствие, некоторым непринятием и раздражением по отношению к не совсем «удобному» субъекту воспитания (в данном случае студенту).

Для повышения качества духовно-нравственной воспитанности и развития смысловой сферы личности, по утверждению С.Д. Полякова, исследователям и педагогам-практикам в сфере воспитания следует выявить и описать проблемы, решение которых затруднительно, и понять, что следует изменить в воспитательных действиях: действительные проблемы воспитания личности не в школе, а в социуме, в мире социализации. Поскольку внутренний мир личности, с точки зрения экзистенциалистов, «открывается в акте саморефлексии», и «именно здесь начинается поиск индивидом своего внутреннего Я» [2, с. 144], необходимо своевременно исследовать в науке и использовать на практике полученные данные о дополнительных возможностях цифровой эры, в том числе виртуальной реальности, в воспитании в целом и студенческой молодежи в частности. Что такое виртуальная реальность? Как влияет погружение в нее на процесс и результаты воспитания? Существуют исследования в этой области, но они в большей мере обращены к ситуации общеобразовательной школы и подросткам (М.В. Воропаев, В.В. Круглов, А.В. Мудрик, Е.В. Смышляева, Ю.Н. Усов и др.). Несомненно, погружение в Интернет оказывает мощное воздействие на организацию воспитания, образования в целом. В чем же выражается видоизменение многих аспектов воспитания? Каким образом имеющееся научное знание приложить к высшей школе и воспитательной ситуации в ней?

На базе теоретических положений, изложенных в трудах М.В. Воропаева, мы попытались проанализировать видоизменения различных аспектов воспитания в смешанной и виртуальной реальности. Под виртуальной реальностью понимается «особый вид социальной реальности, субъективно отделяемый от базовой реальности, порождающим источником которой служит взаимодействие, основанное на работе компьютерных устройств, психического мира человека с индивидами, группами, организациями, компьютерными программами» [1, с. 47]. Научно доказано, что в современном образовательном пространстве изменяются не только индивиды, субъекты воспитательного процесса, но и коллективные субъекты воспитания, что выражается в том, что «происходит размывание границ образовательных учреждений, границ тех человеческих общностей, которые существуют в их рамках», но при этом развиваются сетевые сообщества, «которые потенциально могут выступать субъектами воспитания» [Там же]. Приведем пример из практики преподавания в вузе дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение воспитания в коррекционном образовательном учреждении». При самостоятельной разработке студентами индивидуального педагогического проекта с использованием мультипликационных фильмов Г. Бардина как воспитательного средства один из будущих педагогов-психологов по своей инициативе вступил в переписку с режиссером (спасибо Интернету за возможность с его помощью найти адрес известного человека), задав ему интересующие его вопросы профессионального и личностного характера, а также рассказав о том, что на занятиях в вузе ими выполняется задание, связанное с возможностями воспитания средствами мультипликации. Факт отве-

та Г. Бардина на письмо однокурсника вдохновил студенческую группу, почувствовавшую свою причастность к режиссеру, имя, художественное творчество и личность которого достойны внимания, изучения, уважения, а анимационные произведения могут быть привлечены в роли средств духовно-нравственного воспитания будущих воспитанников нынешних студентов. Чтобы вызвать интерес к персоналии Г. Бардина, мы использовали разнообразные приемы, в том числе с привлечением ИКТ: приведение биографических фактов, демонстрацию портрета, чтение статьи-репортажа журналиста о первом показе мультфильма «Гадкий утенок» на Венецианском кинофестивале, журналистскую интерпретацию его содержания и художественных средств автора. Таким образом, личность режиссера как представителя культуры можно рассматривать как элемент коллективного субъекта воспитательного процесса в вузе при том, что она находится в ином пространственном измерении.

Научно доказано также, что «в рамках смешанной и особенно виртуальной реальности развиваются игровые миры, “население” которых составляет сотни миллионов человек и которые в настоящее время становятся глобальным фактором не только воспитания, но и социализации» [1, с. 47]. Принимая данный факт, преподаватель высшей школы должен ориентироваться в этом новом для него мире и включаться в общение со студентами по поводу содержания игр, дискутируя и предъявляя свою точку зрения на то, что может рассматриваться в качестве ценности, а что – антиценности.

Видоизменения различных аспектов воспитания в смешанной и виртуальной реальности связаны также с изменениями в ценностных ориентациях представителей молодого поколения, в роли которых сегодня выступают объекты социальной виртуальной реальности – профили в социальных сетях, число участников в администрируемых ими сообществах, наличие регистрации на тех или иных сайтах или порталах, умение работать с электронными деньгами и интернет-магазинами, количество лайков и комментариев. Существующие только в виде цифровых сигналов или кодов, эти данности оказываются зачастую куда более значимыми, чем реальные и материальные вещи, окружающие человека. Так, потеря пароля от доступа к любимой игре в Сети или от аккаунта в социальной сети могут вызвать куда более негативные эмоции, чем потеря любимой игрушки или предмета одежды [5, с. 56–57]. Эти факты сегодня, осуществляя воспитательное влияние, следует учитывать.

Основная проблема воспитания в условиях цифровой эры – сохранение целостности личности. Полагаем, что проявлением этой целостности является сохраняющееся и укрепляющееся отношение индивида к жизни в базовой реальности как приоритетной, а не «уход» в иную реальность, когда все становится отвлекающим от «главного», раздражающим фактором. В процессе преподавания гуманитарных дисциплин в рамках педагогического образования возникает дополнительная возможность обмениваться со студентами текстами книг художественного, публицистического содержания, которые раскрывают внутренний мир личности преподавателя, являющегося, будем надеяться, человеком культуры. Так, при изучении дисциплины «Психология семьи и семейного воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья» преподаватель делится со студентами своим недавним читательским открытием книги З. Прилепина «Быть отцом! Знаменитые папы – о своем родительском опыте», что может послужить стимулом (поскольку не навязано, а предложено) для чтения текста, в котором речь идет о ценностях семьи как таковой, родительском / отцовском долге.

Воспитательный потенциал ИКТ заложен и в возможности преподавателя совместно со студентами обратиться к такому контенту, как изображение художественного полотна (картины) и информация об ее авторе «здесь и сейчас» (без продолженных во времени поисков материалов в традиционных, «удаленных» от читателя библиотеках) для выполнения учебного задания по написанию эссе «Моя попытка понять женщину, лишенную родительских прав» (по картине Г.М. Коржева). Именно в условиях цифровой эры все это становится почти моментально доступным и, возможно, более привлекательным для молодого поколения. Полагаем, что в этих ситуациях речь действительно идет о духовно-нравственном воспитании студентов, т. к. освоение ими социального опыта в виртуальности «преследует интересы их личностного развития и не нарушает баланса с базовой реальностью» [1, с. 50].

Теоретический анализ и долгосрочные наблюдения за школьной и студенческой молодежью позволили нам также отметить отдельные негативные влияния киберпространства на процесс воспитания и социализации. Первое из них состоит в том, что способность к рефлексии, внутреннему диалогу постоянно подавляются из-за максимального привлечения непроизвольного внимания, чему служат красочные баннеры, новостные ленты, кон-

текстная реклама и т. п. Учеными обоснован вывод о том, что «большая часть сегментов виртуальной реальности тормозит развитие произвольной регуляции у детей, подростков и молодежи» [1, с. 47]. Таким образом, у человека все меньше возможности для размышлений о жизни, целях своих действий: он постоянно «загружается» кем-то или загружает себя сам, не оставляя свободного временного пространства для осознания смысложизненных вопросов, касающихся нравственных категорий – совести, красоты, истины, добра, достоинства, стыда, сострадания.

Как отмечает М.В. Воропаев, «виртуальная реальность провоцирует диссоциативность личности, и безопасно “путешествовать” в ней может только человек с сильно развитой, но одновременно гибкой самоидентичностью (устойчиво переживаемой тождественностью “Я”)» [Там же, с. 51]. Согласно «Википедии», под диссоциативными расстройствами (лат. *dissociare* – «отделяться от общности») понимается «группа психогенных психических расстройств, характеризующихся изменениями или нарушениями ряда психических функций – сознания, памяти, чувства личностной идентичности, осознания непрерывности собственной идентичности, а также нарушениями контролирования движений тела. Обычно эти функции интегрированы в психике, но, когда происходит диссоциация, некоторые из них отделяются от потока сознания и становятся в известной мере независимы. Так, может утрачиваться личностная идентичность и возникать новая <…> Группа “диссоциативные расстройства” объединяет расстройства, считавшиеся ранее истерическими» [3]. Это свидетельствует о том, что ориентация преподавателя в сути и следствиях диссоциативности личности сегодня крайне необходима. Для ее преодоления педагогу следует стремиться к организации в образовательном процессе такой деятельности, которая поддерживала бы связь виртуальной реальности с базовой. Виртуальная же реальность не может не оказывать влияния на современного человека, в некоторых крайних ситуациях даже поглощая его.

Так каковы же возможности и негативные следствия цифровой эры, в том числе саморегулирующейся информационной среды, в развитии духовно-нравственной сферы и воспитании личности студента? Прежде всего, радует тот факт, что, по результатам международных исследований, ИКТ ценятся все же пока как средства коммуникации, и у человека в основном сохраняется потребность взаимодействовать «лицом к лицу». Перечислим определенные нами возможности цифровой эры в воспитании.

- С одной стороны, неосознанное, автоматическое заимствование информации из Интернета при подготовке к занятиям, написании курсовых и выпускных квалификационных работ не служит развитию самостоятельности, ответственности, рефлексивности личности, с другой – в данных обстоятельствах при соответствующей педагогической инструментовке преподаватель вуза может способствовать становлению критичности, избирательности личности студента в море информации, а также развитию смыслопоисковой сферы. Под «соответствующей педагогической инструментовкой» нами понимается предъявление таких требований к выполнению работ, соблюдение которых способствует проявлению перечисленных выше личностных характеристик.
- Что касается информационно-коммуникационной среды, то она также предоставляет студенту право выбора желаемого им контента, по которому он путешествует в Сети в зависимости от собственных предпочтений и нравственных ориентиров. Педагогу, являющемуся значимой для студента персоной, можно выступать в роли навигатора, отсылающего к информации и текстам прежде всего духовно-нравственного содержания.
- Независимо от преподаваемой дисциплины и должностных обязанностей, научно-педагогический работник вуза имеет право и обязанность расставлять акценты с позиции «нравственно / безнравственно», открывая возможности Сети в доступе к миру литературы, искусства, демонстрируя его ценности и антиценности.
- Обращение к электронным библиотечным системам при выполнении учебных заданий в рамках образовательного процесса предполагает формирование способности к волевому усилию и напряжению в процессе познания при поиске необходимой научно-методической литературы, что является условием обучения в высшей школе. Поиск в Интернете профессионально необходимого материала требует от студента самостоятельного выбора из доступных материалов даже при наличии такой характеристики некоторой части молодежи, как «выученная беспомощность».
- Развитие проектного мышления будущих специалистов по разработке и реализации инноваций в различных сферах социальной реальности осуществляется прежде всего в проектной деятельности. Последняя предполагает обращение к интернет-ресурсам и ИКТ. При этом педагог и воспитанник в идеале становят-

ся носителями «системы личностно образующих событий», происходит «сотрудничество в процессе взаимного самоизменения» [7, с. 190, 194]. Для функционирования и развития человека как личности требуется особый образовательный материал – это «ситуации, ценности, деятельность, общение, отношения, педагогическая атмосфера образовательного процесса» [Там же, с. 190], которые могут быть актуализированы эффективным преподавателем.

• Медиаинформационная деятельность как вид деятельности человека, по мнению В.В. Серикова (наряду с коммуникативной, рефлексивно-самоорганизующей, познавательной, технико-практической, социально-адаптирующей, эстетической, здоровьесберегающей) является настолько приоритетной, что ее «следует считать содержанием образования, которое готовит человека к духовной жизни» [Там же, с. 192]. Медиаинформационная деятельность характеризуется «взаимодействием с различными системами информации, обеспечивающими целесообразность и эффективность ее использования; умением находить, извлекать, перерабатывать и передавать информацию» [Там же, с. 192]. Этот вид деятельности обладает воспитательным потенциалом при условии, если для воспитанника (студента) это не «внешне навязанная работа, заданная извне и механически выполняемая», а то, что «протекает по желанию, с поиском внутренних резервов качества» [Там же, с. 195], а также если субъектом образования осознан и освоен смысл этой деятельности и то, на какое благо она направлена.

Главным же негативным следствием цифровой эры для современного человека следует признать подавление способности к рефлексии, внутреннему диалогу из-за постоянного привлечения непроизвольного внимания.

Список литературы

1. Воропаев М.В. Вирутальные и смешанные реальности и воспитание // Педагогика. 2011. № 5. С. 45–51.

2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5. С. 137–151.

3. Диссоциативные расстройства [Электронный ресурс] // Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диссоциативные_расстройства (дата обращения: 24.09.2019).

4. Круглов В.В. Информационные технологии в сфере получения научного знания в области воспитания // Вестн. Православ. Св.-Тихон. гуманит. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2017. № 47. С. 55–62.

5. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М., 2011.

6. Прилепин З. Уроки русского. Урок № 34. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=OW_jemADtJ4&t=0s&index=12&list=PLSgy-gJ-dkS9QmKvn-FoHK9EwSNTIBofF (дата обращения: 18.08.2019).

7. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: моногр. М., 2018.

* * *

1. Voropaev M.V. Virutal'nye i smeshannye real'nosti i vospitanie // Pedagogika. 2011. № 5. S. 45–51.

2. Demakova I.D. Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah paradigmal'nogo sdviga: metodologicheskij aspekt // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 5. S. 137–151.

3. Dissociativnye rasstrojstva [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Dissociativnye_rasstrojstva (data obrashcheniya: 24.09.2019).

4. Kruglov V.V. Informacionnye tekhnologii v sfere polucheniya nauchnogo znaniya v oblasti vospitaniya // Vestn. Pravoslav. Sv.-Tihon. gumanit. un-ta. Ser. 4: Pedagogika. Psihologiya. 2017. № 47. S. 55–62.

5. Mudrik A.V. Socializaciya cheloveka: ucheb. posobie. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2011.

6. Prilepin Z. Uroki russkogo. Urok № 34. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=OW_jemADtJ4&t=0s&index=12&list=PLSgy-gJ-dkS9QmKvn-FoHK9EwSNTIBofF (data obrashcheniya: 18.08.2019).

7. Serikov V.V. Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoj refleksii: monogr. M., 2018.

Personality education in sociocultural informational space: its potential and negative influence

The article deals with the potential of higher education institutions in developing spirituality and morality of the personality of future specialists in the situation of the modern period termed as digital civilization. There is given the characteristics of the modern Russian youth and the behavior of some of them termed as "trained by helplessness". There is considered the phenomenon of virtual reality. There are formulated the possibilities of the digital age in education.

Key words: *spirituality, morality, personality, virtual reality, potential, sociocultural informational space.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2019)

Т.А. ЗАТЯМИНА
(Волгоград)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОУ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОСО*ОБРАЗ*НОЙ МОДЕЛИ*

Уточняются методологические основы культуросоОБРАЗной модели духовно-нравственного воспитания на основе христианской культуры. Описываются практические пути проектирования образовательной практики духовно-нравственного воспитания в ДОУ на основе культуросоОБРАЗной модели в программе «Православный календарь дошкольника». Раскрываются особенности выбора и организации содержания православной культуры для дошкольников, организационно-педагогических форм, развивающей предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, культуросоОБРАЗная модель, православная культура, образовательная практика, образовательное событие, тематические концентры, образовательные ситуации.*

Духовно-нравственное воспитание – это не одно из направлений образовательной деятельности дошкольной организации, это стратегическая задача, исходя из которой выстраивают смысловое понимание и содержательное наполнение задач познавательного, социально-коммуникативного, речевого, художественно-эстетического, физического развития ребенка в детском саду, выделенных во ФГОС ДО [4]. Предназначение дошкольной ступени образования в решении задач духовно-нравственного воспитания детей мы видим в том, чтобы запечатлеть в сознании детей традиционные для русской культуры представления о добре и зле, открыть ребенку радость выбора добра и совершения поступков по любви, а не по неприязни, что и станет стержнем их духовного развития. Для этого требуется не эпизодическая, а системно выстроенная работа всего педагогического коллектива детского сада.

Сегодня для проектирования образовательных практик актуальным является вопрос методологических оснований. Наша гипотеза культуросоОБРАЗной модели духовно-нравственного воспитания заключается в том, что выбор и интерпретация предметного содержания, цель, педагогические средства образовательной практики должны быть «овнутреннены» (И.А. Ильин) образом культуры. На слове ОБРАЗ мы предлагаем делать акцент в понятии «культуросоОБРАЗный», что соответствует христианскому пониманию культуры. С этой позиции не внешняя выраженность культуры становится главной для нашего восприятия, а ее природная сущность, ее значимость для внутренней жизнедеятельности человека. Изменив акцент в понятии «культуросоОБРАЗный», мы акцентируем внимание на внутренней, невидимой, духовной составляющей части культуры и духовной жизни человека как творца культуры, что определяет цель и содержание образовательной практики.

Ценностные истоки христианской культуры стали основанием культуросоОБРАЗной модели духовно-нравственного воспитания в ДОУ, которая в своем практическом воплощении раскрывается нами в программе «Православный календарь дошкольника». Данная программа прошла апробацию при реализации сетевой региональной площадки в детских садах Волгоградского региона, также эта программа получила самую высокую оценку экспертов регионального этапа конкурса «За нравственный подвиг учителя».

Ценностные истоки христианской культуры [2] являются методологической основой культуросоОБРАЗной модели духовно-нравственного воспитания Каков же идеал воспитания в христианской культуре? Он кратко выражен в словах апостола Павла: «Ты из детства знаешь священные писания, которые могут умудрить тебя во спасение, верою во Христа Иисуса. Все писание богодухновенно и полезно для научения, для обличения, для исправления, для наставления в праведности, да будет совершенен Божий человек, ко всякому доброму делу приготовлен» (Толкования Свт. Иоанна Златоуста на 2 Тим. 3:15). Понимание сути христианского воспитания – это то знание, которое помогает педагогу правильно организовать свою профессиональную деятельность, выстроить взаимоотношения с детьми и их родителями.

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Затямина Т.А., 2019

Упорядоченная, системная организация жизнедеятельности человека в культуре обусловлена принципом календарности. Православный церковный календарь стал определяющим условием при выборе и планировании содержания в программе «Православный календарь дошкольника» [1]. Великие двунадесятые праздники, дни памяти святых православного церковного календаря, даты православного церковного календаря, ставшие государственными праздниками (например, День народного единства) определили смысловые периоды и содержание образовательной деятельности в дошкольной организации. Планируются не отдельно существующие друг от друга календарные мероприятия, а последовательные образовательные события, которые охватывают определенный период совместной жизни детско-взрослого сообщества в ДОУ. Образовательные события, проектируемые на основе содержания православной культуры, являются опорными точками формируемого уклада жизни ребенка на каждом новом возрастном периоде его жизни. Обязательное условие – включенность родителей в образовательное событие.

В проектировании духовно-нравственного воспитания православный календарь мы рассматриваем не как упоминание в образовательном процессе определенных дат, а как выстраивание уклада жизни детей и педагогов в детском саду по определенным правилам. И.А. Ильин отмечал: «Уклад слагается, формируется и закрепляется прежде всего и больше всего – в детстве. Воспитание есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения и их творческих замыслов» [3]. Календарь – это и есть те условия, которые ребенок проживает из года в год и которые запечатлевают в его сознании образы и образцы жизни человека в восточнохристианской традиции. Знать и понимать исторически сложившиеся традиции страны, в которой мы живем, является условием миролюбивого сосуществования людей различных национальностей и верований.

Структурной основой проектирования образовательной практики являются даты православного церковного календаря: Рождество Пресвятой Богородицы – Покров Пресвятой Богородицы и Приснодевы Марии – День Казанской иконы Божией Матери – Рождество Христово – Благовещение – Вербное воскресенье – Пасха – День святого Георгия Победоносца – День славянской письменности и культуры – Троица. В «Православный календарь дошкольника» также включены даты государственного и народного календаря, содержание которых интерпретируется в православной традиции: это День защитников Отечества и Масленица.

В соответствии с богословским содержанием каждой даты определяются духовно-нравственные смыслы образовательных событий. Например, духовно-нравственные смыслы Вербного воскресенья раскрываются в следующих дидактических единицах: исторический факт, обычаи и обряды жизни русского народа, праздничное убранство дома, непостоянство похвалы и славы, верность и предательство, любовь к ближним, добродетельные качества (незлобливость, забота, самоограничение) и пороки (своеволие, зависть) человека, его добрые дела.

Системная организация образовательной деятельности в ДОУ по духовно-нравственному воспитанию состоит в том, что одно и то же событие «Православного календаря дошкольников» присутствует в жизни детей на всех возрастных этапах их пребывания в ДОУ. КультуросоОБРАЗная модель духовно-нравственного воспитания для проектирования образовательной практики является теоретической основой при определении цели, программного содержания и организационно-педагогических условий.

В программе «Православный календарь дошкольника» цель духовно-нравственного воспитания в ДОУ – это приобщение детей дошкольного возраста к традициям православной культуры. Традиции – это ценностный ориентир, они рассматриваются здесь как совокупный опыт духовной жизни общества, который включает ценности, определяющие мировоззренческое ядро православной культуры, правила как нормы жизнедеятельности человека в культуре. Приобщение, деятельностная составляющая цели – это путь, по которому будут идти дети, общаясь с содержанием православной культуры, собирая и укореняя православные традиции в своем сердце. Особенность приобщения в том, что данный путь выстраивается на основе переживания, вживания, сопереживания, поскольку для детей дошкольного возраста открывать мир сердцем – более естественное состояние, чем открывать его на основе умозаключений.

Труды Феофана Затворника, Василия Богоявленского, В.В. Зеньковского, С.С. Кулом-

зиной, возрастные характеристики детей дошкольного возраста помогли нам в определении критерия, по которому можно наблюдать эффективность достижения цели, – это *эмоционально-ценностное отношение к Богу, людям, себе, материальному миру, искусству, природе.* Этическая доминанта, т. е. разграничение должного и недолжного, является основой этих отношений. Во внешнем плане эмоционально-ценностное отношение проявляется в характере поведения ребенка на основе приятия или неприятия определенных норм и правил. Изменения, происходящие во внутреннем мире ребенка, проявляются в положительных (послушание, забота, щедрость, внимательность, терпение, трудолюбие) и отрицательных (обида, жадность, зависть, нетерпимость) переживаниях.

Содержание духовно-нравственного воспитания – это есть то питание, которым будет насыщаться сердце детей. В отличие от программ дошкольного образования, где содержание представлено задачами, которые должны решаться в ходе образовательной деятельности, в программе «Православный календарь дошкольника» содержание – это материал, связанный с православной традицией, во взаимодействии с которым происходит в ребенке изменение эмоционально-ценностного отношения.

Программный материал структурирован по тематическим концентрам. В программе выделено 12 тематических концентров, которые выстраиваются в логике ключевых событий православного календаря: Пасха, двунадесятые праздники, великие праздники, дни памяти святых. Информативная составляющая каждого из данных тематических концентров исходит из богословского смысла событий православного календаря, на основе которых определяются духовно-нравственные смыслы воспитательно-образовательной деятельности взрослых.

Всякий концентр объединяет четыре группы проблемных блоков. Для каждой возрастной группы выделен один из проблемных блоков. На последующих ступенях образования он включается в новую проблему, таким образом, происходит расширение пространства общения детей с православной культурой.

Перечислим проблемные блоки тематического концентра.

• *Подготовительная группа: православные праздники* (их смысловое предназначение в жизни человека, внешнее проявление – обычаи*, обряды**, символика, правила духовной жизни, правила и способы взаимоотношения людей).

• *Старшая возрастная группа: образы и образцы духовной жизни человека* (примеры из жизни Божией Матери, Иисуса Христа, православных святых, конкретных людей, их дела, отношение к Богу, людям, миру).

• *Средняя возрастная группа: христианские добродетели и пороки* (внутреннее состояние человека, которое можно назвать «жизнь в себе»).

• *Вторая младшая группа: мир Красоты* (рукотворной, созданной руками человека, и нерукотворной – Божественной; Красота – это то, что способствует возвышению человека к Божественному замыслу).

Для детей погружение в каждый проблемный блок тематического концентра происходит через общение с различными объектами культуры, которую следует понимать как «явление внутреннее, органическое, она захватывает самую глубину человеческой души» (И.А. Ильин). Такие объекты выполняют определенное воспитательное предназначение. Рассмотрим их подробнее.

• *Произведения литературы, музыки, живописи, скульптуры, архитектуры, кинематографии, декоративно-прикладного искусства.* Можно привести множество имен ученых, богословов, которые говорят о том, что искусство образует естественное пространство духовного возвышения человека. Искусство посредством созданных им образов помогает человеку не просто узнать о тех или иных событиях, явлениях, но побуждает нас сопереживать, испытывать при этом глубокие волнения. То, что пережито человеком, остается в его сознании навсегда. В традиционной практике образовательного процесса общение с произведениями искусства связано с формированием у детей эстетических чувств в общении с художественным образом. В программе «Православный календарь дошкольника» их функция связана с формированием нравственных чувствований у детей. Художественные образы для ребенка становятся образцами, с которыми он соотносит свои действия, представления о добре и зле и т. д. Из произведений художественной культуры следует включать те жанры, которые редко используются в массо-

* Обычай – повторяющийся способ поведения одного человека или группы людей в определенной ситуации.

** Обряд – совокупность ритуалов, где каждое действие имеет символическое значение.

Примеры образовательных событий

Тематические концентры	Темы образовательных событий			
	Вторая младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Рождество Пресвятой Богородицы	–	Послушание – царица детских добродетелей	Родители наши	Покровительница России
Рождество Христово	Рождественская елочка	Милосердие	Дела милосердия	Святочные дни
Защитники Отечества	Наше отечество – Россия	Воинское мужество	Подвиги защитников Отечества	Славные воины России
Вербное воскресенье	Украшаем дом к празднику	Доброе слово в доброе дело	Правила праведной жизни	Дорога к храму

вой практике дошкольного образования, это притчи, духовный стих, народные песнопения православного календаря, аутентичные колыбельные песни, прибаутки, подговорки.

• *Иконы, фрески, тексты детской библии, евангельские рассказы, жития святых.* Данный материал включается в адаптированной (преломленной в определенной ситуации) для дошкольников форме. Это содержание насыщает ум ребенка благодатными образами и образцами, духовными чувствами, переживаниями и настроениями. В детском сознании формируются такие образы, как мама, отец, семья, родина, родные, герой, защитник, мужество, добро, зло и т. п.

• *Синкретичные формы русского народного творчества* (игры, хороводы, русские народные пляски). Народная игра является одним из способов усвоения ребенком социально-ценностных смыслов. В народных играх у детей формируется отношение к трудолюбию и праздности, к щедрости и жадности, к богатству и бедности, передаваемое текстами, а игры развивают у детей умение общаться в коллективе в соответствии с обстоятельствами, подчиняться правилам. Включение в содержание хороводов, массовых русских народных танцев направлено на формирование у детей соборных взаимоотношений.

• *Реальные ситуации из жизненного опыта ребенка*. Это ситуации, связанные с его домом, семьей, природой, обществом (взрослые, дети, город, улица), объектами православной культуры (храм, икона). Данные ситуации необходимо преобразовать в воспитательные, т. е. предназначенные для решения определенной воспитательной задачи.

К отбираемому материалу предъявляются следующие требования: 1) он должен быть образный, 2) его содержание можно интерпретировать с позиции православной традиции.

Организационной формой реализации содержания программы являются образовательные события. Это периоды, по которым расписывается содержание. Образовательные события связаны с тематическим концентром и проблемным блоком. Особенность образовательного события в программе заключается в том, что целенаправленно создается реальность, в которой дети еще не были. У каждого образовательного события есть тема, которая воплощает в себе воспитательную идею и показывает границы выбора содержания (см. таблицу выше).

Образовательное событие включает образовательные ситуации, которые отличаются от традиционных занятий, проводимых в детском саду по содержанию, периоду, месту проведения. Объединенные в одном образовательном событии, они создают детям возможность системного, глубинного, многоаспектного соприкосновения с православной традицией. В программе «Православный календарь дошкольника» предлагается в образовательное событие включать следующие ситуации.

• Образовательные часы: музыкальный час, литературный час, час любования, час рукотворчества, час игры и час кино. Час – это условная единица периода общения детей с тем или иным содержанием. Функция этих ситуаций заключается в следующем принципе: «через открытие к сопереживанию». Данные ситуации организуются во взаимодействии «педагог – дети».

• Семейная гостиная, семейный театр, праздник. Функция этих ситуаций – «от сопереживания к открытию». Данные ситуации организуются во взаимодействии «педагог(и) – дети – родители». Содержательная доминанта семейных гостиных – этические вопросы (Какого человека мы называем послушным и как воспитывать послушание? Как воспитать с себе трудолюбие? Как организовать в семье досуг ребенка? Что значит «мужское воспитание»? и т. д.). Семейный театр и праздник – это различные формы моделирования художественных и реальных ситуаций проживания человека в православной традиции.

• Социальные и культурные практики. Функция этих ситуаций – «от открытия к деланию». Данные ситуации организуются во взаимодействии «педагог(и) – дети, дети – родители, педагог – дети – родители». Формы социальных практик – это общественно полезный труд детей в детском саду или дома («помощь маме», «навести порядок в группе», «помочь одеть на прогулку малышей», «посадить цветы» и т. д.). Формы культурных практик – это «прикосновение к тому, что есть, и участие в том, что есть» («посетить концерт», «экскурсия в храм», «прогулка по городу» и т. д.). Большинство социальных и культурных практик реализуется вне детского сада. Организаторами таких ситуаций являются родители. Социальные и культурные практики закрепляют нормы и правила православной традиции в каждодневной жизни детей.

• Православные минутки. Функция этих ситуаций – поддержать самостоятельное общение детей с содержанием православной культуры. Организация этих ситуаций делается на знакомом для детей материале. Православные минутки могут быть организованы в группе или дома. Средством, позволяющим поддержать общение детей, являются настольные дидактические игры, народные игры, тематические альбомы, состоящие из фотографий, иллюстраций художников, детских рисунков.

Образовательное событие в ДОУ проектируется как педагогический проект, т. е. завершенный период совместной продуктивной деятельности педагогов, детей и родителей, реализуемый в определенной последовательности и взаимосвязи всех организационно-педагогических форм. При такой организации образовательного события деятельность каждого участника (педагоги, дети, родители) должна осуществляться во взаимодействии друг с другом. Педагог – руководитель и организатор образовательнбого события. Важным во взаимодействии всех участников является элемент целеполагания, который задает стратегию всего педагогического проекта и обусловливает вклад каждого участника в его реализацию. В образовательном событии для достижения результата необходимо осознавать, за какой период это может произойти, т. е. продуктивная деятельность всегда будет иметь начало и окончание, поэтому она должны быть четко организованной.

Важным условием проектирования образовательной практики духовно-нравственного воспитания в ДОУ является организация развивающей предметно-пространственной среды. Согласно требованиям ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда (РППС) в ДОУ создается для обеспечения благоприятных условий воспитания и развития детей. Для достижения поставленных в программе «Православный календарь дошкольника» целей и для эффективности реализации ее содержания предлагается модель культуросоОБРАЗного пространства, т. е. та часть среды, которая отвечает задачам духовно-нравственного развития и воспитания детей в детском саду.

КультуросоОБРАЗное пространство содержит совокупность множества материальных объектов, средств деятельности детей и педагога, наполняющих развивающую предметно-пространственную среду в группе содержанием православной культуры. КультуросоОБРАЗное пространство должно быть:

– *живым,* т. е. не для демонстрации (дети в этом пространстве должны жить, всем пользоваться);

– *развивающимся,* т. е. изменяющимся в соответствии с образовательным событием;

– *открытым,* т. е. может пополняться новыми элементами – уголками, материалами;

– *эстетичным,* т. е. привлекательным для детей;

– *гармоничным,* т. е. не перегруженным.

КультуросоОБРАЗное пространство группы включает несколько центров.

• *Информационный центр* – название группы («Радость», «Надежда», «Дружба»); уголок событий православного календаря группы; выставочный уголок для детских творческих продуктов; уголок «Наши достижения» (важны не только победы и участие в конкурсах и выставках, но и достижения в преодолении человеческих пороков); уголок родительских вопросов и ответов. Информационный центр должен быть в удобном доступе для родителей, поэтому он располагается в помещении группы, где принимают детей.

• *Библиотечный центр* – книги, событийные иллюстрации, видео- и аудиолитература, портретные изображения святых, настольные игры (дети должны иметь к нему доступ).

• *Центр природы* – уголок заботы (дети поливают цветы, проращивают семена). Окно в природу (на стене макет оконной рамы, стекло – меняющиеся картины, это могут быть фотографии, репродукции картин художников, иллюстрации, сделанные детьми).

• *Художественно-творческий центр* – центры театральный, музыкальный, а также рукотворный.

• *Центр уединения* – это место, где ребенок может побыть один. Центр уединения может быть обозначен макетом храма, иконой.

КультуросоОБРАЗная модель для проектирования образовательной практики духовно-нравственного воспитания – это теоретическая конструкция, для которой методологической основой стали наши отечественные национально-культурные традиции. Поскольку в ней заложено единство внутренних факторов и внешних условий, это позволяет уйти от эпизодической работы по духовно-нравственному воспитанию, что доминирует сейчас в образовательной практике, к системной организации образовательной деятельности.

Список литературы

1. Затямина Т.А. Православный календарь дошкольника. Программа духовно-нравственного развития и воспитания детей от до 7 лет. 2-е изд., доп. и переработ. Волгоград: Ред.-изд. центр ВГАПО, 2018.

2. Ильин И.А. Основы христианской культуры [Электронный ресурс] // Православная библиотека «Азбука веры». URL: https://azbyka.ru/osnovy-xristianskoj-kultury (дата обращения: 23.08.2019).

3. Ильин И.А. Путь к очевидности [Электронный ресурс] // Православная библиотека «Азбука веры». URL: https://azbyka.ru/fiction/put-k-ochevidnosti-ilin/ (дата обращения: 23.08.2019).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 окт. 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 23.08.2019).

* * *

1. Zatyamina T.A. Pravoslavnyj kalendar' doshkol'nika. Programma duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya detej ot do 7 let. 2-e izd., dop. i pererabot. Volgograd: Red.-izd. centr VGAPO, 2018.

2. Il'in I.A. Osnovy hristianskoj kul'tury [Elektronnyj resurs] // Pravoslavnaya biblioteka «Azbuka very». URL: https://azbyka.ru/osnovy-xristianskoj-kultury (data obrashcheniya: 23.08.2019).

3. Il'in I.A. Put' k ochevidnosti [Elektronnyj resurs] // Pravoslavnaya biblioteka «Azbuka very». URL: https://azbyka.ru/fiction/put-k-ochevidnosti-ilin/ (data obrashcheniya: 23.08.2019).

4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 okt. 2013 g. № 1155 [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgos.ru/ (data obrashcheniya: 23.08.2019).

Design of educational experience of spiritual and moral education in preschool educational institutions on the ground of culture based model

The article deals with the methodological ground of the culture based model of spiritual and moral education on the basis of the Christian culture. There are described the realistic ways of designing the educational experience of spiritual and moral education in preschool educational institutions based on the culture based model in the program "Orthodox calendar of preschool children". There are revealed the features of the choice and the organization of the content of orthodox culture for preschool children, organizational and pedagogical forms, developing subject-spatial environment.

Key words: *spiritual and moral education, culture based model, orthodox culture, educational experience, educational event, thematic concerts, educational situations.*

(Статья поступила в редакцию 03.09.2019)

К.С. КРЮЧКОВА
(Волгоград)

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ»

Освещается проблема формирования виртуальной академической мобильности будущих учителей в вузе, научно обосновывается ее актуальность. Проведен исторический анализ исследований по теме виртуальной мобильности человека и виртуальной академической мобильности студента. Предлагается авторское понимание виртуальной академической мобильности будущих учителей, а также рассматривается потенциал онлайн-курсов для формирования готовности к ней.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей в вузе, мобильность, виртуальная мобильность, виртуальная академическая мобильность, онлайн-курсы.*

В период перехода российского общества к информационному, в условиях активного использования информационно-коммуникационных технологий практически во всех

© Крючкова К.С., 2019

сферах жизни виртуальная академическая мобильность будущих учителей выступает одной из целей современного высшего образования.

Виртуальная академическая мобильность будущих учителей в данном исследовании понимается как возможность использования ресурсов других вузов для прохождения студентами части основной образовательной программы посредством обучения с помощью онлайн-курсов данных организаций, в том числе иностранных. Такая форма мобильности обогащает профессиональные знания студентов, дает возможность обучаться с применением ресурсов различных учебных центров, общаться с ведущими педагогами, а также студентами разных вузов, что в конечном итоге делает будущего специалиста в области образования более конкурентоспособным на мировом рынке труда.

Виртуальная мобильность для будущих учителей предполагает помимо умений обучаться онлайн, с помощью информационно-коммуникационных технологий, и возможность в дальнейшем научить своих учеников использовать различные онлайн-сервисы в их учебной деятельности. Можно сделать вывод, что проблема формирования виртуальной академической мобильности будущих учителей является актуальной, а ее исследование требует прежде всего теоретического анализа самого понятия «виртуальная мобильность» в его историческом развитии.

Психологические исследования указывают на связь термина *мобильность* с движением. Это может быть физическое перемещение человека, передвижение, смена географического места или понимаемое в переносном смысле его перемещение через определенные сферы жизни – профессиональные, социальные [4]. Рассматривая данный термин в его историческом развитии, необходимо отметить, что в период доиндустриального общества мобильность людей, понимаемую как их физическое (географическое) перемещение, можно представить как ходьбу пешком или поездку на лошади, в карете, плавание на лодке. В Средние века мобильность была распространена как путешествие купцов, ведущих торговые дела, а также обучавшихся в городах студентов, перемещавшихся туда из деревень [9].

С развитием в европейских странах индустриальной революции меняется характер мобильности людей. Они начинают использовать устройства и приборы, которые облегчают их взаимодействие и передвижение. Появляется железнодорожное сообщение, развивается бумажная почта, изобретается телеграф, появляются первые фотоаппараты. XX век характеризуется уже бóльшим количеством систем человеческой мобильности: автомобильной системой, телефонной связью, скоростными поездами, мобильными телефонами, компьютерами, сетью Интернет.

В период развития информационного общества в XXI в. мобильность людей тесно связана с информационно-коммуникационными технологиями [9]. На данном этапе зарождается понятие «виртуальная мобильность».

В этой связи огромным потенциалом обладают исследования зарубежных ученых по виртуальной мобильности. Так, опираясь на теорию фрагментации, можно говорить о тесной взаимосвязи физической и виртуальной мобильности современного человека. Данная теория указывает на тот факт, что многие виды деятельности человека сегодня становятся независимыми от физических действий и перемещений человека, но переходят в виртуальную область его деятельности [11, p. 342]. Например, появляются различные виды «удаленных» профессиональных работ или даже профессий в сети Интернет – разработчик учебного онлайн-курса, веб-дизайнер, администратор сайта, консультант интернет-магазина. А физическая академическая мобильность, рассматриваемая как перемещение студентов на определенное время в другой вуз для обучения, может быть замещена виртуальной академической мобильностью, осуществляемой посредством ИКТ.

При реализации виртуальной мобильности средствами информационно-коммуникационных технологий между людьми возникает эффект «связанного присутствия». Такой феномен появляется благодаря возможности постоянного обмена краткими сообщениями (текстовыми или аудио), связанной с практически повсеместной доступностью интернет-соединения и наличием у современных людей различных мобильных устройств связи [12].

С развитием виртуальной мобильности изменяется характеристика понятия «время». До последнего этапа развития мобильности время считалось категорией четкой и пунктуальной. Договариваясь о встрече, люди подразумевали конкретную дату и время и старались их придерживаться, в противном случае их взаимодействие могло бы не состояться. Категория «время» в современном мире имеет окраску понятия «текучего и договорного» [9]. Обладая ИКТ и постоянной интернет-связью, современные люди сами, по сути, становятся мобильными и гибкими, способными менять время и место встречи, исходя из меняющих-

ся условий или их жизненных ситуаций в соответствии с интересами всех сторон взаимодействия. Помимо этого виртуальное взаимодействие может происходить одновременно с несколькими людьми посредством чатов, коротких сообщений, средств коммуникации социальных сетей, что существенно облегчает совместную договоренность о месте и времени их физической мобильности. Таким образом, исходя из представленных теорий, можно оценить, что виртуальная мобильность является неотъемлемой частью жизни современных людей.

Рассматривая виртуальную академическую мобильность студентов вузов, можно предположить, что ее основой стало дистанционное обучение. Начальный этап развития дистанционного обучения (середина XIX в.) связан с так называемым корреспондентским обучением (corresponding learning) и использованием почтовых служб для рассылки учебных материалов для самостоятельного изучения студентами. Второй этап дистанционного обучения приурочивают к созданию в 1969 г. государственного Открытого университета Великобритании. При этом дистанционная форма обучения признается на государственном уровне, часть учебных курсов университета официально преподается дистанционно, по окончании обучения выдается диплом государственного образца. Третий этап становления дистанционного обучения (1990 г.) связан с появлением новых информационных и коммуникационных технологий [1; 6]. В последнее десятилетие XXI в. наиболее эффективной формой дистанционного обучения является обучение посредством онлайн-курсов.

В России дистанционное обучение появилось намного позже и связано с датой 30 мая 1997 г. – выходом приказа Министерства образования России, разрешающего проводить эксперимент по дистанционному обучению.

Первые представления о виртуальной академической мобильности как об отдельном явлении зародились в последние десятилетия XX – начале XXI в. Много зарубежных проектов и программ рассматривают ее в качестве одной из своих целей: e-LERU, BEING MOBILE, VICTORIOUS, E-move, Erasmus+. Категория «виртуальная академическая мобильность» за рубежом связана с такими понятиями, как «международная академическая мобильность посредством информационно-коммуникационных технологий», «трансграничное сотрудничество», «межкультурный обмен», «интернационализация».

Российские ученые в последние годы также ведут разработки теории виртуальной академической мобильности. Так, исследователями доказано, что наиболее продуктивно для виртуальной академической мобильности студентов обучение на массовых открытых онлайн-курсах, которые с 2011 г. начинают активно распространяться в российском информационном образовательном пространстве [5]. Ведущими зарубежными онлайн-платформами университетов мира являются сайты Coursera и EdX, а основной российской площадкой, предоставляющей онлайн-курсы, – Национальная платформа открытого образования.

Онлайн-курс – образовательная деятельность, осуществляемая с использованием исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, реализуемая для неограниченного количества студентов одновременно и направленная на получение и оценку заранее определенных результатов обучения на основе специально разработанных электронных образовательных ресурсов.

Российские исследователи отмечают следующие преимущества виртуальной академической мобильности для будущих учителей при использовании онлайн-курсов [7]:

- вхождение в международную систему образовательных услуг, приобщение студентов к мировому академическому опыту по педагогическому направлению обучения;
- повышение доступности образования, достижение открытости образования вне зависимости от социального статуса студента;
- партнерство в научных исследованиях, возможность организации совместных образовательных проектов;
- возможность изучения студентами онлайн-инструментария курсов для дальнейшего использования с будущими учениками – видеолекций, онлайн-тестов и опросов, процедуры проверки результатов обучения с использованием системы прокторинга;
- улучшение языковой подготовки студентов и преподавателей;
- индивидуализация образовательного процесса, индивидуальный темп занятий на онлайн-курсах;
- удобная форма организации учебных занятий вне зависимости от времени и места обучения;
- возможность обучения в нескольких вузах одновременно.

Проанализировав данное явление с точки зрения его исторического развития, необходимо сделать вывод о том, что виртуальная академическая мобильность будущих учителей явля-

ется достаточно новым феноменом для современного российского образования. В российской педагогической науке нет четкого определения данному понятию. В статье представлено авторское понимание этого явления.

Зарубежные концепции виртуальной академической мобильности рассматривают ее с двух ракурсов: характеризуя, во-первых, как дополнение к физической мобильности студента, во-вторых, как полноценную альтернативу физической мобильности. С точки зрения дополнения к физической академической мобильности виртуальная мобильность может проявляться в предварительном изучении студентом дополнительной информации об условиях обучения в вузе, самом университете, преподавателях, учебных программах. При этом виртуальная мобильность осуществляется перед физической мобильностью (перед поездкой в другой вуз для обучения).

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения, что виртуальная академическая мобильность будущих учителей может рассматриваться как самостоятельное явление, не требующее физического перемещения в иное учебное заведение. Обучение при этом происходит с помощью информационно-коммуникационных технологий, за счет онлайн-курсов других университетов. Такое обучение официально признано российской системой образования и подтверждается сертификатами прохождения онлайн-курсов. В случае положительных результатов прохождения аттестации по данным курсам и получения сертификата студенты могут получить зачет по данным дисциплинам в своем вузе.

Данная статья представляет теоретический анализ феномена виртуальной академической мобильности будущих учителей. Более глобальной задачей исследования является формирование готовности будущих учителей к осуществлению такой мобильности. Дальнейшая исследовательская работа по проблеме будет посвящена разработке модели формирования виртуальной академической мобильности будущих учителей в педагогическом вузе и определению педагогических средств ее формирования.

Список литературы

1. Ибраева К.Ж., Хамидулина Д.М. Этапы развития дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 18. URL: https://moluch.ru/archive/77/13200/ (дата обращения: 09.01.2019).

2. Латышев О.Ю., Байер Е.А., Ильин В.Н., Макарова Л.Н., Подкопаева В.А. Виртуальная и реальная академическая мобильность в социализации учащихся, студентов и ученых // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе: материалы Междунар. науч.-метод. конф. (НОТВ-2017). Екатеринбург: УрФУ, 2017. С. 291–296.

3. Можаева Г.В. Сетевые структуры в образовании как фактор развития виртуальной академической мобильности // Гуманитарная информатика. 2009. № 5. С. 86–102.

4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. М.: Вече, АСТ, 2002.

5. Петрова Л.Е., Кузьмин К.В. Виртуальная академическая мобильность студентов посредством Moocs: методические решения преподавателя вуза // Пед. образование в России. 2015. № 12. С. 177–182.

6. Пьянников М.М. К вопросу об истории дистанционного образования [Электронный ресурс] // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2011. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya (дата обращения: 09.01.2019).

7. Сахапов Р.Л., Абсалямова С.Г., Абсалямов Т.Б. Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2016. № 3(91). С. 140–146.

8. Тыртый С.А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2009.

9. Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А.В. Лазарева. М.: Праксис, 2012.

10. Ялалов Ф.Г. Виртуальная мобильность педагога // Сохранение и развитие языков и культур в поликультурном и поликонфессиональном обществе: мировой опыт и современные технологии: сб. Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. С. 232–234.

11. Couclelis H. From sustainable transportation to sustainable Accessibility: Can we avoid a new tragedy of the commons? // D.G. Janelle, D.C. Hodge (Eds.), Advances in spatial science, Springer, Berlin, Heidelberg, 2000. P. 341–356.

12. Licoppe C. ‘Connected’presence: The emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape Environment and Planning D: Society and Space, 22 (1) (2004). P. 135–156.

* * *

1. Ibraeva K.Zh., Hamidulina D.M. Etapy razvitiya distancionnogo obucheniya [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2014. № 18. URL: https://moluch.ru/archive/77/13200/ (data obrashcheniya: 09.01.2019).

2. Latyshev O.Yu., Bajer E.A., Il'in V.N., Makarova L.N., Podkopaeva V.A. Virtual'naya i real'naya akademicheskaya mobil'nost' v socializacii uchashchihsya, studentov i uchenyh // EDCRUNCH Ural:

novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze: materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (NOTV-2017). Ekaterinburg: UrFU, 2017. S. 291–296.

3. Mozhaeva G.V. Setevye struktury v obrazovanii kak faktor razvitiya virtual'noj akademicheskoj mobil'nosti // Gumanitarnaya informatika. 2009. № 5. S. 86–102.

4. Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii / pod red. A. Rebera. M.: Veche, AST, 2002.

5. Petrova L.E., Kuz'min K.V., Virtual'naya akademicheskaya mobil'nost' studentov posredstvom Mooss: metodicheskie resheniya prepodavatelya vuza // Ped. obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 177–182.

6. P'yannikov M.M. K voprosu ob istorii distancionnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2011. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 09.01.2019).

7. Sahapov R.L., Absalyamova S.G., Absalyamov T.B. Virtual'naya mobil'nost' kak faktor povysheniya kachestva i dostupnosti obrazovaniya // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2016. № 3(91). S. 140–146.

8. Tyrtyj S.A. Formirovanie virtual'noj mobil'nosti prepodavatelya vysshej shkoly v processe povysheniya kvalifikacii: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2009.

9. Urri Dzh. Mobil'nosti / per. s angl. A.V. Lazareva. M.: Praksis, 2012.

10. Yalalov F.G. Virtual'naya mobil'nost' pedagoga // Sohranenie i razvitie yazykov i kul'tur v polikul'turnom i polikonfessional'nom obshchestve: mirovoj opyt i sovremennye tekhnologii: sb. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2015. S. 232–234.

Genesis of the notion “virtual academic mobility of future teachers”

The article deals with the issue of the development of virtual academic mobility of future teachers in higher educational institutions. There is scientifically substantiated its topicality. There is given the historical analysis of the researches on the subject of human virtual mobility and students virtual academic mobility. There is suggested the author’s conception of virtual academic mobility of future teachers. There is considered the potential of online courses for the development of the readiness to it.

Key words: *training of future teachers in higher educational institutions, mobility, virtual mobility, virtual academic mobility, online courses.*

(Статья поступила в редакцию 08.08.2019)

Г.П. ЖИРКОВА
(Санкт-Петербург)

Е.П. КОМАРОВСКАЯ, Я.В. БОРОВИКОВА
(Воронеж)

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Рассматривается культурооориентированная модель современного образования, реализуемая в системе повышения квалификации педагогических кадров в контексте компетентностного подхода. Анализируются методы обучения слушателей, позволяющие педагогам развивать новые профессиональные компетенции и в итоге достигать необходимого уровня культурологической компетентности. Особое внимание уделяется технологии диалогового взаимодействия, фасилитированной дискуссии и культурным практикам в системе повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: *культурооориентированная модель образования, компетентностный подход, технологии повышения квалификации педагогов.*

Усиление культурного статуса образования предъявляет новые требования к личности педагога, который должен не только обладать всем необходимым комплексом профессиональных знаний, владеть умениями работать с содержанием своего предмета в рамках новых требований стандарта, но и быть авторитетной личностью, носителем важных морально-нравственных норм и ценностных установок, традиционных для России, обладать высоким культурным потенциалом и стремлением к его развитию и совершенствованию.

Культура для личности педагога должна стать определяющим качеством. Развитие общекультурной компетенции, согласно требованиям ФГОС нового поколения, является одним из приоритетов педагогического образования, в том числе в системе повышения ква-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Жиркова Г.П., Комаровская Е.П., Боровикова Я.В., 2019

лификации. Весьма актуальной для педагогов является проблема интеграции в образовательном пространстве, организации учебного процесса, ориентированного не только на предметные, но и на личностные и метапредметные результаты.

В современных условиях важнейшим компонентом совершенствования подготовки учительских кадров является развитие общекультурной компетентности, становление и развитие духовной культуры личности педагога, что обеспечивает его полноценную профессиональную деятельность.

Миссия педагога видится в моделировании и организации культурооориентированного образовательного процесса освоения культурного наследия, развития личности во взаимодействии с различными феноменами человеческой культуры, главной целью которого является формирование «человека культуры». Современная наука трактует «человека культуры» как свободную личность, интегрированную в культуру, для которой образование является непрерывным процессом освоения культурного наследия, способную к культурному творчеству и креативному использованию культурного наследия в практике собственной жизни. Реализация культурооориентированного образовательного процесса будет эффективной только в том случае, если педагог обладает системными и глубокими знаниями по предмету и понимает основные цели и принципы культурологической модели образования [4, с. 129].

Решить обозначенные проблемы позволит организация процесса повышения квалификации, основанная на реализации модели культурооориентированного образования и направленная на развитие культурологической компетентности педагога. В данной модели роль педагога заключается в проектировании и организации культурооориентированного образовательного процесса развития личности во взаимодействии с различными феноменами культуры, способного обеспечить переход от изучения культурных ценностей к их освоению, а в дальнейшем – и к их созданию. В практической реализации данной модели особый акцент делается на развитии и совершенствовании общекультурной компетенции педагога.

Формирование социальной и культурной идентичности личности, обладающей определенными знаниями, умениями, навыками, способностями и готовностью к социокультурной деятельности, лежит в основе формирования культурологической компетентности педагога в системе повышения квалификации. Данная компетентность может быть определена как успешное решение задач и проблем в учебной и практической деятельности на основе культурориентированного подхода, реализуемого в различных моделях взаимодействия с культурным пространством [2, с. 58].

Проблемы развития компетенций связаны с применяемыми технологиями и методиками обучения слушателей в системе повышения квалификации, а также контролем полученных знаний, умений педагогов. Для этого учебный процесс должен быть насыщен специализированными обучающими средствами с учетом культурного пространства.

Интерактивные лекции, групповые дискуссии, мастер-классы, интерактивные экскурсии, видеоконференции, разбор кейсов, работа в парах и малых группах, индивидуальные задания, проектная деятельность, создание личного портфолио – все эти методы обучения позволяют педагогам развивать новые профессиональные компетенции и в итоге достичь необходимого уровня культурологической компетентности.

Одним из важнейших компонентов компетентности является умение обучающегося интегрировать в единое целое усвоенные им отдельные навыки, способы и приемы решения проблемных ситуаций и выработка комплексного междисциплинарного мышления. По мнению ряда специалистов, выработка такого мышления является самым узким местом в современном образовательном процессе высшей школы [5].

В системе повышения квалификации педагогов важно сделать так, чтобы, погружаясь в материал каждого занятия, слушатель четко представлял себе:

– какими конкретными результатами обучения он должен овладеть, изучив материал занятия;

– каким образом он будет достигать запланированных преподавателем результатов обучения;

– как будет производиться мониторинг достижения слушателями запланированных результатов обучения.

При разработке системы оценивания компетенций педагогов в условиях повышения квалификации необходимо предусмотреть шаги по определению рейтинга слушателей;

проведению мониторинга усвоения (знаний, умений, компетенций); поддержанию активности слушателей посредством получения обратной связи.

Компетентностная модель включает перечень компетенций – как универсальных (ключевых), так и профессиональных, что нуждается в дескрипторном сопровождении для оценки уровня развития компетенций слушателей курсов повышения квалификации. Дескрипторы детализируют компетенции до необходимого уровня операбельности, на котором формируются действия, качества, состояния, поддающиеся непосредственному измерению в образовательном процессе: они представляют результаты, которые должны продемонстрировать слушатели для их промежуточной и итоговой аттестации на каждом этапе обучения [3, с. 112].

Внедрение компетентстного подхода в систему повышения квалификации педагогов становится важнейшим инструментом в приращении качества образовательных услуг, что влечет за собой разработку новых образовательных технологий обучения слушателей с позиций компетентностного подхода и методик оценивания приобретаемых компетенций преподавателей.

Учебный процесс в системе повышения квалификации должен быть организован таким образом, чтобы выявлялись и развивались когнитивные, творческие, аналитические способности слушателей, их самостоятельная активность, а также вырабатывались навыки и умения, необходимые для практического взаимодействия с информационной и культурной средой.

Особенность педагогических целей по развитию компетентностей в условиях повышения квалификации состоит в том, что они достигаются не столько в результате действий преподавателей, сколько в результате осознанной деятельности, целенаправленного развития культурологической компетентности слушателя. Поэтому самостоятельная работа слушателей в процессе повышения квалификации должна способствовать вовлечению обучающегося в постоянный мониторинг самого учебного процесса и оценку качества организации занятий по каждому модулю образовательной программы, что позволит внести определенные коррективы в формирование самой образовательной программы повышения квалификации педагогов до оценки качества ее освоения.

Для слушателей системы повышения квалификации наиболее эффективны следующие образовательные технологии, рассчитанные на интерактивную и творческую составляющие (технологии диалогового взаимодействия, фасилитированная дискуссия, культурные практики, мастер-классы, проектная деятельность), позволяющие педагогам развивать новые профессиональные компетенции и в итоге достичь необходимого уровня культурологической компетентности.

Большое значение слушатели придают созданию личного портфолио, поэтому мы акцентировали внимание на включении педагогических технологий в содержательно-методическое обеспечение реализации модели развития культурологической компетентности учителей в системе повышения квалификации, способствующих не только расширению и углублению базовых знаний, но и освоению новых форм работы в культурном пространстве, открывающих возможности для развития личной творческой инициативы, осмысления повседневного опыта взаимодействия с объектами культуры, создания собственных творческих продуктов.

Наблюдается понимание со стороны педагогического сообщества того, что для профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС необходима смена ролей преподавателя от «транслятора знаний» к организатору процесса усвоения знаний. Как следствие, появляется стремление овладевать интерактивными формами работы с учащимися. Остановимся подробнее на *технологии диалогового взаимодействия*, *фасилитированной дискуссии* и *культурных практиках* в системе повышения квалификации педагогов.

Культуроориентированное образование активно обращается к методу художественного познания действительности, которое позволяет ощутить и чувственно выразить личностно окрашенную картину мира и является отражением существующей реальности через знаки, символы, художественные образы. Под *художественным образом* понимается обобщенное отражение действительности в форме конкретного индивидуального явления.

Художественные образы также могут рассматриваться как информация особого рода (как особая знаковая система), а процесс работы с объектами культурного наследия и понимания произведений искусства – как «раскодировка» своеобразной художественной информации (поиск смыслов). Поэтому особую

значимость представляет способность переработки информации, перевода ее из одной знаковой системы в другую, освоение технологий «перевода» и их реализация в педагогической практике.

Например, суть любого визуального практикума заключается в интерпретации видеоряда в терминах профессионального мышления. Зритель не только тренирует наблюдательность, но и развивает умение теоретически интерпретировать увиденное, поскольку в процессе анализа художественного образа выявляет и извлекает из памяти имплицитные знания, полученные во время обучения, из жизненного опыта и делает их явными (эксплицитными).

Одной из форм практической реализации метода художественного познания является модель «диалогового взаимодействия» с объектами культурного наследия. В ее основе идеи швейцарского ученого Ж. Пиаже, американских исследователей Ф. Йунавайна и А. Хаузен [7], а также метод художественного анализа произведений искусства.

Жан Пиаже разработал положение о взаимодействии организма и окружающей среды, или равновесии. По мнению ученого, установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных действий [6].

В основе *методики анализа художественного произведения* лежит поэтапное исследование предмета изображения и художественных средств, которые автор использует для раскрытия замысла своего произведения. Но эта методика относится к сфере искусствоведческого анализа и не всегда понятна педагогам общего образования.

Технология диалогового взаимодействия с объектами культурного наследия направлена на развитие навыков художественного познания, формирование и развитие навыков визуального восприятия, воспитания и развития эстетического вкуса и творческого начала, овладение системными знаниями по предмету и понимание интегративного характера образования и возможностей реализации приобретенных знаний в практической деятельности.

Форма практической реализации технологии – механизм диалогового взаимодействия. Здесь следует вспомнить, что *диалог* в переводе с греческого – «разговор, беседа, обмен высказываниями между двумя и более людьми», т. е. *специфическая форма и организация общения, коммуникации.* Таким образом, через диалоговое взаимодействие с художественными образами педагог не только получит яркие опорные доминаты, способствующие усвоению содержания и фактологического материала, но и научит личностному осмыслению и сопереживанию происходящего.

В технологии диалогового взаимодействия с объектами культурного наследия иной становится роль учителя в организации педагогического процесса. Преподаватель должен не только обладать иным качеством знаний содержания предмета, но и осваивать новые методики, понимать интегративные процессы в культуре и образовании, сам являться творческой личностью. Его функция – не транслировать знания, а создать условия для свободного обмена мнениями. Педагог является фасилитатором («посредником», облегчающим понимание), по мере необходимости дополняющим дискуссию необходимой информацией или обобщающим материал каждого этапа обсуждения («линкинг», связное обобщение).

В педагогической практике технология диалогового взаимодействия может быть реализована технологией фасилитированной дискуссии, которая представляет собой коллективное обсуждение произведения и предполагает систему вопросов, направленную на развитие навыков коммуникации и художественного восприятия.

Особенность фасилитированной дискуссии заключается в предоставлении возможности каждому участнику вынести свою мысль на обсуждение, быть выслушанным и принятым коллегами. В ходе этого процесса высказывание одного участника направляет внимание и служит стимулом для других. При коллективном обсуждении участники помогают друг другу подробнее и глубже вглядеться в произведение, которое постепенно складывается в восприятии участников дискуссии в единый образ.

По мере развития дискуссии к участникам приходит осознание существования различных точек зрения, мнений и оценок по поводу одного и того же предмета или явления, где все они важны и равноценны. Последовательность задаваемых педагогом вопросов строго продумана и соответствует особенностям развития художественного восприятия. Обсуждение начинается с вопросов общего характера.

В дальнейшем задаются вопросы более направленные, требующие более углубленного, вдумчивого рассматривания, побуждающие обучаемых обращать внимание на особенности изображения персонажей и детали произведения. Постепенно педагог включает в дискуссию вопросы на понимание смысловой ткани произведения, на умение выявлять особенности поведения персонажей, их мыслей и чувств.

На последнем этапе дискуссии педагог задает вопросы, предполагающие высокую степень вдумчивого и осмысленного восприятия, ответы на которые раскрывают особенности выразительного языка художественного произведения. Завершают обсуждение вопросы обобщающего характера, позволяющие подвести итог дискуссии. Дискуссия должна проходить в спокойной, раскрепощенной манере, что создает комфортную атмосферу коммуникации, способствует приобретению уверенности в себе и самораскрытию личности во взаимодействии с объектами культуры.

Идея средового подхода к образованию и воспитанию личности, которая представлена в работах целого ряда педагогов и психологов (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.С. Выготский и др.), может быть развита на примере культурных практик как части внеаудиторной деятельности в системе повышения квалификации педагогов.

В современной педагогической науке понятие «культурные практики» не является абсолютно новым. В работах сторонников построения современной теории и практики образования на основе принципа культуросообразности это понятие встречается в контексте практической культуросозидательной деятельности, которая может распространяться на самые разные сферы, в том числе и на профессиональную педагогическую (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, Н.Б. Крылова, А.Я. Флиер).

Культурные практики в сфере образования и самообразования – это комплексное явление, включающее и непосредственную педагогическую деятельность учителя, и индивидуальную образовательную деятельность педагога. Для современного педагога именно культурные практики являются актуальной технологией курсовой подготовки, потому что они служат мощным фактором раскрытия творческого потенциала педагога и его личностного роста, а также способствуют расширению его познавательной функции и эстетическому развитию.

В практической деятельности (пробах) педагог в соответствии с собственными мотивами и индивидуальным образовательным маршрутом овладевает необходимой ему информацией, учится выстраивать жизненные стратегии, позволяющие осваивать культурное наследие на уровне смыслов и осознания взаимосвязи универсальных общечеловеческих и индивидуальных личностных ценностей, получает опыт реализации приобретенных навыков в практической деятельности, их переосмысление и создание собственного творческого продукта. Поэтому культурные практики могут рассматриваться как один из факторов саморазвития педагога, его «самоопределения и реализации», в контексте «непрерывного образования учителя» [1, с. 7].

Таким образом, внедрение культурноориентированной модели современного образования и овладение культурологической компетентностью педагогами должно включать, наряду с активными образовательными технологиями, направленными на получение новых знаний, отработку профессиональных навыков и умений, создание эффективных подходов и установок взаимодействия с культурной средой, личных стратегий реализации образовательных траекторий и др., и организацию работы слушателей курсов повышения квалификации по реализации культурных практик.

Список литературы

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2002. № 8. С. 6–11.

2. Жиркова Г.П. Культурологический компонент повышения квалификации педагогов // Человеческий капитал. 2014. № 08(68). С. 57–59.

3. Комаровская Е.П. Дублинские дескрипторы в системе компетентностно-ориентированного подхода в высшей школе // Актуальные проблемы гуманитарных наук (психология, педагогика): межвуз. сб. науч. работ / под ред. Е.П. Комаровской, Т.Ю. Ломакиной, Е.Ю. Пряжниковой. М.: Изд-во РГСУ, 2011. Вып. 11. С. 108–120.

4. Комаровская Е.П., Жиркова Г.П. Культурологическая компетентность педагогов в системе повышения квалификации: опыт моделирования // Власть. 2015. № 11. С. 128–131.

5. Ломакина Т.Ю., Боровикова Я.В. Открытое образование в Болонском измерении: тенденции, проблемы, перспективы // Основные тенденции развития дидактики: проблемы и перспективы предметности обучения: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва 27–28 окт. 2008 г. М., 2008. С. 183–188.

6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004.

7. Housen A. Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer // Arts and Learning Journal. 2002. Vol. 18. № 1. P. 26–31.

* * *

1. Vershlovskij S.G. Vzroslyj kak sub#ekt obazovaniya // Pedagogika. 2002. № 8. S. 6–11.

2. Zhirkova G.P. Kul'turologicheskij komponent povysheniya kvalifikacii pedagogov // Chelovecheskij kapital. 2014. № 08(68). S. 57–59.

3. Komarovskaya E.P. Dublinskie deskriptory v sisteme kompetentnostno-orientirovannogo podhoda v vysshej shkole // Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk (psihologiya, pedagogika): mezhvuz. sb. nauch. rabot / pod red. E.P. Komarovskoj, T.Yu. Lomakinoj, E.Yu. Pryazhnikovoj. M.: Izd-vo RGSU, 2011. Vyp. 11. S. 108–120.

4. Komarovskaya E.P., Zhirkova G.P. Kul'turologicheskaya kompetentnost' pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikacii: opyt modelirovaniya // Vlast'. 2015. № 11. S. 128–131.

5. Lomakina T.Yu., Borovikova Ya.V. Otkrytoe obrazovanie v Bolonskom izmerenii: tendencii, problemy, perspektivy // Osnovnye tendencii razvitiya didaktiki: problemy i perspektivy predmetnosti obucheniya: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Moskva, 27–28 okt. 2008 g. M., 2008. S. 183–188.

6. Piazhe Zh. Psihologiya intellekta. SPb.: Piter, 2004.

Technologies of professional development of teachers in the context of culture oriented paradigm of modern education

The article deals with the culture oriented model of modern education implemented in the system of the professional development of teachers in the context of the competence approach. There are analyzed the methods of teaching students to develop new professional competencies and eventually achieve the necessary level of cultural competence. There is paid special attention to the technology of dialogue interaction, facilitated discussion and cultural practices in the system of the development of teacher training.

Key words: *culture-oriented model of education, competence approach, technologies of developing teachers training.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2019)

Е.И. САХАРЧУК
(Волгоград)

АСПИРАНТУРА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Характеризуется современное состояние аспирантуры в системе непрерывного педагогического образования. Определяются проблемные области в аспирантской подготовке, предлагаются возможные варианты улучшения качества подготовки современных аспирантов.

Ключевые слова: *аспирантура, непрерывное педагогическое образование, научный руководитель аспиранта, диссертация.*

В данной статье речь идет о педагогической аспирантуре, в которой готовятся кадры высшей квалификации по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки». Под системой непрерывного педагогического образования понимается совокупность всех элементов существующей образовательной системы, обеспечивающей подготовку кадров для непрерывно развивающейся системы образования; совокупность преемственных профессиональных образовательных программ допрофессионального, профессионального и дополнительного профессионального образования. Особая роль и назначение аспирантуры в этой системе – обеспечить подготовку научно-педагогических кадров, способных решать задачи, имеющие существенное значение для развития педагогической науки и практики, определять перспективные направления всех ступеней педагогического образования.

Статья написана на основе анализа научных публикаций по различным аспектам аспирантской подготовки в Российской Федерации, материалов научно-практических конференций по данной тематике, нормативно-правовых актов, регулирующих образовательный процесс в аспирантуре, а также личного опыта автора по подготовке кадров выс-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Сахарчук Е.И., 2019

шей квалификации. Кроме того, под руководством автора статьи ведется кандидатское исследование на следующую тему: «Научно-педагогическое сопровождение аспирантов как средство управления качеством их подготовки» (М.С. Бахтеева (Лосева)). Цель настоящей статьи – охарактеризовать современное состояние и наметить перспективы развития аспирантуры в системе непрерывного педагогического образования.

Аспирантура в своем нынешнем виде существует с 1 сентября 2013 г., согласно ст. 10 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», она стала третьей ступенью высшего образования. По существу, российская аспирантура была трансформирована по образцу европейских вузов, которые серьезный акцент в подготовке аспирантов делают на образовательном компоненте, за счет которого у выпускников аспирантуры формируются академические компетенции. В российских учебных планах аспирантской подготовки такие курсы тоже представлены. Например, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в основную профессиональную образовательную программу по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (профили «Общая педагогика, история и теория образования», «Теория и методика профессионального образования») включены такие курсы, как «Информационные ресурсы и грантовая деятельность», «Педагогика высшей школы», «Иностранный язык». Однако не надо забывать, что европейские вузы создают условия для обеспечения академической мобильности аспирантов, и это позволяет им приобретать исследовательский опыт, дополнительную научную информацию и получать отзывы на проделанную работу не только от своего научного руководителя и преподавателей своего вуза, но и от представителей других научных школ. К сожалению, не все российские вузы имеют такую возможность.

Реформирование российской аспирантуры, приведение ее в соответствие с требованиями нового закона, к сожалению, не дало тех результатов, которые ожидались. Конечно, в работе аспирантуры в дореформенный период было много узких мест: не всегда качественно подготовленные тексты диссертаций, недостаточный уровень методологической подготовленности выпускников аспирантуры, невысокий процент диссертаций, защищенных в установленный срок – в течение года после окончания обучения в аспирантуре. Например, в аналитических материалах указываются следующие «узкие места» диссертаций по педагогике:

– маленькие выборки;

– низкий уровень статистической обработки полученных материалов;

– «надуманность» тем диссертаций;

– значимость полученных результатов преимущественно для самого диссертанта, а не для педагогической практики;

– умозрительность рассуждений исследователей из-за отсутствия опыта педагогической деятельности;

– недостаточная апробация результатов исследования.

Многие исследования «идут за сложившейся педагогической практикой», но при этом в них не проводится серьезного анализа сложившегося опыта, не выявляются глубинные основания предпринимаемых инноваций, в связи с чем педагогическая наука в значительной степени теряет свою прогностическую функцию.

Однако почти шестилетнее функционирование аспирантуры в качестве третьей ступени высшего образования показало ее неэффективность в плане повышения качества проводимых научных исследований. Современные аспиранты практически не видят разницы между обучением в магистратуре и аспирантуре. Для многих из них главная задача заключается в том, чтобы сдать текущие экзамены и зачеты, а за этими заботами зачастую теряется стратегическая задача – подготовка кандидатской диссертации. Обратимся к материалам, опубликованным Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, в которых говорится о том, что в 2018 г. отмечается снижение эффективности работы аспирантуры: удельный вес защитивших кандидатскую диссертацию в период подготовки в общем выпуске аспирантов составил лишь 12,4%, тогда как в 2000–2013 гг. этот показатель варьировал от 24,0 до 33,5% [7]. Большинство выпускников аспирантуры не предпринимают серьезных попыток завершить диссертационное исследование и представить диссертацию к защите.

Такая пассивная позиция выпускников аспирантуры вполне объяснима и даже оправдана, т. к. наличие ученой степени не гарантирует им практически никаких преимуществ, если они работают в общеобразовательной школе (их даже от квалификационного экзамена не освобождают). Да и в вузе в современных условиях продукт интеллектуального научного труда тоже не находит должной реализации. Наличие диплома об окончании аспиран-

туры в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» дает выпускнику аспирантуры право занимать должность вузовского преподавателя. Парадоксальность сложившейся ситуации, по мнению Е.В. Швачко, «заключается в росте спроса на наличие ученой степени и падении спроса на рабочие места в сфере науки… Спрос определяется тем, что ученая степень становится атрибутом социального престижа, не связанного с дальнейшей исследовательской деятельностью. Например, в социальных сетях, в частности ВКонтакте, статус “аспирант” стоит у многих, даже тех, кто давно окончил аспирантуру или был отчислен» [8, с. 150].

В настоящее время существует много публикаций по поводу судьбы отечественной аспирантуры, однако в основном они носят полемический характер, не раскрывая глубинные процессы в системе подготовки научных кадров, приведшие к нынешнему состоянию аспирантуры, которое практически никого не устраивает. Нам не удалось обнаружить ни одной работы диссертационного уровня (исключение составляет докторская диссертация С.А. Писаревой, которая была защищена в 2005 г.), посвященной раскрытию теоретико-методологических основ педагогической аспирантуры, обоснованию неформальных критериев качества кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим наукам.

Обратимся к проблемным вопросам, связанным с внедрением федерального государственного образовательного стандарта аспирантуры.

Во-первых, нет четких различий между диссертацией и научно-квалификационной работой. Да и могут ли они быть? По существу, НКР – это не вполне завершенная диссертация, которая представляется к защите.

Во-вторых, существенно снизилась мотивация аспирантов к занятиям исследованиями, поскольку, сдавая и пересдавая зачеты и экзамены, они, по сути, остаются студентами-«школярами».

В-третьих, выпускающая кафедра и научный руководитель несколько отошли на второй план с точки зрения их значимости, в частности, и потому, что по новым правилам аспирант не может быть отчислен «за утерю связи с научным руководителем».

Мы полагаем, что улучшение качества функционирования аспирантуры как важнейшего элемента системы непрерывного педагогического образования возможно, если:

- основное назначение аспирантуры будет заключаться в подготовке научных и научно-педагогических кадров, способных осуществлять самостоятельную научно-исследовательскую и педагогическую деятельность (в качестве обязательного будет введено требование – завершать обучение в аспирантуре защитой диссертации на степень кандидата наук);
- содержание аспирантской подготовки будет обеспечивать овладение педагогом-исследователем современными педагогическими концепциями (отечественными и зарубежными), понимание их внутренней логики, единства и противоречий при выстраивании концептуального замысла собственного исследования;
- в педагогическую аспирантуру будут иметь право поступать преимущественно выпускники магистратуры по 44.00.00 УГНС «Образование и педагогические науки» (если же желающий поступить в аспирантуру не имеет педагогического образования, он должен предоставить документ о профессиональной переподготовке в объеме не менее 1 000 академических часов;
- будет возрождена на новом уровне исследовательская по сути (а не только по названию) аспирантура, когда системообразующей целью обучения в аспирантуре будут проведение диссертационного исследования и подготовка текста диссертации, а не подготовка научно-квалификационной работы (НКР) не вполне определенного статуса;
- кафедры, осуществляющие подготовку аспирантов, приложат усилия для создания научно-образовательного сообщества, в котором происходило бы становление молодого исследователя, но при этом, как и прежде, ключевая роль должна принадлежать научному руководителю;
- научные руководители аспирантов будут проходить обязательную профессиональную подготовку, т. к. в настоящее время они опираются преимущественно на свой исследовательский опыт, который получили в процессе взаимодействия со своим научным руководителем, но этого явно недостаточно;
- будет определен официальный перечень тем (ориентировочных) кандидатских диссертаций, исследование которых актуально для педагогической науки и образовательной практики (например, для Южного региона возможно создание банка таких тем в рамках Ассоциации научных центров РАО Юга России).

В заключение отметим, что в настоящее время назрела настоятельная необходимость в совершенствовании деятельности аспирантуры как основной формы подготовки научно-педагогических кадров в России, во внедрении новых подходов к построению образовательного процесса, в разработке эффективных средств управления качеством подготовки аспирантов. При этом критерии качества необходимо вырабатывать на основании объективно существующих представлений всех субъектов, участвующих в подготовке научно-педагогических кадров, о необходимом уровне подготовки будущего ученого, его знаниях, умениях, навыках и личностных качествах, иными словами, о компетенциях, которыми должен овладеть выпускник аспирантуры.

Список литературы

1. Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 годы: фед. целевая программа [Электронный ресурс]. URL: http://fcpir.ru/ (дата обращения: 24.08.2019).

2. Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014–2020 гг.» [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/1862/ (дата обращения: 20.08.2019).

3. Лосева М.С., Сахарчук Е.И. Научно-методическое сопровождение в управлении качеством подготовки аспирантов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 6(91). С. 17–20.

4. Новицкая А.В. Формирование общекультурной компетентности аспирантов в системе многоуровневого образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2012.

5. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru (дата обращения: 20.08.2019).

6. Писарева С.А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике: дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2005.

7. Расчеты ИСИЭЗ НИУ ВШЭ по данным Росстата в рамках проекта «Подготовка справочных и аналитических материалов по вопросам образования и науки» тематического плана научно-исследовательских работ НИУ ВШЭ [Электронный ресурс] // Наука. Технологии. Инновации. 2019. 15 мая. URL: https://issek.hse.ru/news/308115412.html (дата обращения: 15.09.2019).

8. Швачко Е.В. Деятельность аспирантуры института: проблемы и перспективы // Вестн. культуры и искусств. 2018. № 2(54). С. 147–153.

9. Шепель В.М. Аспирантура – инновационная ступень последипломного педагогического образования [Электронный ресурс] // Пед. образование в России. 2012. №2. URL: journals/uspu.ru/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii/p2012/96-2-2012 (дата обращения: 24.08.2019).

10. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.

* * *

1. Issledovaniya i razrabotki po prioritetnym napravleniyam razvitiya nauchno-tekhnologicheskogo kompleksa Rossii na 2014–2020 gody: fed. celevaya programma [Elektronnyj resurs]. URL: http://fcpir.ru/ (data obrashcheniya: 24.08.2019).

2. Koncepciya federal'noj celevoj programmy «Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovacionnoj Rossii na 2014–2020 gg.» [Elektronnyj resurs]. URL: http://government.ru/docs/1862/ (data obrashcheniya: 20.08.2019).

3. Loseva M.S., Saharchuk E.I. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie v upravlenii kachestvom podgotovki aspirantov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2014. № 6(91). S. 17–20.

4. Novickaya A.V. Formirovanie obshchekul'turnoj kompetentnosti aspirantov v sisteme mnogourovnevogo obrazovaniya: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Stavropol', 2012.

5. Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru (data obrashcheniya: 20.08.2019).

6. Pisareva S.A. Metodologiya ocenki kachestva dissertacionnyh issledovanij po pedagogike: dis. … d-ra ped. nauk. SPb., 2005.

7. Raschety ISIEZ NIU VSHE po dannym Rosstata v ramkah proekta «Podgotovka spravochnyh i analiticheskih materialov po voprosam obrazovaniya i nauki» tematicheskogo plana nauchno-issledovatel'skih rabot NIU VSHE // Nauka. Tekhnologii. Innovacii. 2019. 15 maya [Elektronnyj resurs]. URL: https://issek.hse.ru/news/308115412.html (data obrashcheniya: 15.09.2019).

8. Shvachko E.V. Deyatel'nost' aspirantury instituta: problemy i perspektivy // Vestn. kul'tury i iskusstv. 2018. № 2(54). S. 147–153.

9. Shepel' V.M. Aspirantura – innovacionnaya stupen' poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Ped. obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. URL: journals/uspu.ru/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii/p2012/96-2-2012 (data obrashcheniya: 24.08.2019).

10. Shestak V.P., Shestak N.V. Aspirantura kak tretij uroven' vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 22–34.

Postgraduate training program in the system of continuous pedagogical education

The article deals with the characteristics of the modern postgraduate training program in the system of continuous pedagogical education. There are described the issues in the postgraduate training program. There are suggested the possible variants of the improvement of the quality in the training process of modern postgraduate students.

Key words: *postgraduate training program, continuous pedagogical education, research advisor of postgraduate student, thesis.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2019)

И.В. БОБРЫШЕВА
(Волгоград)

МОДЕЛЬ CQAF-(A)VET КАК ГАРАНТИЯ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются вопросы обеспечения качества дополнительного профессионального образования в сфере образования с учетом основных положений европейской модели обеспечения качества образования CQAF-(A)VET и действующего российского законодательства.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, качество образования, модель CQAF-(A)VET, образовательная программа, программа дополнительного профессионального образования.*

Переход к концепции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» выводит дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО) на новый виток развития. Высшее образование в соответствии с Болонской моделью в массе своей ориентировано на «производство» бакалавров с универсальными и общепрофессиональными компетенциями. Но, как показывает практика, современное общество, особенно сфера образования, нуждается в специалистах узкого профиля (коими являются учителя-предметники), настоящих профессионалах своего дела. В данной ситуации ДПО приобретает функцию связующего звена между уровневым (высшим и средним профессиональным) образованием и рынком труда, становится системообразующим фактором непрерывного профессионального образования педагога. В современном контексте российское ДПО идентично понятию «профессиональное образование и обучение» (англ. Vocation Education and Training – VET), которое введено Копенгагенской декларацией 2002 г. и развивается в рамках Туринского процесса.

VET позволяет согласовать результаты образовательной деятельности университетов и колледжей с потребностями рынка труда и снимает многие проблемы, возникшие в России при переходе на Болонскую модель многоуровневого профессионального образования. Однако пока механизм «доводки» бакалавров через VET до конца не доработан, уровень подготовки бакалавров не устраивает ни самих выпускников, ни их работодателей.

Для решения этой проблемы необходимо, чтобы дополнительные профессиональные программы разрабатывались с учетом профессиональных стандартов, а также при непосредственном участии работодателей или их объединений. Введенные законом новые формы (такие, например, как электронное образование, сетевая организация образовательного процесса) делают учебный процесс более гибким и свободным, кардинально меняя при этом подходы к оценке качества.

Напомним, что Федеральный закон от 29 января № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 сентября 2013 г., официально закрепил концепцию рыночной ориентации профессионального образования, оценки его качества с позиции потребителя – рынка труда и экономики страны в целом. Была отменена государственная аккредитация дополнительных профессиональных программ и организаций ДПО, а ответственность за оценку качества этого вида образования была возложена на потребителей и прежде всего на работодателей.

В рамках Брюгге-Копенгагенского процесса европейское образовательное сообщество поставило перед собой следующие задачи в области обеспечения качества:

© Бобрышева И.В., 2019

1) выработка механизмов институционального сотрудничества между органами, занимающимися обеспечением качества;

2) рассмотрение путей и средств независимой и добровольной проверки / аккредитации предоставляемых услуг в области образования и обучения;

3) достижение соглашения по принципам проведения сертификации и признания (включая признание неформального и спонтанного образования);

4) разработка комплексной стратегии активного обмена передовым опытом, мониторинга и экспертной оценки для выявления сильных и слабых сторон на отраслевом, национальном и европейском уровнях [1; 3; 5].

С конца 2012 г. неформальная общественная организация – Европейская ассоциация провайдеров ДПО, участником которой является Союз руководителей учреждений и подразделений ДПО и работодателей (Союз ДПО), создала исполнительную структуру European Institute for Adult and Vocational Education – ESEDA. ESEDA на основе результатов исследований, поддерживаемых Фондом Леонардо да Винчи, проводит в настоящее время работу по адаптации для сферы ДПО российскими и европейскими VET-провайдерами модели качества CQAF.

В апробации этой модели участвуют представители Голландии, Австрии, Швеции, Италии, Турции, России и Белоруссии. Цель данной работы – создание системы признания качества результатов профессионального образования и обучения, общей для участников и партнеров ESEDA, которая будет развиваться в их странах.

Рассмотрим данную модель более подробно. Для обеспечения качества профессионального образования и профессиональной подготовки в системе Общей структуры гарантии качества в (дополнительном) профессиональном образовании (далее CQAF-(A)VET) можно выделить три основных раздела, которые ведут к поставленной цели (см. табл. 1).

«Первый раздел включает основные темы, связанные с содержанием (определением содержания) и используемой методологией обучения. Второй раздел касается жизненно важных организационных тем, которые необходимы для осуществления обучения и профессиональной подготовки. И, наконец, третий раздел охватывает важные темы, связанные с вопросами, которые касаются непосредственно обучающихся (слушателей)» [3, с. 53].

Модель CQAF-(A)VET представлена 12 темами и 28 показателями, дающими возможность образовательным организациям представить доказательства того, что они обеспечивают качество по каждой теме отдельно. Кроме того, каждый показатель представлен четырьмя уровнями (от базового до высокого). Если организация может представить доказательства только по одному (из четырех) показателей качества, то это базовый уровень. Если доказательства были представлены по всем четырем показателям качества, то это уже высокий уровень.

Профессор Али Рашади, директор международных программ Фолькуниверситета (Швеция), генеральный директор Европейской ассоциации профессионального образования и обучения взрослых ESEDA, и Нина Николаевна Аниськина, ректор Академии Пастухова,

Таблица 1

Модель CQAF-(A)VET

1	Содержание и обучение	1.1	Учебный план
		1.2	Методы обучения
		1.3	Прием обучающихся
		1.4	Коучинг, наставничество и обучение
2	Организация	2.1	Лидерство
		2.2	Результаты и отчетность
		2.3	Развитие и распределение персонала
		2.4	Социальная ответственность
3	Обучающиеся	3.1	Доступность
		3.2	Руководство и организация поддержки обучающихся
		3.3	Практика и обучение на рабочем месте
		3.4	Аттестация

президент Союза руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей, президент Ассоциации ESEDA – Европейского института профессионального образования и обучения взрослых, член экспертного совета по дополнительному профессиональному образованию и корпоративному обучению, дополнительному образованию взрослых при Комитете Государственной думы по образованию и науке (Россия), пришли к единому мнению о том, что данная модель улучшения качества образовательной программы может быть использована организацией для контроля своей деятельности либо сторонними организациями для проведения внешней экспертизы качества образовательной программы. В последнем случае модель будет инструментом для мониторинга качества образовательной услуги [2, с. 3].

В качестве примера для системы дополнительного профессионального образования в организации, имеющей лицензию на образовательную деятельность, рассмотрим показатели, стимулирующие улучшение качества программы дополнительного профессионального образования по теме «Учебный план» (см. табл. 2).

Выбор данной темы не случаен, поскольку любая образовательная организация, осуществляющая реализацию программ ДПО, начинает свою деятельность именно с разработки учебного плана.

Модель CQAF имеет непосредственное отношение к популярным стандартам семейства ISO 9000. Она является своего рода «доводчиком» требований ISO 9001 для дополнительного профессионального образования и обучения, помогая организациям выбрать адекватные показатели качества, которые отражают специфику ДПО и удовлетворяют все заинтересованные стороны.

Кроме того, суть этой системы, внедрение которой не требует много денег, – самооценка по выбранным показателям и перекрестная оценка на добровольных началах организаций одного класса. Акцент в такой перекрестной оценке делается больше на обмен опытом, чем на контроль.

ESEDA интегрировала модель CQAF также и со стандартами ISO 29990:2010, которые специально направлены на менеджмент качества дополнительного и неформального образования. В то же время эта модель может рассматриваться как инструмент для получения сертификата ISO 9001:2008 или для подготовки к участию в национальных и международных конкурсах «Деловое совершенство».

Из всего вышесказанного следует, что рассмотренная нами модель придает важное значение роли работодателей, т. к. именно в эти организации придут выпускники программ дополнительного профессионального образования для осуществления своей профессиональной деятельности. В настоящее время большинство организаций ДПО, осуществляющих профессиональное образование слушателей в сфере образования, ограничиваются только формальным подтверждением (согласованием) содержания учебного плана программы и участием в итоговой аттестации слушателей, да и то не всегда.

В то же время участие работодателей в разработке и осуществлении дополнительных профессиональных программ, на наш взгляд, гораздо шире. Это полностью соответствует концепции Федерального закона Российской Федерации № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

Кроме того, «внедрение новых подходов и моделей обеспечения гарантий качества дополнительного профессионального образования напрямую связано с наличием специальных управленческих компетенций у организаторов образовательного процесса» [3, с. 54]. В своей работе они должны придерживаться принципов системы менеджмента качества.

Очевидно, что качественное профессиональное педагогическое образование является результатом не менее качественного менеджмента как на уровне всей системы образования, так и на уровне самой образовательной организации. «Используя в практике управления такие инструменты, как стандарты ISO, стандарты и директивы ENQA, модели EFQM или CQAF, организация повышает свою способность гарантировать оказание потребителю услуг заданного (ожидаемого, желаемого) качества с учетом требований государства» [Там же, с. 55].

В наши дни задачи повышения качества профессиональной деятельности в сфере образования успешно решают и вузы, реализующие дополнительные профессиональные программы наряду с основными программами, и самостоятельные организации ДПО, и широкий спектр (от курсов до корпоративных университетов) различных коммерческих организаций. Однако, несмотря на разнообразие организационных форм, для всех них вопро-

Таблица 2

Показатели, стимулирующие улучшение качества программы дополнительного профессионального образования по теме «Учебный план»

№	Темы	Показатели качества
1.1	**Учебный план**	
1.1.1	Разработка учебного плана	1. Образовательная организация может доказать, что цель и содержание учебного плана соответствуют требованиям современного законодательства. 2. Образовательная организация может представить доказательства, что работодатели осведомлены о цели, содержании и структуре учебного плана и участвуют в его разработке. 3. Образовательная организация может представить доказательства, что цель, содержание и структура учебного плана отражают реальные требования профессии, а также необходимые для конкретной профессии компетенции. 4. Образовательная организация может представить доказательства, что цель и содержание учебного плана соответствуют как настоящим, так и будущим требованиям профессии [4]
1.1.2	Опыт обучающихся (слушателей)	1. Образовательная организация может представить доказательства, что цель, содержание и структура учебного плана доводятся до сведения обучающихся до начала программы. 2. Образовательная организация может доказать, что ранее полученное образование и опыт обучающихся были приняты во внимание при разработке учебной программы. 3. Образовательная организация может представить доказательства, что профессиональный опыт обучающегося повлиял на содержание учебного плана. 4. Образовательная организация может доказать, что проводимый ею опрос выпускников влияет на дальнейшее развитие учебного плана
1.1.3	Участие работодателей	1. Образовательная организация может продемонстрировать, что содержание учебного плана признается работодателями. 2. Образовательная организация может представить доказательства, что представители работодателей внесли свой вклад в разработку содержания учебного плана. 3. Образовательная организация может доказать, что работодатели принимают активное участие в разработке учебного плана и его реализации (например, выступают в качестве преподавателей). 4. Образовательная организация может представить доказательства, что оценка и дальнейшее совершенствование содержания учебного плана являются результатом активного участия работодателей
1.1.4	Статус	1. Образовательная организация может доказать, что содержание учебного плана отражает необходимый уровень знаний по определенным предметам, необходимым в данной профессиональной области. 2. Образовательная организация может продемонстрировать ценность своих учебных программ по сравнению с программами своих конкурентов. 3. Образовательная организация может доказать активное участие ведущих экспертов в сфере профессиональной деятельности в процессе реализации учебного плана (в процессе преподавания). 4. Образовательная организация может доказать, что она достигла экспертного уровня в рамках учебного плана в сфере профессиональной деятельности

сы внутренней (самооценки) и внешней независимой оценки качества являются ключевыми для выживания и развития в конкурентных условиях.

Список литературы

1. Аниськина Н.Н. Формирование единых требований для оценки качества ДПО // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 6(6). С. 1–5.

2. Аниськина Н.Н., Лунина Е.В. Качество образования в рыночной экономике // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2018. № 2(38). С. 1–7.

3. Аниськина Н.Н. Качество ДПО – центральная проблема реформы профессионального образования // Инновации. 2013. № 4(174). С. 49–55.

4. Аниськина Н.Н. Качество профессионального образования: направления и перспективы развития [Электронный ресурс]. URL: https://www.gapm.ru/wordpress/wp-content/uploads/Aniskina.pdf (дата обращения: 23.08.2019).

5. Аносова Н.А. Педагогические основы институционального механизма профессионально-общественной экспертизы и аккредитации дополнительных профессиональных программ [Электронный ресурс]. URL: https://www.marsu.ru/science/dissertation/avtoref/2015/06/Anosova/Dissertaciya_Anosovoi.pdf (дата обращения: 23.08.2019).

* * *

1. Anis'kina N.N. Formirovanie edinyh trebovanij dlya ocenki kachestva DPO // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire. 2013. № 6(6). S. 1–5.

2. Anis'kina N.N., Lunina E.V. Kachestvo obrazovaniya v rynochnoj ekonomike // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire. 2018. № 2(38). S. 1–7.

3. Anis'kina N.N. Kachestvo DPO – central'naya problema reformy professional'nogo obrazovaniya // Innovacii. 2013. № 4(174). S. 49–55.

4. Anis'kina N.N. Kachestvo professional'nogo obrazovaniya: napravleniya i perspektivy razvitiya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gapm.ru/wordpress/wp-content/uploads/Aniskina.pdf (data obrashcheniya: 23.08.2019).

5. Anosova N.A. Pedagogicheskie osnovy institucional'nogo mekhanizma professional'no-obshchestvennoj ekspertizy i akkreditacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.marsu.ru/science/dissertation/avtoref/2015/06/Anosova/Dissertaciya_Anosovoi.pdf (data obrashcheniya: 23.08.2019).

Model "CQAF-(A)VET" as the guarantee of the quality of additional professional education

The article deals with the issues of achieving the quality of additional professional education in educational sphere considering the positions of the European model of achieving education quality "CQAF-(A)VET" and the Russian legislation.

Key words: *additional professional education, education quality, model "CQAF-(A)VET", educational program, program of additional professional education.*

(Статья поступила в редакцию 11.09.2019)

И.А. МАКАРОВА
(Волгоград)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*

Раскрывается природа феномена «научно-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы», уточняются ее функции и структура. Представлен воспитательный аспект научно-педагогической деятельности педагога.

Ключевые слова: *преподаватель высшей школы, сущностные черты современного высшего образования, функции и структура научно-педагогической деятельности педагога.*

Высшая школа выступает в качестве одного из ведущих генераторов научно-технического прогресса, в силу того что в ее структуре обеспечивается интеграция фундаментальных и прикладных научных исследований с одновременной подготовкой кадров, способных к практической реализации данных научных, инженерных и культурных до-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Макарова И.А., 2019

стижений. Интерес исследователей к деятельности преподавателя высшей школы определяется многими факторами:

– возможностью построения содержания образования на основе научно-исследовательской работы и собственных ценностных ориентаций;

– разработкой авторских технологий обучения на основе вовлечения студентов в научно-исследовательские, профессиональные и социальные проекты;

– возможностями реализации себя как индивидуальности.

Проблематика высшей школы представлена в следующих направлениях:

- современная высшая школа в России и за рубежом: состояние и перспективы развития (Н.Д. Никандров, В.А. Садовничий и др.);
- основы дидактики высшей школы (И.В. Бестужев-Лада, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, И.И. Ильясов, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.);
- единство научной и педагогической деятельности педагога высшей школы (В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.);
- становление профессиональной компетентности педагога высшей школы (В.А. Болотов, А.М. Митина, А.А. Орлов, В.В. Сериков и др.).

На наш взгляд, необходимо перечислить сущностные черты современного высшего образования. Их можно представить в некоторой его обобщенной характеристике.

1. Содержанием образования является не адаптированный культурный опыт, а материал, находящийся в пограничной области между собственно наукой и инновационной практикой (т. е. материал высшего образования носит характер актуальных моделей, прогнозов, гипотез, последних вариантов ответов на актуальные вопросы практики и науки, он выступает в качестве инструмента разработки новейших технологий для различных областей практики).

2. Образовательный процесс высшей школы предусматривает значительное сокращение контактной работы, в связи с этим идет увеличение самостоятельной работы студентов. Так, по ФГОС ВО 3 ++ – бакалавриат по направлению подготовки «Педагогическое образование» – объем обязательной части без учета объема государственной итоговой аттестации должен составлять 70% общего объема программы бакалавриата [3]. А в магистратуре по ФГОС ВО 3 ++ объем обязательной части должен составлять не менее 40% общего объема программы магистратуры, это означает, что 60% уходит на самостоятельное изучение материала [4].

3. Университетское образование предусматривает изучение в строгом смысле не профессии, а фундаментальных научных оснований деятельности в различных социокультурных областях в науке, производстве, образовании, своего рода, универсумы, которые опережают те профессиональные технологии, которые уже сложились в практике.

4. Специфика содержания университетского образования состоит в его «связующей функции» между новейшими достижениями науки и инновационной практикой – созданием новейших технологий. Это обусловливает и специфику образовательного процесса в высшей школе. Он перестает быть в узком смысле слова учебным процессом, а становится научно-образовательным.

5. Наконец, специфика образовательного процесса в высшей школе состоит в специфике деятельности и статуса преподавателя. Преподаватель в ходе научно-образовательного процесса занят не обучающей в чистом виде, а научно-педагогической деятельностью. Участие студентов в научно-исследовательской работе выступает как основной метод обучения, с помощью которого могут быть достигнуты цели университетского образования. При этом преподаватель наряду с традиционными для преподавателя вуза функциями выполняет функции научного руководителя, консультанта, руководителя лаборатории, проекта или малого научно-технологического предприятия, тьютора, эксперта, партнера по диалогу.

Говоря о специфике высшего образования, в частности о научно-педагогической деятельности педагога высшей школы, следует отметить, что особенность этой деятельности заключается в ориентировке преподавателя не на учебный предмет как таковой, а на место этого предмета в структуре профессиональной деятельности или в модели профессиональной компетентности студента.

По мнению О.В. Шабановой, «сущность научно-педагогической деятельности состоит в интеграции и взаимообусловленности научно-исследовательской и педагогической деятельности ученых-педагогов, трансформации научных достижений преподавателя в содержание и технологии обучения студентов и в обратном влиянии педагогического аспекта жизнедеятельности вузовского педагога

на его подходы и установки в сфере научно-исследовательской работы» [7]. Благодаря такой природе научно-педагогической деятельности обеспечивается наукоемкость содержания образования и образовательных технологий в высшей школе. И только в этом случае могут быть обеспечены такие качества образованности будущего специалиста, как компетентность, мобильность, фундаментальность, поскольку студент постигает фундамент, на котором это знание строится, участвует самостоятельно в его добывании и применении. Студент при этом обретает методологическую культуру как неотъемлемое качество человека в обществе знания.

Специфика научно-исследовательской деятельности в том, что она творческая по своей природе и не может быть выполнена по принуждению. Студент решает не поставленные кем-то, а собственные задачи. Научно-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы нами понимается как деятельность преподавателя университета, сущностной чертой которой выступают интеграция и взаимообусловленность научно-исследовательской и собственно педагогической предметных сфер.

Таким образом, природа научно-педагогической деятельности уникальна. По сути, это единственная деятельность, в которой производство нового знания, трансформация его в содержание образования и реальное обучение будущих специалистов новейшим достижениям науки осуществляются в едином процессе, в деятельности одного человека.

Здесь обеспечивается триединство функций – научно-исследовательской (добывание нового знания), научно-методической (трансформация его в содержание и технологии обучения) и собственно обучающей [6]. Если обеспечение качества образования представляет собой некую многофакторную систему, то ее системообразующим звеном является именно система научно-педагогической деятельности преподавателей кафедры. Именно на этом уровне развертываются процессы, определяющие в конечном счете качество образования: уровень сложности и индивидуализации содержания, тип учебно-исследовательской деятельности студентов, моделирование будущей профессиональной среды.

Многообразие функций научно-педагогической деятельности обусловливает и многоаспектность ее структуры, в которой представлены обучающая, методическая, научная, организационная, коммуникативная, воспитательная и другие виды деятельности. Безусловно, именно научно-исследовательская деятельность преподавателя является наиважнейшей в представленной структуре, придает своеобразие всем другим ее компонентам. Для эффективной организации всех этих видов деятельности необходимо знать закономерности учения и развития студентов – взрослеющих людей, вступивших в сферу профессионального образования, но еще не имеющих ни устойчивой мотивации, ни навыков самоорганизации.

Методическая составляющая научно-педагогической деятельности заключается в отборе и конструировании учебной и научной информации для обеспечения развития личности студента; в предвидении и предварительной оценке результатов своей деятельности (научной или педагогической); в создании условий для свободного выражения студентами личностного отношения к изучаемому материалу, к теме их исследования, к результатам работы других студентов, к своим действиям в процессе учебной или научной деятельности.

В структуре научно-педагогической деятельности очень важны коммуникативный и организационный компоненты. Так, коммуникативный компонент проявляется в общении преподавателя со студентами, коллегами, в том числе зарубежными, а также с работодателями. Рассматривая организационный компонент научно-педагогической деятельности, следует обратиться к исследованию О.В. Шабановой, которая утверждает, что данный компонент проявляется «в умениях преподавателя высшей школы организовать собственную профессиональную деятельность, учебную и научную деятельность студентов, сплотить коллектив единомышленников вокруг исследования научной проблемы. Особую значимость этот компонент приобрел по мере роста коллективных исследовательских работ, в том числе грантовых проектов, получивших широкое распространение на современном этапе развития высшей школы» [7].

Воспитательному аспекту научно-педагогической деятельности в педагогических исследованиях придается большое значение. Например, по мнению В.В. Серикова, «определить воспитательное личностное содержание образования – значит, найти тот своеобразный “строительный материал”, из которого образуются структурные элементы личностной сферы человека – смыслы, предпочтения, жизненные программы, диспозиции» [5].

Сегодня в стенах высшей школы очень часто можно услышать, что в качестве одной из целей воспитания является такое качество будущего специалиста, как конкурентоспособность. По мнению А.И. Коваленко, «конкурентоспособность – свойство субъекта, указывающее на его способность выдерживать конкуренцию с себе подобными, на его способность совершать конкурентные действия и др.» [1].

Обратимся и к крупнейшему специалисту в области менеджмента – японскому профессору К. Мацусита. Он против афоризма «выживает сильнейший». На первый план, по его мнению, должны выйти в сознании профессионала интересы общества и коллектива, а не собственные. В своей книге «Философия менеджмента» он пишет: «Не хитри, будь честным; будь хозяином на своем месте; не живи вчерашним днем, постоянно совершенствуй свои познания; относись с уважением к окружающим; все время помни о внешнем мире, приспосабливайся к законам его развития, с благодарностью относись к тому, что имеешь и получаешь – мы все берем у общества в долг. Не уставай вопрошать – на кого ты работаешь? Ответ один – на общество» [2]. Интересны и его семь принципов, применяемых в бизнесе: принцип служения обществу; добросовестности и честности; совместных усилий для достижения общей цели; неустанного стремления к совершенству; вежливости и скромности; согласия с законами природы; благодарности за благодеяния [Там же].

К сожалению, современный российский студент конкурентоспособность воспринимает лишь как «выживание сильнейшего». Для разрешения данной ситуации необходимо восстановление духовно-культурного потенциала высшей школы. Мы можем и должны говорить о конкурентоспособности, но в другом контексте. Так, специфика образа жизни преподавателя университета заключается в его включенности в жизнь научно-педагогического сообщества, научной школы, которая, как правило, находится в состоянии конкуренции с другими школами. Включая студента в эту конкурентную среду, мы и будем развивать в нем конкурентоспособность. Но эта совместная деятельность должна носить этическую, социальную и культурологическую направленность. В противном случае не может быть сформирована и современно понимаемая компетентность. Современный выпускник высшей школы должен быть высокодуховен.

На наш взгляд, необходимо включать студента в прямом и переносном смысле в добывание, разработку содержания своего образования – знаний, исследовательского и практического опыта. При введении в образовательный процесс научных семинаров будет происходить подготовка студентов к аналитическим работам, воспитываться исследователь. Целостность образования обеспечивается не интегрированными модулями, а концептуальным единством научной школы, в рамках которой происходит становление будущего специалиста. Применяя задачный, контекстный, проектный, имитационно-игровой, диалогический подходы, метод практических ситуаций и др., мы поставим студента в позицию субъекта образования.

Таким образом, научно-педагогическая деятельность вырастает в среде высшей школы, в ее коммуникативно-творческом пространстве. Это общение научно-профессиональных позиций, мировоззрений, культур преподавательско-студенческого сообщества. Важны дух, атмосфера, имидж вуза, а не просто логическая последовательность заданий по учебно-исследовательской работе студентов. Вуз для студентов должен быть интересен своей средой, яркими личностями.

Список литературы

1. Коваленко А.И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции «конкурентоспособности» в научных исследованиях // Современная конкуренция. 2013. № 6 (42). С. 65–79.

2. Мацусита Коносукэ. Философия менеджмента / пер. с англ. А. Гришин. М.: Альпина Паблишер, 2018.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения: 25.08.2019).

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 126 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25 (дата обращения: 25.08.2019).

5. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2008.

6. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–36.

7. Шабанова О.В. Социально-педагогические условия становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы: дис. … канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

* * *

1. Kovalenko A.I. Teoreticheskie i metodologicheskie aspekty ispol'zovaniya koncepcii «konkurentosposobnosti» v nauchnyh issledovaniyah // Sovremennaya konkurenciya. 2013. № 6 (42). S. 65–79.

2. Macusita Konosuke. Filosofiya menedzhmenta / per. s angl. A. Grishin. M.: Al'pina Pablisher, 2018.

3. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevr. 2018 g. № 121 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (data obrashcheniya: 25.08.2019).

4. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevr. 2018 g. № 126 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25 (data obrashcheniya: 25.08.2019).

5. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoj deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. uchebnyh zavedenij / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. M.: Izd. centr «Akademiya», 2008.

6. Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoj deyatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovaniya pedagoga // Pedagogika. 2010. № 5. S. 29–36.

7. Shabanova O.V. Social'no-pedagogicheskie usloviya stanovleniya nauchno-pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly: dis. … kand. ped. nauk. Voronezh, 2002.

Educational aspect of scientific and pedagogical work of higher school teacher

The article reveals the nature of the phenomenon "scientific and pedagogical work of higher school teacher". There are specified its functions and structure. There is presented the educational aspect of scientific and pedagogical teacher's work.

Key words: *higher school teacher, essential features of modern higher education, functions and structure of scientific and pedagogical teacher work.*

(Статья поступила в редакцию 27.09.2019)

Е.М. ФИЛИППОВА
(Волгоград)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Рассматриваются теоретические аспекты организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Анализируется научно-исследовательская работа студентов вузов, необходимая для овладения профессиональными компетенциями. Описывается опыт реализации проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов на информатических дисциплинах в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа студентов, проектная деятельность, профессиональные компетенции, информатические дисциплины.*

Основными признаками современного этапа развития общества являются информатизация, интеллектуализация, инновационность. В быстроменяющихся условиях преображается характер образования: образовательный процесс является средством самореализации и саморазвития индивидуума, а цель образования заключается в знаниевой подготовке обучающегося и в обеспечении условий для развития креативной личности. Теперь у студентов должны быть сформированы компетенции, что позволяет подготовить выпускника вуза к работе с постоянно растущими объемами информации, анализу и проектированию своей деятельности, к самостоятельным действиям в условиях неопределенности.

Компетентностный подход в высшем образовании отразился на увеличении доли самостоятельной работы студентов, в связи с чем изменяется роль методик и технологий обучения [8]. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ставит перед студентом задачи овладения профессиональными компетенциями в рамках различных видов деятельности, в том числе педагогической, культурно-просветительской, проектной, исследователь-

© Филиппова Е.М., 2019

ской. Научно-исследовательская работа (НИР) должна стать тем стержнем, вокруг которого аккумулируются дисциплины с контактными формами взаимодействия преподавателя и обучающихся [6].

Научно-исследовательской работе студентов посвящены многие исследования ученых. И.П. Егорова, Т.В. Шувалова подчеркивают, что подготовку студента к исследовательской деятельности следует рассматривать в качестве главного звена в системе профессионального образования.

В ходе научно-исследовательской деятельности у студентов формируется научно-исследовательская компетентность, под которой понимается способность и готовность личности результативно применять имеющиеся знания, умения и опыт в процессе решения профессиональных задач. По мнению С.Ю. Астаниной, Н.В. Шестак, Е.В. Чмыховой, ее формирование предполагает опору на высокую активность студентов в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности; мотивацию, определяемую как социальными, так и узколичностными мотивами; определенные личностные характеристики студентов. Наиболее адекватным вариантом ее формирования является широкое использование мультимедиатехнологий, направленных на развитие кейс-метода, методов управляемого открытия, портфолио, проектов, системы дистанционного обучения [1].

Е.Э. Попова подчеркивает, что организация совместной научно-исследовательской работы способствует повышению уровня личностного и профессионального развития, позволяет выявлять наиболее талантливых и способных студентов. О.Я. Соколова, Е.В. Бибарцева, О.А. Науменко считают, что процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности.

Авторы научных исследований выделяют различные формы и виды НИР студентов (НИРС). По мнению С.Ю. Астаниной, Н.В. Шестак, Е.В. Чмыховой, НИРС включает такие формы, как:

– учебная НИРС, предусмотренная действующими учебными планами;

– НИРС, выполняемая во внеучебное время (участие студентов в научно-исследовательских подразделениях института);

– организационно-массовые мероприятия (конференции, конкурсы, олимпиады, выставки и т. д.).

С.Л. Попова, Е.Н. Алексеева выделяют следующие виды НИРС, в зависимости от которых можно различать степень реализации ее цели:

– НИРС, включенную в учебную деятельность (лабораторные работы, рефераты, курсовые проекты, выпускные квалификационные работы);

– НИРС, выполняемую во внеучебное время (участие студентов в международных исследованиях, конкурсах, олимпиадах, конференциях).

Результатами научных исследований студентов могут быть доклады, отчеты, публикации, дипломы и грамоты конкурсов, оригинальные изобретения и разработки, которые, в свою очередь, являются итогом их проектной деятельности.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. в числе приоритетных принципов развития определяет принципы проектной деятельности, которая включена в образовательные стандарты подготовки выпускников вузов в качестве основного вида профессиональной деятельности. В научных исследованиях освещаются различные стороны и аспекты проектной деятельности студентов. Этим вопросам посвящены работы Т.Е. Бережной, А.А. Гнездюковой, Е.Г. Горшковой, О.Н. Григорьевой, Т.И. Закировой, И.А. Зайцевой, Д.Е. Зелениной, Р.Ф. Лопатиной, С.В. Минаевой, Д.В. Пекушкиной, Е.С. Полат, А.В. Посоховой, А.В. Сазановой, А.В. Хуторского, Л.В. Чупровой и др.

Под методом проектов понимается комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ученику проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, творчество при выполнении учебных заданий [9]. Сама работа по проекту по своей природе является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации, поскольку проект всегда направлен на создание чего-то нового, предполагает наличие замысла, который достигается в процессе его реализации (А.В. Хуторской).

Участие в проектировании позволяет студенту осознанно проявить ответственность, развить навыки самостоятельного конструирования своих знаний, ориентироваться в информационном пространстве (Е.Г. Горшкова, А.В. Сазанова). Индивидуальная проектная

деятельность студентов является методом формирования компетенций студентов вузов, которые необходимы для дальнейшего трудоустройства выпускников, способствует успешной адаптации молодежи к современным социально-экономическим условиям, формированию потребности в знаниях, высокой профессиональной мотивации, стремлению к самообразованию, приобщению к конкретным жизненно важным проблемам (А.А. Гнездюкова, Т.И. Закирова, Д.Е. Зеленина, Р.Ф. Лопатина, С.В. Минаева, Е.С. Полат, А.В. Посохова, Л.В. Чупрова).

Использование метода проекта, проектной деятельности в процессе обучения в вузе и их интеграция в учебно-воспитательный процесс способствует развитию креативных способностей и выработке креативного стиля мышления на базе фундаментальной профессиональной подготовки у будущего специалиста, формирует у студента профессиональную компетентность, обеспечивающую его конкурентоспособность на рынке труда и способность к эффективной работе на уровне мировых стандартов (Д.В. Пекушкина). Внедрение в практику метода проектов способно обеспечить уровень и качество не только профессиональной компетентности студентов, но и системы ценностных ориентаций личности, необходимой для решения профессиональных и социальных задач, а также проектной культуры личности. Формирование проектной компетентности выпускника вуза как результата профессионального образования обусловлено способностью выполнять проектные работы (И.А. Зайцева).

В условиях современного образования информационные технологии открывают новые возможности для активизации познавательной деятельности студентов вуза. Проектная деятельность студента является и методом обучения, и средством практического применения усвоенных знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности. Структура проектной деятельности включает в себя анализ актуальности проводимого исследования, определение проблемы, целеполагание, формулировку задач, которые следует решить, выбор средств и методов, адекватных поставленным целям, планирование, определение последовательности и сроков работ; проведение проектных работ; оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта; представление результатов [3]. Применение метода проектов позволяет углубить уровень знаний по дисциплине, расширить сферу интересов и отработать навыки применения информационных технологий при решении профессиональных задач [2].

Реализация целей информатизации образования предусматривает наличие в учебных планах педагогических вузов РФ дисциплин, формирующих профессиональные умения современного педагога. Проектная деятельность студентов возможна при изучении разных дисциплин. Рассмотрим применение метода проектов на информатических дисциплинах, в рамках изучения которых студент осваивает инструментальную составляющую различных информационно-коммуникационных технологий, их возможности повышения эффективности образовательного процесса.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете учебным планом подготовки бакалавров направления 44.03.01 «Педагогическое образование» предусмотрено изучение таких информатических дисциплин, как «Основы математической обработки информации», «Информационные и коммуникационные технологии в культурно-просветительской деятельности», «Информационные технологии в образовании», «Интернет и мультимедиатехнологии», «Социальная информатика» (профили «История», «Обществознание», «Право», «Экономика», «Технология», «Музыкальное образование», «Художественное образование»). Эти дисциплины изучаются на 1–2-х курсах, по каждой из них предусмотрено выполнение студентами лабораторных работ и различных проектов. Вовлекаясь в самостоятельную учебную работу, будущие педагоги развивают навыки организации различных форм мыслительной деятельности, осваивают научно-исследовательскую работу.

По дисциплине «Основы математической обработки информации» студенты готовят рефераты, тематика которых направлена на математическую обработку информации (например, операции математической логики, комбинаторика в реальных задачах, статистические оценки в педагогике, математическое моделирование, случайные процессы и теория вероятностей).

По дисциплине «Информационные и коммуникационные технологии в культурно-просветительской деятельности» студенты выполняют проект по разработке мультимедийного онлайн-продукта (электронного ресурса) культурно-просветительского назначения

по выбранной теме, которая формулируется под руководством преподавателя. Создаваемый электронный ресурс должен содержать текст и различные медийные объекты: иллюстрации, видеофрагменты, таймлайн, интерактивную карту или сторимэп, панорамное фото. Проект может быть выполнен либо в виде сайта при помощи любого онлайн-сервиса, допускающего бесплатную регистрацию и размещение контента, либо в виде ленты (группы) в одной из социальных сетей. В то же время студенты готовят рефераты, связанные с обзором применения информационно-коммуникационных технологий в культурно-просветительской деятельности в разных странах мира, с особенностями организации познавательной, проектной деятельности на основе использования средств информационно-коммуникационных технологий в учебной и внеклассной работе в школе.

По дисциплине «Информационные технологии в образовании» предусмотрено несколько разных форм работы: помимо рефератов, направленных на изучение информационных образовательных ресурсов учебного назначения, предлагаются поисково-аналитическая работа по образовательным ресурсам Интернета и проведение дискуссии по проблемам использования современных информационных образовательных ресурсов в учебном процессе. Все эти работы требуют от студента дополнительной подготовки и проработки материала по соответствующей теме.

По дисциплине «Интернет и мультимедиатехнологии» кроме рефератов, ориентированных на изучение социальных сервисов Интернета и использование мультимедиа в различных областях знаний, запланировано выполнение проектов по разработке электронного ресурса образовательного назначения по профилю подготовки студента.

Дисциплина «Социальная информатика» сосредоточена на изучении современного информационного общества и рассматривает вопросы изменения в межличностном общении, юридических понятий, проблемы интернет-зависимости и компьютерной игромании. Эти темы студенты на реальных примерах освещают в своих рефератах. Предусмотрено также выполнение проекта в виде коллажа по социальной информатике, выполненного средствами компьютерной графики, по выбранной теме, связанной с перспективами развития информатики в будущем, информационными революциями и их ролью в развитии цивилизации, информационным образом жизни в условиях информатизации, спецификой современной социокультурной ситуации.

Остановимся подробнее на дисциплине «Информационные и коммуникационные технологии в культурно-просветительской деятельности», которая относится к вариативной части блока дисциплин. Целью ее изучения является формирование опыта использования информационных и коммуникационных технологий в культурно-просветительской деятельности. Освоение данной дисциплины составляет необходимую основу для последующего изучения дисциплин, связанных с формированием естественно-научной картины мира, использованием информационных технологий в образовании, овладением методики обучения предмету, разработкой авторских технологий обучения предмету, прохождения практик [4]. Программой предусмотрены следующие разделы дисциплины: «Информационные и интернет-технологии в культурно-просветительской деятельности» и «Сервисы сети Интернет в культурно-просветительской деятельности».

Рассмотрим подробнее первый раздел. Его содержание включает в себя изучение современных информационных технологий и ресурсов (виды, характеристика, использование в культурно-просветительской деятельности), Интернета как источника информации о событиях, явлениях и объектах искусства и культуры, поиск, анализ, рецензирование культурно-просветительских ресурсов Интернета. В процессе его изучения студенты знакомятся с интернет-ресурсами библиотек, музеев, архивов, а также другими информационными ресурсами культурно-просветительской направленности.

Опыт работы показывает, что тема «Виртуальные музеи», при изучении которой осваиваются виртуальные музеи Волгограда и Волгоградской области, России, мира, всегда больше других привлекает студентов. При выполнении заданий лабораторных работ они стремятся как можно более подробно изучить сайты, сравнить виртуальную информацию на сайте с реальной, представленной в самом музее. Если музей находится не очень далеко, студенты обязательно его посещают. Это хорошая база для развития познавательного интереса обучающихся к истории своего края, патриотического воспитания.

Посетив музей и изучив на сайте его виртуальное представление, студент оформляет

выполненную работу в виде презентации. Однако опыт показывает, что обычным созданием презентаций эта работа не ограничивается, а перерастает в разработку проектов.

Для многих студентов такая деятельность осуществляется впервые, поэтому они, как правило, выбирают самые известные музеи Волгограда: Государственный историко-мемориальный музей-заповедник «Сталинградская битва», Волгоградский областной краеведческий музей, Историко-этнографический и архитектурный музей-заповедник «Старая Сарепта», Волгоградский музей изобразительных искусств им. И.И. Машкова. Однако в этот раз будущие педагоги обратили свое внимание на музей-квартиру волгоградского поэта М.К. Луконина, Музей истории связи, радиовещания, радиоспорта Царицына-Сталинграда-Волгограда, а также на музеи их малой родины: Россошинский военно-мемориальный комплекс, Камышинский историко-краеведческий музей (экспозиция А.П. Маресьеву), Музей «Земля-Космос» г. Николаевска Волгоградской области (экспозиция М.А. Шолохову).

Защита выполненных проектов в прошлом году совпала с Областным конкурсом исследовательских работ «Музей XXI века» (в рамках проекта «Мирознай» Волгоградского государственного социально-педагогического университета), посвященным 75-й годовщине разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве, который проводился в соответствии с государственной программой Волгоградской области «Региональная молодежная политика Волгоградской области» на 2017–2020 гг.» (URL: http://creation.miroznai.ru/contest/182/info). Были предложены 4 секции для участия («Военная секция», «Краеведческая секция», «Семейная реликвия» и «Экспозиционный комплекс»), по каждой из которых определялись победители.

Студенты представили свои проекты в разные секции. В 56% случаев будущие педагоги выбрали групповую форму работы, что не запрещалось, поскольку навык групповой проектной работы является одним из важнейших профессиональных навыков. Деятельность студентов по данному проекту, использовавших потенциал информационных ресурсов, помогла вывести образование за пределы образовательной организации, освоить новые способы деятельности, что в будущем поможет студенту стать востребованным специалистом.

Это не первый конкурс, в котором принимают участие наши студенты. В последние годы увеличивается количество обучающихся, участвующих в различных проектах: если еще два года назад разрабатывали проекты для конкурса всего несколько человек одного профиля подготовки дневного отделения (примерно 20% студентов), то в этом году подготовили свои работы больше 50% студентов, что показывает большую заинтересованность обучающихся в культурно-просветительской, проектной, научно-исследовательской деятельности. После подведения итогов конкурса студентам было предложено, несмотря на занятые места, оформить свои результаты в виде научных статей или тезисов доклада для научной конференции.

Студент должен уметь правильно сформулировать свои мысли в исследуемой им области. Этот вид работы сразу выбрали 15% студентов, еще 20% согласились, но отложили на некоторое время. Это небольшой процент, однако он показывает склонность и стремление студентов к научно-исследовательской работе [5; 7]. Уже напечатаны две научные работы, что послужило стимулирующим фактором для остальных студентов, и еще несколько человек подготовили статьи и тезисы докладов научных конференций.

Таким образом, обучающиеся были мотивированы к познавательной деятельности, личным достижениям, которые впоследствии найдут отражение в их будущей профессиональной деятельности. Такая форма работы является первым их опытом НИР на уровне вуза, способствует формированию у них проектной и научно-исследовательской компетенций. Как видно из вышесказанного, использование метода проектов при изучении дисциплины предоставляет широкие возможности при решении образовательных задач, в том числе для оценки достижения образовательных результатов.

Самостоятельное выполнение определенных этапов проектной деятельности развивает способность обучающихся к организации своего времени и трудовых затрат при решении поставленной задачи, а также к проведению анализа выполненной работы и рефлексии собственных возможностей. При этом педагог оценивает уровень сформированности необходимых компетенций, опираясь на образовательные результаты, которые были достигнуты студентами в процессе прохождения дисциплины.

Список литературы

1. Астанина С.Ю., Шестак Н.В., Чмыхова Е.В. Научно-исследовательская работа студентов (современные требования, проблемы и их решения): моногр. М.: СГУ, 2012.

2. Бережная Т.Е. Реализация метода проектов на занятиях по информатике // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. 2016. № 14-3. С. 67–70.

3. Гуляихина Е.С., Филиппова Е.М. Проектная деятельность студентов вуза в процессе изучения дисциплины «Информатика»: компетентностный подход // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2017. № 2(6). С. 59–63.

4. Заволочкина Л.Г., Крючкова К.С., Филиппова Е.М. Информационные и коммуникационные технологии в культурно-просветительской деятельности: учеб. пособие. Волгоград, ВГСПУ, 2016.

5. Копылова Ю.Ю., Сапельникова О.Н., Филиппова Е.М., Ягупова Д.А. Использование музейных материалов в патриотическом воспитании молодого поколения // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 49. С. 78–81.

6. Крючкова К.С., Смыковская Т.К., Филиппова Е.М. Проблема встраивания информатических дисциплин в структуру основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в условиях перехода на ФГОС ВО 3++ [Электронный ресурс] // Грани познания. 2018. № 3(56). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1530863543.pdf (дата обращения: 16.09.2019).

7. Мусаев Р.В., Рулева А.Р., Филиппова Е.М. Особенности использования музейных педагогических технологий в патриотическом воспитании молодежи (на примере музея-квартиры М.К. Луконина) // Актуальные вопросы современной науки: сб. ст. по материалам XIX Междунар. науч.-практ. конф. Уфа, 2019. С. 134–141.

8. Панова И.В. Метод проектов в системе контроля учебных достижений студентов педагогического вуза // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 2. С. 67–70.

9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008.

* * *

1. Astanina S.Yu., Shestak N.V., Chmyhova E.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov (sovremennye trebovaniya, problemy i ih resheniya): monogr. M.: SGU, 2012.

2. Berezhnaya T.E. Realizaciya metoda proektov na zanyatiyah po informatike // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennom mire. 2016. № 14-3. S. 67–70.

3. Gulyaihina E.S., Filippova E.M. Proektnaya deyatel'nost' studentov vuza v processe izucheniya discipliny «Informatika»: kompetentnostnyj podhod // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2017. № 2(6). S. 59–63.

4. Zavolochkina L.G., Kryuchkova K.S., Filippova E.M. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti: ucheb. posobie. Volgograd, VGSPU, 2016.

5. Kopylova Yu.Yu., Sapel'nikova O.N., Filippova E.M., Yagupova D.A. Ispol'zovanie muzejnyh materialov v patrioticheskom vospitanii molodogo pokoleniya // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2019. № 49. S. 78–81.

6. Kryuchkova K.S., Smykovskaya T.K., Filippova E.M. Problema vstraivaniya informaticheskih disciplin v strukturu osnovnoj obrazovatel'noj programmy podgotovki bakalavrov po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v usloviyah perekhoda na FGOS VO 3++ [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2018. № 3(56). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1530863543.pdf (data obrashcheniya: 16.09.2019).

7. Musaev R.V., Ruleva A.R., Filippova E.M. Osobennosti ispol'zovaniya muzejnyh pedagogicheskih tekhnologij v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere muzeya-kvartiry M.K. Lukonina) // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: sb. st. po materialam XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa, 2019. S. 134–141.

8. Panova I.V. Metod proektov v sisteme kontrolya uchebnyh dostizhenij studentov pedagogicheskogo vuza // Vestn. Minin. un-ta. 2016. № 2. S. 67–70.

9. Polat E.S., Buharkina M.Yu. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M.: Akademiya, 2008.

Project and research work of students of pedagogical educational institutions in the process of learning informational disciplines

The article deals with the theoretical aspects of the organization of project and research students' work. There is analyzed the scientific and research work of students in higher educational institutions that is necessary for mastering the professional competencies. There is described the experience of the implementation of the project and research work of future teachers at informational disciplines in Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Key words: *scientific research work of students, project work, professional competencies, informational disciplines.*

(Статья поступила в редакцию 24.09.2019)

Т.Л. ШАПОШНИКОВА, Т.Н. ШАБАНОВА
(Краснодар)

КРИТЕРИИ И УРОВНИ УСПЕШНОСТИ ПРОХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОМ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Известно, что производственная практика – обязательная составляющая профессиональной подготовки, форма стажировки студента, механизм интеграции его теоретической и практической подготовки. С опорой на современные модели производственной практики студентов и подготовки к ней выделяются критерии успешности ее прохождения, а также характеризуются ее интегративные уровни.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, производственная практика, студент, критерии, уровни, диагностика.*

Введение. Компетентностный подход предъявляет новые требования к системе профессиональной подготовки студентов учреждений как высшего, так и среднего профессионального образования [1–14]. В соответствии с данным подходом, важнейшая задача системы профессиональной подготовки – обеспечить интеграцию теоретической и практической готовности студента к жизнедеятельности, в частности к профессиональной деятельности; соответственно, важнейшая задача личностно-профессионального развития студента – научиться эффективно управлять сложившимися знаниями и умениями для успешного решения всевозможных задач, особенно профессиональных [1; 3–5; 8–11; 13; 14].

Очевидно, что профессиональная подготовка не может быть успешной без адекватного взаимодействия образовательной среды с бизнесом и работодателями выпускников [1; 3; 5; 7; 10]. Напомним, что миссия образования – гармонизация деятельности человека и общества, важнейшая задача – формирование конкурентоспособной личности [1–14]. Отметим также, что проблема интеграции теоретической и практической подготовки студентов, их адаптации к реалиям производственной среды актуальна не только в России, но и во всем мире [1; 5; 7–10; 13].

Производственная практика является обязательным компонентом профессиональной подготовки в университете или учреждении среднего профессионального образования [1; 5; 8]. В ходе производственной практики закрепляются знания и умения студентов, формируются новые, приобретается личный опыт профессиональной деятельности, осуществляется оценка независимым работодателем уровня социально-профессиональной компетентности обучающихся. Российскими и зарубежными специалистами представлены плодотворные идеи оценки компетенций студентов посредством анализа портфолио, в котором также отражаются результаты стажировки студента, в том числе отзывы работодателя [8; 10; 12].

Немаловажным следует считать то, что в образовательных учреждениях, адекватно взаимодействующих с бизнесом и работодателями выпускников, происходит коррекция содержания и форм обучения благодаря указанному взаимодействию, в целом улучшается образовательная среда. Именно по успешности прохождения студентами производственной практики можно оценивать успешность их обучения на предшествующих этапах профессиональной подготовки. Согласно современным воззрениям, критерии качества образования должны лежать вне образовательной среды учебного заведения. В рамках статьи авторы считают необходимым напомнить известные слова Сенеки: «Мы учимся не для школы, а для жизни».

Современные специалисты уделяют все большее внимание подготовке студентов к производственной практике. В ряде работ выдвинута интересная идея, что в условиях информатизации профессионального образования стажировку студентов можно сделать перманентной (соответственно, повысить эффективность подготовки студентов к производственной практике) за счет применения виртуальных предприятий удаленного доступа [6; 8]. Но для авторов настоящей статьи очевидно, что виртуальная стажировка (на основе применения вышеуказанных информационных систем) – не замена реальной, т. е. производственной, практике. Поскольку роль производственной практики трудно переоценить, то закономерно возникает вопрос: каковы критерии и уровни успешности ее прохождения?

В доступной литературе не удалось найти объективных критериев успешности прохождения студентом производственной практики. Анализ практики профессиональной под-

© Шапошникова Т.Л., Шабанова Т.Н., 2019

готовки позволил констатировать бедность системы критериев соответствующего процесса. Так, в Кубанском государственном технологическом университете и Инженерно-технологическом колледже (г. Краснодар) студенту выдают опросный лист, заполняемый работодателем; помимо выставления общей оценки за прохождение практики, работодатель оценивает проявленный уровень коммуникабельности, профессиональных навыков, базовой подготовленности, перспективу трудоустройства после окончания учебного заведения, соблюдение сроков практики. Данной информации явно недостаточно для объективной всесторонней диагностики успешности стажировки (тем более что большинство показателей оценивают по нелинейной шкале). Напомним также, что современный мир требует от выпускника личностной, академической и профессиональной мобильности, а по вышеуказанной системе информации ее практически нельзя прогнозировать.

Цель исследования – выделение и обоснование критериев успешности прохождения студентом производственной практики.

Результаты исследования. С точки зрения авторов, диагностика успешности прохождения студентом производственной практики должна быть многокритериальной, в соответствии с естественными требованиями квалиметрического подхода. Более того, оценка за прохождение студентом производственной практики (со стороны учебного заведения, а не предприятия) не может быть критерием: именно критерии успешности должны быть основой для выставления оценки (со стороны учебного заведения). Отметим также, что оценка за прохождение практики со стороны работодателя (предприятия) не может быть единственным критерием. Например, предприятие поставило высокую оценку студенту за прохождение практики, но мотивация у студента к будущей профессиональной деятельности не повысилась (если речь идет об изначально низком уровне мотивации). Или, например, не произошло реального (а не декларативного) развития компетенций студента, повышения его конкурентоспособности. Можно ли считать успешным такое прохождение практики?

Предложим вначале количественные критерии успешности прохождения студентом производственной практики. Первый критерий – оценка со стороны предприятия (работодателя). Отметим, что пятибалльная система, во-первых, связана с нелинейной шкалой, во-вторых, отличается бедностью. Поэтому по возможности желательно получение рейтинговой оценки по унифицированной линейной шкале, например стобалльной. Если качество прохождения студентом производственной практики диагностируют по упрощенной схеме, то его можно отождествить с оценкой со стороны предприятия (работодателя).

Следующая группа критериев связана с развитием социально-профессиональной компетентности студента (в более широком контексте – его конкурентоспособности) в целом и отдельных компетенций и личностно-профессиональных качеств в частности. Еще раз напомним, что смысл производственной практики (как и любого другого вида стажировки) – в развитии социально-профессиональной компетентности обучающегося (компетенции и личностно-профессиональные качества – структурные компоненты социально-профессиональной компетентности) как важнейшего фактора его конкурентоспособности, академической, социальной и профессиональной мобильности [8; 10].

Если имеется возможность оценки компетенций студента по линейной метрологической шкале (желательно наиболее совершенной, т. е. шкале отношений), то индекс личностно-профессионального развития (индекс продвижения социально-профессиональной компетентности) $\chi = \sum_{i=1}^{N} \left(F_i^{//} - F_i^{/} \right)$, коэффициент развития (коэффициент продвижения компетентности) $\kappa = \prod_{i=1}^{N} \left(\frac{F_i^{//}}{F_i^{/}} \right)$, где N – число анализируемых компетенций или личностно-профессиональных качеств, $F_i^{/}$ и $F_i^{//}$ – уровень сформированности i-й компетенции (качества) до и после прохождения практики соответственно.

Следующая группа критериев отражает всевозможные информационно-семантические связи производственной практики с последующими и предыдущими этапами профессиональной подготовки. По упрощенной схеме взаимосвязь производственной практики с иным компонентом профессиональной подготовки (например, курсовым проектированием, выполнением учебно-исследовательских, научно-практических, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ) можно отразить по формуле $\Omega = \min (R_{ППП}, R_{ДКПП})$, где min – функция минимума, аргументы в формуле – соответственно качество (по линейной шкале) прохождения студентом производственной практики и

другого компонента профессиональной подготовки.

Выбор подобной модели расчета обусловлен тем, что о высоком уровне взаимосвязи можно говорить только в том случае, если оба компонента подготовки (напомним, что один из них – производственная практика) находятся на высоком уровне; если оба компонента находятся на низком уровне, то это также отражает разрыв, как и в том случае, если один компонент находится на высоком уровне, другой – на низком.

Общую влиятельность производственной практики на все последующие компоненты образовательного процесса (для конкретного студента) можно оценить по формуле $\Im = \sum_{i=1}^{M} \Omega_i$, где M – число взаимосвязей, Ω_i – сила i-й взаимосвязи. Аналогично вычисляют влиятельность предшествующих компонентов профессиональной подготовки на прохождение производственной практики.

Более достоверная (точная и объективная) диагностика связи между прохождением производственной практики и другими компонентами профессиональной подготовки должна производиться на основе инфометрии. Известно, что инфометрия – симбиоз информатики и метрологии, точнее раздел метрологии, занимающийся измерением количественных характеристик информации и информационных процессов [2; 3; 6; 12]. Любой вид учебно-профессиональной деятельности студентов можно отразить информационными моделями; соответственно, в ходе мониторинга учебно-профессиональной деятельности студента также получают информацию, точнее систему информации. Соответственно, и отчеты студентов о прохождении производственной практики, как и результаты выполнения курсовых или выпускных квалификационных работ (на бумажном или электронном носителе), – системная совокупность порций информации. Например, рисунок, схема или чертеж – информационный элемент, семантически связанный с неким текстом. Отметим также, что знания и умения обучающегося, а также личный опыт в тех или иных видах деятельности – системная совокупность информационных элементов [1; 3; 4; 8; 9; 14].

Для авторов настоящей статьи очевидно, что силу информационно-семантической связи между прохождением производственной практики и другим анализируемым компонентом профессиональной подготовки можно вычислить по формуле $\psi = \sum_{i=1}^{m_{ПП}} \sum_{j=1}^{m_{ДК}} L_{i,j}$, где $m_{ПП}$ и $m_{ДК}$ – число информационных элементов, соответствующих прохождению производственной практики и другого компонента профессиональной подготовки соответственно, $L_{i,j}$ – сила информационно-семантической связи между i-м элементом, соответствующим прохождению производственной практики, и j-м элементом, соответствующим другому компоненту профессиональной подготовки. Величина указанной силы – действительное число от 0 до 1,0. Рекомендуемые градации: от 0,8 до 1,0 – очень высокая сила (принципиальное, фундаментальное значение), от 0,6 до 0,8 – высокая, от 0,4 до 0,6 – средняя, от 0,2 до 0,4 – низкая, менее 0,2 – очень низкая.

Приведем простой пример. Если выпускная квалификационная работа полностью преемственно выросла из результатов прохождения производственной практики, то сила связи будет сравнима с числом элементов, соответствующих выпускной квалификационной работе.

При адекватной системе профессиональной подготовки не только прохождение производственной практики должно влиять на успешность прохождения последующих компонентов подготовки (в том числе выполнения выпускной квалификационной работы), но и прохождение предыдущих этапов должно быть фактором успешности производственной практики. Силу информационно-семантической связи также следует диагностировать на основе инфометрии. Например, элементы банка знаний и умений студента, которые были сформированы до производственной практики, были успешно применены студентом при решении производственных (практических) задач.

Для авторов настоящей статьи очевидно, что оценку «удовлетворительно» заслуживает студент, прошедший практику на очень низком или низком уровне, «хорошо» – на среднем или должном (выше среднего) уровне, «отлично» – на высоком, очень высоком или высшем уровне; соответственно, студент, не прошедший производственную практику (получивший отрицательную оценку), подлежит отчислению. Кроме того, если практика пройдена на очень высоком или высшем уровне, то это можно считать проявлением акмеологизма образовательной среды. Напомним, что акмеологическая образовательная среда ориентиру-

ет субъектов социально-педагогического взаимодействия на высшие достижения, а студент – неотъемлемая составляющая образовательной среды [2; 4; 6]. Охарактеризуем семь интегративных уровней успешности прохождения студентом производственной практики.

Очень низкий уровень характеризуется слабым развитием как отдельных компетенций, так и социально-профессиональной компетентности в частности; ни одна из компетенций не получила должного развития, а многие вообще не получили развития. Рассматривая отдельно мотивацию к будущей профессиональной деятельности, отметим: в результате прохождения производственной практике эта мотивация либо не повысилась, либо понизилась. Отчет по прохождению производственной практики находится на низком уровне (это происходит как вследствие того, что студенту нечего в нем отражать, так и из-за низкой культуры труда студента). Отзыв предприятия о работе студента не позволяет делать выводов о формировании конкурентоспособной личности выпускника.

Низкий уровень характеризуется тем, что отдельные компетенции получили развитие в результате прохождения практики, однако социально-профессиональная компетентность в целом получила слабое развитие; не вырос уровень мотивации к будущей профессиональной деятельности, не сформировалось ценностное отношение к ней. По-прежнему роль прохождения производственной практики невелика в становлении конкурентоспособной личности студента; невелика ее значимость и для успешности дальнейшего обучения студента.

Средний уровень характеризуется системным развитием социально-профессиональной компетентности студента, повышением уровня значительной части его компетенций после прохождения производственной практики. При прохождении производственной практики студент проявил способность к управлению сложившимися знаниями и умениями для решения профессиональных задач. Однако развитие отдельных компетенций и личностно-профессиональных качеств сводится в основном к развитию поведенческого компонента; новых знаний и умений у студента практически не появилось. По-прежнему невелика значимость прохождения производственной практики для последующих этапов профессиональной подготовки студента, в том числе дипломного проектирования.

Должный уровень характеризуется тем, что студент адаптировался к реалиям производственной среды; произошло заметное развитие как социально-профессиональной компетентности в целом, так и большинства компетенций. Более того, развитие получили не только профессиональные компетенции, но и общекультурные. Например, после прохождения производственной практики у студента повысился уровень толерантности (необходима для устойчивости к трудностям учебной и профессиональной деятельности), дисциплинированности, конфликтологической компетентности. Студент не только приобрел личный опыт профессиональной деятельности (развил поведенческий компонент социально-профессиональной компетентности в целом и компетенций в частности), но и пополнил банк знаний и умений. У студента имеется перспектива трудоустройства на предприятие после окончания учебного заведения, однако результаты прохождения практики не позволяют прогнозировать высокий уровень академической и профессиональной мобильности студента.

Высокий уровень характеризуется тем, что прохождение производственной практики оказало решающее влияние на становление социально-профессиональной компетентности студента, интеграцию его теоретической и практической подготовки, на развитие его конкурентоспособной личности. Качество отчета (с позиций инфометрии) по производственной практике – на среднем или высоком уровне. В ходе производственной практики студент успешно преодолевал всевозможные трудности, решал разнообразные профессиональные задачи, органически связанные с производственными задачами более высокого порядка. Например, в ходе прохождения производственной практики студент исследовал метод обработки сигналов, искаженных аддитивными шумами, а также разработал программу для микропроцессора, реализующую метод, что входит в задачу разработки цифровой части измерительного прибора. На данном уровне успешное прохождение производственной практики – принципиально важный фактор для успешности дальнейших этапов профессиональной подготовки, в том числе для выполнения последующих учебно-исследовательских и научно-практических работ (включая курсовые проекты и выпускную квалификационную работу), а также последующих всевозможных стажировок. Дальнейшее становление компетенций и личностно-

профессиональных качеств студента происходит в опоре на знания, умения и личный опыт деятельности, полученных в ходе практики. Имеется перспектива трудоустройства на данное предприятие или аналогичные (конкурирующие фирмы).

Очень высокий уровень характеризуется тем, что в результате прохождения производственной практики студент «открыл для себя новый мир». Иначе говоря, в результате прохождения производственной практики студент не только успешно использовал ранее полученные знания и умения, а также опыт решения всевозможных задач (в том числе профессиональных), но и приобрел принципиально новую подсистему знаний, умений и личного опыта их использования. Например, студент-программист, проходя производственную практику на заводе измерительных приборов, открыл для себя такую новую науку, как метрология. На данном уровне происходит полное раскрытие не только дидактического, но и креативного потенциала производственной практики. Благодаря прохождению производственной практики студент нашел свое призвание, получил устойчивую мотивацию к достижению вершин в профессиональной и иных видах деятельности (а не просто к самой профессиональной деятельности). Кроме того, в результате прохождения производственной практики повысился уровень академической и профессиональной мобильности студента, что принципиально важно в динамичном мире XXI в. Например, открыв для себя метрологию в целом и технологические основы автоматизации измерений в частности, студент может на базе полученных знаний, умений и опыта освоить компьютерный видеоанализ, другими словами, заниматься другим направлением автоматизации измерений.

Высший уровень характеризуется тем, что прохождение студентом стажировки становится неким эталоном, объектом для изучения передового опыта учебно-профессиональной деятельности. Качество отчета по производственной практике (с позиций инфометрии) – на очень высоком или высшем уровне. Более того, на данном уровне итоги прохождения студентом производственной практики становятся основой для совершенствования информационно-образовательной среды, коррекции содержания и форм обучения студентов. Иначе говоря, не только образовательная среда (в широком смысле, т. е. содружество учебного заведения с работодателями) оказывает влияние на студента, но и студент оказывает обратное влияние на нее. Например, преподаватель, ведущий учебную дисциплину «Разработка, анализ программных проектов и управление ими» в результате анализа прохождения студентом производственной практики осознал необходимость модернизации содержания данной учебной дисциплины. Или, например, в результате прохождения производственной практики студент предложил оригинальное технологическое решение, которое позволило оптимизировать работу предприятия. Другими словами, для предыдущих уровней наблюдается преимущественно социальная когерентность студента (использование ресурсов социальной среды для личностно-профессионального развития), а на данном уровне – его социальная активность, т. е. обратное влияние на социум.

Как видно, более высокий уровень прохождения практики (по сравнению с предыдущим) закономерно отражает возрастание ее роли в становлении конкурентоспособной личности студента в целом и для последующих этапов профессиональной подготовки в частности.

Итак, очевидно, что интегративный индекс успешности прохождения академическим потоком производственной практики

$$\varphi = 1{,}4 \cdot m^{I} + 1{,}2 \cdot m^{II} + m^{III} + 0{,}8 \cdot m^{IIII} + \sum_{j=1}^{m^{IIIII}} 0{,}6^{j} + \sum_{j=1}^{m^{IIIIII}} 0{,}4^{j} + \sum_{j=1}^{m^{IIIIIII}} 0{,}2^{j},$$

где аргументы – соответственно число (не доля!) студентов, прошедших практику на высшем, очень высоком, высоком, должном, среднем, низком и очень низком уровнях. Коэффициенты перед первым и вторым аргументами выше 1,0, поскольку прохождение практики на высшем или очень высоком уровне – паттернальный опыт учебно-профессиональной деятельности студента, являющийся объектом для изучения (анализа).

Интегративный индекс сформирован на основе методов математической теории пределов, чтобы ограничить роль студентов, прошедших практику на не должных уровнях. Выделение интегративных уровней для академического потока невозможно, поскольку прохождение практики сугубо индивидуально. В то же время вышеуказанный индекс – критерий качества образования, точнее эффективности образовательной среды. Очевидно, что один студент, прошедший практику на очень высоком или высшем уровне, в большей мере отражает эффективность образовательной среды, чем «тысяча» студентов, прошедших ее на низшем уровне.

Возникает вопрос: можно ли вышеуказанный параметр считать критерием эффективности образовательной среды? Дело в том, что критерии, отражающие успешность прохождения студентами практики, детерминированы не только функционированием учебного заведения, но прежде всего работодателями. Какова заслуга учебного заведения в становлении конкурентоспособного студента? Здесь нельзя забывать следующее. Во-первых, производственной практике предшествует длительный период подготовки к ней, а именно – все предыдущие этапы профессиональной подготовки в учебном заведении [8]. Во-вторых, образовательная среда должна адекватно взаимодействовать с бизнесом и производством, а также осуществлять эффективную поддержку студента в личностно-профессиональном самоопределении, создавать ему условия для реализации своих способностей, знаний и умений. К сожалению, не всегда в высших учебных заведениях и / или учреждениях среднего профессионального образования студенту создают полноценные возможности, например, для совмещения учебы с работой. Все изложенное дает основания считать указанный индекс критерием качества образования и эффективности образовательной среды.

Заключение. При выделении критериев и уровней успешности прохождения студентами производственной практики авторы анализировали и экстраполировали положительный опыт развития методов диагностики успешности выполнения исследовательских проектов. Современным специалистам (это отражено в работе [3]) удалось уйти от «золотого треугольника» критериев успеха проектов («качество – сроки – бюджет»); например, одним из современных критериев успеха проекта считают его значимость для последующих проектов, логически связанных с ним. Но профессиональная подготовка характеризуется преемственностью этапов (достаточно сказать о взаимосвязи преддипломной практики с выполнением выпускной квалификационной работы), поэтому набор критериев успеха прохождения практики не может быть полным без параметров, отражающих значимость данного этапа для последующих.

Безусловно, предложенная система критериев нуждается в дополнении и уточнении. Однако уже на данном этапе очевидно, что именно компетентностный и квалиметрический подходы должны быть ведущими методологическими основами диагностики успешности прохождения студентами производственной практики.

Список литературы

1. Григораш О.В. Современные подходы к оценке сформированности компетенций студентов технических вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 10. С. 106–110.

2. Коваленко И.В. Образовательный мониторинг как технология диагностического исследования эффективности образовательного процесса вуза // Вестн. Тул. филиала Финун-та. 2017. № 1. С. 264–267.

3. Мониторинг качества и эффективности непрерывного профессионального образования / А.И. Черных, Т.Л. Шапошникова, К.В. Хорошун, Д.А. Романов. Краснодар: КубГТУ, 2016.

4. Немцова В.В., Якимович Е.П., Ключников Д.А. Акмеологическая образовательная среда вуза как фактор непрерывного саморазвития будущих учителей // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 5(159). С. 197–201.

5. Плутенко А.Д., Лейфа А.В., Козырь А.В., Халецкая Т.В. Профессиональная подготовка инженерных кадров для высокотехнологичных предприятий // Педагогика. 2018. № 3. С. 86–91.

6. Полупан К.Л. Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 90–95.

7. Чередниченко Г.А. Первое трудоустройство после вуза (по материалам опроса Росстата РФ) // Социологические исследования. 2018. № 8. С. 91–101.

8. Черных А.И., Хорошун К.В., Шапошникова Т.Л. Подготовка студентов инженерного вуза к производственной практике в условиях информатизации образования: моногр. Краснодар, 2014.

9. Шитов С.Б. Развитие культуры личности специалиста-инженера // Педагогика. 2018. № 5. С. 104–108.

10. Cheng S.C., Chang S.L. An innovative assessment method to establish employability map based on students` learning portfolio" // Problems of Education in the 21st century. 2019. № 1(77). P. 209–227.

11. Griffioen D.M.E., Doppenberg J.J. & Oostdam R.J. Are more able students in higher education less easy to satisfy? // Higher Education. 2018. № 5(75). P. 891–907.

12. Klavans R., & Boyack K. Research portfolio analysis and topic prominence // Journal of Informetrics, Vol. 11. No 4. P. 1158–1174.

13. Komoldit K., Tawisook M. and Pilanthananond N. Graduate School Management Characteristics to Ensure Production of Quality Graduates for Sustainable Competitiveness // Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 9. No 4. P. 121–129.

14. Williams R., de Rassenfosse G., Jensen P., & Marginson S. The determinants of quality national higher education systems // Journal of Higher Education Policy and Management. 2013. Vol. 35. No 6. P. 599–611.

* * *

1. Grigorash O.V. Sovremennye podhody k ocenke sformirovannosti kompetencij studentov tekhnicheskih vuzov // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2018. № 10. S. 106–110.

2. Kovalenko I.V. Obrazovatel'nyj monitoring kak tekhnologiya dia-gnosticheskogo issledovaniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa vuza // Vestn. Tul. filiala Finun-ta. 2017. № 1. S. 264–267.

3. Monitoring kachestva i effektivnosti nepreryvnogo professio-nal'nogo obrazovaniya / A.I. Chernyh, T.L. Shaposhnikova, K.V. Horoshun, D.A. Romanov. Krasnodar: KubGTU, 2016.

4. Nemcova V.V., Yakimovich E.P., Klyuchnikov D.A. Akmeologicheskaya obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor nepreryvnogo samorazvitiya budushchih uchitelej // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2018. № 5(159). S. 197–201.

5. Plutenko A.D., Lejfa A.V., Kozyr' A.V., Haleckaya T.V. Professio-nal'naya podgotovka inzhenernyh kadrov dlya vysokotekhnologichnyh predpriyatij // Pedagogika. 2018. № 3. S. 86–91.

6. Polupan K.L. Interaktivnaya intellektual'naya sreda – cifrovaya tekhnologiya nepreryvnogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 11. S. 90–95.

7. Cherednichenko G.A. Pervoe trudoustrojstvo posle vuza (po materia-lam oprosa Rosstata RF) // Sociologicheskie issledovaniya. 2018. № 8. S. 91–101.

8. Chernyh A.I., Horoshun K.V., Shaposhnikova T.L. Podgotovka studentov inzhenernogo vuza k proizvodstvennoj praktike v usloviyah informatizacii obrazovaniya: monogr. Krasnodar, 2014.

9. Shitov S.B. Razvitie kul'tury lichnosti specialista-inzhenera // Pedagogika. 2018. № 5. S. 104–108.

Criteria and levels of the successfulness in the process of completing practical training by students

Practical training is an essential component of professional training, the form of students' traineeship, the integration mechanism of its theoretical and practical training. Based on the modern models of practical training of students and the preparation to it there are revealed the criteria of successfulness of its completing and characterized its integrative levels.

Key words: *professional training, practical training, student, criteria, levels, diagnostics.*

(Статья поступила в редакцию 16.09.2019)

Н.Ю. КУЛИКОВА, Е.В. ДАНИЛЬЧУК
(Волгоград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

Рассматриваются сущность и образовательный потенциал интерактивных средств обучения. Приводятся примеры реализации данного потенциала при обучении информатике в мультимедийных интерактивных плакатах, тренажерах и рабочих листах, позволяющих сделать процесс обучения активным, включающим личностные смыслы и мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: *интерактивные средства обучения, обучение информатике, мультимедийный интерактивный плакат, мультимедийный интерактивный тренажер, мультимедийный интерактивный лист.*

Интерактивные средства обучения предназначены для организации активных форм и методов работы учащихся, направленных на включение в процесс обучения их личностного опыта и самостоятельной деятельности. При использовании данных средств в учебном процессе меняется роль учителя, который перестает быть единственным источником учебной информации. Вместе с тем деятельность учителя не становится менее интенсивной, т. к. в новой роли в качестве партнера и консультанта именно ему нужно направлять работу обучающихся в процессе активного преобразования ими учебной информации. В данном аспекте особое значение имеет позиция педагога, которая должна быть ориентирована на индивидуальные психологические особенности обучающихся и на его деятельность по управлению учением ученика, когда ему создаются условия для самостоятельного открытия, приобретения и конструирования новых знаний с помощью интерактивных средств обучения, при соответствии этого управления его индивидуальным особенностям [5].

Интерактивные средства обучения необходимо рассматривать в двух аспектах. К *техническим интерактивным средствам обучения* относят интерактивное оборудование (интерактивные доски, интерактивные планшеты, интерактивные жидкокристаллические

© Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., 2019

мониторы, имеющие дополнительные функции цифрового планшета, системы интерактивного опроса и др.) и специализированное программное обеспечение к нему. Компьютер и интерактивное оборудование дают возможность подключать к ним дополнительные технические средства, такие как цифровые фотоаппараты, видеокамеры, микроскопы и др. К *программным интерактивным средствам обучения* относят электронные образовательные ресурсы, которые ориентированы на взаимодействие с обучающимися и позволяют реализовать управление их учебной деятельностью. Яркими примерами таких средств являются учебные компьютерные презентации, обучающие программы, интерактивные мультимедийные учебники и пособия, тесты, интерактивные тренажеры, интерактивные мультимедийные плакаты, компьютерные модели и т. д.

Выделим *потенциал интерактивных средств обучения* [2]:

– повышение уровня восприятия обучающимися сложных для понимания процессов, абстрактных понятий и др. за счет образности используемых средств мультимедиа и динамики предъявления информационных объектов на экране;

– активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся при использовании интерактивных компонентов этих средств совместно с приемами педагогической фасилитации (И.А. Зимняя, К. Роджерс, А.Ф. Сиразеева и др.), которые позволяют в сотрудничестве с учителем управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся и делать педагогическое общение с ними «легким»;

– создание условий для разбиения учебного материала на шаги с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и последовательной работы над каждым из этих шагов в зоне ближайшего развития обучающихся с постепенным снижением степени поддержки до последующего самостоятельного использования приобретенных ими знаний в процессе дальнейшей деятельности;

– ведение интерактивного диалога при гибком управлении учебным процессом в прямом контакте участников образовательного процесса на уроке или в процессе самостоятельной работы обучающихся в виртуальном контакте (при дистанционном, смешанном обучении и др.);

– интегрирование в одно педагогическое средство электронных мультимедийных учебных материалов, тренажеров и проверочных заданий к ним (например, интерактивные мультимедийные учебники и пособия, интерактивные мультимедийные плакаты, универсальные виртуальные модели сложных сред, подлежащие изучению и т. д.) и освоение содержания учебного предмета в различных дидактических ситуациях.

В литературе выделяют (В.В. Гузеев и др.) три основных вида построения моделей обучения с использованием интерактивных средств обучения [5].

1. Экстрактивный режим. В данном режиме обучающиеся являются пассивным объектом педагогического воздействия, к которому направлены потоки информации от учителя, что лежит в основе пассивной субъектно-объектной (учитель – обучающийся) модели взаимодействия, которая предполагает минимальную активность обучающихся. Учитель при этом использует интерактивные средства обучения, как правило, для поддержки объяснительно-иллюстративного метода обучения на уроке или при иллюстрировании и наглядном представлении учебного материала.

2. Интраактивный режим. В данном режиме поток информации направлен на одного обучающегося или группу обучающихся и стимулирует активную учебную деятельность. Обучающиеся выступают в роли субъектов, которые учат сами себя, что лежит в основе модели активного взаимодействия, которая позволяет реализовывать технологии активизации самостоятельной деятельности обучающихся, их самообучение и саморазвитие. Учитель при этом интерактивные средства обучения использует, например, для постановки проблемных вопросов, для поддержки проектных методов обучения, для одновременного создания творческих продуктов и др.

3. Интерактивный режим. В данном режиме потоки информации дают возможность вызвать активную деятельность обучающихся и порождают обратный поток информации (от обучающихся к педагогу) с чередующимся двухсторонним характером, что лежит в основе интерактивной модели взаимодействия и характерно для интерактивных образовательных технологий. Такая модель дает возможность организовывать комфортные для обучающихся условия обучения и равную активность всех участников образовательного процесса. При этой модели наиболее эффективно использование интерактивных средств обучения (например, виртуальные интерактивные модели компьютерных сред, подлежащих изучению и др.), которые позволяют учителю управлять подобными информационными потоками и организовать деятельность обучающихся на основе применения интерактив-

ных технологий (беседы, учебные дискуссии, дидактические игры, проектная деятельность и др.).

Сегодня учителю важно быть готовым к переменам в моделях образовательно-обучающей деятельности, вовлекающей все его личностные ресурсы, знания, качества, отношения, творческие возможности. Под образовательно-обучающей деятельностью учителя (И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, Т.И. Шукшина, М.Н. Скаткин и др.) будем понимать процесс решения учителем дидактических задач (аналитико-рефлексивные, проекционно-прогностические, организационно-деятельностные, диагностико-гностические, коррекционно-регулирующие) [6]. Образовательно-обучающая деятельность учителя – технологическое выражение его дидактической компетентности.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов основного и общего образования востребовало на новом уровне технологический подход к обучению (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.), который характеризуется как описательная, теоретическая и конструктивная, предписывающая схема организуемого образовательного процесса. Подобный подход ориентирован на выделение процедур, представляющих собой выстроенный в определенной логике воспроизводимый набор действий участников образовательного процесса.

Термин *образовательные технологии* через призму технологического подхода будет рассматриваться как система с включенным в нее некоторым представлением планируемых результатов обучения, средств оперативной диагностики состояния обучающихся в текущий момент, различных моделей обучения и критериев их оптимального выбора в данных конкретных условиях.

Выделяют обязательные структурные элементы технологий [7]:

1) концептуальный;

2) содержательный (общие и конкретные цели обучения, а также содержание учебного материала);

3) процессуальный (организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности, технология управления процессом усвоения учебного материала, диагностика образовательного процесса).

Т.Г. Мухина с опорой на исследования Г.К. Селевко выделяет основные признаки технологий [7]:

– детальное описание образовательных целей;

– поэтапное описание (проектирование) способов достижения задаваемых результатов (целей);

– использование обратной связи (цель которой – корректировка образовательного процесса);

– гарантированность достижения задаваемых результатов;

– воспроизводимость образовательного процесса (которая не зависит от опыта и мастерства педагога);

– оптимальность затрачиваемых усилий и ресурсов.

В структуре занятий на основе использования интерактивных средств и информационных технологий содержатся элементы интерактивной модели обучения, называемые *интерактивными технологиями*, под которыми понимаются технологии, использующие приемы и методы для специально организованной деятельности, включающей обратную связь между всеми ее участниками для коррекции учебного процесса на основе рефлексивного анализа [5; 8]. В.В. Гузеев под интерактивными технологиями понимает вид информационного обмена обучающихся с информационной средой [1].

Для разработки качественных интерактивных средств обучения важно отметить особую роль изучения механизмов восприятия, усвоения и преобразования информации, которая представлена в электронном виде. При этом особое значение имеет использование учителем особенностей данных механизмов при проектировании интерактивных средств обучения для урока.

В задачу интерактивных дидактических наглядных средств обучения (В.Э. Штейнберг и др.) входит поиск возможностей представления учебного материала в незавершенной форме, в виде «знаниевого конструктора», обладающего моделирующими и образно-понятийными свойствами, в удобной форме для визуального, логического восприятия, а также для преобразования элементов знаний и оперирования ими [4].

Практика показывает, что для усиления эмоционально-психологических впечатлений от уроков и улучшения запоминания учебного материала в содержание урока важно включать каркасы в виде чего-то материализованного, которое «к завершению интериоризации перехватило бы инициативу у первичного – чувственного – слепка и “на его плечах въезжало” в сознание и память учащегося» [9, с. 37]. Создание новых дидактических средств важно осуществлять в виде подобных каркасов,

встраиваемых в знания учащихся и служащих опорой для выполнения учебных действий, где основная задача деятельности – вычленение, экспликация, анализ и репрезентация объекта познания. Здесь основную роль в познании играет интеллект, выполняющий выделение и связывание элементов знаний, свертывание их в образы-модели, развертывание данных образов-моделей и оперирование ими [9]. Примером подобных дидактических средств обучения являются мультимедийные интерактивные плакаты, тренажеры, рабочие листы.

Под *мультимедийными интерактивными плакатами* будем понимать многофункциональные мультимедийные средства обучения, которые позволяют обеспечивать многоуровневую работу с максимально визуализированной учебной информацией на всех этапах работы с ней: первичной передачи, переработки, контроля и др. [4]. В данном случае под интерактивностью имеем в виду непосредственное или опосредованное интерактивным плакатом взаимодействие участников образовательного процесса, реализующее принципы обратной связи, которые помогают обеспечивать учебный диалог, свободу выбора образовательной траектории, управление учебной деятельностью. Интерактивность в мультимедийных плакатах обеспечивается различными встроенными элементами: гиперссылками, кнопками перехода, областями для ввода текстовой или цифровой информации, «активными зонами» и др.

Современные мультимедийные плакаты позволяют использовать не только гиперссылки при внутренней навигации, но и средства, предоставляемые сетью Интернет (например, социальные интернет-сервисы), что расширяет их образовательные возможности. Учитель информатики для создания интерактивных плакатов может использовать презентационные пакеты, например MS PowerPoint; язык HTML5 совместно с каскадными таблицами стилей CSS3 и языка JavaScript; различные языки программирования; социальные интернет-сервисы. Преимуществами использования мультимедийных интерактивных плакатов является визуализация, которая дает возможность свертывать мыслительное содержание в наглядный образ, который после того, как он будет воспринят, можно развернуть и сделать опорой для мыслительных и практических действий. При разработке интерактивных плакатов происходит интеграция электронных мультимедийных учебных материалов, тренажеров, тестовых и проверочных заданий в

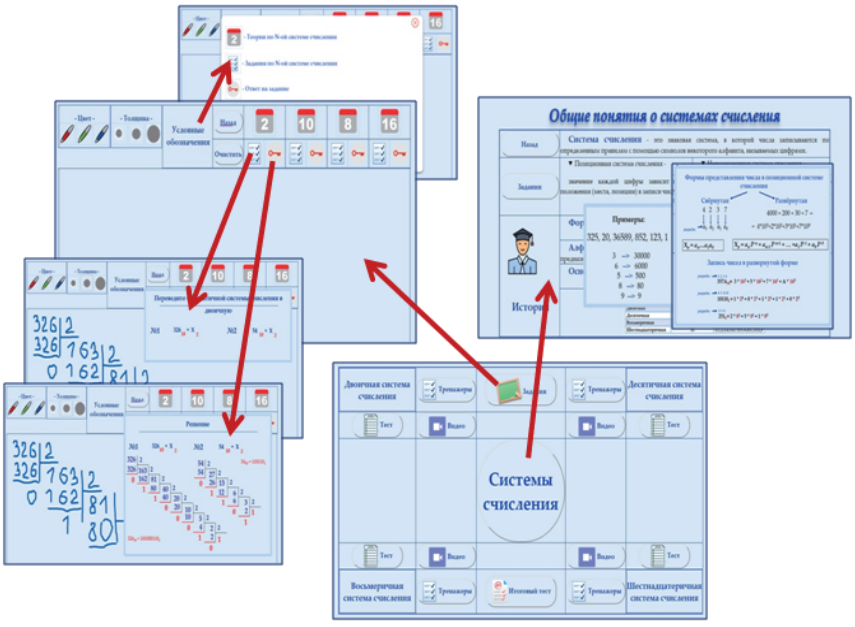


Рис. 1. Пример интерактивного плаката по теме «Системы счисления»

Рис. 2. Пример использования триггеров для создания тестов для самопроверки

одно педагогическое средство, направленное на изучение нового материала, а также на закрепление, отработку навыков и контроль качества усвоения получаемой информации.

В структуре мультимедийного интерактивного плаката могут быть:

– режим «скрытого изображения» (включение и выключение разъясняющей информации);

– иллюстрированный опорный конспект;

– многоуровневый задачник;

– набор иллюстраций, анимаций, видеофрагментов и др.;

– конструктор (инструмент, который позволяет учителю и обучающемуся делать пометки, записи, чертежи поверх учебного материала).

Важно при разработке интерактивного плаката учитывать условие: все составляющие должны быть объединены в единое целое в рамках одной темы, одного раздела и др. Сам интерактивный плакат можно использовать как на одном уроке, так и в течение нескольких уроков. Дидактически оправдано будет использование интерактивных плакатов на обобщающих уроках при систематизации знаний, подведении итогов, проведении с обучающимися операций по анализу, синтезу, классификации и др.

На рисунках представлены примеры разработок студентов – будущих учителей информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

На рис. 1 приведен пример авторского интерактивного плаката по теме «Системы счисления», разработанного с использованием HTML5, каскадных таблиц стилей CSS3 и языка JavaScript. В приведенном примере интерактивный плакат состоит из трех основных блоков:

– теоретический (опорный конспект, интерактивное видео и др.);

– практический (интерактивные задания, система подсказок, интерактивные тренажеры и др.);

– контролирующий (тесты).

Апробация подобных интерактивных плакатов при обучении информатике показывает эффективность их использования на интерактивной доске как при фронтальной работе, так и при организации самостоятельной работы обучающихся.

В настоящее время востребованным средством педагогической поддержки стали *интерактивные мультимедийные тренажеры,* под которыми понимаем программное мультимедийное средство, позволяющее осуществлять процесс обучения, повторять или закреплять полученные знания, отрабатывать различные навыки и умения, контролировать и оценивать работу обучающихся. Функции интерактивных мультимедийных тренажеров – диагностическая (выявление уровня знаний, умений и навыков обучающихся.), обучающая (деятельность обучающегося по усвоению учебного материала) и воспитательная (самоорганизация деятельности обучающихся).

При создании тренажеров в презентационном пакете MS PowerPoint используются эффекты анимации, гиперссылки, прозрачные слои (для создания «активных зон» на слайде), триггеры и макросы (для организации интер-

Рис. 3. Пример тренажера до выполнения задания обучающимися

Рис. 4. Пример тренажера после выполнения задания обучающимися

активного диалога с обучающимися, выведения на экран помощи или подсказок и др.).

На рис. 2 приведен пример теста для самопроверки, созданного в презентационном пакете MS PowerPoint с использованием триггеров.

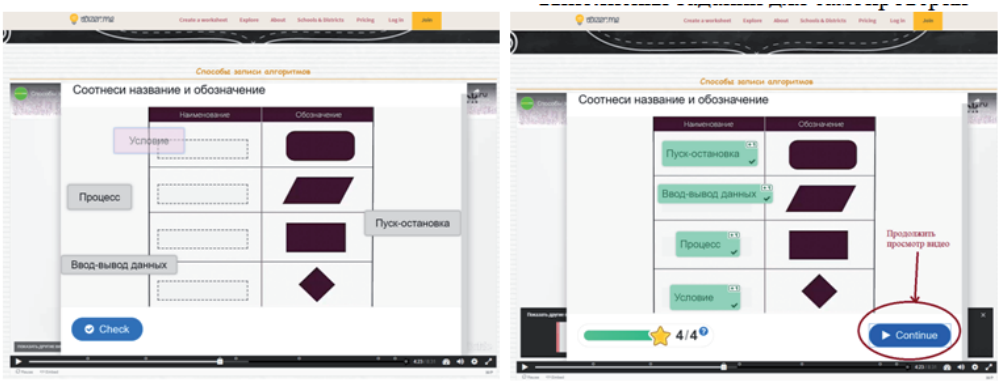
При работе с тренажером (можно использовать на интерактивной доске, интерактивном планшете, ноутбуке, компьютере и др.) на экране в режиме демонстрации презентации обучающийся, отвечая на предложенный вопрос, выбирает один из двух вариантов ответа. Реакция программы на щелчок мыши по верной кнопке: в области экрана справа от знака = появляется всегда верный ответ, а неверный исчезает с экрана; в области экрана еще правее от ответа появляется вариант смайлика (если ответ верный, появляется смайлик с улыбкой, если ответ неверный, то появляется грустный смайлик). В результате работы с таким тренажером обучающийся наглядно видит, сколько раз он ответил верно, а сколько раз ошибся. Такой слайд можно впоследствии использовать как шаблон для создания тестов для самопроверки по любой теме.

Далее рассмотрим пример тренажера по теме «Устройство компьютера», созданного в презентационном пакете MS PowerPoint с использованием макроса DragAndDrop. В данном тренажере макрос настроен для соотнесения названий составных частей системного блока с их изображением на картинках, которые перемещаются обучающимися друг к другу. На рис. 3 представлен образец тренажера в режиме демонстрации презентации до перемещения обучающимися ответов в виде подписей к картинкам с составными частями системного блока.

Отметим, что настройки макроса выполняются в режиме демонстрации презентации с использованием соответствующих клавиш. Данные настройки позволяют проверять правильность ответа обучающегося: если ответ неверный, то перемещаемый ответ в виде подписи к картинке возвращается на свое место, если верный, то перемещаемый ответ в виде подписи к картинке остается на своем месте. На рис. 4 показан образец тренажера в режиме демонстрации после перемещения обучающимися ответов в виде подписей к картинкам с составными частями системного блока.

Учителя информатики сегодня все активнее начинают использовать для организации -учебного процесса общедоступные сервисы Интернета. Сервисы непрерывно развиваются, постоянно появляются новые, совершенствуются уже имеющиеся, некоторые, наоборот, из-за невозможности бесплатного использования уходят. Особыми преимуществами многих сервисов являются простой и интуитивно понятный интерфейс, простота в освоении инструментов сервисов, возможность их интеграции друг в друга.

Примером использования сервисов Интернета для создания дидактических наглядных средств обучения является *интерактивный рабочий лист*, представляющий собой цифровое средство для организации учителем самостоятельной учебной деятельности обучающихся с помощью сетевых сервисов и веб-инструментов. Для создания интерактивных



Интерактивное задание (с перетаскиванием карточек со словами)

Промежуточные результаты работы (для самопроверки учащихся)

Рис. 5. Пример интерактивного рабочего листа

рабочих листов сегодня имеется большой выбор сервисов, большая часть из которых предоставляет разнообразные возможности в бесплатном режиме (например, сервисы Google Диск, Classkick, Wizer.Me и Liveworksheets, которые являются свободными и простыми инструментами, позволяющими использовать видео, технологии перемещения объектов, создавать интерактивные задания, тесты с вопросами различного типа и др.).

Выделим основные возможности интерактивного рабочего листа:

– структурированное и наглядное изложение учебного материала;

– размещение дополнительных сведений (видео, анимации, источники информации и др.);

– встроенные в рабочий лист интерактивные тренажеры;

– встроенные в рабочий лист тестеры.

На рис. 5 приведен один из примеров интерактивного рабочего листа, созданного инструментами сервиса H5P. Данный лист можно встраивать на веб-страницу при помощи Embed-кода и вставлять в интернет-проекты, свой сайт, интегрировать с другими сервисами, например сервисом для создания интерактивных рабочих листов Wizer (https://app.wizer.me).

Анализ школьной практики показывает, что сегодня интерактивные средства обучения, в частности электронные образовательные ресурсы, создаются многими учителями информатики с помощью различных инструментов [2]:

– программных средств интерактивной доски (например, SmartBoard, StarBoard и др.);

– пакетов офисных приложений MS Office и OpenOffice.org (где наиболее востребованы презентационные пакеты MS PowerPoint и OpenOffice.org Impress);

– стандартных языков разметки гипертекста и веб-редакторов;

– объектно ориентированных языков и систем программирования;

– мультимедийных средств (таких, например, как Киностудия Windows Live, Adobe Flash CS и др.);

– средств для разработки электронных образовательных ресурсов, размещенных в сети Интернет (различные CMS, интернет-сервисы и др.).

Для того чтобы эффективно использовать потенциал информационных технологий и интерактивных средств обучения в процессе реализации взаимодействия с обучающимися в режиме реального времени, учителю важно уметь при использовании на уроках данных средств:

– ставить перед учащимися как наводящие, так и проблемные вопросы;

– выбирать интерактивные средства в соответствии с содержанием обучения;

– отбирать активные методы обучения для обеспечения эффективного взаимодействия участников образовательного процесса;

– переводить учебный материал в деятельностно-коммуникативную форму из знаково-символьной.

Таким образом, умение современным учителем проектировать учебный процесс в условиях использования мультимедийных интерактивных средств обучения способствует повышению качества обучения информатике, индивидуализации обучения, организации совместной учебной деятельности, в процессе которой обучающиеся активно осваивают новые знания, умения и навыки, анализируют и оптимизируют свою деятельность, сознательно размышляют над процессом обучения и на опыте приобретают новые идеи саморазвития.

Список литературы

1. Гузеев В.В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий. М.: Сентябрь, 2006.

2. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю. Интерактивные средства обучения как инструментарий современного педагога в формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 8(121). С. 4–12.

3. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю. Модель формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения [Электронный ресурс] // Грани познания. 2014. № 7(34). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1421222398.pdf (дата обращения: 23.07.2019).

4. Кириллова О.С., Куликова Н.Ю., Полякова В.А. Методические особенности использования мультимедийных интерактивных плакатов как многомерных дидактических инструментов при обучении иллюстрированию сказочной литературы // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 6(129). С. 40–46.

5. Куликова Н.Ю. Методика формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014.

6. Мовсесян Ж.А. Специфика и содержание образовательно-обучающей деятельности будуще-

го учителя в школе // Вестн. Сарат. обл. ин-та развития образования. 2018. № 2(14). С. 47–51.

7. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013.

8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационые технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2010.

9. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология + дидактический дизайн (поисковые исследования): моногр. Уфа: Изд-во БГПУ, 2007.

* * *

1. Guzeev V.V. Osnovy obrazovatel'noj tekhnologii: didakticheskij instrumentarij. M.: Sentyabr', 2006.

2. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu. Interaktivnye sredstva obucheniya kak instrumentarij sovremennogo pedagoga v formirovanii metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayushchihsya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 8(121). S. 4–12.

3. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu. Model' formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya informatiki k ispol'zovaniyu interaktivnyh sredstv obucheniya [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2014. № 7(34). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1421222398.pdf (data obrashcheniya: 23.07.2019).

4. Kirillova O.S., Kulikova N.Yu., Polyakova V.A. Metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya mul'-timedijnyh interaktivnyh plakatov kak mnogomernyh didakticheskih instrumentov pri obuchenii illyustrirovaniyu skazochnoj literatury // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 6(129). S. 40–46.

5. Kulikova N.Yu. Metodika formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya informatiki k ispol'zovaniyu interaktivnyh sredstv obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2014.

6. Movsesyan Zh.A. Specifika i soderzhanie obrazovatel'no-obuchayushchej deyatel'nosti budushchego uchitelya v shkole // Vestn. Sarat. obl. in-ta razvitiya obrazovaniya. 2018. № 2(14). S. 47–51.

7. Muhina T.G. Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole: ucheb. posobie. N. Novgorod: NNGASU, 2013.

8. Polat E.S., Buharkina M.Yu. Sovremennye pedagogicheskie i informacionye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 3-e izd., ster. M.: Akademiya, 2010.

9. Shtejnberg V.E. Didakticheskaya mnogomernaya tekhnologiya + didakticheskij dizajn (poiskovye issledovaniya): monogr. Ufa: Izd-vo BGPU, 2007.

Peculiarities of interactive tools use in the process of teaching Computer Science

The article deals with the essence and the educational potential of the interactive learning tools. There are given the examples of the potential implementation while teaching Computer Science in multimedia interactive posters, simulators and working sheets that allow to mobilize the learning process including the personal meaning and students' motivation.

Key words: *interactive learning tools, teaching Computer Science, multimedia interactive poster, multimedia interactive simulator, multimedia interactive sheet.*

(Статья поступила в редакцию 18.09.2019)

В.О. ГУСАКОВА
(Санкт-Петербург)

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ЦЕННОСТЕЙ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКАМ*

Рассматривается наставничество как традиционный в православной культуре способ передачи ценностей в опыте, транслируемом наставником ученику. Приводятся примеры наставничества в житийной литературе и иконописи, а также возможности использования этих примеров как дидактических единиц на занятиях со студентами и школьниками.

Ключевые слова: *наставник, опыт, духовно-нравственное воспитание, традиции православной культуры.*

Наставничество – традиционный для православной культуры способ педагогического взаимодействия, основанный на спасительной идее жизненного пути учителя и ученика и ознаменованный само- и взаимо*образ*ованием – раскрытием в себе своего подлинного образа. Укоренившееся в русском языке выраже-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Гусакова В.О., 2019

ние *наставить на путь истинный* указывает на сферу педагогической ответственности – жизненный путь человека – и определяет задачу педагога-наставника – оказание ученику помощи в отыскании и прохождении его жизненного пути. Неслучайно слово *педагог* означает в переводе с греческого языка «ведущий мальчика» или «детоводитель».

В «Полном церковно-славянском словаре» *наставляю* означает «указываю дорогу, веду, предводительствую», а *наставник* – «путеводитель, вождь, учитель» [3, с. 336]. В.И. Даль добавляет: «наводить, настораживать» и приводит однокоренные слова *наставление* в значении «руководство, инструкция, наказ», *наставать* в значении «близиться», *настаивать* – «стоять на своем» [2, т. 2. с. 474]. В толковых, энциклопедических и терминологических (по культурологии, педагогике и психологии) словарях прошлого века *наставлять* взаимосвязано с понятиями «воспитать», «вразумлять», «направлять», «поучать», «руководить», «научить кого-то чему-то хорошему» [5, с. 404].

Дадим предварительное определение: наставничество – это целенаправленное содействие личности в деле ее восхождения по предназначенному ей пути и приближения к Истине, а также предостережение ее от опасностей и искушений на этом пути. Исследователи отмечают, что наставничество ярко проявляется в переломные моменты истории, например, на рубеже XIV–XV вв., между мировыми войнами; а также на определенных этапах становления личности, например в старших классах, когда человек самоопределяется – ищет «я» среди «мы» в пространстве и времени. С 1950-х гг. традиционное для дореволюционной России наставничество как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества» трансформировалось в «шефство опытных передовых работников над учащимися и молодыми рабочими, пришедшими в трудовой коллектив» [1, с. 162]. С начала XXI в. можно наблюдать развитие института наставничества на государственной гражданской, военной и правоохранительной службе, в сфере экономики и управления («коучинг», «менторство»). В условиях постмодернистского общества наставничество снова получило особенную популярность, но как «кадровая технология» [4, с. 5]. Ее цель – «оказание помощи государственным гражданским служащим Российской Федерации в их профессиональном становлении, приобретении профессиональных знаний и навыков выполнения служебных обязанностей, адаптация в коллективе, а также воспитание дисциплинированности» [4, с. 5].

Исходя из тезауруса, дадим такое определение: наставничество – это технология содействия личности в самоорганизации в профессиональном (карьерном) росте, т. е. восхождении по карьерной лестнице. В современной образовательной практике наставничество может рассматриваться и как форма взаимоотношений учителя и ученика [Там же], педагогическая целесообразность которой обусловлена стремлением учащегося приобщиться к взрослости через общение с реальным «значимым взрослым», живущим в его со-бытийной реальности, имеющим с ним общий ценностно-смысловые ориентиры. Такая форма взаимоотношений отвечает требованиям системно-деятельностного подхода, направленного на достижение личностного, предметного и метапредметного результатов через исследовательскую и проектную деятельность.

Исследовательская и проектная деятельность, приобретающая все большую значимость к старшим классам, подразумевает приоритет самостоятельного поиска обучающимися решений учебно-теоретических проблем и актуализацию ими своих интеллектуальных и творческих способностей для самоопределения в последующей жизни. Педагоги здесь выступают консультантами, координаторами, кураторами, тьюторами.

Включенность в процесс духовно-нравственного воспитания требует от педагога пристального внимания и к ученику, и к самому себе. Педагог не может быть сторонним наблюдателем развития своего ученика и координатором его деятельности. Важно установить совместное проживание педагогических со-бытий и найти точки соприкосновения – смыслы в культуре и ее ценностях и через это помочь учащимся найти свой жизненный путь и стать на него. Для этого педагогу нужно:

– увидеть вместе с учащимся его путь – создать гармоничные условия для раскрытия им своих талантов;

– наставить его на этот путь, сделать вместе с ним несколько шагов – оказать учащемуся поддержку в развитии его талантов и мотивировать его к приумножению их в социально значимой деятельности;

– убедиться, что он по нему уверенно пошел (стараться помочь ему, если он с этого пути собьется) – оказывать педагогическую поддержку учащемуся во время обучения, а после окончания образовательной организации по возможности сохранять с ним дружеские взаимоотношения.

Интегрируя вышесказанное, дадим третье определение: наставничество – это совокупность последовательных и целенаправленных педагогических методов в содействии личности на пути ее восхождения – становлении «высоконравственной личности» через ее самоопределение в профессиональной сфере и просоциальной деятельности и приумножение талантов.

Необходимость в наставнике обусловлена потребностью учащегося в «значимом взрослом». Значимость в данном случае имеет многообразное содержание: поведенческий образец, поддержка (включая материальную), советчик, покровитель, друг и т. д.

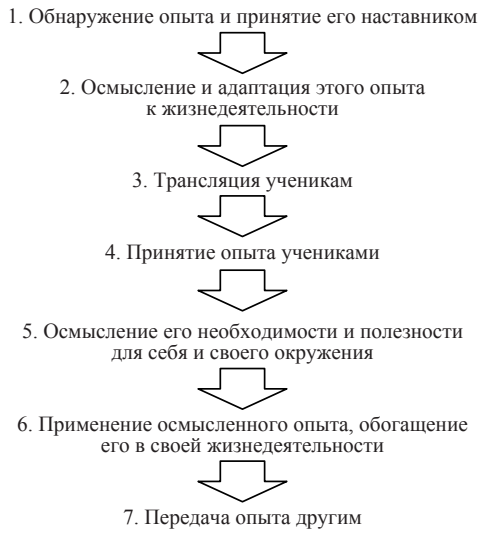
В православной культуре потребность личности в «значимом взрослом», примеры наставничества и образ наставника запечатлены в житийной литературе, гимнографии, иконографии, русской художественной литературе и сказках. Они могут рассматриваться как дидактический материал для современного наставника в духовно-нравственном воспитании личности. Примеры наставничества можно видеть в житиях преподобных: Афанасия Высоцкого, Саввы Звенигородского, Никона Радонежского и их учителя Сергия Радонежского; Иосифа Волоцкого и его наставника Пафнутия Боровского; иконописца Андрей Рублева и его духовных наставников Андрония Московского и Саввы Звенигородского, которые в свою очередь были учениками Сергия Радонежского.

Педагогическую целесообразность имеет духовный опыт святых наставников, который представляет собой совокупность смыслов, извлекаемых из ценностей православной культуры, преобразуемых в руководства жизнедеятельности и передаваемых ученикам. Как правило, духовный опыт передается в устной форме, приумножается и далее снова передается последующим поколениям.

Трансляция духовного опыта составляет одну из задач наставника. Следующая задача заключается в содействии принятия учеником транслируемого духовного опыта. Для наставника важно, чтобы его обогащенный им опыт предков был учеником заново осмыслен, адаптирован в жизнедеятельности, обогащен и передан дальше.

Реализация цели наставничества, которую можно обозначить как «наставление человека на путь восхождения к личности», предполагает применение системно-деятельностного подхода в последовательной цепи со-бытий в жизни наставника и ученика (см. рис. ниже).

Схема реализации цели наставничества



Каждый пункт схемы, представленной на рисунке, – это со-бытие в жизнедеятельности ученика и педагога – «подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, “функциональные органы” субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно “встать в отношение” к своей жизнедеятельности» [6, с. 384].

Такое со-бытие подразумевает внутреннюю работу наставника и ученика (самосовершенствование) и внешнюю деятельность (поступки и дела – свидетельства внутреннего делания). Итог проживания со-бытия должен иметь личностный результат и у ученика, и у наставника.

Рассмотренная схема реализации цели наставничества построена на основе житийного повествования. В житиях путь человека представлен как восхождение к Богу, который, вочеловечившись, показал человеку, каким он должен и может стать. Итак, в традициях православной культуры: жизненный путь Христа, описанный в Евангелии, рассматривается как образец для людей; жизненный путь святых – как образец решения конкретных жизненных проблем в определенных исторических, геополитических, климатических, этнокультурных, политических условиях; жизненный путь каждого человека – как восхождение к Богу и обретение своего истинного «я».

Нужно отметить, что житийная литература как жанр возникает для того, чтобы показать потомкам пример конкретного человека, достигшего цели своего предназначения – святости, и потому спасенного – освобожденного

от зла. Поэтому ее дидактическая значимость в деле наставничества заключается в акценте на накоплении и передаче духовного опыта. Широко используемое в житиях понятие «стяжание» указывает, что накопление духовного опыта происходит по крупицам, а не сразу целиком, что его передача никогда не может стать растратой, но только приумножением.

Особую ценность в духовном опыте приобретает завет – «все что завещано, свято наказано, заповедано, зарок, обет, обещание, договор, условие и основанный на нем союз» [2, т. 1, с. 565]. Однако сегодня это слово редко применяется в общении. Бóльшую популярность приобрело *завещание*, ассоциируемое с юридическим актом, «односторонняя сделка, которая создает права и обязанности после открытия наследства» (п. 5, ст. 1118 ГК РФ). Но завет не односторонен. В традициях православной культуры его можно воспринимать как высшую форму договора Бога и человека, основанного не на правах и обязанностях, а на любви (главная заповедь Христа в Новом Завете – «Да любите друг друга» (Ин. 13: 34)).

Передача наставником заветов своим ученикам предполагает выстраивание взаимоотношений по принципу соработничества, сотрудничества, сотворчества, при которых каждый выполняет свою работу, но все вместе созидают одно дело (например, благотворительный проект, спектакль для воспитанников детского сада, концерт для ветеранов и др.).

В житиях святых передача евангельской заповеди трактуется как наследование любви. Святые ученики являются духовными наследниками или восприемниками святых наставников. Например, в житии преподобного Андрея Рублева наставниками иконописца назван не знаменитый предшественник Феофан Грек, а игумены ведущих русских монастырей, которые незадолго до Рублева сами стали восприемниками опыта преподобного Сергия Радонежского. Суть этого опыта – в устроении своего жизненного пути как восхождения к идеалу, при котором происходит преображение личности и «вселенной по образу и подобию Святой Троицы, т. е. внутреннее объединение всех существ в Боге» [8, с. 12]. Это преображение возможно не по принуждению, а по любви.

Тем, кто передал свой духовный и профессиональный опыт потомкам (например, Лука Войно-Ясенецкий), в гимнографии присвоено почетное именование «преславный наставниче» (Акафист святым Сергию Радонежскому, Савве Сторожевскому, Тихону Воронежскому, Луке Войно-Ясенецкому, Паисию Святогорцу и др.). Передача опыта и его принятие учениками представляют собой сложную педагогическую проблему, решение которой предусматривает субъект-субъектные отношения («я» с «мы», «я» с «я») и интегрирует обучающие, развивающие и воспитательные задачи каждого конкретного занятия и образовательных программ в целом. Передача опыта всегда имеет ценностно-смысловое значение, направленное на осмысление ценностей на репродуктивном, рефлексивном и творческом уровнях.

Творческий уровень характерен, как правило, для старшеклассников. В отличие от учащихся младшей и средней школы, старшеклассники достигают творческого уровня через переосмысление ценностей в контексте востребованного в их возрасте построения жизненной перспективы и уже имеющегося небольшого жизненного опыта. Однако переосмысление может быть позитивным и негативным.

Например, ценность «семья» в позитивном переосмыслении выражается в готовности учащихся к самореализации в возрастной цепи: сын (дочь) и внук (внучка) – муж (жена) – отец (мать) – дед (бабушка). Негативный вариант может иметь характер отторжения в виду представления о семье как об обременяющем и отягчающем обстоятельстве в профессиональном и личностном самоопределении.

Проводимые в образовательных организациях Санкт-Петербурга и республики Коми среди школьников 9–11-х классов в период с 2011 по 2017 г. педагогические мастерские, посвященные семейным ценностям, показали следующие результаты. Главной ценностью в семье школьники определяли любовь (100%), а самыми невостребованными назвали многодетность (его выбрали как необходимое около 6–8%) и труд (1–3%). В лестнице успеха семья, как правило, помещалась на самой верхней ступени, а в лестнице добрых дел ей соответствовали «жениться» («выйти замуж») и «родить ребенка».

Размещение ценности «семья» на итоговой ступени школьники в большинстве своем объясняли необходимостью «устроиться в жизни», «получить образование и найти хорошую работу», «заработать деньги, чтобы семью обеспечивать», однако рассматривать все перечисленные ими ступени как подготовительные или подводящие к созданию семьи не посчитали правильным. Напротив, они рассматриваются как показатели успешности и самореализованности. 91% воспринимают создание семьи как обязанность или необхо-

димость, и только 9% связывают ее с жизненным благом.

Позитивное осмысление ценностей составляет одну из актуальных проблем духовно-нравственного воспитания. Согласно словарю В.И. Даля, слово *смыслить* многозначно. Оно включает «задумывать, затевать, собираться, намереваться, замышлять || припасать, готовить, добывать, промышлять || помышлять, рассуждать или понимать, мыслить» [2, т. 4, с. 240]. Принимая опыт, ученик «замышляет» его применение в разных ситуациях, «рассуждает» над его полезностью в своей жизни и «мыслит» его востребование в будущем.

Опыт может стать приобретенным навыком, овладением информацией или встречей с традицией – культурно-историческим образом жизнедеятельности. Такая встреча сохраняет в себе примеры «определенной эволюции личности, жизненного пути, уже пережитых ею событий» и открывает возможности «перехода из какого-то одного состояния в другое» [7, с. 139], более высокое и совершенное, в православной культуре преображенное.

В этом переходе участвуют ученик и наставник, но только наставник несет ответственность за выработку и поддержание мотивации к самосовершенствованию (восхождению). Поэтому наставник должен уметь:

– смоделировать со-бытие восхождения, т. е. создать педагогические условия для ценностного самоопределения каждого школьника и формирования у него ситуативной (участники педагогического процесса), возрастной (учащиеся), гражданской (граждане России), идейной (всеми движет одна идея, задача и др.), духовной (всех объединяет цель, направленная на достижение блага или дело, имеющее просоциальную значимость) идентичности;

– организовать учащимся встречу с нравственным примером – предоставить им широкие возможности для нахождения, осмысления и усвоения информации об исторической личности и принятия ее как образца для самовоспитания.

В традициях православной культуры наставников можно разделить на идеальных (святых) и реальных (родителей и учителей). Идеальный наставник – это человек, достигший святости – высшей степени естества человека через преемство опыта от своего наставника, который дает своему ученику ориентир наставничества. Ориентир наставника передается традицией из поколения в поколения с незначительными изменениями, которые подразумевают обогащение этого опыта и приумножение его в личностном опыте. Каждый ученик – потенциальный наставник, а наставник – всегда ученик.

Пребывание в качестве наставника и ученика отражено в иконописи, которая сохраняет типические иконографические черты лика наставника (всегда старца) в образах его учеников (например, иконография учеников Сергия Радонежского сходна с образом самого святого Сергия). Такой образ наставника – старца определяется не биологическим возрастом, а глубиной духовного опыта и полнотой исполнения заветов Бога.

Классификация наставников на конкретных и метафизических (ангел-хранитель, шестикрылый серафим, путеводная звезда) персонажей и их тесная связь с жизненным путем героя обнаруживается в русской литературе (А.Т. Аверченко, Ф.М. Достоевский, Б.К. Зайцев, Н.В. Гоголь, Н.С. Лесков, Б.Л. Пастернак, А.С. Пушкин, И.С. Шмелев) и сказке. Литературно-художественный образ наставничества на занятиях может стать дидактической единицей, которая интегрирует ценности и актуализирует эмоционально- и экзистенционально-ценностные переживания. Главными ценностями русской литературы являются семья и Родина – откуда человек вышел и куда он возвращается в итоге своего пути.

Путь-дорога, как правило, служит метафорой жизненного пути к цели, мечте, идее, смыслу. Эта дорога не пустынна, герою на ней всегда встречаются наставники. Так, в сказке физическое перемещение героя в пространстве связано с трудновыполнимой и жизненно важной задачей (добыть жар-птицу, золоторогого оленя, меч-кладенец, смерть Кощееву, «то – не знаю что» и др.). Решение задачи сопровождается духовно-нравственными исканиями, завершается победой над злом и преображением персонажей (Ивана-дурака в Ивана-царевича, лягушки в царевну, двух одиноких персонажей в семью). Наставниками героя выступают волшебники, помогающие ему пережить изменившее что-то в его судьбе чудо; природные явления (солнце, месяц, ветер, мать сыра земля) – жизненные обстоятельства, которые герой усмиряет или с которыми он договаривается; а в православных преданиях – икона-путеводительница.

Икона-путеводительница – это метафизический образ наставничества исключительно в традициях православной культуры. С одной стороны, такая икона сохраняет преображенный образ конкретного наставника, с другой – сама является сакральным предметом, сопровождающим человека с появления на свет до

кончины, при рождении, крещении, наречении имени, венчании, благословении на учебу, в болезни и здравии, в труде и на службе, в путешествии, при отпевании.

Знакомство школьников с иконой – это всегда со-бытие и встреча трех реальностей: прошлой – отцов и дедов, которые ее чтили; настоящей, где пребывает ученик, и «будущего века». Поэтому рассмотрение иконописи актуализирует и у учителей, и у школьников осмысление жизненного пути человека (включая собственный) как протяженную реальность, соединяющую прошлое и будущее и являющуюся залогом грядущего времени, в котором современный ученик может стать наставником.

Идея воспитания человека через усвоение ценностей православной культуры, запечатленных в иконописи, легла в основу лекций для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование ПООП “Духовно-нравственное воспитание”» в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена. Целью лекций стало формирование у студентов педагогического вуза общепрофессиональных компетенций, позволяющих им выстраивать процесс духовно-нравственного воспитания школьников с использованием литературных и иконописных образов в качестве дидактических единиц так, чтобы на занятиях каждый участник почувствовал себя в роли ученика и наставника и уяснил сферу ответственности за эти роли.

В теоретической части студенты знакомились житиями и иконописными изображениями подвижников (святого Сергия Радонежского и его учеников) и святителей (святых Феофана Затворника, Димитрия Ростовского, Тихона Задонского и др.), чей духовный опыт стал вкладом в православную педагогику, а в практической – составляли «духовный портрет» святого в детстве, когда он пребывал учеником. В рефлексивной части студентам предлагалось обсудить качества, необходимые наставнику и трудности в период их самовоспитания.

В числе необходимых качеств студенты отмечали терпение, тактичность, мудрость, способность видеть в каждом ученике заложенные в нем таланты и дарования. Особенно трудным для студентов оказалось развитие терпения и обретение мудрости, которая зависит не столько от возраста, сколько от опыта. Студенты пришли к согласию в том, что мудр тот, кто умеет использовать чужой опыт в своей жизнедеятельности.

Для обретения мудрости человеку с ранних лет необходимо самосовершенствоваться. Это качество заявлено в требованиях к личностному результату учащегося в ФГОС: «готовность к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности» [9].

Наставничество особенно востребовано в старших классах, когда школьники хотят видеть в учителе старшего друга, с которым можно общаться на равных, советоваться, делиться сокровенным, «поговорить о жизни», «предназначении человека», «способах достижения успеха», возможности личностного и профессионального самоопределения; с которого можно брать «нравственный пример». Общение на равных с учителем в сознании подростка вовсе не означает проявление неуважения, а напротив, утверждает его взрослость. В противном случае поведение подростка может носить характер протеста, непослушания, грубости, пренебрежительности и манипуляции.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что сегодня наставничество можно рассматривать как способ выстраивания взаимодействия ученика и педагога, школьника и значимого взрослого, в ходе которого осуществляется передача жизненно важных ценностей.

В православной культуре примеры наставничества сохраняются в литературе и иконописи, где смысл наставничества раскрывается в межпоколенческой трансляции духовного опыта наставника ученикам, принятии его учениками и передаче потомкам в новом осмысленном (обогащенном новыми смыслами) виде. В православной культуре наставничество предусматривает единство жизненного пути наставника и ученика на определенном этапе становления личности последнего и его непрерывность в смене поколений. Традиция православной культуры сохраняет идеальный образ наставника – ориентир для поколений, который:

– принимает, сохраняет, адаптирует, приумножает и передает потомкам духовный опыт своих предков (учителей, наставников);

– несет ответственность за выбор жизненного пути своих учеников и готов корректировать свой путь в зависимости от пути ученика;

– руководствуется на своем пути смыслами, извлекаемыми из ценностей своей культуры.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 2002.

3. Дьяченко Г., протоиерей. Полный церковнославянский словарь. М.: Отчий дом, 2000.

4. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной службе. М.: М-во труда и соц. развития, 2012.

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. М.: Азъ Ltd, 1992.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Школа-Пресс, 1995.

7. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Академия ИЦ, 2008.

8. Трубецкой Е.Н. Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи. Публичная лекция. М.: Типография Сытина, 1916.

9. ФГОС среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/336 (дата обращения: 25.08.2019).

* * *

1. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 2002.

2. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. M.: Rus. yaz., 2002.

3. D'yachenko G., protoierej. Polnyj cerkovnoslavyanskij slovar'. M.: Otchij dom, 2000.

4. Metodicheskij instrumentarij po primeneniyu nastavnichestva na gosudarstvennoj sluzhbe. M.: M-vo truda i soc. razvitiya, 2012.

5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Ros. AN, In-t rus. yaz., Ros. fond kul'tury. M.: Az Ltd, 1992.

6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologiya cheloveka. Vvedenie v psihologiyu sub"ektivnosti: ucheb. posobie. M.: Shkola-Press, 1995.

7. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoj deyatel'nosti: ucheb. posobie. M.: Akademiya IC, 2008.

8. Trubeckoj E.N. Umozrenie v kraskah. Vopros o smysle zhizni v drevnerusskoj religioznoj zhivopisi. Publichnaya lekciya. M.: Tipografiya Sytina, 1916.

9. FGOS srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/336 (data obrashcheniya: 25.08.2019).

Mentoring as a way of passing the values of the Orthodox culture to schoolchildren

The article deals with mentoring as a traditional in the Orthodox culture way of passing the values in experience that is conveyed by mentors to schoolchildren. There are given the examples of mentoring in hagiology and icon-painting and the possibilities of the use of the examples as the didactic units at the classes with students and schoolchildren.

Key words: *mentor, experience, spiritual and moral education, traditions of Orthodox culture.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2019)

М.Г. КУЗЬМИЧ
(Гродно, Республика Беларусь)

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ*

Анализируются компоненты медиаобразования, раскрывается роль медиаобразования в профессиональной подготовке специалиста педагогического профиля. Предлагаются варианты использования компонентов медиаобразования при реализации образовательного процесса. Выявляются и обосновываются возможность использования медиатехнологий преподавателями колледжа, необходимость постоянной переподготовки педагогического состава.

Ключевые слова: *медиаобразование, образование, медиасреда, компетентность, медиаграмотность.*

Среднее профессиональное образование является одним из основных звеньев в цепи профессионального становления личности. Целью его выступает подготовка практико-ори-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Кузьмич М.Г., 2019

ентированного специалиста, умеющего использовать теоретические и практические знания, творчески модернизировать полученный опыт в трудовой среде.

На сегодняшний день деятельность государства в сфере образования нацелена на диверсификацию содержания учебных программ в рамках профессиональной подготовки личности. Важной является оптимизация объемов и структуры подготовки специалиста, которая должна соответствовать современной системе экономической деятельности, а также выводить личность на уровень подготовки, соответствующий международным стандартам WorldSkills.

Поиск современных подходов должен быть ориентирован на этапность развития общества, глобальные процессы информатизации и воздействия медиапространства на личность. Учет таких условий развития общества направляет образовательный процесс в сферу информатизации и компьютеризации, в связи с чем необходимо изменить ориентацию образования и использовать медиасреду как образовательную площадку, что способствует развитию социально-информационной компетентности учащегося и повышает уровень профессионализма специалиста.

В настоящее время медиаобразование выступает как процесс развития личности, основанный на применении средств массовой коммуникации (телевидение, интернет-ресурсы, социальные сети). Такая ориентация образовательной деятельности направлена на формирование культуры общения, грамотное и рациональное использование разнообразных источников информации, развитие критического мышления, разумной интерпретации полученных сведений. В процессе формирования социально-информационной компетентности учащиеся получают навыки рационального использования в своей практической профессиональной деятельности современных информационных и коммуникационных технологий, творческого осмысления информации, создания на ее основе собственного продукта и размещения его в информационной среде. Специалисты педагогического профиля постигают процесс информатизации для повышения качества потребляемых знаний, а также учатся использовать информационные и коммуникационные технологии как одно из эффективных средств реализации профессиональной деятельности в планировании работы с обучающимися.

Современная система подготовки специалиста среднего специального образования нацелена на формирование личности выпускника, обладающего ключевыми компетенциями, умеющего ориентироваться в разнообразных условиях труда с учетом специфики и функций трудовой деятельности. При использовании информационных технологий в образовательном процессе существенно меняются роли и значимость взаимодействия субъектов образовательного процесса. Первостепенность данного направления заключается в возможности личности максимально реализовывать и развивать свои образовательные потребности и познавательные способности под грамотным руководством педагогического состава.

Образование выступает как необходимое условие подготовки человека к жизни и профессиональной деятельности, основное средство его приобщения к культурной среде. Термин *образование* имеет много вариантов определений, означает процесс организации деятельности, направленный на обучение и воспитание личности.

По мнению В.А. Сластенина, под образованием предполагается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. Классическое толкование понятия «образование» заключается в организации целенаправленного процесса обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства [6, с. 60].

Система среднего специального образования выступает как переход от школьного обучения к профессиональной подготовке специалиста. Учащимися колледжа становятся выпускники девятых классов, которые в большой степени еще не ориентированы на получение профессии, свой выбор они делают под влиянием родителей или иных показателей социальной среды.

Особенностями построения образовательного процесса в колледже являются условия слияния общеобразовательных, профессиональных и специальных дисциплин, изучение каждой группы имеет свою специфику и требует грамотного взаимодействия в среде преподавателей, что в последующем способствует эффективному усвоению новых знаний. Для снятия повышенной нагрузки и разнородного влияния учебных программ на личность подростка в период обучения необходимо созда-

вать единую систему подходов и требований со стороны преподавательского состава. Каждая дисциплина имеет особую значимость, при подготовке к ней требуются определенные временные и физические затраты, общеобразовательные дисциплины не должны уходить на второй план, уступая место профессиональному циклу.

В Гуманитарном колледже учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» постоянно совершенствуется образовательная среда, закупается современное оборудование, многие аудитории обеспечены интерактивными досками и компьютерами, что непосредственно видоизменяет систему организации каждого учебного занятия, приводит специфику каждой дисциплины к единому подходу в структуре и организации, а значит, выводит подготовку будущего специалиста на новый современный уровень. Интеграция образовательного пространства и медиакультурных составляющих способствует формированию новых методических подходов в преподавании профессиональных дисциплин, которые ориентированы на систематизацию и эффективное усвоение новых знаний, что изменяет общий подход к образованию и выводит его на более высокий уровень, способствующий упрощению процесса адаптации молодого специалиста к трудовым условиям.

Роль медиакультуры в современной образовательной среде и социальном обществе постоянно возрастает, помогая личности в процессе освоения окружающего мира в его социальных, интеллектуальных, нравственных, художественных, психологических аспектах. Использование медиаподходов в системе среднего специального образования ориентировано на формирование медиаграмотности каждого участника образовательного процесса. Медиаграмотность заключается в формировании умения критически относиться к разного рода медиасоставляющим, что объясняется необходимостью постоянного анализа и систематизации компонентов медиаобразования, ведь не всю информацию, которая поступает из медиасреды, можно назвать достоверной и оправданной [3].

Медиаобразование заключается в подготовке современного поколения к условиям постоянного взаимодействия с информационными ресурсами. Подходы и особенности организации системы медиаобразования в полной мере зависят от специфики профессиональной подготовки учащихся. Отбор информационных ресурсов и анализ медиаконтента для специалиста педагогического профиля требует определенной последовательности, изначально учащиеся работают с достоверной информацией, получают образцы правильного поведения в решении различных проблем, затем на примере ложной информации учатся анализировать и апробировать полученные данные и приводить информацию в должный вид.

Структура понятия «медиаобразование» представлена двумя центрированными понятиями – «образование» и «медиа». Если образование рассмотрено нами выше и его характеристики не вызывают вопросов, то слияние данных терминов требует дополнительного объяснения и осознания роли медиасоставляющей.

Термин *медиа* объединяет средства осуществления коммуникации между различными субъектами и группами, к ним относятся средства массовой информации: газеты, журналы, телевидение, радио, компьютерные сети. Данное понятие включает все возможные средства, которые способствуют передаче информации, к ним относятся книги, картины, киноматериалы, радиопередачи, что объединяет в себе любой контент [2, с. 16].

Ученый Л. Мастерман обосновал следующие причины актуальности использования медиаобразования в современном мире [7, p. 25]:

– высокий уровень участия средств массовой информации в общественной жизни;

– идеологическая составляющая влияния данных средств на личность;

– повышение актуальности использования визуальной коммуникации;

– необходимость соответствия будущего специалиста обществу и среде.

Медиаобразование строится с учетом возрастной и профессиональной составляющей групп людей, на которых оно ориентировано, в связи с этим можно выделить такие направления [1], как:

– образование профессионалов в сфере медиа (журналистов, кинематографов, редакторов и др.);

– образование будущих специалистов педагогического профиля (подготовка учителей, воспитателей);

– составляющая часть образования учащихся школы (применение компонентов медиаобразования в структуре общеобразовательных дисциплин);

– форма дистанционного образования («образование на расстоянии»);

– самообразование (самостоятельный поиск информации для совершенствования уровня профессиональной подготовки).

Учитывая современную тенденцию образования, которая ориентирована на подготовку специалиста, обладающего профессиональными компетенциями, необходимо строить учебную деятельность так, чтобы научить использовать все инструменты образовательного процесса в достижении собственного профессионализма с учетом получаемой квалификации. Для повышения эффективности и качества образовательного процесса, рационального использования компонентов медиаобразования при подготовке специалиста необходимо ориентироваться на формирование таких умений и навыков, которые свяжут профессию с современными течениями развития общества.

Ориентация на медиабразование и активизация социально-информационной компетентности в образовательном процессе характеризуются способностью использовать в своей практической профессиональной деятельности современные информационные и коммуникационные технологии, творчески осмысливать информацию, создавать на ее основе собственный продукт и размещать его в информационной среде. Для достижения показательного уровня квалифицированности будущий специалист должен на высоком уровне владеть знаниями в области информатики и информационных технологий, а также понимать особенности применения данных знаний в своей профессиональной деятельности. Широкое применение в образовательном процессе медиатехнологий ориентирует образование на гуманность, повышает эффективность самого процесса. В процессе использования системы медиабразования возрастает процент самостоятельности каждого обучающегося, появляется возможность проявлять свои исследовательские способности, что способствует развитию творческого потенциала личности.

Использование медиатехнологий как формы организации образовательной деятельности представлено следующими средствами воздействия (компонентами) на формирующуюся личность будущего специалиста [4, с. 18]:

– печатные издания (газеты, книги, журналы и т. д.);

– телевидение (передачи, фильмы, новостные программы и др.);

– Интернет (сайты различного содержания, социальные сети);

– радио (новостная информация).

Использование компонентов медиаобразования предполагает приобретение и накопление его смысловой значимости у обучающихся. Печатные издания применяются в образовательном процессе постоянно, преподаватели направляют учащихся для получения знаний из газет и журналов, чтобы актуализировать новостную информацию, предоставить сведения, подтверждающие статистические данные; используются тематические журналы педагогического направления, которые способствуют применению педагогического опыта специалистов в данной сфере. Такого рода задания могут использоваться в ходе учебного занятия и в качестве домашнего задания.

Особую ценность в настоящее время представляет работа с интернет-ресурсами. Компьютерная сеть занимает большую часть времени современного человека и активно вытесняет иные средства медиатехнологий. Интернет-ресурсы используются для поиска информации, общения, развлечения и иных целей. Задача каждого педагога – научить грамотно использовать такой ресурс, чтобы получать положительное влияние. Такое возможно только при регламентированном применении интернет-ресурсов в образовательной системе учреждения образования и использовании определенной системы преподавательского воздействия.

Организация образовательного процесса должна быть ориентирована на реализацию основных принципов и условий использования компонентов медиаобразования в системе обучения и воспитания учащихся:

– регламентированное использование в структуре учебного занятия и в форме самостоятельной работы учащихся;

– вариативность при подборе компонентов в соответствии с типом учебного занятия;

– учет специфических условий и возможностей каждого учащегося при подготовке заданий вне аудитории;

– уровень владения современными техническими средствами учащихся и преподавателей.

По мнению А.В. Онкович, внедрение медиаобразования в образовательный процесс является основополагающим для формирования личности будущего специалиста, способствует овладению коммуникативными и информационными навыками [5, с. 89]. Суще-

ствует два подхода к процессу внедрения медиаобразования: один говорит о создании полноценного курса в рамках реализации учебного плана, другой ориентирован на интеграцию медиатехнологий в существующую систему преподаваемых курсов. Дидактически целесообразное использование медиатехнологий в образовательном пространстве позволяет достичь цели медиаобразования и повысить уровень усвоения знаний в области конкретного предмета.

Использование медиобразования в подготовке специалиста педагогического профиля предполагает реализацию нескольких подходов:

– использование средств массовой коммуникации как эффективных методов и приемов организации образовательного процесса (в этом случае задача педагогического состава – наполнить теоретические и практические занятия информационной составляющей, а также сформулировать домашнее задание с использованием данных средств, что ведет к возможности получать больший объем знаний и представлений по отдельным темам);

– грамотный подход к систематизации и отбору материалов из средств массовой коммуникации (с одной стороны, задача каждого педагога – нацелить учащихся на использование только достоверной информации, с другой – преподаватели должны сами проводить отбор материалов и предлагать учащимся алгоритм работы с информацией в контексте своей дисциплины).

Использование новых методических подходов медиаобразования требует соблюдения особых условий со стороны каждого преподавателя и учебного заведения в целом. Одним из условий является применение междисциплинарной интеграции при преподавании родственных курсов. Данное условие способствует сокращению времени на объяснение нового материала, показывает рациональные связи родственных дисциплин. При проведении анализа учебно-программной документации по педагогическим специальностям определен ряд дисциплин, который может быть сгруппирован в определенные циклы, что будет способствовать сокращению часов на изучение идентичных разделов и тем.

Одним из условий также выступает внедрение в образовательный процесс новых методов и форм организации деятельности, связанных с использованием современных информационных технологий. Применение в образовательном процессе элементов дистанционного обучения с применением видео-, аудиоконтента, а также контроль знаний с помощью закрытых тестов и применение геймификации в ходе решения проблемных задач по изученной теме является одним из ведущих условий подготовки практико-ориентированного специалиста, способного самостоятельно принимать решения, умело оперировать знаниями в практической ситуации.

Использование элементов опережающего и перевернутого обучения – одно из условий повышения эффективности реализации образовательного процесса. Данное условие ориентирует учащихся на применение индивидуальной модели обучения, что способствует анализу собственных возможностей, внутренней оценке своего профессионального потенциала, а также применению в трудовой деятельности особой системы мышления, нацеленного на профессиональную реализацию. Изучение теоретического материала в форме самостоятельной работы учащихся значительно повышает качество проведения непосредственного урока, где происходит открытый диалог преподавателя и учащегося, в ходе которого демонстрируются реальные практические ситуации и строится алгоритм действий.

Важным условием реализации процесса развития социально-информационной компетентности и включения медиаобразования в систему работы колледжа является также наполнение материально-технической базы ученого заведения компьютерной техникой, наличие квалифицированного персонала, который будет обслуживать систему, а также особый уровень подготовки самих преподавателей в использовании различных офисных программ и приложений.

Многообразие компонентов медиаобразования дает возможность варьировать учебный материал, использовать различные формы представления новых знаний и закрепления их на практике. Для предварительного знакомства с теоретическим материалом по новой теме возможно использование видео- и аудиоматериалов, что готовит учащихся к последующему диалогу и сокращает время на объяснение преподавателем новой темы.

Применение информации из телевизионного контента является актуальным, ведь в ходе уроков можно просматривать документальные фильмы по определенным темам, изучать фрагменты телепередач, которые соответствуют проблематике курса, задания также

могут даваться на дом. В ходе урока возможно применение технических средств обучения: компьютерных тестов, поиска информации в Интернете, решение проблемных задач на основе фрагментов киноматериалов.

Медиаобразование способствует формированию умений, которые составляют социально-информационную компетентность. Так формируются интеллектуальные умения, отвечающие за способность работать с поступающей информацией, анализировать, систематизировать, обобщать. Творческие умения отвечают за способность находить разные решения сложных педагогических ситуаций и задач, просчитывать возможные последствия. Основными умениями, которые приобретают учащиеся, являются коммуникативные. В ходе анализа информации из различного контента учащиеся приобретают навык общения с разнородными группами людей, умение вести грамотный диалог, отстаивать собственную точку зрения.

Таким образом, внедрение системы медиаобразования является необходимым условием развития современного общества. Особым условием модернизации методических подходов к системе организации урока и самостоятельной деятельности учащихся выступает грамотное владение контентом разного рода. К основным задачам медиаобразования относятся:

– подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации;

– формирование у учащегося умения понимать полученную информацию, осознавать последствия ее воздействия на психику,

– овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В ходе реализации компонентов медиаобразования в процессе обучения и воспитания происходит итенсификация развития социально-информационной компетентности, что повышает эффективность и востребованность специалиста с данными характеристиками.

Список литературы

1. Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во ТГУ, 2002.

2. Головко Б. Информационный менеджмент массовой коммуникации: учеб. пособие. М.: Академ. проект, 2005.

3. Кириллова Н. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академ. проект, 2005.

4. Новикова А. А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. Таганрог: Кучма, 2004.

5. Онкович Г.В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку // Нові технології навчання: м-ли другого Міжнародного семінару «Навчально-виховнесередовище та моральність у XXI столітті». 2010. № 62. С. 89–92.

6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002.

7. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1985.

* * *

1. Baranov O.A. Mediaobrazovanie v shkole i vuze. Tver': Izd-vo TGU, 2002.

2. Golovko B. Informacionnyj menedzhment massovoj kommunikacii: ucheb. posobie. M.: Akadem. proekt, 2005.

3. Kirillova N. Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu. M.: Akadem. proekt, 2005.

4. Novikova A. A. Mediaobrazovanie v Rossii i Evrope v kontekste globalizacii. Taganrog: Kuchma, 2004.

5. Onkovich G.V. Mediaosvita v Ukraïni: suchasnij stan i perspektivi rozvitku // Novi tekhnologiï navchannya: m-li drugogo Mizhnarodnogo seminaru «Navchal'no-vihovneseredovishche ta moral'nist' u XXI stolitti». 2010. № 62. S. 89–92.

6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M.: Akademiya, 2002.

Mediaeducation as a system-forming process of teacher training

The article deals with the analysis of the mediaeducation components. There is described the role of mediaeducation in professional teacher training. There are suggested the variants of the use of the mediaeducation components during the implementation of the educational process. There is revealed and substantiated the possibility of the use of media technologies of college lecturers and the necessity of constant teachers retraining.

Key words: *mediaeducation, education, social medium, competence, media literacy.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2019)

Н.Ш. БЛЯГОЗ, З.К. МЕРЕТУКОВА
(Майкоп)

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В КОНТИНУУМЕ «ИНКУЛЬТУРАЦИЯ – СОЦИАЛИЗАЦИЯ» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА*

Освещаются современное состояние российского общества и связанные с ним духовно-нравственные проблемы молодежи. Характеризуется понятие «традиция», раскрывается духовно-нравственный потенциал национальных традиций. Обосновывается их роль в инкультурации и социализации личности, описываются особенности создания континуума «инкультурация – социализация» на основе национальных традиций как средства духовно-нравственного воспитания молодежи.

Ключевые слова: *традиция, национальные традиции, духовно-нравственное воспитание, инкультурация, социализация, континуум «инкультурация – социализация», полиэтнический регион.*

Сегодня в России идут стремительные изменения в политике, экономике, социальной жизни общества, открываются новые возможности поддержки производства, науки, культуры. Стандарты образования, экономики, сферы услуг стремятся соответствовать международным уровням. Приоритет отдается глобальным ценностям и ориентирам, идет «поглощение» российской идентичности, духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции семьи и системы образования сведены к минимуму. В этой ситуации российское общество переживает духовно-нравственный кризис, результаты которого отражены на состоянии наиболее чувствительной ее части – молодежи.

В молодежной среде России наблюдаются рост числа юных алкоголиков, беспризорников, наркоманов, несовершеннолетних матерей, растет агрессивное поведение – драки девочек, унижение и оскорбление ровесников, не равных по материальному достатку, издевательства над педагогами и т. д. Проявления своей агрессии молодежь снимает на камеру, выкладывает видео в Интернет. И, конечно, верхом цинизма являются избиения, убийства и ограбления пожилых людей – пенсионеров, ветеранов Великой Отечественной войны, чтобы за счет ограбленного удовлетворить свои потребности. Очевидно, что присущие молодому поколению российского общества ценностные установки во многом деструктивны и разрушительны как для самой личности, семьи, так и для государства в целом.

Такое положение усугубляется кризисом системы этнокультурных взаимодействий в обществе, разобщенностью и обособленностью разных этносов, отсутствием единого российского культурного пространства как совокупности гармонично сосуществующих культурных традиций проживающих в России этносов. В то же время активно идет рост национального самосознания народов, проявляется стремление к сохранению этнонационального своеобразия, каждый народ в отдельности возрождает собственные обычаи, культуру, традиции.

Традиция – способ осуществления единства поколений и целостности субъектов культуры, юридически не регламентируемый элемент социального и культурного наследия народа, передающийся из поколения в поколение и сохраняющийся в течение длительного времени внутри данного сообщества. Традиция есть данность, и сколько будут существовать этносы (греч. ἔθνος – «народ»), столько будут существовать народные традиции. Для своего существования традиции не нуждаются в рациональных доказательствах и законности. Они порождены экономическими, социальными, историческими и другими условиями и поддерживаются силой общественного мнения. Традиции являются важнейшим средством обеспечения этнической общности, ее индивидуализации, стабилизации, утвердившихся в данном обществе отношений (нравственных, религиозных, эстетических, политических и др.), а также формой осуществления воспроизводства этих отношений в жизни новых поколений. Конечная цель традиции заключается в том, чтобы ввести деятельность молодого поколения в русло, по которому шла жизнедеятельность старших поколений и тем

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Блягоз Н.Ш., Меретукова З.К., 2019

самым претворить в жизнь духовную связь поколений, осуществляя единство поколений и целостность субъектов культуры.

Традиция существует как целостная формула действия, в которой слиты воедино ее цели, мотивы, способы, средства реализации. Именно народная культура, «стоящая» на традициях, является основополагающим фактором обучения детей тому, как думать, действовать в обществе, предписывает нормы поведения для мужчин и женщин, девочек и мальчиков, старших и младших и т. д. Человек, действующий в рамках традиции, знает, что поступает правильно (как надо поступать), и, действуя по традиции, он действует без колебания. По этой причине народные традиции как устойчивые образцы и правила поведения, взгляды, вкусы, обычаи, модель поведения для молодых поколений должны служить мощной опорой в воспитании подрастающего поколения, выступая одним из важнейших воспитательных факторов.

Е.А. Ямбург определяет процесс приобщения обучающегося к национальным традициям неукоснительным условием его индивидуального развития, порождающего возможность и способность быть самостоятельной, творческой, ответственной личностью [4]. В этой связи вспоминается утверждение Конфуция о том, что традиции помогают стать аристократами духа, а не рождения. Они формируют опору во внутреннем мире человека, помогая ему ориентироваться в окружающем мире. Традиции и язык составляют идентичность человека, если он лишается их, то возникает вопрос: «Кто он такой?».

Педагоги всегда обращались к идее использования народных традиций в воспитании подрастающего поколения. Так, она представлена в трудах педагогов прошлого (Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Я.С. Гогебашвили, И.Я. Яковлева), а также деятелей культуры Северного Кавказа (А. Кешева, Ш. Ногмова, С. Усербиева, С. Хан-Герея и др.), современных ученых (А.А. Алиева, К.Ш. Ахиярова, Н.И. Болдырева, З.П. Васильцовой, И.В. Гребенникова, Н.К. Гончарова, А.Э. Измайлова, А.И. Каирова, В.А. Кан-Калика, Б.Т. Лихачева, Ш.А. Мирзоева, А.Д. Солдатенкова, Э.И. Сокольниковой, И.В. Суханова, Я.В. Чеснова и др.).

Особенности воспитания детей разных народов на основе традиций исследовались А.И. Шоровым (адыгов), А.Ш. Гашимовым (азербайджанцев), А.П. Орловым (белорусов), С.С. Танкасаевой (бурят), А.Ф. Хинтибадзе (грузин), Э.М. Магомедовым (дагестанцев), Н.Б. Битиевой (ингушей и чеченцев), Г.С. Виноградовым (русских), Г.Н. Волковым (чувашей в связи с другими народами России), И.Я. Ханбиковым (татар), Х. Рахимовым (таджиков), А.К. Минаровым (узбеков), Б.А. Афанасьевым (якутов) и др.

В этнических обществах практически все важные виды деятельности человека регулируются традициями, которые усваиваются подрастающим поколением в ходе их инкультурации. Инкультурация – процесс усвоения человеком традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры. Это «освоение ребенком миропонимания и поведения, которые присущи носителям данной культуры» [3, с. 237]. Для человека, живущего в атмосфере народных традиций, инкультурация – естественный процесс, протекающий начиная с самого раннего детства ребенка, живая среда его существования, развития и становления его национальной идентичности. Плодом инкультурации является формирование похожести человека на других членов данной культуры и его отличия от представителей других культур.

Усвоение традиций подрастающим поколением в процессе инкультурации происходит непосредственно, когда родители учат ребенка в общении с родственниками, родными и близкими, друзьями, знакомыми или незнакомыми представителями данной культуры, в ходе наблюдения и т. д. В традиции формы деятельности и поведения направлены на повторение заданного образца. В процессе совместной деятельности ребенок перенимает закрепленные традицией приемы, «формулы», стереотипы (от греч. stereos – «твердый» + typos – «отпечаток»), умения и навыки бытового, трудового, обрядового поведения от их носителя и тут же их воспроизводит. Таким образом, в ходе инкультурации происходят, с одной стороны, личностное развитие человека, социальная коммуникация и приобретение им основополагающих навыков своего жизнеобеспечения, а с другой – передача, закрепление и поддержание исторически накопленного многообразного социального опыта и обеспечение устойчивости социума.

Одновременно с процессом инкультурации в жизни подрастающего поколения идет процесс его социализации. Социализация – становление человека социального, процесс врастания его в общество путем усвоения социальных ролей и норм, приводящий к формированию адекватной обществу личности, что

позволяет ей функционировать в качестве члена общества.

Молодое поколение легко социализируется в общество, поскольку в этом возрасте обладает высокими адаптивными способностями, в то время как накопление культурных норм у человека доходит до своего апогея лишь в старости, когда одновременно способность к адаптации угасает. Чем старше человек, тем сложнее ему социализироваться в постоянно развивающееся общество.

Таким образом, параллельно протекающие в жизни подрастающего поколения процессы – инкультурация и социализация – развиваются по разным законам, и один и тот же возраст характеризуется максимумом социализации и минимумом инкультурации, и наоборот. Эти два процесса могут идти в одном направлении, а могут в противоположных направлениях, как два расходящихся потока жизни, их фазы могут совпадать и могут значительно различаться. Человек может стать очень социализированным и быть абсолютно некультурным, невоспитанным и, наоборот, быть культурным, хорошо воспитанным и не суметь адаптироваться к обществу.

Полиэтническое российское общество может стать благополучной воспитательной средой для подрастающего поколения, когда будет построен единый континуум «инкультурация – социализация», т. е. оба процесса будут совпадать и идти в одном направлении, когда между членами общества будет существовать достаточная степень однородности и разнообразия, без которой никакая кооперация невозможна. Тогда подрастающее поколение, воспитываемое по канонам этнической культуры, традиций, попадая в полиэтническое общество, получит возможность самореализоваться, не противопоставляя себя представителям других этносов и обществу в целом, как сегодня это наблюдается, а творя и приобретая российскую социальную идентичность.

Таким образом, только воспитание подрастающего поколения на основе совокупности народных традиций, изначально закладывающих в душу ребенка главные сходства, требуемые для коллективного существования (однородность), и обеспечивающих сохранение необходимого разнообразия, является социальной и психологической системой наиболее правильной (естественной) и эффективной для решения важнейших и в первую очередь духовно-нравственных воспитательных задач.

Духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный процесс, ориентированный на становление гармоничной личности, с развитой ценностно-смысловой сферой, путем освоения ею духовно-нравственных и основополагающих национальных ценностей, т. е. базовых принципов и норм, в отношениях людей к семье, друг к другу и обществу. Основной задачей духовно-нравственного воспитания является формирование готовности и способности молодого человека сознательно выстраивать отношения с окружающим миром на основе нравственных идеалов, моральных норм и ценностных установок.

Национальные традиции обладают значительным духовно-нравственным воспитательным потенциалом. Они составляют духовные ценности этноса и стараются направить развитие молодого поколения через регламентацию необходимых с точки зрения данного общества духовных качеств для правильного поведения в той или иной области общественной или личной жизни. Идейным содержанием традиции выступает норма или принцип поведения, которые указывают направление поведения (честность, простота, бережливость, скромность, уважительность, трудолюбие и т. д.), необходимые для любых конкретных действий, когда их реализация служит средством для формирования духовного облика человека. Традиция обращена к духовному миру человека и непосредственно устанавливает связь между духовными качествами и действиями, и в этой связи всегда духовное качество (уважение, забота и почитание и др.) становится в положение мотива соответствующего действия. Это можно рассмотреть на примере наиболее известных традиций адыгского народа, таких как отношение к старшим, женщине (девушке), гостю.

Вот некоторые этические императивы культурной традиции адыгов по отношению к старшим: при появлении старшего все встают, ему предоставляется самое уважаемое место за столом, в общественном месте, в транспорте; его речь не перебивают; его дорогу не переходят; его не окликают; любая его просьба о помощи выполняется и т. д. Если старший спросит, как куда-то пройти, молодой человек, не показывая пальцем и не объясняя словами, должен сопроводить его до места назначения и потом заняться своими делами. Более того, молодой человек должен быть готовым выслушать любое замечание от любого старшего, без возражения, не перебивая, извиниться перед ним и удалиться и т. д.

В культурной традиции адыгов бзылъфыгъэм жьыгъэ раты («женщин почитают как

старших»). Как перед старшими людьми встают, так встают и перед девушками. Женщине, сопровождаемой мужчиной, отводится почетное место справа и лишь когда она в сопровождении с мужем, то занимает левую сторону, показывая, что состоит в супружеских отношениях. В знак уважения почетная правая сторона отводится девушкам и во время круговых танцев (удж), и при движении навстречу друг другу, и когда мужчина проходит мимо женщины.

По традиции мужчина, встретив женщин в пути, обязан предложить свою помощь спутника, помощника, защитника. Например, если всадник встречал на дороге одинокую женщину, девушку, он непременно спешивался, предлагал ей свою лошадь и в том случае, когда она отказывалась, шел рядом с ней до самого ее дома, обеспечивая ей безопасность.

Очень уважительно относились к одинокой женщине, все мужчины округи помогали ей по дому – выполняли все традиционно мужские дела. Величайшим позором было позволить себе произносить в присутствии женщины бранные выражения и злословить в ее адрес. Вообще само появление женщины оказывало на мужчин дисциплинирующее воздействие. В конфликтных ситуациях она могла предотвратить кровопролитие или убийство. Для этого достаточно было женщине бросить платок между соперниками или сопроводить свою просьбу прикосновением.

При этом традиционно в адыгской культуре большое значение придавали манерам и стилю поведения девушки: красноречию, изяществу движений, одежды. Их учили красиво говорить, ходить, сидеть, одеваться, танцевать, на улице не оглядываться по сторонам, надолго не задерживать свой взгляд на прохожих, не проявлять излишнее любопытство, не говорить и не смеяться громко, не жестикулировать интенсивно и т. д.

Общеизвестна традиция гостеприимства адыгского народа, когда каждая семья строила для возможных гостей отдельный дом – хакIэщ. Любой человек, вошедший в этот дом, становился его гостем. Он приобретал статус неприкосновенности и, пока находился в этом доме, хозяин заботился о его благополучии и безопасности и при необходимости должен был защищать его от любых посягательств со стороны. Гость, оказавшийся в хакIэщ, мог ни о чем не беспокоиться, его кормили лучшей пищей, заботились о его отдыхе, досуге и по вечерам в честь гостя устраивали джэгу (игрища), молодые участвовали в соревнованиях в искусстве танца, состязались в силе, храбрости, соревновались в скачках.

Очевидно, что следование национальным традициям предотвратило бы много наблюдаемых сегодня проблем в духовно-нравственном воспитании молодежи. Самое важное в традиции – это ее духовное содержание, основанное на общечеловеческих духовных ценностях, что является общим для всех традиций независимо от их национальной принадлежности. Традиции разных народов в полиэтнической стране или отдельном полиэтническом регионе не могут входить в противоречие друг с другом, у них могут различаться только формы их выражения, т. е. внешняя атрибутика. Поэтому воспитание подрастающего поколения на основе народных традиций должно быть направлено на развитие у воспитуемых духовных качеств, лежащих в основе традиции и внутренне побуждающих (мотивирующих) их поступить тем или иным образом согласно традиции.

Воспитание детей, их инкультурация начинаются и осуществляются в семье, где ребенок наблюдает за родителями, подражает им, и очень важно, чтобы в первую очередь родители были грамотными носителями традиций. Из всех субъектов воспитания именно молодежь должна лучше кого бы то ни было знать традиции, их сущность, воспитательный потенциал, заключенный в них, и владеть инструментарием их использования в воспитании детей. От того, насколько семья правильно заложит духовно-нравственные основы личности ребенка с помощью народных традиций, насколько правильно донесет значимость и ценность этих традиций, зависит уровень его воспитания.

Анализ знаний родителями национальных традиций, отношения к ним, а также применения в духовно-нравственном воспитании показал, что родители могут перечислить основные национальные традиции, отношение у них к традициям положительное, но не могут объяснить природу их происхождения, их сущность, не до конца понимают их ценность в воспитании современных молодежи. Для них значимой является внешняя сторона традиций. Соответственно, в семьях национальные традиции воспитания детей родителями используются не в достаточной степени, не осознается основополагающая роль семьи в их использовании, сохранении, дальнейшем развитии и пропаганде. Область функционирования традиций в семье сужается до обрядов и праздников.

В это время в федеральном государственном образовательном стандарте среднего (пол-

ного) общего образования от 17 апреля 2012 г., разработанном на основе Конституции РФ и Конвенции ООН о правах ребенка, зафиксировано, что программа воспитания и социализации обучающихся школы должна основываться на базовых национальных ценностях российского общества и ориентироваться на воспитание высоконравственного гражданина, укорененного в духовных и культурных традициях народов России. Перед школой ставится задача создания уклада школьной жизни на основе базовых национальных ценностей, учитывающих историческую, культурную и этническую специфику региона, в котором функционирует образовательная организация, а также особенности социального взаимодействия обучающихся вне школы [2]. Методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [1].

Однако образовательные учреждения, озабоченные подготовкой и успешной сдачей обучающимися ЕГЭ, ибо по его результатам судят об успешности, профессионализме педагога, не уделяют достаточного внимания воспитательной работе и, конечно, не создают необходимых условий для освоения национальных традиций. При этом большинство педагогов школы относится положительно к использованию национальных традиций в духовно-нравственном воспитании обучающихся. Однако незнание большинством из них особенностей традиций или наличие у них поверхностного представления о традициях, что еще хуже, обусловливает фрагментарность и неверный выбор педагогического инструментария их применения, предпочтение отдается словесным методам, несмотря на практико-действенный характер традиций.

Что касается самих обучающихся, то надо отметить, что они положительно оценивают свою принадлежность к той или иной национальности, даже гордятся этим, но при этом у них отмечается неустойчивая мотивация к изучению традиций своего и других народов, у большинства из них отсутствует осознание ценности традиционного поведения. Для них значимой является внешняя сторона традиций, как и у большинства родителей, у обучающихся в вопросе освоения национальных традиций доминируют внешние мотивы.

Таким образом, на сегодняшний день, в период духовно-нравственного кризиса российского общества и ее части – молодежи и возрождения национального самосознания:

– в воспитательном процессе в полной мере не используется духовно-нравственный потенциал, заключенный в национальных традициях;

– субъекты воспитательного процесса не владеют достаточными знаниями о национальных традициях, их сущности, содержании, целевой направленности, инструментарии их использования в современной практике воспитания и культуре их демонстрации в обществе и т. д.;

– обращение к традициям фрагментарное, ситуативное, не осознается важность комплексного подхода к их использованию – нет целенаправленной связи между инкультурацией и социализацией личности: семья не понимает своей основополагающей роли в закладке основ духовно-нравственного воспитания ребенка на основе традиций, а школа не решает задачу создания уклада школьной жизни на основе базовых национальных ценностей;

– не налажено взаимодействие семьи и школы, учебной и внеучебной деятельности по использованию национальных традиций в духовно-нравственном воспитании молодежи;

– отсутствуют теоретические, методические разработки по вопросу комплексного использования национальных традиций в процессе духовно-нравственного воспитания молодежи и др.

В связи с наличествующими проблемами основной задачей духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на основе национальных традиций в условиях полиэтнического региона выступает формирование у всех субъектов воспитательного процесса:

– этнических и поликультурных духовно-нравственных ценностей, убеждений, установок, отношений;

– знаний о духовно-нравственных национальных традициях народов, представленных в регионе и заключенных в них нормах поведения;

– опыта духовно-нравственного поведения, базирующегося на национальных традициях, включающего умения выбора, саморегуляции и самоконтроля поведения, а также обеспечивающего культуру межнациональных отношений.

Для решения представленных задач необходимы:

– теоретическая разработка и ценностно-смысловая интеграция национальных тради-

ций в образовательно-воспитательный процесс в качестве средства духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательного учреждения;

– методическая подготовка учителей к комплексному использованию национальных традиций в духовно-нравственном воспитании обучающихся, а также к организации и осуществлению подготовки родителей по вопросам сущности, содержания национальных традиций, роли семьи в инкультурации, социализации и духовно-нравственном воспитании молодежи;

– формирование у субъектов воспитательного процесса внутренних мотивов обращения к национальным традициям как средства духовно-нравственного воспитания;

– организация и осуществление диалога и синтеза традиций разных народов, их взаимообогащение в условиях среды образовательного учреждения;

– обеспечение единства воспитательных воздействий семьи, школы, общества в процессе духовно-нравственного воспитания молодежи.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения: 27.07.2019).

3. Теория культуры: учеб. пособие / под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. СПб.: Питер, 2008.

4. Ямбург Е.А. Школа для всех. М.: Нов. шк., 1996.

* * *

1. Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2009.

2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413 [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70188902/ (data obrashcheniya: 27.07.2019).

3. Teoriya kul'tury: ucheb. posobie / pod red. S.N. Ikonnikovoj, V.P. Bol'shakova. SPb.: Piter, 2008.

4. Yamburg E.A. Shkola dlya vsekh. M.: Nov. shk., 1996.

National traditions in the continuum "enculturation-socialization" as a means of spiritual and moral education of youth in the conditions of polyethnic region

The article deals with the modern position of the Russian society and the spiritual and moral problems of youth connected with it. There is characterized the concept of "tradition". There is revealed the spiritual and moral potential of national traditions. There is substantiated their role in enculturation and socialization of personality. The article describes the peculiarities of developing the continuum "enculturation-socialization" based on the national traditions as a means of spiritual and moral education of youth.

Key words: *tradition, national traditions, spiritual and moral education, enculturation, socialization, continuum "enculturation-socialization", polyethnic region.*

(Статья поступила в редакцию 12.09.2019)

С.Е. ЗАЛАУТДИНОВА
(Санкт-Петербург)

ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ*

Освещается вопрос становления и развития социальных практик в духовно-нравственном воспитании со времен Крещения Руси и по сей день. Раскрываются предпосылки возникновения современных социальных практик для воспитания молодого поколения. Отмечается важная роль организации социальных практик в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *генезис социальных практик, социальные практики, духовно-нравственное воспитание, воспитание учащейся молодежи, милосердие, благотворительность.*

Понятие «социальная практика» в педагогике появилось сравнительно недавно, оно не имеет своего четкого определения и воспринимается нами в большей степени как вид прак-

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Залаутдинова С.Е., 2019

тики в образовательном учреждении для совершенствования профессионального мастерства будущих социальных работников или социальных педагогов. А между тем отношение к социальным практикам в философии и социологии, откуда это понятие и пришло в педагогику, более емкое.

Социальные практики в социальной философии рассматриваются как деятельность субъекта, направленная на преобразование его социальной среды для полноценного развития самого субъекта в этой среде [7]. Педагогика только на пути к определению понятия «социальная практика», однако все поиски исследователей так или иначе приводят к тому, что ориентиром остается определение, данное социологами. Так и мы для исследования сохраним этот ориентир.

Поскольку понятие «социальная практика» достаточно молодое, то при составлении генезиса социальных практик нам необходимо ориентироваться на саму суть явления и его характеристики. Нас будет интересовать прежде всего социальная деятельность человека или группы людей, направленная на преобразование социума, на благо другого человека, причем эта деятельность для самого субъекта должна быть полезной. Важным остается и то уточнение, что нас в этой деятельности в рамках исследования интересует духовно-нравственное становление личности молодого человека в процессе реализации социальных практик.

Крещение Руси в православную веру, безусловно, оказало огромное влияние на духовно-нравственное становление человека. Весть о Христе принесла на Русскую землю заповеди любви, милосердия и помощи ближнему. Православие постепенно становилось мировоззренческой и духовной основой для образования и воспитания подрастающих поколений.

Киевские князья издают первые церковные уставы, где прописаны моральные нормы и требования к людям. Обителью духовности и нравственности становятся монастыри.

Первыми социальными практиками в православной Руси можно считать акты «нищелюбия». Исполняя христианские заповеди, князья, представители духовенства и меценаты считали своим долгом накормить нищего, помочь обездоленному или заключенному, оказать внимание вдове или сироте. Необходимо заметить, что целью данных социальных действий не было преобразование общества и улучшение ситуации в целом, целью актов помощи было спасение души самого помогающего, бедные и обездоленные люди считались самыми большими молитвенниками. Однако проявление милосердия отдельных представителей общества и благотворительные действия оказывали существенное влияние на благосостояние общества в целом.

Благотворительность не была государственной обязанностью или повинностью. По примерам князей в дела милосердия включались и другие состоятельные люди. Так, известны данные о том, что князь Владимир устраивал обеды для нищих у себя во дворе, а к тем, кто не мог по причинам болезни и немощи быть на обеде, отправлялись повозки с провиантом. Князь Иоанн получил прозвище Калита, потому что носил с собой мешок для раздачи милостыни, а Дмитрий Донской кормил нищих из своих рук.

Одним из свидетельств деятельного духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является «Поучение Владимира Мономаха»: «Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте, и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека» [2]. Заботой о своей душе, о своем спасении, о христианском понимании своего предназначения пропитан этот текст. Призыв к заботе о нищих, сиротах, вдовицах, о встрече гостей независимо от статуса и социального положения, о посещении больных и проводах в последний путь, и это все не просто наказ. Это воспитательный процесс на собственном примере, примере своей семьи: «Так поступал отец мой блаженный и все добрые мужи совершенные» [Там же].

Благодаря тому, что в Древней Руси была единая вера, всех детей независимо от сословия учили одинаково – читать, молиться, понимать сущность христианского учения. В обучении молодежи того времени действовал дифференцированный подход. Молодых людей обучали будущему социальному служению: службе при дворе, службе в торгово-ремесленном деле или в рядах духовенства. Дети из бедных семей проходили обучение бесплатно. Равенство в обучении открывало новые возможности и было хорошим воспитательным моментом и подтверждением христианского учения о любви к ближнему.

Нил Сорский в своих трудах осуществил попытку к обобщению опыта воспитания в монастыре. Он размышлял об использовании различных приемов духовного совершенствования, средств и методов воспитания и их системном объединении. Выдающийся мысли-

тель XV в. писал о том, что человеку должно все идти на пользу – и духовные беседы, и чтение Священного Писания, а также рукоделие, различное ремесло и подражание святым.

Воспитанием в большей степени занималась семья, дети воспитывались на примере своих родителей, братьев и сестер. За порядком и соблюдением негласных правил следил старший в семье. В XVI в. появился «Домострой», содержащий в себе поучения «о духовном строении», «о мирском строении», «о домовом строении». Воспитывая детей, необходимо было научить их христианскому жительству: «Не тот мудр, кто много грамоте умеет, а тот мудр, кто много добра творит». Как мы видим, социальные практики воспитания детей в Древней Руси представлены в большей степени в виде назиданий, указов, нравоучений, которым необходимо было следовать, чтобы быть настоящим христианином.

Воспитательную задачу также выполняли учительные книги в школах с пословицами, поговорками, загадками. «Школа имела цель: образование ума, сердца и воли, направленной к добру, и выполняла ее, обеспечивая всестороннее развитие личности» [8]. Активно издавались сборники (как рукописные, так и печатные), которые содержали в себе советы по воспитанию детей и изречения святых отцов церкви.

Светское направление в образовании появилось во времена правления Петра I. По указанию государя собирается и издается сочинение «Юности честное зерцало», регламентирующее прежде всего поведение юного дворянина в обществе. Несмотря на то, что религиозная составляющая присутствует в наказах и правилах, большая часть труда посвящена этикету на западноевропейский манер.

Реформы Петра I оказали большое влияние на образование, которое становилось более светским и предназначалось только избранным, «нищих» и «убогих» обучали в приходских школах и духовных училищах. Такая христианская добродетель, как милосердие, обесценивалась. В отличие от христианской традиции Древней Руси подавать милостыню всем и без разбора, государь запретил оказывать помощь отдельной категории граждан и даже предписал штраф за нарушение этого запрета, мотивируя это тем, что не нужно потворствовать греху.

Петр I видел ведущую роль государства в социальной политике России, его нововведения положили начало в организации системы социального призрения. Важным было и то, что государь четко определял источники средств, которые могли бы быть направлены на обеспечение существования социальных заведений. Многие такие источники выглядели как некие поборы и не приносили большого дохода учреждениям, однако эта попытка была хорошим началом для воспитательного момента, которая предполагала осознание ответственности каждого члена общества перед государством.

Екатерина II продолжила дела своего предшественника, ей удалось создать структуру государственного общественного призрения. Открываются воспитательные дома, которые, по идее И.И. Бецкого и А.А. Барсова, должны были способствовать воспитанию молодых людей, способных служить своему отечеству своими способностями и мастерством в рукоделии, ремеслах, искусстве. Позже воспитательные дома перешли под личный контроль императрицы Марии Федоровны. Благодаря ей в эпоху царствования сына Александра I были открыты женские учебные заведения и благотворительные медицинские учреждения. В дни наступления Наполеона воспитанницы и служащие подведомственных учреждений Марии Федоровны из льняной ветоши изготавливали перевязочный материал для госпиталей и больниц.

Завещание, оставленное Марией Федоровной, свидетельствует о глубине и чистоте ее души, о большом сердце, вмещающем в себя заботу и о тех, кто нуждается в помощи, и о тех, кто помогает в служении делами воспитания, заботы, попечения и милосердия. «Мы должны быть единственно одушевлены желанием исполнять наши обязанности во всех отношениях, соблюдая точный и непременный ход, предписанный нашими уставами, имея попечение о сохранении привилегий Дома, соединяя все наши старания к сохранению детей и возбуждению, по мере возможности, чувств материнских, к подаянию помощи вдове и сироте, облегчению страждущей нищеты; тогда только мы будем оказывать истинную любовь к ближнему, по Великому примеру, данному нам Спасителем» [9].

Финансирование и поддержка подобных социальных и воспитательных заведений в большей степени осуществлялось на добровольные пожертвования людей из высшего сословия. Созданное Александром I Благодетельное общество, позже переименованное в Императорское человеколюбивое общество, помогало распределять добровольные пожертвования между приютами, воспитатель-

ными учреждениями, мастерскими. Помощь оказывалась и малоимущим (одежда, еда, жилье, медицинское обслуживание). Перечисление средств и пожертвования входили в обязанность состоятельных людей, благотворительность считалась почетной миссией и даже выносилась напоказ.

Однако в церковной среде дела обстояли иначе. Заповедь милосердия, передаваемая из уст в уста православными христианами, исполнялась, как и подобает церковному человеку. Монастыри и приходы не нуждались в наложении дополнительных обязательств от государства или популяризации своей деятельности, чтобы оказывать помощь обездоленным и больным.

Дела милосердия были логичными и естественными, как соблюдение заповедей Христа о любви к ближнему. Весь воспитательный процесс априори уже был заложен в религиозном образовании со времен крещения Руси. Так, служители монастырей, чтобы выручить дополнительные средства на содержание обители и помощь нуждающимся, дополнительно обучались рукоделию, ремеслам, содержали свои сады, огороды и держали скот.

Первопроходцем по введению социальных практик в воспитательный процесс можно назвать К.Д. Ушинского. Его социально-педагогические взгляды были основаны на воспитании человека в социуме и для социума. «Совершенный человек», по мнению педагога, должен быть образованным, гуманным, религиозным, трудолюбивым, он должен быть истинным патриотом. Социальное воспитание должно было подготовить воспитанника к деятельности, приносящей благо обществу. Кроме того, предполагалось, что и самому человеку эта деятельность будет приносить безусловную пользу. «Дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно, – вот истинная цель воспитания, цель жизни, потому что цель эта – сама жизнь» [10].

Специфической воспитательной социальной практикой было «отделение кающихся», входящее в состав взаимосвязанных учреждений (богадельня, больница, исправительная детская школа, отделение сестер милосердия, детский приют) при православной Свято-Троицкой общине сестер милосердия, которую организовали великая княгиня Александра Николаевна и принцесса Терезия Ольденбургская в 1844 г. в Петербурге. Девушки и женщины, желающие встать на духовно-нравственный путь исправления, принимались в отделение и готовились стать сестрами милосердия.

Среди сестер милосердия Крестовоздвиженской общины княгини Елены Павловны, принимавших участие в Крымской войне, было много девушек и женщин знатного происхождения. Следуя евангельским заповедям, сестры отдавали себя без остатка на служение другим людям, не требуя для себя каких-то особых привилегий.

Великий хирург и педагог Н.И. Пирогов очень высоко оценил помощь сестер милосердия, он отмечал их быструю обучаемость, прилежность, высокую духовность и самопожертвование. И это несмотря на то, что многие сестрички обучались медицинскому ремеслу с нуля уже во время боевых действий.

Со времен Крещения Руси прошло уже много лет, но мы снова видим, что примером христианского отношения к ближнему становится знать. В большей степени женщины берут на свое попечение социальные учреждения и заботятся о духовно-нравственной составляющей воспитательного процесса в данных заведениях. Так, императрица Александра Федоровна вместе со своими старшими дочерями Ольгой и Татьяной проходят курс сестер милосердия и обучаются медицинским азам. Юные княгини вполне естественно включаются в этот процесс, служение на благо ближнего и своего Отечества для них духовно-нравственный закон. Младшие девочки Мария и Анастасия, а также наследник Алексей тоже были частыми гостями госпиталя. Дети разговаривали с ранеными, проявляли сочувствие, слушали их боевые рассказы, играли в «кости». Из дневника княгини Ольги мы узнаем, что в те дни, когда из-за светских приемов дети не могли бывать в госпитале, они скучали по своим раненым.

Революция 1917 г. многое изменила в обществе. Духовно-нравственное воспитание не просто уходит на второй план, оно теряет слово «духовное». Нравственность определяется законами морали и правилами нового светского общества.

В поисках путей борьбы с беспризорностью в 1920 г. появляется воспитательная система А.С. Макаренко, открывается детская трудовая коммуна имени Ф.Э. Дзержинского. Одним из принципов воспитательной деятельности является создание условий для вовлечения воспитанников в общественно полезный труд, который будет приносить удовлетворение от достигнутых результатов. Но о духовном воспитании в данном случае говорить уже не приходится.

Чуть раньше в 1919 г. под Петроградом в усадьбе Михайловка открывается школа-колония для детей «Красные зори». Возглавляет школу И.В. Ионин. В основе воспитательной системы школы лежит труд. У школы огромное хозяйство на 140 гектарах земли. Учителя, воспитатели и воспитанники совместно трудились на выращивании и заготовках овощей и фруктов, ухаживали за скотом. Педагогов данной школы отличала старая закалка. Про духовно-нравственное воспитание никто не говорил вслух, но все правила воспитания в учреждении были основаны на евангельских заповедях. Профессор Колумбийского университета Дж. Дьюи, посетивший трудовую коммуну в 1928 г., был удивлен и обескуражен увиденным, он отметил, что дети в труде были счастливыми, они очень ответственно относились к своему делу.

В советский период социальными воспитательными практиками выступают общие коллективные дела: сбор макулатуры, помощь отстающим ученикам, организация тимуровского движения. Все это поддерживалось нравственными правилами и идеологией государства.

К концу XX в. снова открываются приходские воскресные школы, духовно-нравственное воспитание становится востребованным. Родители чувствуют необходимость в духовной поддержке и воспитании детей. Встревоженное крутыми переменами общество выходит на новый виток развития. Поднимаются из архивов и издаются забытые и запрещенные труды по духовно-нравственному воспитанию. Государство с трудом справляется с социальными проблемами общества, на помощь приходят добровольцы – как светские, так и православные. Слово «милосердие» снова входит в активный словарь человека.

На современном этапе духовно-нравственное воспитание является первостепенной задачей образования и находит государственную поддержку на законодательном уровне. Утвержденные новые федеральные государственные образовательные стандарты, Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина России и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года позволяют образовательным организациям осуществлять работу по духовно-нравственному воспитанию подрастающих поколений.

Так, в последнее время большую популярность получили социальные практики, которые и раньше были представлены в образовательных учреждениях в виде добровольческой деятельности и социальном проектировании. Популяризация добровольческого движения на государственном уровне позволила молодежи увидеть социальные проблемы в обществе, добровольчество стало модным и престижным. Опыт добровольческой деятельности учитывается при приеме на работу, практика, полученная при осуществлении подобной деятельности, позволяет повысить уровень профессиональной подготовки.

В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена в Основную образовательную программу магистратуры «Духовно нравственное воспитание» уже более десяти лет включен курс «Теория и история социальной практики духовно-нравственного воспитания» [5]. Социальная практика в курсе занимает ключевое место и рассматривается педагогами как:

– организация социальной добровольческой деятельности, обучение социальному проектированию с последующей реализацией проектов;

– повышение профессионального педагогического мастерства;

– прохождение социальных проб;

– служение человеку и обществу, в том числе и через вероучительные практики, определяющие мировоззрение человека (вопрос служения рассматривается как в светской концепции, так и в религиозной, последнее изучается через глубокое прочтение Основ социальной концепции Русской православной церкви).

Таким образом, вопрос становления социальных практик в духовно-нравственном воспитании молодежи можно условно разделить на несколько этапов.

1. Предпосылки для возникновения социальных практик в духовно-нравственном воспитании, X–XVII вв. Крещение Руси как путь милосердия.

2. Государственные формы призрения, XVII–XIX вв. Благотворительность – движение души или дань моде.

3. Социальные практики как воспитательная система, XIX в. Д.С. Ушинский – воспитание русского человека.

4. Возвращение духовности, конец XIX – начало XX в. Церковь, социальное служение, знатные особы.

5. Запрет на духовное воспитание, 20-е – 90-е гг. XX в. Социальная практика, нравственные законы общества.

6. Возрождение духовно-нравственного воспитания, появление социальных практик,

XXI в. Забота человека о человеке и обществе в целом.

Со времен Крещения Руси и по сей день традиции благотворительности и милосердия формируются в русском человеке. И, несмотря на волнения и крутые перемены в политике, экономике, социальной сфере, дух русского человека укрепляется.

Человек появляется на свет и сразу становится членом общества. Как он будет служить другим людям, что хорошего принесет он в мир, зависит от многих факторов: ситуации в стране, места рождения, социального статуса, воспитательной среды. Но неизменно одно: возможность и способность духовно расти, помогать ближнему обогащают человека, делает его сильнее. А если таких сильных людей будет много, то и наше общество тоже станет крепче. Как утверждал схиархимандрит Иоанн (Маслов), «цель жизни человека – постоянное совершенствование в добре» [3].

Список литературы

1. Белянова О.А. Красные зори – этапы большого пути // Нар. образование. 2008. № 6. С. 253–259.

2. Изборник. Сборник произведений литературы Древней Руси. М.: Худож. лит., 1969. С. 146–171.

3. Иоанн (Маслов), схиархимандрит. Святитель Тихон Задонский и его учение о спасении. Статьи разных лет. М.: Самшит-издат, 1995.

4. История педагогики и образования: учебник для среднего профессионального образования / под общ. ред. А. И. Пискунова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018.

5. Козлова А.Г., Залаутдинова С.Е. Социальная практика в подготовке магистрантов (Образовательная программа «Духовно-нравственное воспитание») // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 12. С. 39–44.

6. Меньшиков В.М., Гатилова Н.Н., Хохлова А.Б. Историко-цивилизационные и историко-педагогические предпосылки развития духовно-нравственного воспитания в России // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. № 13(184). Вып. 22. С. 288–295.

7. Никитина Г.В. Социальная практика как педагогическое понятие // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Мол. ученый, 2011. С. 33–35.

8. Основы русской педагогики: православное воспитание как основа русской педагогики (по трудам схиархимандрита Иоанна (Маслова) / Н.В. Маслов. 4-е изд., доп. М.: Самшит-Издат, 2007.

9. Свердлов А.З. Курс лекций по социальной работе: в 2 ч. Ч. I: Отечественный опыт. СПб., 2001.

10. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. М.: Изд-во УРАО, 2002.

11. Холостова Е.И. Генезис, методологические основы и современная практика социальной работы // Отеч. журн. соц. работы. 2016. № 3. С. 27–48.

12. Шестун Е.В. Православные традиции духовно-нравственного становления личности (историкотеоретический аспект): автореф. дис. … д-ра пед. наук. Казань, 2006.

* * *

1. Belyanova O.A. Krasnye zori – etapy bol'shogo puti // Nar. obrazovanie. 2008. № 6. S. 253–259.

2. Izbornik. Sbornik proizvedenij literatury Drevnej Rusi. M.: Hudozh. lit., 1969. S. 146–171.

3. Ioann (Maslov), skhiarhimandrit. Svyatitel' Tihon Zadonskij i ego uchenie o spasenii. Stat'i raznyh let. M.: Samshit-izdat, 1995.

4. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya / pod obshch. red. A. I. Piskunova. 4-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2018.

5. Kozlova A.G., Zalautdinova S.E. Social'naya praktika v podgotovke magistrantov (Obrazovatel'naya programma «Duhovno-nravstvennoe vospitanie») // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2018. № 12. S. 39–44.

6. Men'shikov V.M., Gatilova N.N., Hohlova A.B. Istoriko-civilizacionnye i istoriko-pedagogicheskie predposylki razvitiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya v Rossii // Nauch. vedomosti Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2014. № 13(184). Vyp. 22. S. 288–295.

7. Nikitina G.V. Social'naya praktika kak pedagogicheskoe ponyatie // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, dekabr' 2011 g.). Chita: Mol. uchenyj, 2011. S. 33–35.

8. Osnovy russkoj pedagogiki: pravoslavnoe vospitanie kak osnova russkoj pedagogiki (po trudam skhiarhimandrita Ioanna (Maslova) / N.V. Maslov. 4-e izd., dop. M.: Samshit-Izdat, 2007.

9. Sverdlov A.Z. Kurs lekcij po social'noj rabote: v 2 ch. Ch. I: Otechestvennyj opyt. SPb., 2001.

10. Ushinskij K.D. Pedagogicheskaya antropologiya: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoj antropologii. Ch. 2. M.: Izd-vo URAO, 2002.

11. Holostova E.I. Genezis, metodologicheskie osnovy i sovremennaya praktika social'noj raboty // Otech. zhurn. soc. raboty. 2016. № 3. S. 27–48.

12. Shestun E.V. Pravoslavnye tradicii duhovno-nravstvennogo stanovleniya lichnosti (istoriko-teoreticheskij aspekt): avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Kazan', 2006.

Genesis of social experiences in spiritual and moral education of students

The article deals with the issue of the establishment and development of social experiences in spiritual and moral education since the Christianization of Rus till the present day. There are described the premises of the creation of modern social experiences for the education of young generation. There is emphasized an important role in the development of social experiences in educational institutions.

Key words: *genesis of social experiences, social experiences, spiritual and moral education, students education, mercy, charity.*

(Статья поступила в редакцию 12.09.2019)

Е.В. СЕРГЕЕВА
(Волгоград)

МОНИТОРИНГ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ОРГАНИЗАЦИЙ СПО ЮФО С ОРГАНАМИ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И РОССИЙСКИМ ДВИЖЕНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ ПО ВОПРОСАМ СОЗДАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ*

Представлены результаты мониторингового исследования мнений вузов и ссузов Южного федерального округа, осуществляющих подготовку студентов по направлению 44.00.00 «Педагогическое образование» по поводу качества взаимодействия субъектов, организующих деятельность по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и организациях отдыха и оздоровления детей. Определяется текущее состояние, намечены тенденции к развитию взаимодействия.

Ключевые слова: *воспитывающая среда, субъекты воспитательного процесса, институциональное взаимодействие, Российское движение школьников.*

В современном контексте проблем воспитания в последнее время можно отметить одну из тенденций – изменение взгляда на институты воспитания. С начала 90-х гг. XX в. наблюдалась активная критика подхода к воспитанию в основных социальных институтах (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман, В.И. Максакова и др.) и поиск альтернативных путей для решения проблем становления человека. Однако, как мы видим, почти за три десятилетия так и не удалось полностью перейти на антропологическую модель воспитания, где Человек воспитывает Человека без привязки к сложившимся социальным институтам. Но этот поиск породил ряд идей и теорий, в которых был преодолен основной пережиток советской педагогики – воспитание конформистской, «удобной» личности ребенка, обладающей коллективным сознанием и социально одобряемым поведением, стандартным усредненным набором норм, стереотипных взглядов и смыслов.

В педагогический дискурс вернулись понятия гармонично развитой личности, индивидуальной траектории развития ребенка в условиях институционального воспитания в образовательных организациях (дошкольных, школьных, профессиональных), его субъектная активность. Задача индивидуализации процесса воспитания активизировала внимание к условиям, формируемым в институтах воспитания для самореализации личности, к осмыслению проблем создания специально организованного пространства вокруг ребенка – «воспитывающей среды».

Концептуальные научные исследования, направленные на гармонизацию целей, потребностей, ценностных ориентаций общества (через государственный заказ) и отдельной личности, отношений между субъектами воспитательного процесса (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, В.В. Рубцов, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др.), позволяют рассматривать воспитывающую среду как значимый ресурс для накопления позитивного опыта деятельности, самопознания и саморазвития обучающихся. Как отдельный ресурс можно выделить формирующуюся в настоящее время политику государства в отношении развития общественных детско-юношеских объединений, цель создания которых заключается в предоставлении дополнительных возможностей для самореализации обучающихся. Ярким примером реализации этой политики государства является создание в 2015 г. Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

* Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Сергеева Е.В., 2019

Взаимодействие субъектов воспитательного процесса осуществляется на пяти уровнях (В.И. Гинецинский): *социетарном*, на котором носителем общественно-государственного заказа выступают органы исполнительной власти в сфере образования; *институциональном*, где в качестве субъектов мы будем рассматривать различные социальные институты, те, которые ведут подготовку кадров для воспитательного процесса, и те, которые непосредственно осуществляют этот процесс, *социально-психологическом,* где субъектами выступают коллективы (педагогический и детские); *интерперсональном (межличностном)*, в котором на первый план выходит взаимодействие конкретных людей и занимаемые ролевые позиции; *интраперсональном (личностном)*, где воспитанник есть субъект своего собственного воспитания [1]. Рассматриваемое в данной статье мониторинговое исследование касается взаимодействия субъектов воспитания на первых четырех уровнях.

Е.И. Сахарчук в своей статье называет основные критерии качества воспитывающей среды: организацию (структуру), функционирование (позиционирование во внешней среде и трансляция ценностей и смыслов), связи (открытость внешних связей и насыщенность внутренних) и координацию (систему управления, технологии управления) [2]. На наш взгляд, от того, как налажено взаимодействие вузов и организаций СПО, готовящих кадры для создания воспитывающей среды в образовательных организациях или организациях оздоровления и отдыха детей, с органами исполнительной власти в сфере образования и с другими социальными институтами, такими как Российское движение школьников, по вопросам создания воспитывающей среды, прежде всего работает на повышение качества в парных критериях «организация – координация» и «связь – функционирование».

Мониторинг такого взаимодействия проводился в ноябре 2018 г. в рамках проекта «Создание воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления в Южном федеральном округе “Всероссийская школа вожатых”» Окружным координационным центром по подготовке и сопровождению вожатских кадров на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В мониторинге приняли участие 19 вузов и 19 колледжей ЮФО, а также представители органов управления образованием пяти регионов. Респондентам была предложена комплексная анкета, один из разделов которой был направлен на оценку сложившегося взаимодействия субъектов по вопросам создания воспитывающей среды.

В начале раздела респондентам было предложено дать свое понимание категории «воспитывающая среда». Контент-анализ высказываний показал, что у образовательных организаций и органов исполнительной власти нет единства в представлении о воспитывающей среде. Было выделено три ведущих тенденции в определениях данного понятия. Первая – определение воспитывающей среды через специально созданные *условия* (цитата из анкеты: «Условия для целесообразного и привлекательного досуга детей и подростков»); вторая – через отношения между субъектами воспитательного процесса (цитата из анкеты: «…такие отношения, которые будут способствовать формированию социальности обучающегося»); третья – через мероприятия (цитата из анкеты: «Планирование организации и осуществление воспитательных мероприятий в естественных условиях досуга детей»). Отдельные определения отвечали двум или всем трем из обнаруженных тенденций. Следует отметить, что определения, данные тремя из пяти органами управления образованием, дословно повторили определение ведущих вузов региона. С одной стороны, можно отметить хорошее взаимодействие в данных регионах, с другой – это означает отсутствие собственного видения воспитывающей среды у органов исполнительной власти в сфере образования, раз они обратились за помощью к ведущим вузам.

В качестве вывода следует признать, что в ЮФО пока нет единого понимания образа результата деятельности по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и организациях отдыха и оздоровления детей. Если говорить об оценке взаимодействия субъектов, то в целом по ЮФО вузы высоко оценивают сложившееся взаимодействие с органами исполнительной власти, РДШ, школами по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления. По пятибалльной шкале среднее значение по округу составило 3,9 балла. Гораздо скромнее оценивают такое взаимодействие педагогические колледжи: средняя оценка – 3,1 балла.

Анализируя оценки вузов по субъектам ЮФО, можно отметить, что данные расходятся. Наиболее высоко (5 баллов) оценивают сложившееся взаимодействие в г. Севастополе (СГУ), Краснодарском крае (КубГУ, КГУФКСиТ), Республике Калмыкия (КалмГУ) и Волгоградской области (ВГСПУ). В целом

Таблица 1

Определение взаимодействия образовательных организаций с органами исполнительной власти

Вариант ответа	Число выборов	Из них вузы	Из них ссузы
Представители образовательной организации участвуют в мероприятиях, организуемых органами исполнительной власти субъекта РФ по созданию воспитывающей среды	29	14	15
Представители образовательной организации принимают регулярное участие в региональных совещаниях	24	14	10
Органы исполнительной власти субъекта РФ на базе образовательной организации проводят научно-практические конференции и семинары по организации воспитывающей среды	11	5	6
Образовательная организация получает поддержку от органов исполнительной власти субъекта РФ	11	4	7
Представители образовательной организации реализуют целевые программы по формированию воспитывающей среды на территории субъекта РФ	7	3	4
Образовательная организация является исполнителем при выполнении государственных контрактов органов исполнительной власти субъекта РФ	2	1	1
Взаимодействие отсутствует	1	1	0

Таблица 2

Определение взаимодействия образовательных организаций с региональным координатором Российского движения школьников по подготовке вожатских кадров к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления

Вариант ответа	Число выборов	Из них вузы	Из них ссузы
Обучающиеся образовательной организации проходят педагогическую (вожатскую) практику в пришкольных лагерях, реализующих программы / мероприятия РДШ	16	9	7
Обучающиеся образовательной организации проходят педагогическую (вожатскую) практику в организациях отдыха детей и их оздоровления, реализующих программы / мероприятия РДШ	14	7	5
Взаимоотношения не сложились	11	3	8
Представители образовательной организации периодически принимают участие в реализации региональных мероприятий РДШ	7	5	2
Обучающиеся образовательной организации (вожатые) реализуют программы РДШ в школах в течение учебного года	5	2	3
Представители РДШ присутствуют на установочной конференции студентов перед началом вожатской практики	4	3	1
Представители РДШ консультируют студентов в период вожатской практики	4	3	1
Представители РДШ являются сотрудниками образовательной организации	3	3	0
Представители образовательной организации входят в региональный совет РДШ	2	2	0
Представители образовательной организации являются сотрудниками РДШ	2	2	0
Представители РДШ присутствовали на отчетной конференции студентов по итогам вожатской практики	2	1	1
У образовательной организации и РДШ имеется договор о сотрудничестве в сфере создания воспитывающей среды	1	1	0
Представители РДШ привлекаются к преподаванию в образовательной организации модуля «Основы вожатской деятельности» или аналогичного модуля с иным названием	1	1	0

по колледжам ситуация по регионам соответствует вузовской, но отметим еще одну тенденцию – чем дальше расположен колледж от регионального центра, тем ниже оценивают уровень взаимодействия респонденты. Относительное исключение составляет Ростовская область, где оценки от колледжей не опускаются ниже трех баллов.

Вызывает вопросы еще и то, что 1 вуз и 2 колледжа ЮФО отметили, что взаимодействие пока не сложилось вовсе, а представители 3 вузов и 1 колледжа затруднились дать оценку сложившемуся взаимодействию. Это означает, что пока и на социентарном, и на институциональном уровне во взаимодействии по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и организациях отдыха и оздоровления детей есть проблемы.

Оценки сложившегося взаимодействия коррелируют с ответами вузов и организаций СПО о вхождении их представителя в межведомственный (координационный) орган по организации отдыха и оздоровления детей и молодежи в субъекте РФ: лишь 4 вуза и 1 колледж ответили, что их представитель принимает участие в работе такого координационного органа, еще у 5 образовательных организаций этот вопрос находится на этапе согласования.

Если оценивать характер взаимоотношений организаций профессионального образования с органами исполнительной власти субъекта РФ по подготовке кадров к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления, то можно констатировать, что на данном этапе инициатива взаимодействия в большей степени идет от вузов и колледжей, чем от органов исполнительной власти. Вузы и колледжи, давшие высокую оценку сложившемуся взаимодействию, отмечают, что органы исполнительной власти проводят на их базе мероприятия и оказывают им поддержку. Все ответы по этому вопросу распределились следующим образом (см. табл. 1).

Следующим аспектом мониторинга являлось определение взаимодействия образовательных организаций с региональным координатором Российского движения школьников по подготовке вожатских кадров к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления. Анализируя ответы респондентов, можно констатировать, что пока идет становление данного взаимодействия. И желательная ситуация отмечается только в вузах, в которых региональные координаторы РДШ являются их же сотрудниками. В остальных случаях еще предстоит работа по совершенствованию данного взаимодействия для более эффективного использования как ресурсов педагогической практики, так и возможностей создания воспитывающей среды со стороны Российского движения школьников. Все ответы вузов и колледжей ЮФО распределились следующим образом (см. табл. 2).

Эти данные подтверждают и ответы об организационно-методической поддержке, которую оказывают представители РДШ обучающимся образовательной организации в период педагогической (вожатской) практики / педагогической практики. 42% респондентов ответили, что организационно-методическая поддержка со стороны представителя РДШ в период практики отсутствует. Около 40% организаций отметили, что представители РДШ дают ссылку на материалы к мероприятиям РДШ, которые должны быть проведены в период практики или выдают сценарии отдельных мероприятий и рекомендации по их проведению. И только 18% респондентов ответили, что представители РДШ являются руководителями практики с принимающей стороны и оказывают консультационную поддержку, присутствуют на мероприятиях, проводимых обучающимися в период практики. Ответы вузов и колледжей указывают на то, что в настоящее время в ЮФО методическая поддержка со стороны РДШ студентов во время вожатской практики незначительна, а в ряде случаев почти отсутствует. Рассматривая вожатскую практику как определенный ресурс для интенсификации процессов по созданию воспитывающей среды с помощью института общественно-государственного детско-юношеского объединения (как, собственно, и заявляется в уставе Российского движения школьников), для решения совместных задач по формированию воспитывающей среды в образовательных организациях с участием РДШ необходимо продумывать механизмы взаимодействия вузов, колледжей и представителей РДШ.

Полученные ответы на вышеобозначенные вопросы означают, что если на институциональном уровне взаимодействие субъектов уже начинает складываться, то взаимодействие на социально-психологическом уровне и межличностном уровне пока очень далеко от идеального, т. к. выходящие на практику в образовательные организации студенты в большинстве своем не являются носителями идей РДШ и не могут поспособствовать расширению площадок для развития школьников за счет ресурсов этого детско-юношеского объединения.

В заключение приведем результаты контент-анализа видения вузами и колледжами моделей взаимодействия с органами исполнительной власти, РДШ, школами по созданию воспитывающей среды. Прежде всего, стоит отметить, что только 10 вузов из 19 и 9 колледжей из 19 имеют собственное представление о том, как должно выстраиваться такое взаимодействие. Контент-анализ позволяет выделить два видения модели взаимодействия, наиболее представленного в ответах, которые можно условно назвать «Информационная подготовка к взаимодействию» и «Вуз (колледж) выполняет заказ партнеров».

В *первом варианте*, который предлагают вузы и колледжи, на передний план выдвигается прежде всего информационно-коммуникационная функция взаимодействия:

- организация курсов повышения квалификации для преподавателей, участвующих в подготовке кадров для воспитывающей среды;
- организация мероприятий, совещаний, форумов, конференций, вебинаров на тему внедрения воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления ЮФО, в котором принимают участие представители исполнительной власти, РДШ, федерального и окружного координационных центров по подготовке и сопровождению вожатских кадров;
- обеспечение тесного контакта регионального координатора с руководителем практики от вуза (колледжа) – участие в разработке методических рекомендаций, в установочной и отчетной конференциях; оказание консультативной и методической помощи со стороны РДШ;
- проведение инструктивных сборов по подготовке вожатых во взаимодействии с Российским движением школьников и региональными общественными объединениями;
- привлечение муниципальных властей к проблемам создания и развития РДШ в каждом отдельном муниципалитете, т. к. муниципальные образовательные организации могут быть не готовы к внедрению в их среду идей РДШ.

Второй вариант предполагает, что инициатива такого взаимодействия должна исходить от заказчика (РДШ, власти, школ):

- взаимодействие «власть ⇔ вуз (колледж)» – мониторинг / финансирование (участие в проектах, целевых программах, грантах и т. д.); взаимодействие «вуз (колледж) ⇔ РДШ» – только при наличии заключенного трехстороннего договора (СОШ / вуз (колледж) / РДШ); «СОШ ⇔ вуз (колледж)» – социальный заказ от СОШ к вузу (колледжу) на разработку программ создания и реализации воспитывающей среды, исходя из интересов и направлений школы (договор на оказание образовательных услуг);
- координатор РДШ должен предложить образовательной организации индивидуальную модель создания воспитывающей среды;
- определение школой приоритетных направлений осуществления воспитания;
- школам и РДШ необходимо сформировать конкретный и реализуемый запрос на подготовку студентов-практикантов (реализуемый, т. к. речь идет о студентах-практикантах и их ограниченном пребывании в ОУ), а вузам и колледжам необходимо согласовать этот запрос с компетенциями, требуемыми стандартами, на освоение которых направлена практика, в виде заданий на практику; власти и региональным отделениям РДШ обеспечить поддержку реализации этого согласованного запроса (возможно с помощью целевых проектов или выделения ставок вожатых в школе, лоббирования интересов РДШ в администрации школы, т. к. имеют место случаи, когда отказываются даже от презентаций РДШ в школе), а РДШ – необходимым количеством своих представителей в области;
- развитие проектной деятельности по модели «органы исполнительной власти – РДШ – школа – вуз (колледж)».

В рамках данного направления предлагается также модель взаимодействия по вопросам создания воспитывающей среды с помощью поддержанных студенческих инициатив и за счет прохождения практики:

- грантовая поддержка студентов, разрабатывающих социальные проекты по развитию взаимодействий со школами и РДШ;
- создание студенческих объединений, клубов, направленных на работу с РДШ и школами по повышению гражданской активности подрастающего поколения с помощью интерактивных занятий, семинаров с элементами тренинга, событийного волонтерства и т. п.;
- реализация модуля «Основы вожатской деятельности» в организациях СПО и вузах с дальнейшим прохождением студентами практики в общеобразовательных организациях, организациях отдыха и оздоровления детей;
- создание и работа школ вожатых (на базе вузов (колледжей), с привлечением представителей всех участвующих в организации летнего отдыха и оздоровления детей субъектов региона); проведение инструктивных лагерных сборов на базе организаций дополнительного образования, которые непосредственно будут принимать детей.

Таким образом, вузы и организации СПО в своем большинстве демонстрируют готовность выступать партнерами в деятельности по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и организациях отдыха и оздоровления детей при организационной и финансовой поддержке власти, в соответствии с разработанной региональной концепцией или программой межведомственного взаимодействия по созданию воспитывающей среды, включающей в себя реализацию потенциала Российского движения школьников.

Список литературы

1. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Сов. педагогика. 1991. № 9. С. 49–51.

2. Сахарчук Е.И. Воспитывающая среда: критерии качества // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 10(133). С. 14–17.

* * *

1. Ginecinskij V.I. Individual'nost' kak predmet pedagogicheskoj antropologii // Sov. pedagogika. 1991. № 9. S. 49–51.

2. Saharchuk E.I. Vospityvayushchaya sreda: kriterii kachestva // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 10(133). S. 14–17.

Monitoring of the interaction of higher educational institutions and secondary specialized educational institutions in the Southern Federal District with the administration in the educational sphere and the Russian movement of schoolchildren on the issue of educational environment

The article deals with the results of the monitoring research of the opinions of the higher educational institutions and secondary specialized educational institutions in the Southern Federal District training students of the program "Pedagogical Education" on the subject of the quality of the interaction of the subjects developing the educational environment in educational institutions and the institutions of children recreation and recovery. There is defined the current position and there are marked the tendencies to the interaction development.

Key words: *educational environment, subjects of educational process, institutional interaction, Russian movement of schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 09.10.2019)

О.В. ЗАБРОВСКАЯ, М.В. КОРЕПАНОВА (Волгоград)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Рассматриваются современные тенденции математического образования детей младшего возраста. Анализируется теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина как основа построения технологий математического развития детей; представлена их характеристика, обоснованы преимущества, содействующие наилучшему уровню развития мыслительных навыков, интереса к интеллектуальным занятиям и познавательно-творческой деятельности.

Ключевые слова: *математическое образование, теория поэтапного формирования умственных действий, технологии математического развития.*

Процессы информатизации и технологизации, происходящие в современном обществе сегодня, от каждого требуют качественного математического образования, которое необходимо для успешной жизни в социуме. Повышение уровня математической образованности населения способно сделать более полноценной нашу жизнь и обеспечить квалифицированными специалистами наукоемкие и высокотехнологичные производства. Именно поэтому математическому образованию сегодня отводится особая роль.

Математика для ребенка младшего возраста является универсальным методом познания окружающего и предметного мира, развивает культуру и логику мышления, формирует точность высказывания и формулировок. Ключевая задача современной системы дошкольного образования состоит в раскрытии интеллектуальных способностей каждого ребенка, формировании готовности жить в высокотехнологичном и конкурентном мире. Согласно Концепции развития математического образовании в России (от 24 дек. 2013 г. № 2506-р) (далее – Концепция), представляющей собой систему взглядов на базовые принципы, цели, задачи и основные направления развития математического образования в Российской Федерации, необходима модернизация содержания учебных программ математического образова-

© Забровская О.В., Корепанова М.В., 2019

ния на всех уровнях (с обеспечением их преемственности).

Основными условиями реализации Концепции в дошкольном образовании при участии семьи являются:

- предметно-пространственная и информационная среда;
- образовательные технологии;
- средства педагогической поддержки ребенка для освоения им познавательных практик, первичных математических представлений и образов, используемых в жизни [6].

Формирование элементарных математических представлений осуществляется в ходе передачи и усвоения знаний, а также приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных требованиями образовательной программы. Современное математическое образование дошкольников нацелено на формирование у детей математического стиля мышления, которое уже в первые годы жизни формируется в конкретных практических ситуациях.

Математическое мышление отражает не только способность механически запоминать понятия или выполнять отдельные операции – оно прежде всего позволяет самостоятельно находить способы решения проблем. Непреложной истиной для педагога должно стать понимание, что математическое образование осуществляется не в ходе прямого научения детей способам вычисления, счета, измерения, а в ситуациях, когда ребенок испытывает в этом потребность. Данная потребность может быть вербализована как обращение за помощью к взрослому или сформулирована как собственная задача по поиску способов ее решения. Подобные ситуации побуждают ребенка рассуждать, анализировать, делать умозаключения.

Стремление ребенка проникнуть за пределы уже известных ему явлений и фактов позволяет использовать математику в качестве средства, дающего широкие возможности для развития интеллектуальных способностей у детей. В дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий, который обеспечивает успешное умственное развитие ребенка.

В психологических трудах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной установлено, что умственное развитие детей дошкольного возраста характеризуется более высокими темпами в сравнении с более поздними возрастными периодами [3; 5; 8]. Поэтому целью математической подготовки является не столько формирование знаний о числе, величинных категориях, форме, пространстве и времени, но прежде всего развитие познавательных процессов и способностей, словесно-логического мышления, общее интеллектуальное развитие ребенка. Применяемая в методике математики теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [4] позволяет формировать у старших дошкольников как полноценные математические понятия, так и логические операции действий с числами и величинами.

Успех любого действия определяется отношением к нему. Особенно важно это для дошкольника: формирование позитивной мотивации является залогом устойчивого интереса к целям и задачам предстоящего действия. Если задача выполняется ребенком впервые, необходима выработка ориентировочной основы действия, которая представляет собой систему указаний на то, как выполнить действие. На этом этапе ключевая позиция отводится педагогу, который объясняет и показывает способы решения задач математического содержания.

П.Я. Гальперин указывал на особенности освоения субъектом практической стороны действия, когда у ребенка должна быть возможность оперировать самими предметами или их изображениями (схемы, чертежи, макеты, модели и др.). Субъект ориентируется и выполняет требуемое задание с опорой на внешне заданные компоненты схемы ориентировочной основы действия. Дальнейший процесс развития логического мышления связан с переносом действия в речевой план без опоры на предметы. Речь становится самостоятельным носителем всего процесса: ребенок проговаривает выполнение действия вслух. Значительно усложняется сама умственная задача, т. к. дошкольнику необходимо ориентироваться не только на предметное содержание действия, но и на его словесное выражение.

Следующий этап характеризуется способностью ребенка проговаривать действия целиком про себя. Речь внешняя начинает превращаться во внутреннюю речь. К концу старшего дошкольного возраста ребенок способен осуществлять перенос действия в умственный, внутренний план индивидуального сознания. Иными словами, умственное действие осуществляется с предметным содержанием в форме образов или понятий без участия развернутой речи.

В соответствии с теорией П.Я. Гальперина, современные исследователи (А.В. Белоши-

стая, М.В. Корепанова, Е.И. Щербакова и др.) в области методики математического развития детей дошкольного возраста уделяют особое внимание активизации и формированию у дошкольников характерных качеств математического мышления: гибкости, системности, критичности, логичности, вариативности, рациональности. Они полагают, что одним из основных способов обучения дошкольников должен стать деятельностный метод с математическим материалом, а основным способом развития мыслительной деятельности – обобщение результатов собственной деятельности на основе сенсорно воспринимаемой информации [2; 7; 9].

В связи с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования стала очевидной потребность в разработке и внедрении в практику современных средств и технологий математического развития детей. Одной из наиболее широко используемых является проблемно-игровая технология, представляющая собой систему поэтапных действий ребенка: принятие цели деятельности, размышления по поводу предстоящих практических действий, самостоятельный выбор целесообразных действий, ведущих к результату. Целью этой технологии является развитие познавательно-творческих способностей детей в логико-математической деятельности. Проблемно-игровая технология представляется в системе следующих средств: логико-математические игры, проблемные ситуации и вопросы, творческие задачи, экспериментирование и исследовательская деятельность. Технология позволяет ребенку овладеть средствами (речь, схемы и модели) и способами познания (сравнением, классификацией), накопить логико-математический опыт.

Эвристическая технология работает на формирование у ребенка позиции исследователя, автора новых способов решения задач. Цель технологии определяется через поддержку стремления ребенка в открытии способов познания математических закономерностей в природе, окружающей действительности. Основными источниками и объектами познания выступают число, форма, величина. Признавая целесообразность применения эвристической технологии в математическом развитии дошкольников, необходимо указать на то, что эта технология тесно связана с ТРИЗ-технологией (ТРИЗ – теория решения изобретательских задач) и в определенной мере является ее частью. Главная задача, которую ставит перед собой педагог, – развитие творческой личности, готовой к успешному решению нестандартных задач в математике и различных областях деятельности.

С технологией ТРИЗ тесно связан метод фантазирования. Он заключается в создании ранее неизвестного продукта на основе использования приемов умственного моделирования: замещение одного качества другим, приписывание несвойственных данному объекту качеств. Например, придумать новую геометрическую фигуру и дать ей название. Или предложить ребенку нарисовать музыку с помощью геометрических фигур, оживить число, определить цвета дней недели.

Анализ современных исследований позволил нам обнаружить, что огромным потенциалом обладают STEAM-технологии, являющиеся одним из трендов в мировом образовании и представляющие собой симбиоз из пяти направлений: естественных наук, инженерных технологий, технического творчества, искусства и математики. Данные технологии успешно находят свое применение в дошкольном образовании, позволяют достигать высоких результатов в активной познавательной деятельности ребенка, освоении им связей и зависимостей предметов и явлений окружающего мира. В результате у воспитанников формируется способность критически мыслить, продуктивно взаимодействовать и творчески подходить к делу.

STEAM-технологии – это огромное поле для интеллектуально-познавательных и творческих практик детей. Нестандартное оборудование, технические модули и конструкторы позволяют детям проводить исследования как ученым, моделировать как технологам, конструировать как инженерам, созидать как художникам, аналитически мыслить как математикам, играть как детям. Стимулируя детей на исследования, необходимо научить их не бояться совершать ошибки и делать выводы, что, в свою очередь, обеспечивает кардинально новый уровень развития ребенка.

К числу STEAM-технологий для детей раннего и дошкольного возраста относится ЛЕГО-конструирование, с помощью которого формируется способность к практическому и умственному экспериментированию, обобщению, установлению причинно-следственных связей, речевому планированию и речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности. Освоение математических закономерностей через познание свойств

пространства, формы и величины объектов успешно осуществляется в процессе экспериментирования с дидактическим материалом Ф. Фребеля. Уникальное сочетание разновеликих предметов и геометрических объектов позволяет осваивать математическую действительность через сенсорное восприятие их свойств и действия с ними, конструирование в различных ракурсах и проекциях.

Преимущества STEAM-технологий очевидны, поскольку не только развивают любознательность детей, но и помогают выработать инженерные навыки, приобрести качества, необходимые для работы в команде.

Таким образом, современные технологии математического образования дошкольников содействует наилучшему уровню развития мыслительных навыков, прививают интерес к интеллектуальным занятиям и познавательно-творческой деятельности. Пользуясь терминологией теории П.Я. Гальперина, можно заключить, что качество будущего действия в значительной мере определяется в самом начале обучения характером выработанной его ориентировочной основы.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина Паблишер, 2017.

2. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. М.: ВЛАДОС, 2003.

3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969.

4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Кн. дом «Университет», 1999.

5. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка / под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. С. 112–118.

6. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 24 дек. 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: https://base.garant.ru/70552506/ (дата обращения: 23.09.2019).

7. Корепанова М.В., Козлова С.А., Пронина О.В. Моя математика: пособие для старших дошкольников. М.: БАЛАСС, 2016.

8. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.

9. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие. М. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

* * *

1. Al'tshuller G.S. Najti ideyu. Vvedenie v TRIZ-teoriyu resheniya izobretatel'skih zadach. M.: Al'pina Pablisher, 2017.

2. Beloshistaya A.V. Formirovanie i razvitie matematicheskih sposobnostej doshkol'nikov. M.: VLADOS, 2003.

3. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyj vozrast). M.: Prosveshchenie, 1969.

4. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psihologiyu. M.: Kn. dom «Universitet», 1999.

5. Zaporozhec A.V. Razvitie vospriyatiya i deyatel'nost' // Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2 t. T. 1: Psihicheskoe razvitie rebenka / pod. red. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko. M.: Pedagogika, 1986. S. 112–118.

6. Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 24 dek. 2013 g. № 2506-r [Elektronnyj resurs] // GARANT.RU: informacionno-pravovoj portal. URL: https://base.garant.ru/70552506/ (data obrashcheniya: 23.09.2019).

7. Korepanova M.V., Kozlova S.A., Pronina O.V. Moya matematika: posobie dlya starshih doshkol'nikov. M.: BALASS, 2016.

8. Muhina B.C. Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2006.

9. Shcherbakova E.I. Teoriya i metodika matematicheskogo razvitiya doshkol'nikov: ucheb. posobie. M. – Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2005.

Modern educational technologies of mathematical development of young children

The article deals with the modern tendencies of the mathematical education of young children. There is analyzed the theory of step-by-step development of mental actions by P.Ya. Galperin as the basis of designing the technologies of children mathematical development, there are represented their characteristics. There are substantiated the advantages supporting the best level of the development of mental skills, the interest to intellectual classes and cognitive and creative work.

Key words: *mathematical education, theory of step-by-step development of mental actions, technologies of mathematical development.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2019)

М.И. МУРНЕВА, Н.А. ШЕСТАКОВА, Е.В. САМОЙЛОВА
(Саранск)

ОРГАНИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ В ГРУППАХ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ПРОГРАММЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ» (на примере МГУ им. Н.П. Огарева)

Рассматриваются актуальные проблемы теории и практики обучения чтению слушателей факультета повышения квалификации по программе «Английский язык для академических целей». Анализируется исследование, проведенное в процессе работы преподавателей в группах слушателей, готовящихся преподавать свои дисциплины на английском языке. Особое место в работе занимает анализ ступеней сложности в процессе обучения чтению. Подчеркивается значимость членения видов чтения на просмотровое и детальное.

Ключевые слова: *просмотровое чтение, детальное чтение, обучение чтению, теория и практика обучения чтению, курсы повышения квалификации.*

Интеграция российского научно-педагогического сообщества в мировое экономическое, техническое и образовательное пространство способствует расширению сферы профессионального общения на английском языке. Следовательно, возникает постоянная потребность в подготовке высококвалифицированных кадров, способных к решению профессиональных проблем на английском языке, выступлению на форумах, симпозиумах, к участию в конференциях на международном уровне.

В связи с этим в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева существует целый ряд образовательных программ, готовящих специалистов неязыковых направлений к преподаванию дисциплин на английском языке в группах с иностранными студентами. Наряду с такими значимыми аспектами, как аудирование, говорение, письмо, чтение специализированной литературы на английском языке играет одну из ведущих ролей, представляя собой одно из важнейших средств получения информации. Кроме того, в профессиональной сфере чтение выступает отдельным, самостоятельным видом речемыслительной деятельности, направленной на удовлетворение потребности в информации, изложенной в тексте. Особенность научно-технического текста заключается в том, что он представляет собой опору для формирования как профессиональной, так и речевой, языковой и социокультурной компетенций.

На начальном этапе нашего исследования мы опирались на труды Н.Д. Гальсковой [5], Т.А. Дмитренко [6], Р.П. Мильруд [9], Е.Н. Соловоой [13], С.К. Фоломкиной [15], в которых уточняются и обобщаются актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков, в частности вопросы теории и практики обучения чтению на английском языке в вузе. Мы подчеркиваем, что именно с указанной проблемой очень часто сталкиваются преподаватели факультета повышения квалификации, работающие по программе «Английский язык для академических целей».

Цель нашей работы – научно-практический анализ проблемы обучения чтению слушателей факультета повышения квалификации по программе «Английский язык для академических целей», ориентированных на преподавание своих дисциплин иностранным студентам на английском языке, что и определяет новизну и актуальность исследования.

Задачи связаны с определением ступеней сложности в процессе обучения чтению в группах слушателей. Решение проблемы мы видим в формировании четкого алгоритма организации аудиторной и самостоятельной работы слушателей.

Цель преподавателей – научить слушателей приемам просмотрового и детального чтения при изучении ими специальной иноязычной литературы, практически не используя словари. Учитывая это требование, необходимо выявить или определить уровни сложности материалов для чтения, предлагаемых слушателям таким образом, чтобы они были понятны при восприятии англоязычного контента.

Мы считаем, что это может быть достигнуто при определенных условиях и обстоятельствах, которые подразумевают овладение слушателями приемами беспрерывной самостоятельной работы с текстовым материалом, заучивание лексических единиц по своей дисциплине (т. е. по той дисциплине, которую

© Мурнева М.И., Шестакова Н.А., Самойлова Е.В., 2019

они планируют вести на английском языке в группах с иностранными студентами). Один из сложных моментов в работе преподавателя – научить слушателей понимать значение незнакомых слов по языковой и логической догадке. Не всегда достичь этого легко и просто. Это во многом зависит от самого слушателя, от уровня его подготовки по своему предмету на русском языке, готовности его лекционного материала, знания предмета и готовности вести дисциплину на английском, трансформируя знания через перевод с русского на английский язык.

В процессе работы слушатели должны развить умения и навыки чтения, расширить языковой материал. Преподавателю же необходимо комментировать дополнительный грамматический материал, характерный для переводческих трансформаций, обращать внимание на средства логического выделения, временные формы условного и сослагательного наклонения, сложные конструкции условных предложений всех текстов, инфинитивные и причастные обороты.

Поскольку мы считаем, что практическая польза от нашей работы найдет отражение в учебных пособиях, а также будет интересна широкому кругу читателей, изучающих английский язык, на занятиях со слушателями ФПК при обучении чтению мы делим работу на две ступени:

1) отбор текстов научной и академической направленности (это осуществляется преподавателем английского языка);

2) работа с текстовым материалом, предложенным слушателем (сюда входят лекции, презентации, задания, подготовленные слушателями для ведения своей дисциплины на английском языке в группах с иностранными студентами).

Рассмотрим каждую из этих ступеней более детально.

Безусловно, преподавателю необходимо учесть тот факт, что отобранные тексты должны быть современными, актуальными и интересными. Как правило, преподаватель отбирает не очень сложные тексты, статьи, адаптированные монографии, с каждым последующим разом усложняя их, увеличивая объем новой лексики. Основные лексические элементы преподаватель использует на каждом занятии для лучшего их запоминания и отработки фонетических навыков.

Что касается отбора и классификации текстов на второй ступени, их содержание и тематика подбираются самими слушателями в зависимости от направления и дисциплины, которую они собираются или уже начали вести на английском языке. Как правило, подбор контингента слушателей осуществляется непосредственно самими преподавателями в самом начале курсов ПК. Соответственно, сформированность групп происходит таким образом, что слушатели схожих направлений (например, медицинского и биологического, математического и ИКТ, исторического и филологического и т. д.) попадают в одну группу. Их объединяют общее знание предмета, общая тематика.

Преподаватели ФПК считают целесообразным использовать методику применительно к видам текстов, потому что принципы, приемы и методы обучения в существенной степени зависят от характера и типа материала, предложенного для чтения. Преподаватели используют в работе методические приемы, которые могут способствовать более глубокому пониманию содержания:

1) смысловой анализ в процессе чтения;

2) языковой анализ (общие принципы структуры текстового полотна);

3) последующий смысловой и языковой анализ с целью тщательной проработки, способствующей углубленному пониманию содержания текста.

Мы считаем, что эти приемы являются основополагающими для работы в аудитории на первой ступени. Слушателям предлагается текст и дается время на прочтение про себя. Это делается в целях выделения слушателями основного смысла или текста целиком. Слушатели также могут отличать целые предложения, словосочетания, речевые обороты и слова, которые были не понятны или вызвали затруднения при переводе при просмотровом чтении. Очень часто это происходит оттого, что слушатели не знают всех значений слова, встретившегося в тексте, или знают только одно из нескольких значений, которые не подходят по смыслу; слово, которое встретилось слушателям, очень сходно по форме с русским словом, но приобрело другое значение.

В работе в группах со слушателями *просмотровое чтение*, как показывает наш опыт, является одной из основных форм чтения. Целью просмотрового чтения является получение самого общего представления о содержании текста [1, с. 228]. Оно может сочетаться с рядом заданий, связанных с развитием навыков чтения вслух и пониманием смыслового содержания текста, развитием навыков устной речи и письма. Опираясь на отрывок, прочи-

танный про себя, слушатели отвечают на поставленные преподавателем вопросы, выполняют задания по трансформации текстов, комментируют ответы. Основной целью письменных заданий является развитие навыков чтения с пониманием содержания текста, а выполнение заданий в устной форме служит целям контроля и попутно способствует дальнейшему развитию навыков устной речи и закреплению связей между чтением вслух и устной речью, а также является переходной ступенью к чтению вслух.

Мы убеждены в том, что для преодоления языковых трудностей при просмотровом чтении и переводе необходимо в процессе занятий указывать слушателям на соответствия английских и русских слов и выражений по линии словообразования. Более того, просмотровое чтение понимается нами как самостоятельный вид речевой деятельности, а не как простое отражение устной речи в письменной форме. Что касается предварительной устной работы, то, поскольку целью просмотрового чтения является первичное понимание текста, она не должна затрагивать в какой-либо форме содержание текста и может быть направлена только на активизацию содержащегося в нем языкового материала.

Вторая ступень предполагает работу преподавателей с однотипными материалами, примерно повторяющимися тематически. Это обеспечивает значительную повторяемость лексики в течение всего занятия, что максимально исключит необходимость перевода со словарем. То же самое происходит и с текстами, которые заранее готовят слушатели, тематика их лекционного материала схожа и, соответственно, понятна всем присутствующим в аудитории. Именно на этой ступени слушателям предстоит большую часть времени посвятить чтению материала по своей специальности, научной литературы. На этой ступени происходит полное понимание прочитанного (reading for detailed comprehension или reading for detail). В своей работе мы используем термин *детальное чтение*.

Данный вид чтения включает в себя полное и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, осмысление и запоминание смысловой структуры содержания. Слушатель оценивает, комментирует, дополняет информацию пояснениями, делает из прочитанного выводы, понимает логические связи в предложении и между частями текста. Как вид информативного чтения детальное чтение требует тщательного прочтения текста с установкой на полное понимание и сохранение в долговременной памяти. Оно может работать как своеобразный синтез внутренних понятий: аналитика – разбор – понимание содержания текста [1, с. 58].

Неоднократно многие исследователи в своих трудах обращались к научному стилю (И.В. Арнольд [2], О.Э. Байкова [3], И.Р. Гальперин [4], В.Н. Комиссаров [7], О.Г. Лебедева [8], Р.К. Миньяр-Белоручев [10], А.Л. Пумпянский [11], Н.М. Разинкина [12], Г.М. Стрелковский [14]). По мнению данных ученых, научный стиль характеризуется обязательным употреблением полных и сложных предложений, что значительно усложняет понимание и прочтение данного вида текста. Кроме того, для научного стиля характерно употребление соответствующей научной терминологии, которая повторяется с заметной частотностью. В текстах из разных областей знаний разная терминология, т. е. возникает значительная трудность при чтении вслух и переводе такого рода текстов. Однако если тексты подобной тематики будут повторяться, то и запоминание и усвоение этих лексических единиц будет очень быстрым.

Мы считаем, что работа с терминологией должна занять одно из главных мест в работе на занятии. Не следует заставлять обязательно учить ее в большом объеме, если из занятия в занятие она повторяется, слушатели выписывают термины и пользуются ими в самостоятельной работе. Естественно, что работу с терминологией легче осуществить, если группа слушателей интересуется одной областью знаний, все читают один текст. Однако, к сожалению, не всегда так получается, хотя, как мы уже говорили, преподаватели проводят работу по отбору контингента в самом начале работы с группой.

Если в текстах встречаются типичные для научного стиля трудности, то целесообразно объяснить их всей группе, а не отдельному слушателю, столкнувшемуся с ними. На этой ступени слушатели читают вслух отдельные части своего лекционного материала, статьи из области своей дисциплины и выступают тьюторами – помощниками преподавателя. Они могут по просьбе группы или отдельных ее слушателей осуществлять построчный перевод прочитанного, комментировать, отвечать на поставленные вопросы.

Как на первой, так и на второй ступени осуществляется тесная взаимосвязь. Ее можно представить в виде следующей последовательности:

1-я ступень

Устная речь →
Просмотровое чтение →
Перевод →
Выполнение ряда
лексико-грамматических заданий →
Ответы на вопросы →
Дискуссия →
Анализ →

2-я ступень

Детальное чтение →
Чтение вслух →
Перевод

В заключение хотелось бы отметить, что задачей первостепенной важности при обучении просмотровому и детальному чтению является расширение потенциально активного и потенциально пассивного словаря слушателей. Для этого преподавателю необходимо широко использовать все основные средства и приемы, которые были упомянуты в данной работе. И соответственно, при подборе лексического материала преподаватель ФПК должен стремиться к тому, чтобы обеспечить повторяемость лексического материала из занятия в занятие, чтобы слушатели могли успешно овладеть значимой для академического английского языка лексикой и применять ее на занятиях в своих группах с иностранными студентами.

Поскольку самостоятельная работа сама по себе подразумевает работу, осуществляемую без контроля преподавателя, самостоятельная работа над детальным и просмотровым чтением текста усиливает способность студента производить самостоятельно такой вид деятельности, как умение мыслить, рассуждать, анализировать, принимать самостоятельные решения тех или иных переводческих приемов при обучении чтению, опираясь на ранее приобретенные знания (лексический набор, сформированный на аудиторных занятиях в группах с преподавателем, а также грамматические структуры, необходимые при переводческой деятельности). Таким образом, эти два вида деятельности работы (аудиторная и самостоятельная) над чтением текстов взаимосвязаны и не могут существовать раздельно.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.

2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002.

3. Байкова О.Э. Понятие функционального стиля в современной лингвистике [Электронный ресурс] // Огарев-online. 2016. № 6. URL: http://journal.mrsu.ru/arts/ponyatie-funkcionalnogo-stilya-v-sovremennoj-lingvistike (дата обращения: 17.08.2019).

4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. М.: Либроком, 2012.

5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высших пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.

6. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в вузе: учеб. пособие. М., 2009.

7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002.

8. Лебедева О.Г. Стилистико-грамматические особенности английского текста // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы Междунар. заоч. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 35–37.

9. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. М.: Дрофа, 2005.

10. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980.

11. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы: учеб. издание. Минск: Попурри, 1997.

12. Разинкина Н.М. Функциональная стилистика английского языка. М.: Высш. шк., 1989.

13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М., 2002.

14. Стрелковский Г.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод. М.: Просвещение, 1980.

15. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / науч. ред. Н.И. Гез. 2-е изд., испр. М., 2005.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009.

2. Arnol'd I.V. Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk: uchebnik dlya vuzov. 5-e izd., ispr. i dop. M.: Flinta: Nauka, 2002.

3. Bajkova O.E. Ponyatie funkcional'nogo stilya v sovremennoj lingvistike [Elektronnyj resurs] // Ogarev-online. 2016. № 6. URL: http://journal.mrsu.ru/arts/ponyatie-funkcionalnogo-stilya-v-sovremennoj-lingvistike (data obrashcheniya: 17.08.2019).

4. Gal'perin I.R. Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka. Opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv. M.: Librokom, 2012.

5. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya studentov lingv. un-tov i fak. in. yaz. vysshih ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2006.

6. Dmitrenko T.A. Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v vuze: ucheb. posobie. M., 2009.

7. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie. M.: ETS, 2002.

8. Lebedeva O.G. Stilistiko-grammaticheskie osobennosti anglijskogo teksta // Filologiya i lingvistika: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunar. zaoch. nauch. konf. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2011. S. 35–37.

9. Mil'rud R.P. Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka. English Teaching Methodology. M.: Drofa, 2005.

10. Min'yar-Beloruchev R.K. Obshchaya teoriya perevoda i ustnyj perevod. M.: Voenizdat, 1980.

11. Pumpyanskij A.L. Chtenie i perevod anglijskoj nauchnoj i tekhnicheskoj literatury: ucheb. izdanie. Minsk: Popurri, 1997.

12. Razinkina N.M. Funkcional'naya stilistika anglijskogo yazyka. M.: Vyssh. shk., 1989.

13. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyj kurs. M., 2002.

14. Strelkovskij G.M., Latyshev L.K. Nauchno-tekhnicheskij perevod. M.: Prosveshchenie, 1980.

15. Folomkina S.K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: ucheb.-metod. posobie / nauch. red. N.I. Gez. 2-e izd., ispr. M., 2005.

Organization of classroom and independent work in the teaching process of reading at the classes of the students of the further training department of the program "English language for academic purposes" (at the example of National Research Ogarev Mordovia State University)

The article deals with the urgent issues of the theory and practice of teaching reading of the students of further training department of the program "English language for academic purposes". There is analyzed the research conducted in the working process of the lecturers with the students training to teach their disciplines in English. There is paid special attention to the analysis of the difficulties stages in the process of teaching reading. There is emphasized the significance of the division of its kinds into scanning and detailed reading.

Key words: *scanning reading, detailed reading, teaching of reading, theory and practice of teaching of reading, courses of further training.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

О.В. КУРСКИХ
(Пятигорск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАУДСОРСИНГА В ОБУЧЕНИИ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Краудсорсинговый (коллективный, совместный) перевод стремительно изменяет информационное пространство, расширяя доступ к знаниям, помогая преодолевать языковые барьеры тысячам компаний, миллионам студентов, исследователей, писателей по всему миру. В сфере аудиовизуального перевода также происходят глубокие преобразования, вызванные развитием технологий коллективного перевода. Рассматриваются возможности внедрения краудсорсинга и автоматизации в процесс обучения студентов языковых специальностей субтитрированию.

Ключевые слова: *краудсорсинг, краудсорсинговый перевод, коллективный перевод, аудиовизуальный перевод, субтитрирование, CAT-средства, модель обучения.*

Слово *краудсорсинг* появилось в 2006 г. Это неологизм, сочетающий в себе два слова: *crowd* («толпа») и *sourcing* («подбор ресурсов»). Впервые его употребил американский журналист Дж. Хау в своей статье The Rise of Crowdsourcing в журнале Wired [5, p. 1]. Краудсорсинг представляет собой бизнес-модель, основанную на привлечении «толпы», т. е. волонтеров, к созданию и распространению посредством информационных технологий товаров и услуг, потребителями которых чаще всего сами волонтеры и являются [7, p. 2].

Краудсорсинг-проекты обладают колоссальным потенциалом. Классическими примерами могут служить такие проекты, как Wikipedia (более 22 млн пользователей, говорящих на 285 мировых языках, создают и редактируют статьи этой универсальной интернет-энциклопедии), операционная система Linux (разработкой системы занималась «толпа» программистов, работавших «за идею»), коллективный блог «Хабрахабр» (контент преимущественно IT-тематики, который формируется пользователями-волонтерами). Краудсорсинг активно используется в крупных брендинговых кампаниях. Клиенты имеют реальную возможность участвовать в реализации грандиозных проектов и развитии инновационной экономики. Такие компании, как Google,

© Курских О.В., 2019

IBM, Procter & Gamble, Starbucks, «Ростелеком», «Сбербанк», «Лукойл» и др., эффективно используют краудсорсинг-проекты в решении проблем различного рода [2, с. 80].

В последние годы краудсорсинг вызывает интерес целого ряда наук – экономики, социологии, маркетинга, менеджмента, психологии и лингвистики. В переводоведении появились такие термины, как *crowd translation, коллективный перевод, краудсорсинговый перевод, совместный перевод*. Действительно, краудсорсинг становится все более востребованным в сфере перевода и локализации книг, статей, фильмов, сериалов, телевизионных новостных выпусков, интернет-видео, контента социальных сетей, сайтов, мобильных приложений, компьютерных игр, открытого программного обеспечения и т. д.

Цель данной статьи – проанализировать феномен краудсорсингового перевода и рассмотреть возможности данной технологии в плане обучения аудиовизуальному переводу, в частности субтитрированию. Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

– осуществить общий обзор применения краудсорсинга в переводе;

– рассмотреть факторы, мотивирующие переводчиков-волонтеров;

– представить научно-образовательно-инновационную лабораторию «Аудиовизуальный перевод» и разработанный автором курс «Основы аудиовизуального перевода»;

– рассмотреть методические аспекты преподавания модуля «Субтитрирование»;

– описать процесс обучения субтитрированию с применением технологии коллективного перевода;

– дать технические рекомендации по организации процесса обучения.

Актуальность исследований в данной сфере обусловлена социальным заказом на коллективные переводы. Современный мир с его реалиями и возможностями, предоставляемыми новыми технологиями, существенно изменил переводческое сообщество. Высокий спрос на аудиовизуальный перевод уже не удовлетворяется ресурсами профессиональных переводчиков.

Краудсорсинговый перевод – это дешевый или даже бесплатный перевод, быстро приносящий результаты. Любой заинтересованный человек, чаще всего это носитель переводящего языка, владеющий исходным языком, может стать волонтером. Уровень владения языками и переводческие навыки волонтеров могут существенно отличаться. Перевод продукта происходит в режиме онлайн на специальных технологических платформах за установленный промежуток времени. Примером подобной платформы может служить Amara – краудсорсинговая служба перевода субтитров для крупнейших мировых видеохостингов YouTube и Vimeo. Краудсорсинг субтитров для видеозаписей конференций некоммерческого фонда TED, образовательного видео TED-Ed и Khan Academy также осуществляется на базе Amara. Компания сотрудничает с такими мировыми издателями, как PBS NewsHour и Al Jazeera. Работа сервиса чрезвычайно эффективна. Небольшой пример: в 2012 г. одно из видеообращений Барака Обамы, опубликованное на сайте YouTube, всего за 4 дня было снабжено субтитрами на 35 языках. Сегодня волонтеры бесплатно создают и переводят субтитры для двухсот тысяч видео, содержащихся в базе Amara. Сервис привлекает миллионные инвестиции. Так, в 2012 г. корпорация Mozilla выделила на развитие открытого сервиса один миллион долларов, что позволило Amara разработать корпоративную версию своей платформы, которую пользователи могут использовать для совместной работы над переводами внутри своих организаций.

В развитии самой Mozilla Corporation краудсорсинговый перевод сыграл большую роль. Сегодня в браузере Mozilla Firefox доступно более 70 языков благодаря работе программистов-энтузиастов, владеющих необходимыми терминами на своих родных языках. Международная компания Adobe Systems регулярно использует сервис Lingotek's Collaborative Translation Platform для привлечения волонтеров к оперативному переводу новых версий своих продуктов.

Таким образом, корпорации активно финансируют платформы и сервисы коллективного перевода. Например, система управления переводом веб-сайтов, документов и локализации мобильных приложений Smartling в 2014 г. привлекла 25 млн долларов венчурного финансирования [8]. В то же время возникает вопрос об этической стороне краудсорсингового перевода, т. к. корпорации эксплуатируют труд волонтеров с целью получения прибыли. Стремительно развивающаяся тенденция краудсорсинга также ставит под вопрос ценность традиционного профессионального перевода. Ведь, как показывает опыт таких крупных международных компаний, как Adobe и Mozilla, перевод волонтеров технически мо-

жет быть точнее, чем перевод, выполненный квалифицированными переводчиками.

В докладе Еврокомиссии по вопросу развития коллективных переводов говорится об огромном влиянии, которое оказывает краудсорсинг на структуру современного переводческого рынка [11]. В ближайшей перспективе роль профессионального переводчика может быть сведена к редактированию и контролю качества переводов, выполненных «толпой».

Но что же мотивирует участвовать в краудсорсинг-проектах переводчика, чаще всего не получающего платы за свою работу? Первая причина – это бескорыстный познавательный интерес. Волонтер открывает новую для себя сферу деятельности, учится работать в команде, улучшает свои навыки владения иностранным языком, имеет доступ к интересующим его продуктам. Вторая причина – потребность в признании и одобрении. Участие в переводе популярных сериалов, книг, статей из блогов и журналов повышает авторитет переводчика-энтузиаста в глазах его окружения. Дополнительным стимулом к выполнению бесплатной работы могут служить поощрения со стороны компаний в виде виртуальных и реальных подарков, повышения рейтинга, присвоения особого статуса переводчикам, упоминания их в числе специалистов, причастных к созданию того или иного продукта.

В случае участия в краудсорсинг-проектах, преследующих просветительские цели, таких как перевод субтитров для TED, Coursera, Khan Academy, можно говорить об альтруистической мотивации переводчиков. Участие в благом деле, популяризация науки, расширение аудитории открытых образовательных платформ само по себе является движущим фактором.

Нам представляется перспективным использование технологии краудсорсинга в обучении аудиовизуальному переводу в высшей школе. Краудсорсинг удачно сочетает в себе современные технологии интерактивного обучения и проектную деятельность и способствует успешному развитию профессиональных компетенций у начинающих переводчиков.

В 2017 г. в Пятигорском государственном университете была открыта научно-образовательно-инновационная лаборатория (НОИЛ) «Аудиовизуальный перевод», целью которой является содействие развитию аудиовизуального перевода в России, разработка учебно-информационного контента по методике и техникам обучения аудиовизуальному переводу в вузе, составление рекомендаций по их внедрению в учебные программы вузов страны, а также информационно-образовательная деятельность в Северо-Кавказском регионе по формированию кадров, обладающих переводческими умениями и навыками, необходимыми для работы в сфере аудиовизуального перевода.

НОИЛ предлагает программу повышения квалификации «Основы аудиовизуального перевода», включающую два модуля – «Субтитрирование» и «Синхронный закадровый перевод». Ядро первого модуля составляют теория и практика субтитрования ситуационных комедий и онлайн-лекций. В процессе обучения слушатели выявляют сильные и слабые стороны данного вида аудиовизуального перевода на материале межъязыковых субтитров, знакомятся с лингвистическими и экстралингвистическими аспектами субтитрирования, изучают технические процедуры ввода субтитров в видеоряд при помощи специальных программных продуктов, а также получают практические навыки создания переводных субтитров.

Синхронный закадровый перевод – это один из самых сложных видов переводческой деятельности, который требует серьезного опыта аналитической работы с аудиовизуальным текстом. В рамках программы он изучается на материале короткометражных фильмов и телепередач.

В данной статье мы остановимся на развитии навыков субтитрирования, а также навыков командной работы, редактирования и овладения новыми технологиями в области систем автоматизированного перевода. Уточним, что речь идет о межъязыковых (переводных) субтитрах, которые представляют собой текст на языке отличном от языка-оригинала аудиовизуального текста.

Аудиовизуальный текст – это комбинация из нескольких семиотических уровней: вербального (речь), визуального (изображения, текст, жесты) и аудиального (музыка, шум, речь) [9, p. 46]. Субтитры – это сокращенный перевод речи людей или персонажей в кадре. Иногда они могут содержать дополнительную информацию о происходящем на экране, например комментарии к видеоряду, пояснения, перевод надписей и т. д.

Ученые-переводоведы активно занимаются проблемами субтитрирования с 1980-х гг. Поднимается вопрос о необходимости формирования отдельного подхода к данному виду аудиовизуального перевода. Так, в 1982 г. Кр. Титфорд в своей работе Constrained translation ввел в отношении субтитров понятие «ограниченный перевод» [10, p. 114]. Действительно, при работе с субтитра-

ми переводчик сталкивается сограничениями пространственно-временного характера, которые влияют на выбор стратегии и приемов перевода. Французская исследовательница С. Бальдо считает, что субтитры должны сжато и доходчиво излагать смысл оригинальных высказываний и как можно меньше «загрязнять» видеоряд. Полноценный просмотр кино- или видеопродукта подразумевает равномерное распределение внимания зрителя между видеорядом и переводными субтитрами [1, p. 99].

Датский исследователь Х. Готтлиб называет субтитрирование «диагональным переводом», при котором устная речь превращается в письменную. В результате некоторые особенности речи, такие как диалектальные и вариантные особенности, интонация, смена стиля, смена коммуникативных ролей, могут быть утеряны в письменной форме языка перевода [4, p. 178]. Здесь стоит привести слова французского киноперевода Б. Шевийара, который считает, что при работе с субтитрами следует исходить из принципа, что зритель, который будет смотреть субтитрированный фильм, имеет базовые познания в иностранном языке, даже если такое допущение ошибочно [3]. Субтитры позволяют сохранить художественную ценность кинофильма, дают возможность слышать настоящие голоса актеров, их интонации.

Одной из ключевых работ в обучении субтитрированию является Code of Good Subtitling Practice, написанная Я. Иварссон и М. Кэрролл в 1998 г. и предлагающая ряд унифицирующих правил субтитрирования [6]. Она была принята Европейской ассоциацией по изучению аудиовизуального перевода (ESIST) в качестве стандарта по созданию субтитров.

Дефицит знаний и опыта в переводе субтитров как у переводчиков-любителей, так и у профессионалов и преподавателей вузов приводит к нарушению принятых российских и международных норм субтитрирования. В НОИЛ «Аудиовизуальный перевод» субтитрированию уделяется особое внимание. Если исходить из практического опыта, обучение субтитрированному переводу является отличной базой для приобретения умений и навыков в синхронном закадровом переводе и дублировании.

На начальном этапе студенты выполняют специальные упражнения, среди которых важную роль играют упражнения на компрессию и опущение, главные переводческие приемы при субтитрировании. Перевод субтитров связан с высокой степенью умственной активности, требует хорошего знания как языка оригинала, так и русского языка. Упражнения дают возможность проверить не только полноту понимания, но и глубину осмысленности содержания, т. е. степень проникновения в подтекст, в прагматический аспект высказывания. Студенты также анализируют ошибки лингвистического, экстралингвистического и технического характера, допущенные в переводных субтитрах с краудсорсинговых платформ. Качество переводов, выполненных «толпой», зависит от уровня понимания оригинала и от используемого для создания субтитров программного обеспечения. В таких субтитрах можно наблюдать нарушение общепринятых технических принципов субтитрования: не соблюдается количество строк и символов в строке, сокращается продолжительность отображения субтитров, меняется традиционное расположение субтитров в нижней части экрана. Переводчики-любители часто пренебрегают приемами компрессии и опущения, стараясь переводить дословно, что приводит к использованию большого количества слов и употреблению сложных синтаксических структур. Профессиональные же субтитры призваны облегчить зрителю опыт восприятия кино- или видеоматериалов.

Операционный этап обучения заключается в выполнении студентами практических заданий. При создании переводных субтитров к американским ситкомам в качестве исходного материала используются внутриязыковые субтитры с сайта Addic7ed.com, которые разбиваются на части, что позволяет переводить и обсуждать варианты перевода в соответствии со смысловыми эпизодами. Вначале каждый обучающийся получает задание: выполнить самостоятельный литературный перевод и его адаптацию. В ходе работы он имеет доступ к компьютеру, оснащенному наушниками и соответствующим программным обеспечением (Aegisub, Subtitle Edit, LoskSub, Subtitle Translation Assistant и т. п.), и может просматривать соответствующие сцены на иностранном языке. Следующий этап предполагает активное участие всех слушателей в аналитической дискуссии, в ходе которой критически рассматриваются принятые ими удачные и неудачные переводческие решения. Студенты должны руководствоваться собственным уровнем владения иностранным языком, переводческой интуицией и знаниями о различных аспектах субтитрирования, полученными на подготовительном этапе. Преподавателю следует избегать критики, все варианты должны быть рассмотрены как возможные. Однако он может уточнить и дополнить возможные способы межъязыковой передачи наиболее про-

блемных элементов анализируемых сцен. Из лучших предложенных вариантов собирается готовый перевод, который вводится в видеоряд.

Таким образом, коллективными усилиями достигаются оптимальные результаты. Описанная модель обучения вызывает живой интерес как у студентов-лингвистов, так и у действующих переводчиков, желающих постигнуть тонкости субтитрирования. Совмещение разного программного обеспечения увеличивает продуктивность и скорость перевода субтитров, позволяет синхронизировать субтитры с видеорядом и провести предварительный анализ соответствия ритма субтитров ритму речи персонажей и ритму чтения зрителей.

На базе НОИЛ были реализованы проекты «Способы передачи поликультурной действительности при субтитрированном переводе кинодиалогов» и «Особенности субтитрированного перевода онлайн-лекций». Целью первого был анализ переводческой деятельности при воспроизведении поликультурного мира на материале современного французского и канадского кино, а также перевод и субтитрирование короткометражных фильмов, тематика которых касается различных проявлений толерантности – от взаимоотношений школьников, восприятия людей с ограниченными возможностями до принятия беженцев. Целью второго проекта являлось определение способов достижения адекватности при субтитрированном переводе с английского на русский язык онлайн-лекций TED.

Участие студентов в таком волонтерском проекте, как TED Translation Project, представляет собой ценный опыт работы. Каждый перевод проходит проверку опытными редакторами. Такая обратная связь от профессиональных переводчиков – лучший способ улучшить навыки перевода, освоить специфику перевода титров и овладеть техническими приемами сотрудничества. Студенты заинтересованы в качественном выполнении перевода, т. к. субтитры в дальнейшем будут находиться в открытом доступе на сайте TED.

Далеко не все переводческие задачи можно решить при помощи краудсорсинга, т. к. коллективный перевод имеет сложный характер и требует успешного сочетания многих факторов. Но в современном мире мы не можем жить без ежедневного потребления стремительно растущего аудиовизуального контента, и пока число профессиональных поставщиков переводческих услуг будет недостаточным для его обработки, интерес к краудсорсинг-переводу будет только возрастать. С точки зрения потребностей обучения краудсорсинг предоставляет начинающим переводчикам возможность работать с реальными проектами, стимулирует использование компьютерных и информационно-коммуникационных технологий при переводе, развивает умения оценивать альтернативы, расширяет доступ к знаниям, способствует выстраиванию горизонтальных связей, воспитывает ответственность, толерантность.

Список литературы

1. Бальдо С. Адаптация: пропедевтический метод обучения переводу // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2008. № 2. С. 85–103.

2. Василькова В.В., Кольцов А.И. Краудсорсинг как новая социокоммуникативная технология // Дискуссия. 2015. № 7(59). С. 78–84.

3. Chevillard B. Adaptateur. Entretien realisé a Paris le 11 mars 2005 par Melanie Cocheteux [Electronic resource]. URL: http://www.objectifcinema.com/article php3?id_article=3416 (дата обращения: 20.06.2019).

4. Gottlieb H. Screen Translation: Seven studies in subtitling, dubbing and voice-over. University of Copenhagen: Centre for Translation Studies, 2004.

5. Howe J. The Rise of Crowdsourcing // Wired magazine. 2006. Vol. 14. № 6. P. 1–4.

6. Ivarsson J., Carrol M. Subtitling. Simrishamn: Trans Edit, 1998.

7. Kietzmann J.H. Crowdsourcing: a revised definition and introduction to new research // Business horizons. 2016. Vol. 60. Is. 2. P. 1–3.

8. Kolodny L. Smartling Raises $25M to Help Companies Translate Anything Digital // The Wall Street Journal. 2014 [Electronic resource]. URL: https://blogs.wsj.com/venturecapital/2014/05/21/smartling-raises-25m-to-help-companies-translate-anything-digital/ (дата обращения: 20.06.2019).

9. Millan C. The position of audiovisual translation studies // The Routledge Handbook of Translation Studies. Routledge Handbooks. N.Y., 2012. P. 45–59.

10. Titford C. Sub-titling – Constrained Translation // Lebende Sprachen. Bernburg: De Gruyter. 1982. № 27(3). P. 113–116.

11. Studies on Translation and Multilingualism: Crowdsourcing translation. [Electronic resource]. URL: http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Crowdsourcing-translation.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

* * *

1. Bal'do S. Adaptaciya: propedevticheskij metod obucheniya perevodu // Vestn. Mosk. gos. un-ta. Ser. 22: Teoriya perevoda. 2008. № 2. S. 85–103.

2. Vasil'kova V.V., Kol'cov A.I. Kraudsorsing kak novaya sociokommunikativnaya tekhnologiya // Diskussiya. 2015. № 7(59). S. 78–84.

Potential of crowdsourcing in the process of audiovisual translation teaching

The article deals with the crowdsourcing (collaborative, team) translation changing intensively the information space by expanding the access to knowledge, helping to overcome the language barriers to thousands of companies, millions of students, researchers and writers all over the world. There are observed the significant changes caused by the development of collaborative translation technologies in the sphere of audiovisual translation. There are considered the potential of crowdsourcing implementation and the automatization in the process of subtitulation teaching of students specializing in languages.

Key words: *crowdsourcing, crowdsourcing translation, collaborative translation, audiovisual translation, subtitulation, CAT-tools, teaching model.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2019)

О.Е. ИВАНОВА
(Пятигорск)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Обосновывается актуальность обучения финансовой грамотности в процессе обучения английскому языку в начальной школе. Описывается комплекс упражнений по английскому языку для учащихся 2–4-х классов, включающий в себя учебный материал из области финансовой грамотности.

Ключевые слова: *английский язык, начальная школа, финансовая грамотность.*

Как известно, в российском школьном образовании происходят постоянные изменения, направленные на улучшение качества получаемых учащимися знаний и уровня их подготовки к дальнейшим ступеням обучения. Эти изменения характеризуются использованием новых педагогических технологий, совершенствованием методики преподавания в общем и отдельных дисциплин в частности. Одним из последних нововведений в современной школе является включение элементов финансового образования в школьные учебные планы, а также профессиональное развитие и подготовка школьных учителей к обучению финансовой грамотности в рамках преподаваемых дисциплин.

Повышение уровня финансовой грамотности современных школьников, с одной стороны, является задачей государства, а с другой – отвечает социальному запросу со стороны обучающихся и их родителей. Именно поэтому проект Минфина России «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» нацелен на обучение финансовой грамотности на всех уровнях образования. На данный момент в результате сотрудничества Минфина с Минобрнауки России и другими заинтересованными ведомствами активно внедряются фундаментальные комплексные подходы к обучению финансовой грамотности школьников [4, с. 8]. Обучение происходит как на базе отдельных школьных предметов, например математики, русского языка, литературы, обществознания и др. предметов, так и в форме внеурочной деятельности и факультативов. За последние годы было создано достаточно большое количество учебно-методических материалов для разных ступеней школьного образования, предназначенных и для обучающихся, и для педагогов и родителей. По мнению разработчиков учебно-методических материалов, интеграция компонента «финансовая грамотность» в сферу предметного изучения на уровнях общего и профессионального образования призвана способствовать формированию у обучающихся основ рационального финансового поведения, передаче их последующим поколениям, укоренению в обществе финансовой грамотности как неотъемлемого элемента функциональной грамотности человека [Там же, с. 11].

Освоение содержания предметной области финансовой грамотности опирается на межпредметные связи с разными школьными предметами. На данный момент разработаны сборники специальных модулей по финансовой грамотности для учебно-методических комплексов по таким учебным предметам, как экономика, география, математика, право, обществознание, алгебра, ОБЖ и английский язык. В основном данные сборники ори-

© Иванова О.Е., 2019

ентированы на учащихся старших классов. Так, по английскому языку разработаны модули по финансовой грамотности для действующих учебников, одним из которых является учебник английского языка Forward. Согласно автору сборника специальных модулей по финансовой грамотности для УМК по английскому языку для 10-х и 11-х классов М.В. Вербицкой в линии УМК Forward, основы финансовой грамотности школьника закладываются еще в курсе английского языка в основной школе. Темы карманных денег, учета расходов и доходов, планирования своих расходов, соотношения цены и качества в доступной и интересной для подросткового возраста форме рассматриваются в УМК Forward по английскому языку для 7–9-х классов. Это подготавливает учащихся к более серьезному рассмотрению финансовой тематики и формированию их финансовой грамотности в 10–11-х классах. В УМК Forward Plus по английскому языку для 10-го класса представлены следующие темы: Small Business («Малый бизнес»), Banking («Банки и банковские услуги»), Currency («Валюта»), Personal Budgeting («Личный бюджет»), Mortgage («Ипотека») [1].

В УМК Forward Plus по английскому языку для 11-го класса вся третья четверть фактически посвящена финансово-экономическим вопросам с целью расширения общего кругозора выпускника и выстраивания межпредметных связей (английский язык – экономика, английский язык – обществознание и т. д.). В учебнике подробно разбираются следующие темы: Economy and Economics («Что такое экономика?»), Economic Systems («Экономические системы»), Economy and the State («Экономика и государство»), Taxation («Налоги и налогообложение»), Import and Export («Импорт и экспорт»). Среди тем, обсуждение которых призвано способствовать развитию и повышению финансовой грамотности учащихся, выделяются следующие: Business Organisations («Виды организаций») и Business Finance and Banking («Финансирование бизнеса и банковское дело») [2]. Все эти темы представлены в живой и интересной для старшеклассников форме. Обучающиеся не просто читают тексты по финансовой тематике, но обсуждают спорные вопросы, участвуют в ролевых играх, моделируя свое поведение в различных ситуациях, связанных с финансами и финансовыми рисками. В рамках данной тематики учащиеся расширяют и углубляют знания и умения, приобретенные при изучении других школьных предметов, знакомятся с практиками других стран, расширяют свой тезаурус по финансовой тематике, совершенствуют иноязычную коммуникативную компетенцию на основе полученных знаний в области финансовой грамотности.

Таким образом, в 10–11-х классах приемы обучения английскому языку на основе финансовой грамотности разработаны в достаточной степени, чего нельзя сказать о начальной школе. Несмотря на наличие учебных программ по финансовой грамотности для начальной школы, учебно-методические материалы по английскому языку для данного этапа обучения представлены в небольшом количестве. На данный момент существуют авторские разработки уроков по английскому языку с элементами финансовой грамотности для начальных классов. Что касается отдельно разработанных модулей к учебникам по английскому языку для начальной школы или отдельных приложений, то такие материалы нами обнаружены не были. В связи с этим разработка приемов обучения английскому языку с элементами финансовой грамотности учащихся начальной школы является актуальным вопросом для реализации государственной политики по внедрению финансовой грамотности в школьное образование.

Согласно разработчикам рабочей программы «Финансовая грамотность», для начальных классов этот курс является прикладным, реализующим интересы учащихся 2–3-х классов в сфере экономики семьи. На протяжении обучения в школе в 2–3-х классах предполагается изучение финансовой грамотности в течение 16 часов. Целью изучения курса «Финансовая грамотность» на данном этапе обучения являются развитие экономического образа мышления, воспитание ответственности и нравственного поведения в области экономических отношений в семье, формирование опыта применения полученных знаний и умений для решения элементарных вопросов в области экономики семьи. Основными содержательными линиями курса являются такие темы, как «Деньги, их история, виды, функции», «Семейный бюджет» [3, с. 3].

По содержанию учебная программа для учащихся 4-го класса идентична программе для учащихся 2–3-х классов. В 4-м классе финансовая грамотность также является прикладным курсом и направлена на дальнейшее углубление знаний учащихся в сфере экономики семьи. В рамках изучения данного курса

учащиеся младших классов знакомятся с такими темами, как «Что такое деньги и откуда они взялись», «Рассмотрим деньги поближе», «Защита от подделок», «Какие деньги были раньше в России», «Современные деньги России и других стран» и др.

Согласно Примерным программам по иностранному языку для начальной школы, основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Основными содержательными линиями являются коммуникативные умения, языковые знания и навыки оперирования ими, а также социокультурные знания и умения. Предметное содержание речи включает изучение таких тем, как «Знакомство», «Моя семья и я», «Мой дом / квартира / комната», «Праздники», «Игрушки», «Одежда», «Мои друзья», «Моя школа / классная комната» и др. [5, с. 132].

Основываясь на требованиях Примерной программы по иностранному языку и учебной программы по финансовой грамотности для начального этапа обучения, мы разработали комплекс упражнений по английскому языку для учащихся 2–4-х классов, базирующийся на учебном материале из области финансовой грамотности. Цель данного комплекса упражнений заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся начальной школы, получении ими элементарных знаний в области финансовой грамотности, формировании навыков и умений их применения для решения элементарных вопросов в области экономики на английском языке. Рассмотрим более подробно его структуру и содержание на примере изучения темы What is money? («Что такое деньги и откуда они взялись?»).

Данный комплекс упражнений состоит из трех разделов, которые соответствуют основным содержательным линиям, представленных в Примерной программе по английскому языку, и имеют следующие названия: Language skills («Языковые навыки»), Communication («Коммуникативные умения»), Culture corner («Социокультурные знания и умения»). Каждый раздел состоит из серии упражнений, предназначенных для формирования определенного компонента иноязычной коммуникативной компетенции на основе использования учебного материала из сферы финансовой грамотности.

Так, раздел Language skills включает в себя упражнения для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков по рассматриваемой теме. Учитывая то, что в рамках изучения темы «Что такое деньги и откуда они взялись?» ученики должны ознакомиться с такими основными понятиями, как «товар», «деньги», «покупка», «продажа», «ликвидность», «драгоценные металлы», «монеты», «бумажные деньги», «банкноты», «купюры», мы отобрали языковой материал, соответствующий заявленной тематике.

Первая серия упражнений предназначена для формирования фонетических и орфографических навыков. Сначала учащимся предлагается прочитать слова по теме Money *(product, money, purchase, sale, coin, banknote, bill, barter, service)*, перевести их и написать транскрипцию.

Следующее упражнение направлено на дифференциацию глухих и звонких согласных английского языка. От учащихся требуется заполнить таблицу словами из предыдущего упражнения. В правой колонке нужно указать слова, которые начинаются на глухую согласную, а в левой – на звонкую.

При формировании фонетических навыков особую трудность у учащихся вызывают варианты произношения гласных английского языка. Для преодоления этой трудности учащимся предлагается прочитать слова *pr<u>o</u>duct, m<u>o</u>ney, c<u>o</u>in, bankn<u>o</u>te, purch<u>a</u>se, s<u>a</u>le, b<u>a</u>rter*, акцентировать внимание на особенности произношения выделенных гласных букв с последующим объяснением правил их чтения.

Одним из эффективных упражнений для формирования фонетической компетенции является работа с транскрипцией иноязычных слов. В следующем упражнении учащимся необходимо не только прочитать представленные в транскрипции буквосочетания nɪ – mʌ, ut – bæŋ – knə, но и составить из них слова по изучаемой теме.

Для формирования орфографических навыков учащиеся заучивают алфавит английского языка наизусть, но одно лишь заучивание не гарантирует правильного произнесения английских букв в составе отдельных слов. Для обеспечения формирования прочных «спеллинговых» навыков учащимся предлагается назвать буквы алфавита, из которых состоят англоязычные слова из финансовой сферы.

Следующая серия упражнений первого раздела комплекса упражнений посвящена формированию лексических навыков. Для более прочного запоминания отобранного ранее

языкового материала в лексических упражнениях используются те же языковые единицы, что и в упражнениях, предназначенных для отработки фонетических и грамматических навыков.

В основу серии лексических упражнений положена модель формирования лексических навыков С.Ф. Шатилова, которая включает в себя следующие этапы:

1) ориентировочно-подготовительный (введение, семантизация нового слова и его первичное воспроизведение);

2) стереотипизирующе-ситуативный этап (ситуативная тренировка и создание прочных лексических речевых связей в однотипных речевых ситуациях);

3) варьирующе-ситуативный этап (создание динамичных лексических речевых связей) [6, с. 185].

На этапе семантизации нового слова учащимся предлагается соотнести слова с картинками и их объяснениями. Например, к слову *banknote* учащиеся должны подобрать соответствующую картинку и объяснение к ней (‘a piece of printed paper that has a particular value as money’). Для более прочного запоминания особенностей написания новых слов ученикам предлагается составить слова из предыдущего упражнения из предложенного набора букв: *enantkbo, rabtre, uarhscpe, onic*.

На этапе создания прочных лексических связей мы предлагаем упражнение на работу с изученными словами в конкретных предложениях. Учащимся необходимо заполнить пропуски в предложении необходимыми словами. Так, в предложение *After the … of their house, they are going to move abroad* ученики должны вставить слово *sale*, а для предложения *My brother collects … from different countries* следует выбрать слово *coins*.

Что касается этапа создания динамичных лексических речевых связей, то на начальном этапе изучения английского языка учащимся можно предложить соотнести разные части речи с целью получения словосочетания с последующим составлением предложения с полученным словосочетанием. Если уровень языковой подготовки учащихся позволяет усложнить задание, то из полученных предложений можно попросить учащихся составить небольшие мини-монологи или мини-диалоги.

Языковой материал по финансовой грамотности может также способствовать и эффективному формированию грамматических навыков. Согласно Примерной программе по английскому языку для начальной школы, в рамках изучения грамматической стороны речи учащиеся изучают особенности использования существительных в единственном и множественном числе, количественные числительные до 100, порядковые числительные до 20 и т. д. [5, с. 135]. Опираясь на требования данного документа, разработанный нами комплекс упражнений включает в себя упражнения на образование и употребление существительных в единственном и во множественном числе, употребление формы глагола *to be*.

1. Найдите слова, которые не употребляются во множественном числе.

Product. Money. Purchase. Sale. Coin. Banknote. Bill. Barter. Service.

2. Образуйте множественное число от слов из упражнения 1. Какие слова не образуют множественное число?

3. Определите, в каком числе употреблены подчеркнутые существительные. Преобразуйте слова в предложении в множественное или единственное число. Обратите внимание на изменения глагола *to be*.

Our product is the best on the market.

Her purchases are very expensive.

This coin is from England.

Tomans are not coins or banknotes; it is just a name for the money.

The electricity bill is on the table.

Упражнения из раздела Communication («Коммуникативные умения») направлены на формирование коммуникативных умений в разных видах речевой деятельности, а также на знакомство учащихся с историей происхождения денег, формирование умений разыгрывать ситуации, в которых используется понятие «деньги», составлять тексты в устной и письменной формах по тематике финансовой грамотности.

Для формирования аудитивных умений учащимся предлагается прослушать песню Ten shiny coins (URL: http://learnenglishkids.britishcouncil.org/songs/ten-shiny-coins). Это песня о мальчике, его копилке и вещах, которые он покупает. Учащимся необходимо соотнести в таблице остаток количества монет с покупками, которые совершил мальчик.

Соотнесите в таблице остаток количества монет с покупками, которые совершил мальчик.

a cake and an ice cream	six shiny coins
a paintbox, a pen	no shiny coins
a yo-yo, a ball	two shiny coins
a comic and a book	eight shiny coins
some stickers, a notebook	four shiny coins

Для формирования умений в чтении перед учащимися стоит задача прочитать небольшой текст о древних римских монетах, перевести его и выполнить послетекстовые задания. Первое послетекстовое задание направлено на понимание основной информации в тексте. Учащимся необходимо определить верные и неверные утверждения.

For ancient Romans gold was a form of money. T/F
The Romans were the first to mint coins with portraits of people. T/F

Второе задание предполагает проверку восприятия более детальной информации. Ученикам предстоит ответить на ряд специальных вопросов по содержанию прочитанного текста:

What was the name of the famous roman who ordered to draw his portrait on the coins? What was the name of a special dish made of clay which served for the storage of money?

Для обучения говорению учащимся предлагаются небольшие диалоги, в которых необходимо заполнить пропуски словами по изучаемой теме из предложенного списка и разыграть их по ролям.

coins change rubles change

Dialogue 1
Teller: May I help you, Miss?
Tess: Yes. I have some … that I need to change.
Teller: That's great! I can use some ... I'm almost out.
Tess: Thank you very much!
Teller: You are welcome!

Dialogue 2
Cashier: How can I help you, Miss?
Natasha: Could you break a 100 … for me?
Cashier: Sure. How do you want it?
Jackie: Could I have five 10's and the rest in 5's?
Cashier: Well, I have some 10's, but I don't have enough 5's. Are 2's fine with you?
Jackie: Oh, that's even better! In that case, I won't have to worry about the small … to buy some bubble gums.
Cashier: Here you go!
Jackie: Thanks a million!

В начальной школе формирование компетенции в письме и письменной речи характеризуется формированием таких умений, как списывание текста, вписывание в текст и выписывание из него слов, словосочетаний, написание с опорой на образец поздравления, короткого личного письма [5, с. 132]. Учитывая данные требования, мы предлагаем учащимся составить письменное сообщение о банкноте или монете, опираясь на предложенное клише:

Подготовь письменное сообщение о банкноте или монете, следуя следующему плану:
This coin / banknote is used in (name of the country). It is called (name of the coin/banknote). It is made of… (material). It was minted in … (date). This coin/ banknote depicts… (describe what you can see on the coin).

Третий раздел разработанного комплекса в основном направлен на приобретение социокультурных знаний и формирование соответствующих навыков и умений в области английского языка и финансовой грамотности. Он включает в себя задания интерактивной и проектной направленности.

В первом задании от учащихся требуется прочитать и перевести пословицы по изучаемой теме и объяснить случаи их использования:

If you've money, take a seat; it you've none, take to your feet.
To pay a man back in his own coin.
Never sell your hen on a rainy day.

В следующем задании предлагается выполнить International currency quiz, в котором нужно соотнести страны с названиями денег, которые используются в этих странах. Таблица состоит из трех колонок: Currency, Country, National flag.

Последнее задание представлено в проектной форме. В основу этого задания положен сказочный сюжет о трех поросятах. При выполнении этого задания ученикам нужно помочь каждому поросенку построить дом, опираясь на материальные средства, которые есть у каждого поросенка в наличии:

Three funny piglets Naf Naf, Nuf Nuf, Nif Nif live in the forest. They want to build a house. They have banknotes and products which they can barter. Help them to choose materials, furniture for their new house and spend money and products wisely. Draw their house.

Задание сопровождается таблицами, в которых представлена информация о наличии денежных средств у каждого поросенка и материальных средств, предназначенных для осуществления бартера с другими жителями леса для приобретения элементов интерьера

для будущего дома. Это задание не только способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся младших классов, но и обеспечивает освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; овладение логическими действиями сравнения, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений.

Таким образом, разработанный нами комплекс упражнений представляет собой многоступенчатую структуру, организованную по принципу от простого к сложному, т. е. от приобретения языковых навыков и знакомства с элементарными понятиями из области финансовой грамотности на английском языке к овладению социокультурными знаниями, коммуникативными навыками и умениями в области финансовой грамотности и способностью их использовать в реальном иноязычном общении. Мы надеемся, что овладение финансовой грамотностью на уроках иностранного языка в начальной школе будет способствовать достижению больших результатов, а именно:

– осознанию себя как финансово грамотного члена общества и государства;

– овладению начальными навыками адаптации в мире финансовых отношений;

– развитию навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных игровых и реальных экономических ситуациях и способности их воспроизведения на английском языке;

– проявлению познавательной и творческой инициативы и ее выражению на английском языке;

– пониманию и правильному использованию экономических терминов и их эквивалентов на английском языке;

– составлению текстов в устной и письменной формах на английском языке с использованием элементарных экономических терминов;

– проведению элементарных финансовых расчетов на изучаемом языке.

Список литературы

1. Вербицкая М.В. Сборник специальных модулей по финансовой грамотности для УМК по английскому языку 10 класса. М.: Вентана – Граф, 2017.

2. Вербицкая М.В. Сборник специальных модулей по финансовой грамотности для УМК по английскому языку 11 класса. М.: Вентана-Граф, 2017.

3. Корлюгова Ю.Н. Финансовая грамотность: учеб. программа. 2–4-е классы общеобразовательных организаций. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014.

4. Основы финансовой грамотности, методы ее преподавания в системе основного, среднего образования и финансового просвещения сельского населения: учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: https://vashifinancy.ru/materials/uchebnoe-posobie-dlia-uchitelei-selskikh-shkol/ (дата обращения: 13.07.2019).

5. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. Ч. 2.

6. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студ. пединститутов. М.: Высш. шк., 1986.

* * *

1. Verbickaya M.V. Sbornik special'nyh modulej po finansovoj gramotnosti dlya UMK po anglijskomu yazyku 10 klassa. M.: Ventana – Graf, 2017.

2. Verbickaya M.V. Sbornik special'nyh modulej po finansovoj gramotnosti dlya UMK po anglijskomu yazyku 11 klassa. M.: Ventana-Graf, 2017.

3. Korlyugova Yu.N. Finansovaya gramotnost': ucheb. programma. 2–4-e klassy obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: VITA-PRESS, 2014.

4. Osnovy finansovoj gramotnosti, metody ee prepodavaniya v sisteme osnovnogo, srednego obrazovaniya i finansovogo prosveshcheniya sel'skogo naseleniya: ucheb. posobie [Elektronnyj resurs]. URL: https://vashifinancy.ru/materials/uchebnoe-posobie-dlia-uchitelei-selskikh-shkol/ (data obrashcheniya: 13.07.2019).

5. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Nachal'naya shkola: v 2 ch. 4-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 2011. Ch. 2.

6. Shatilov S.F. Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: ucheb. posobie dlya stud. pedinstitutov. M.: Vyssh. shk., 1986.

Considering the issue of financial literacy teaching in English lessons at primary school

The article deals with the substantiation of financial literacy teaching in the process of English language teaching at primary school. There is described the set of exercises in English for 2–4 form students including the learning material from the sphere of financial literacy.

Key words: *English language, primary school, financial literacy.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2019)

К.А. ЗАХАРОВА
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Рассматривается создание виртуальной языковой среды как основного средства формирования социолингвистической компетенции на основе мультимедийного учебно-методического комплекса. Раскрывается понятие социолингвистической компетенции, а также освещается важность ее формирования в составе иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются понятие и структурные компоненты виртуальной языковой среды.

Ключевые слова: *информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, образовательная среда, виртуальная языковая среда, интернет-ресурсы.*

В условиях информатизации общества как процесса сбора, обработки, передачи информации происходит формирование знаний, необходимых для совершенствования и развития общества. Затрагивая все его сферы, образование также переживает информатизацию.

По мнению А.М. Фатеева, под информатизацией образования понимается «область научно-практической деятельности человека, направленной на применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания» [6, с. 20].

Основной задачей информатизации образования является формирование образовательного пространства и создание образовательных сред. Подробнее рассмотрим понятие «образовательная среда». С точки зрения А.М. Фатеева, образовательная среда подразумевает «продукт отношений между субъектами (и объектами) образовательного пространства. Образовательная среда сама является его субъектом, тем самым подчеркивается ее активный характер» [Там же, с. 21].

Обратимся к определению В.А. Ясвина, который под образовательной средой понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 13]. Для создания образовательной среды применяется комплекс дидактических методов и приемов, используемых для передачи информации. Основой такого комплекса являются информационные и коммуникационные технологии.

В рамках информатизации образования главным требованием для успешного внедрения ИКТ в обучение является обладание педагогом ИКТ-компетентностью, т. е. общей способностью к обработке информации и коммуникации в современном мире, поскольку владение информационными технологиями представляет для любого человека адаптационный механизм в активно развивающемся обществе.

ИКТ и интернет-ресурсы представляют также ценность для иностранного языка как предмета ввиду его специфики – реализации практической цели, т. е. способности вступать в общение с представителями той страны, язык которой изучается. В отсутствие естественной языковой среды изучение иностранного языка представляет для обучаемых трудность, которая ведет к потере мотивации в изучении иностранного языка, а также затрудняет достижение результатов языкового образования. Применение ИКТ и интернет-ресурсов в обучении иностранному языку призвано компенсировать отсутствие естественной языковой среды, а также способствовать активизации познавательной деятельности учащихся, реализовать контроль, оценку и мониторинг достижений учащихся.

Руководствуясь спецификой рассматриваемого предмета, мы отдаем предпочтение понятию «виртуальная языковая среда», а не «образовательная среда». Под виртуальной языковой средой понимается «совокупность электронных ресурсов и средств коммуникации в Интернете, которая строится на базе электронных учебников или пособий, предназначенных для овладения различными аспектами языка, формирования определенных речевых навыков и речевых умений (обучение чтению, аудированию, письму, говорению и переводу), или для обеспечения контроля над уровнем сформированности речевых и языковых навыков. Она включает образовательные порталы,

© Захарова К.А., 2019

электронные библиотеки, электронные словари, аутентичные ресурсы Интернета, которые могут использоваться в обучении иностранному языку» [4, с. 39]. Как справедливо замечает Н.Д. Гальскова, виртуальная языковая среда представляет собой воссозданную с помощью современных технических средств среду в условиях непосредственного отсутствия аутентичных носителей языка [2, с. 26].

Выделяя собственное определение понятия «виртуальная языковая среда», мы придерживаемся мнения, что это языковое окружение, создаваемое при использовании ИКТ и интернет-ресурсов с целью погружения в адекватную аутентичную языковую среду вне территории функционирования того или иного иностранного языка. Виртуальная языковая среда формируется на основе информации культурного, этнического и социального характера, что представляет собой ценность в формировании социолингвистической компетенции как способности выбора, использования иноязычных средств в зависимости от характера и контекста общения, с учетом норм вежливости, выражений народной мудрости, лингвистических маркеров социальных отношений, регистров общения и пр.

Для эффективной коммуникации недостаточно выучить лишь лексику и грамматику, необходимо научиться адекватно воспринимать менталитет жителей другой страны; узнать общепринятые формы общения, речевые и поведенческие клише; сформировать навыки и умения сопоставлять языковые средства с определенными ситуациями и нормами поведения. Способствовать созданию виртуальной среды в целом и формированию социолингвистической компетенции в частности может мультимедийный учебно-методический комплекс, включающий разнообразные задания и упражнения, основывающиеся на использовании социокультурных реалий аутентичной языковой среды.

Целью применения мультимедийного комплекса является формирование базовых знаний по (учебному) модулю, развитие навыков самостоятельной работы с информацией, выработка у учащегося потребности в продуктивном использовании информации, развитие памяти, внимания и логического мышления, а также формирование навыков применения ИКТ для решения учебных и практических задач.

Подобные мультимедийные комплексы обладают тремя основными свойствами, доказывающими ценность их применения. Перечислим их:

1) мультимедийность – синтез визуальной и аудиальной информации, представляющий ценность для формирования умений и навыков всех видов речевой деятельности;

2) интерактивность – возможность управлять учебным материалом, т. е. варьировать темп подачи учебного материала, сменять последовательность представления учебного материала;

3) квазиинтеллектуальность – реакция современных технических средств на действия ученика, т. е. учитываются его индивидуальные особенности, проявляется адекватная реакция на них (обращенность внимания учащегося на возможные ошибки, анализ его ответов, предложение дополнительных пояснений и т. д.).

Понятие «виртуальная языковая среда» является многокомпонентным. Подробнее остановимся на его структурных элементах.

Значимой в данном вопросе нам представляется точка зрения Е.В. Бурвиковой, которая выделяет две категории – объективную и субъективную. К объективной категории языковой среды она относит видео- и аудиоматериалы, типовые ситуации общения, фоновые знания, социокультурные стереотипы и т. д. К субъективным компонентам, по мнению исследовательницы, относятся мотивация и особенности личности [1, с. 12].

Согласно нашему мнению, виртуальная языковая среда включает следующие структурные элементы:

- мультимедийный учебно-методический комплекс, являющийся базой и созданный по модульному принципу (при этом модуль имеет законченную структуру и снабжен уровнем контроля);
- банк интернет-ресурсов, соответствующих нормам и критериям отбора (отвечает за виртуальное оснащение и является дополнением учебно-методического комплекса);
- репертуар ролевых и деловых игр в сети Интернет, способствующих развитию продуктивных видов речевой деятельности.

В практике обучения иностранным языкам для создания виртуальной языковой среды могут быть применены следующие сервисы и службы сети Интернет:

- блоги (могут использоваться для развития умений чтения и письма);
- «Википедия» (может применяться для получения новой информации и развития умений чтения);

• подкасты (для создания и распространения аудио- и видеопередачи в сети Интернет, а также для развития умений аудирования и говорения);

• YouTube (может использоваться для развития умений аудирования и говорения).

Помимо названных сервисов сети Интернет есть разнообразные образовательные порталы, созданные специально для обучения иностранному языку, которые также могут быть введены в банк интернет-ресурсов, применяемых для создания виртуальной языковой среды. В качестве примера такого образовательного портала для обучения французскому языку приведем созданный путем краудсорсинга онлайн-ресурс Le point du FLE [8].

Данный ресурс представляет собой комплекс 13 тыс. ссылок, сгруппированных по темам (как лексическим, так и грамматическим), направленный не только на изучение французского языка, но и на его преподавание. Ресурс содержит ряд методических рекомендаций, помогающих понять логику заданий и применить их на своих уроках, дает представление о конкретных ситуациях общения, взятых из реалий французской жизни.

Здесь можно найти аудиотексты, а также видео по темам «Рождество», «У доктора», «Семья» и т. д. Особую ценность данный ресурс приобретает благодаря рубрике «Культура и страноведение», в которой отражаются реалии современной жизни французского населения, рассказывается о традициях и обычаях народа, приводятся и объясняются различные паремии. Это, в свою очередь, положительно сказывается на формировании социолингвистической компетенции, имеющей особую важность в рамках коммуникативной компетенции.

В заключение хотелось бы отметить, что сервисы и службы сети Интернет, такие как блоги, подкасты, образовательные порталы, изобилуют заданиями, направленными на прослушивание разного рода аудиотекстов, просмотр видео и обсуждение проблемных ситуаций, поэтому могут служить основой для формирования виртуальной языковой среды. Грамотно отбирая и используя их в мультимедийном учебно-методическом комплексе, ученик погружается в виртуальную языковую среду, где ему открываются реальные жизненные ситуации мира французской культуры. Помимо этого ученик осваивает языковой материал и получает доступ к информации культурного, этнического и социального характера, усваивая социокультурные знания и гармонично развивая свою языковую культуру.

Список литературы

1. Бурвикова Е.В. Обучающая языковая среда в гендерном аспекте: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2012.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.

3. Методика обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. Ростов н/Д.; М., 2010.

4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.

5. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011.

6. Фатеев А.М. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов-бакалавров по направлению 540600 (050700.62) «Педагогика». М.: МГПУ, 2011.

7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001.

8. Le point du FLE [Electronic resource]. URL: https://www.lepointdufle.net/ (дата обращения: 06.06.2019).

* * *

1. Burvikova E.V. Obuchayushchaya yazykovaya sreda v gendernom aspekte: avtoref. ... kand. ped. nauk. M., 2012.

2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya. M.: ARKTI, 2000.

3. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh internet-tekhnologij: ucheb.-metod. posobie dlya uchitelej, aspirantov i studentov / P.V. Sysoev, M.N. Evstigneev. Rostov n/D.; M., 2010.

4. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009.

5. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie / pod red. N.V. Bordovskoj. 2-e izd., ster. M.: KNORUS, 2011.

6. Fateev A.M. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb. posobie dlya studentov-bakalavrov po napravleniyu 540600 (050700.62) «Pedagogika». M.: MGPU, 2011.

7. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Smysl, 2001.

Peculiarities of the creation of virtual language environment as a means of the development of sociolinguistic competence

The article deals with the creation of virtual language environment as a basic means of the development of sociolinguistic competence based on the multimedia educational and methodological exercises. There is revealed the concept of sociolinguistic competence. There is described the significance of its development in the content of foreign communicative competence. There are considered the notions and the structural components of virtual language environment.

Key words: *informatization of education, information and communication technologies, educational environment, virtual language environment, Internet resources.*

(Статья поступила в редакцию 09.07.2019)

О.С. АНДРЕЕВА
(Ростов-на-Дону)

ОВЛАДЕНИЕ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИМИ СТРАТЕГИЯМИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ – ОСНОВА ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ

Овладение разнообразными стратегиями информационной обработки текста на уроках русского языка и литературы способствует активизации процессов смыслообразования у школьников, формированию устойчивой мотивации к чтению, развитию коммуникативной компетенции. Разработана и представлена смыслообразующая стратегия смыслового чтения на примере текста А. Вознесенского.

Ключевые слова: *смыслообразование, анализ и интерпретация художественного текста, смыслообразующие стратегии, синергетический подход.*

Смыслообразование – основа развития, воспитания и образования личности. Присваивание предметам и явлениям окружающего мира эмоционального значения рождает ценностное восприятие действительности, которое в дальнейшем определяет интеллектуальное и духовное развитие личности. Поэтому порождение личностных смыслов есть сущность образовательного процесса. «Наиболее эффективной при поиске закономерностей смыслообразования в естественном языке является синергетическая концепция, позволяющая построить динамическую, многоуровневую и неравновесную структуру процесса жизнедеятельности любой сложноорганизованной открытой системы, то есть наиболее адекватная природе текста как главного артефакта культуры» [2, с. 9].

Кроме того, В.И. Андреев предлагает назвать педагогической синергетикой «область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем», что, по мнению ученого, позволяет рассматривать педагогические системы с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие [1, с. 132]. Именно аналитико-интерпретационная деятельность учащихся в процессе работы с текстом (особенно с художественным), основанная на современных достижениях лингвистики, литературоведения, психологии, философии, соответствует основным трендам педагогической и методической синергии.

С этой точки зрения анализ художественного текста на уроках русского языка и литературы представляется наиболее продуктивным средством смыслообразования, т. к. через распознавание авторских смысловых кодов, осознание природы семантических приращений, демонстрацию творческого отношения автора к действительности активизируются процессы личностного роста. Особенно эмоционально на личность воздействуют поэтические тексты, представляющие собой «концентрат смыслов».

Анализ языковых единиц, изобразительно-выразительных средств в литературном произведении позволяет активизировать воображение учащихся, расширить эмоциональную сферу, организовать речемыслительную деятельность в процессе обсуждения, тем самым актуализировать процессы смыслообразования. Такие приемы, как комментированное чтение, перспективное чтение, лингвисти-

© Андреева О.С., 2019

ческий и литературный эксперимент, ассоциативное чтение, устное «рисование» и др., помогают обозначить идейное содержание конкретного произведения и, раскрыв авторскую позицию, обнаружить семантические приращения к уже известным понятиям.

Художественное слово в плане изображения и выражения представляет «мыслечувственный» образ, поэтому необходимо в процессе работы над текстом обращаться к троичной схеме «изображение – выражение чувств – выражение мыслей». Очевидным является тот факт, что у современных школьников вследствие цифровизации сознания недостаточно развита эмоционально-волевая сфера личности, что мешает пониманию чужого высказывания, его модальности, прагматических установок говорящего. «От сенсорики начинается вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми… При этом обратная связь требует полноты – понимание состоится только тогда, когда при коммуникации на приеме будет получен тот же объем и состав информации, который был на входе» [4, с. 112].

Анализируя художественное произведение, мы должны обращать внимание на такие компоненты, как тематика и проблематика, особенности развития сюжета, композиционные особенности (архитектоника и композиция действующих лиц), образная система, изобразительно-выразительные средства и их роль в тексте, система мотивов, особенности хронотопа, идейное содержание, жанровое своеобразие. Данные структурные элементы текста выступают в качестве смысловых ориентиров, которые позволяют не только декодировать авторский замысел, но и формировать собственное смысловое поле учащихся, поскольку «умственная, душевная, духовная деятельность читателя» – соотнесение своего смыслового поля с опытом писателя – духовное производство, производство смыслов.

Таким образом, художественный текст в силу своей специфичной организации способен инициировать процессы смыслообразования, связанные с порождением и актуализацией личностных смыслов реципиента» [5, с. 151]. На этой основе формируется диалоговое пространство, включающее в себя опыт писателя, его мировоззрение, систему ценностей, ментальность и опыт учащегося (когнитивный, социально-психологический,нравственно-этический, языковой и т. д.). Так постигается целостность произведения, развивается эстетический вкус, потому что, несмотря на нелинейность художественных произведений, их структура отличается взаимосвязью элементов разных уровней. Что это означает? Выводы, к которым приходит читатель-исследователь, анализируя, например, мотивную сетку произведения, находятся в одном смысловом поле, если анализу подвергается композиция действующих лиц; фонетические, морфологические, лексические средства коррелируют с синтаксическим строем и, в свою очередь, определяют жанровую специфику текста.

Детальный анализ языковых средства позволяет выйти на понимание сюжетных, композиционных особенностей текста и понять его идейное содержание. Таким образом, стратегия анализа такова: «от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов» [3, с. 33].

Коммуникативной навык построения вопросов к тексту является основополагающим при смысловом чтении, т. к. именно исследовательские, проблемные вопросы, опирающиеся на функциональность языковых единиц в структуре текста, позволяют организовать многоуровневый, системный диалог.

Рассмотрим реализацию данной стратегии на примере стихотворения Андрея Вознесенского:

Боже, ведь я же Твой стебель,
Что ж меня отдал толпе?
Боже, что я тебе сделал?
Что я не сделал тебе?

Первая строка *Боже, ведь я же Твой стебель* требует поиска ответов на целый ряд вопросов. Какова роль обращения *Боже*? Почему поэт использует форму звательного падежа? Какую функцию выполняют частицы в тексте? Почему лирический герой сравнивает себя со стеблем? Какова функция стебля в жизненном цикле растения? О чем говорит местоимение *Твой*? Ответы на предложенные вопросы приводят к важным для понимания стихотворения выводам.

Подобное обращение выдает в лирическом герое верующего, религиозного человека, пытающегося понять прежде всего самого себя, осмыслить свой жизненный путь. Оно также организует пространство внутреннего диалога: через обращение к Всевышнему открывает себя.

Форма звательного падежа, пришедшая из христианских текстов, характерная для молитвы, определяет смысл всего высказывания, его композиционные и жанровые особенности. Усилительные частицы *ведь* и *же* выдают обиду лирического героя, непонимание происходящего с ним. Ощущается слабость человека, ропщущего на жизнь. Он пытается докричаться до Бога, негодует от такой несправедливости (с его точки зрения).

Местоимения *я* и *Твой* определяют отношение лирического героя к Богу, для которого он – Отец небесный, судья. Подобный крик отчаяния в адрес родителей позволяют себе дети, искренне не понимающие, за что наказаны. Лирический герой ощущает неразрывную связь с Богом *(Твой)*. Таким образом актуализируется формула: человек – дитя божье. Заглавная буква в слове *Твой* подчеркивает преклонение, благоговение героя перед Богом.

Кроме того, метафора *я стебель* (не плод, не лист, не цветок, не ствол) передает мысль о том, что основа человека – божественное начало, которое заставляет тянуться к свету, и именно через человека Бог входит в мир, «произрастает» в нем. С Богом связана идея жизни. Эта натуралистическая метафора иллюстрирует тайну сотворения человека.

Вторая строка *Что ж меня отдал толпе?* дает возможность лингволитературоведческого анализа, построенного на следующих вопросах. Как значение глагола *отдал* передает состояние лирического героя (заменяйте синонимами и проследите, как меняется смысл)? Как герой воспринимает социум (через подбор синонимов)? Почему мысль выражена в форме риторического вопроса (могло быть восклицание или повествование)? Зачем нужна усилительная частица *ж*? Как воплощается ироническое звучание строки? Постройте предложение по схеме Вознесенского (только о себе самом).

В результате мы расширяем понимание характера отношений между человеком и Богом. Человек задается риторическими вопросами, когда искренне не понимает происходящего. Эта речевая форма обнажает негодование и гордыню. Вопрошая таким образом, мы как бы говорим себе и всему миру: «Я все могу объяснить, я всегда прав!». Мы не хотим слышать ответ, т. к. уверены в собственной непогрешимости и всеведении.

Язвительность, насмешка, упрек передаются посредством частицы *ж*, инверсии *меня отдал* и определенно-личного предложения (ср.: *Что ж меня не слушаешь? Что ж меня не заметил?* и т. д.). Лирический герой предстает в роли ритуальной жертвы – агнца для заклания. Глагол *отдал* подчеркивает, что это вина Бога. И в этом высшая несправедливость, с точки зрения героя. Он как будто кричит: «Ты не имел права, так нельзя, я недостоин быть растерзанным толпой, которая представляется враждебной, агрессивной, беспощадной, способной уничтожить». Недаром поэт употребляет лексему *толпа*, а не *народ, люди, группа*. В толпе преобладают животные инстинкты, она безумна, бездушна, в ней упраздняется личность каждого. Без сомнения, для героя она олицетворяет враждебный и жестокий мир. Отчасти этот крик отчаяния напоминает эпизод в Гефсиманском саду, когда Христос в минуту духовной слабости обращается к Отцу.

Вопросы и задания к третьей строке *Боже, что я Тебе сделал?* (Почему лирический второй раз использует форму *Боже*? Какие смыслы актуализирует инверсия? Постройте предложение с прямым порядком слов) позволяют прийти к таким выводам: «Искреннее непонимание подобного наказания заставляет героя неустанно вопрошать. По сути, это извечный вопрос всех людей: “За что мне такие муки? За что посылаешь испытания?”. Инверсия подчеркивает мысль о том, что лирический герой винит только Бога в своей участи и чувствует себя абсолютно безгрешным».

И наконец, финальная строка *Что я не сделал Тебе?* предполагает развязку лирического сюжета и требует следующих вопросов. Почему автор снимает обращение *Боже*? Почему инверсия сменяется прямым порядком слов? Как работает в тексте звукопись: почему глухие вытесняются звонкими согласными? Таким образом, учащиеся открывают смысл одного из важных религиозно-философских законов. Так, последняя строка передает прозрение героя. Он уже не обращается к Богу. Теперь он задается вопросом к самому себе. Прямой порядок слов, местоимение *Тебе*, отсутствие ярких изобразительно-выразительных средств – художественная «простота» – все это говорит о том, что он открыл тайну, обрел истинный смысл своих взаимоотношений с Отцом небесным. Ему открылась Истина: не Бог делает, а человек. Главный вопрос не почему, а для чего.

Вопрос о том, как лирический герой превращается из жертвы в победителя, цельную

личность, приводит к выводу, что выбор жизненной стратегии зависит от нас, роль, которую мы отыгрываем в сценарии, определяется нами, и ответственность за происходящее – это и есть истинная свобода, когда человек становится равным Богу. Мотив просветления, очищения души, звукопись (начинается с глухого ропота, перебиваемого всплесками гнева: звонкие чередуются с шипящими), диалогическая форма подсказывают жанровое своеобразие стихотворения – лирическое покаяние.

Необходимо обратить внимание учащихся на пространственно-временные отношения в тексте. Первая строка – обращение к Богу – реализует настоящее время. Последующие – прошедшее. Почему все вопросы лирического героя для осознания своей земной участи возвращают его в прошлое? Наше настоящее – итог последовательных выборов в прошлом, а настоящее как бы подготовлено траекторией движения человеческой души в прошлом. Осознав этот путь, человек способен изменить будущее. Главное – найти слабое место в себе, причину духовных мытарств. Так связываются воедино три времени. Но в таком случае времени не существует – существует лишь путь постижения Истины.

Каким образом трансформируется пространство в тексте? Необходимо перевести движение поэтической мысли в зрительный формат – представить себя оператором кинофильма по мотивам стихотворения и обозначить движение воображаемой камеры. Учащиеся приходили к выводу, что пространство организуется тремя векторами: от человека к Богу (1-я, 3-я строки – упрек), от Бога к человеку (2-я строка – растерзание, страдание), человек к своей душе (4-я строка, взгляд в себя, от отступничества к прозрению, просветлению). Географическое, физическое пространство преодолевается лирическим героем, т. к. выстраивается вертикаль: «душа человека – Бог». Особенности пространственной и временной организации способствуют созданию духовной, философской, религиозной доминанты стихотворения.

Аналитико-интерпретационная деятельность должна сопровождаться лингвистическим экспериментом, когда, например, предложение с обращением трансформируется в предложение без обращения, что является поводом для наблюдения учащихся и основой для последующих выводов. Или замена звательного падежа на именительный (современный); изменение предложения с инверсией в предложение с прямым порядком слов. Интересны размышления школьников над тем, какие фонетические процессы происходят в слове *сделал* и какой смысл они придают высказыванию.

Работа со словарями также является неотъемлемой частью работы с текстом. Например, подбор синонимов к слову *толпа* (*гурьба, ватага* (разг.), пренебр.: *орда, стадо* (разг.), *орава* (прост.)) позволяет точно определить разницу между данным словом и словами *народ, люди.*

Интересно наблюдение над особенностями употреблением местоимения *я:* как меняется его модальность на протяжении поэтического высказывания – от эгоистического, надрывного до просветленного, ставшего частью мироздания.

Генерирование метафор на основе поэтической формулы «человек – стебель Бога» заставляет учащихся включиться в процесс словотворчества: предложить варианты, объяснить их смысл, выбрать наиболее оправданное употребление метафоры в своей речи, хотя подобное задание не всем под силу. Для организации проектной деятельности возможно обращение к ресурсам Национального корпуса русского языка или нахождение в современных текстах разных типов, стилей, жанров слов *стебель, Бог, толпа*, определение особенностей функционирования данных слов в современном информационном пространстве.

Изучение этимологии слова *стебель* также дает возможность для интерпретации текста. Учащиеся могут найти статью в интернет-источниках. В качестве задания предлагается прочитать словарную статью из «Этимологического словаря русского языка» под редакцией Макса Фасмера и ответить на вопрос о том, какое из приведенных значений реализуется в стихотворении.

Праслав. *stьblь, *stьblo родственно лит. stìbis «membrumvirile», лтш. stiba «палка, прут», др.-инд. stíbhiṣ м. «пучок, связка»; с др. ступенью вокализма: лит. stíebas «столб, ствол, стебель», stibýna «у кого длинные голени», stáibiai м. мн. ч. «голени», лат. tībia «берцовая кость, голень», греч. στιφρός «крепкий», наряду со στιβαρός – то же (И. Шмидт, Vok. 1, 129; Зубатый, Wurzeln 19; Траутман, BSW 287; Apr. Sprd. 429; Мейе, Ét. 419; М.–Э. 3, 1064; Буга, РФВ 75, 148; Шарпантье MO 13, 10). Наряду с этим формы на и.-е. р: лат. stipula «соломинка» (Мейе – Эрну 1148; Вальде – Гофм. 2, 594, 680). Ср. также стиба́к.

Завершение работы над текстом может идти по нескольким направлениям в зависимости от уровня подготовки учащихся:

1) составить синквейн – ответ на вопрос о том, что такое человек;

2) указать отличия религиозного, духовного понимания смысла жизни от материалистического;

3) генерировать свой текст по заданной автором проблематике или сходный по авторской позиции или противоположный ей;

4) написать эссе по теме «Что может сделать человек на пути к Богу?» или «В чем ценность поэтического высказывания А. Вознесенского?».

Использование данного текста возможно при изучении разных разделов русского языка:

– «Разряды частиц и их роль в тексте»;

– «Падежная система русского языка»;

– «Разряды местоимений»;

– «Обращение и знаки препинания при обращении»;

– «Предложения по цели высказывания»;

– «Стили речи»;

– «Типы речи»;

– «Лексика (переносное значение слов)»;

– «Правописание *не* с глаголами»;

– «Монолог и диалог».

Представленная синергетическая стратегия анализа текста основывается на достижениях структурной и функциональной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, когнитивистики, герменевтики, рецептивной эстетики других отраслей современной филологии. Благодаря этому незнакомый и порой чуждый текст становится для учащихся понятным, что мотивирует к дальнейшей работе по изучению языка и литературы, вызывает интерес к чтению (что особенно актуально для современных подростков), знакомит с культурной и духовной традициями народа, расширяет семантические поля, помогает выстраивать новые ассоциативные связи, вести устный и письменный диалог в соответствии с коммуникативной задачей, формулировать собственную позицию, свое мнение по проблеме, строить монологическое высказывание, т. е. активизирует смыслообразование личности школьников.

Итак, разбор лингвистических средств и традиционных поэтических формул позволяет не только транскрибировать общепринятые смыслы и тем самым развивать коммуникативные действия, перерастающие в навыки, но и осуществлять индивидуальные приращения на основе анализа чужого художественного текста (образца) через последующее личное смыслотворчество.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учеб. пособие для студ. вузов. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996.

2. Бажутина Н.С. Методологические проблемы структурной организации смыслов в тексте: дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2003.

3. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д.: Феникс, 1988.

4. Жинкин Н.И. Психолингвистика: избранные труды. М.: Лабиринт, 2019.

5. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. 2011. Вып. 2(1). С. 151–157.

* * *

1. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovacionnyj kurs: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1996.

2. Bazhutina N.S. Metodologicheskie problemy strukturnoj organizacii smyslov v tekste: dis. ... kand. filos. nauk. Novosibirsk, 2003.

3. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva. Rostov n/D.: Feniks, 1988.

4. Zhinkin N.I. Psiholingvistika: izbrannye trudy. M.: Labirint, 2019.

5. Mosunova L.A. Smyslovoe chtenie kak deyatel'nost': ee soderzhanie i struktura // Vestn. Vyat. gos. gumanit. un-ta. 2011. Vyp. 2(1). S. 151–157.

Mastering of sense forming strategies of information text processing in Literature and Russian lessons – the basis of achieving schoolchildren personal results

Mastering of various strategies of information text processing in Literature and Russian lessons supports the activation of the sense forming processes of students, the development of invariable motivation to reading, the development of communicative competence. There is developed and presented the sense forming strategy of meaningful reading at the example of the text by A. Voznesenskiy.

Key words: *sense forming, analysis and interpretation of fiction text, sense forming strategies, synergetic approach.*

(Статья поступила в редакцию 06.08.2019)

О.Г. МАТЕХИНА
(Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЦЕНАРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются возможности реализации коммуникативного подхода в условиях основного образования при обучении дисциплинам филологического цикла посредством сценарной деятельности. Определяются такие понятия, как «коммуникативные умения», «сценарная деятельность», «сценарий». Отмечается, что включение школьников в сценарную деятельность является эффективным методом развития коммуникативных умений и формирования активной коммуникативной и социальной позиции учащихся.

Ключевые слова: *основное образование, коммуникативные умения, сценарная деятельность, речевой жанр, проектное обучение.*

В современном образовании особо отмечается значимость формирования активной, самостоятельной позиции обучающегося в решении учебных, социальных и профессиональных задач. Данная установка значима для всех уровней образования – не только профессионального, но и основного общего.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования среди требований, предъявляемых к подготовке учащихся, выделяет метапредметные результаты освоения основной образовательной программы: умение самостоятельно определять цели и задачи познавательной деятельности, самостоятельно планировать пути достижения цели, соотносить свои действия с планируемым результатом, владение основами самоконтроля, оценки своей деятельности, умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками [8]. Таким образом, предполагается, что в процессе осуществления образовательной деятельности ученик выступает как активный участник, способный не только к самостоятельной реализации учебной деятельности, но и к творческому, самостоятельному целеполаганию и организации совместной познавательной деятельности. Указанные установки требуют новых подходов в организации учебной деятельности, в том числе в преподавании учебных предметов, ориентации на создание условий для самостоятельной, активной познавательной деятельности учащихся.

Преподавание учебных дисциплин филологического направления традиционно ориентировано на формирование знаний о языковой системе и умений использовать средства языка в устной и письменной речи. В то же время в русле требований ФГОС ООО в современной школе выделяется приоритетное направление формирования коммуникативной компетенции учащихся, реализуется коммуникативный подход в преподавании учебных дисциплин. Актуальными задачами преподавания филологических дисциплин является реализация коммуникативной подготовки учащихся в процессе образовательной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности; формирование умения осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; умения планировать и регулировать свою речевую деятельность; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью. Особенно важной задачей является поиск таких методов и средств учебной деятельности, таких учебно-коммуникативных ситуаций, которые создают условия для мотивированного, осознанного и деятельностного освоения коммуникативных умений.

В современной психолого-педагогической науке существуют различные подходы к определению коммуникативных умений. Мы будем опираться на подход Т.А. Ладыженской, согласно которому под коммуникативными умениями понимаются умения, необходимые человеку для успешного создания или восприятия высказывания – это умение анализировать и оценивать общение, степень его эффективности, умение ориентироваться в ситуации общения, учитывать адресата, аудиторию, формировать свое коммуникативное намерение, формировать замысел высказывания, подбирать материал в соответствии с замыслом, создавать текст в виде определенного жанра, выявлять свои коммуникативные промахи и т. д. [5]. Таким образом, *коммуникативные умения* – это умения так строить тексты разной функциональной направленности, чтобы они оптимально решали поставленные перед коммуникантом задачи общения.

© Матехина О.Г., 2019

Вопросы коммуникативно ориентированного обучения школьников рассматривали такие авторы, как Е.С. Антонова, С.В. Боброва, Т.А. Ладыженская и др. [1; 5]. В своих исследованиях авторы подчеркивают, что только в ситуации целенаправленной коммуникативной деятельности происходит осознанное, активное, мотивированное освоение речевых знаний и умений, создаются условия для реализации той активной, самостоятельной позиции обучающегося, формирование которой является приоритетным направлением ФГОС. Обучение русскому языку на основе текстов и упражнений, оторванных от реальной речевой практики школьников, не опирающихся на актуальные коммуникативные ситуации, не связанных с решением социально и личностно значимых коммуникативных и творческих задач, приводит к снижению познавательного интереса и мотивации к изучению предмета.

Как справедливо замечает Т.А. Ладыженская, если мы действительно хотим научить эффективному общению, т. е. такому общению, при котором говорящий достигает своей коммуникативной цели, то на уроках дети должны как можно больше сами говорить и писать [5]. При этом речевая деятельность школьников, те жанры, которые они в результате осваивают, должны быть отобраны с учетом сферы повышенной речевой активности учащихся. Жанры, относящиеся к сфере повышенной речевой активности, – это не только жанры, к которым учащиеся чаще обращаются в своей непосредственной коммуникативной деятельности; это также жанры, которые являются социально и коммуникативно значимыми для учащихся.

Проведенное нами теоретические и эмпирическое исследование показало, что одним из эффективных методов формирования коммуникативных умений у школьников является коммуникативно-сценарная деятельность. Под *сценарной деятельностью* понимается деятельность, направленная на создание текстов сценарного плана. В структуре сценарно-режиссерской работы сценарная деятельность выделяется как один из этапов целостного процесса по подготовке и реализации театрализованных мероприятий (культурно-досуговых, культурно-просветительских и др.). Таким образом, по отношению к указанным мероприятиям сценарий выступает как текст предварительного характера, текст-основа, который получает окончательную реализацию и речевое оформление в процессе режиссерско-актерской постановки. Специфика сложных взаимоопределяющих отношений сценария и постановки обусловливает особенности речевого и композиционного воплощения сценария. С лингвистической точки зрения *сценарий* как речевое произведение обладает следующими особенностями:

1) по характеру предъявляемой информации это имплицитный текст, в котором информация представлена в сжатом, закодированном виде; ее раскрытие и дополнение происходит на этапе постановки;

2) сценарий предполагает включение в текст различных по жанру, стилистике и оригинальности фрагментов (сюжетно-композиционных эпизодов), что определяет первично-вторичный характер текста по его оригинальности;

3) относительная самостоятельность эпизодов внутри единой сюжетно-композиционной структуры позволяет назвать сценарий текстом-конструктором.

Традиционно создание сценариев исследуется в русле драматургической, кинематографической и культурно-досуговой профессиональной деятельности. Особенности сценарной деятельности описаны в работах таких авторов, как О.И. Марков, А.А. Рубб, А.М. Семенов и др. [6; 9; 10]. Но и в отечественной педагогике уделяется немало внимания театрализованным представлениям и методике их подготовки – в первую очередь это театрализованные праздники, мероприятия внеклассной деятельности, театрализованные уроки. Интерес педагогов к театрализованным мероприятиям в связи с их подготовкой к сценарно-режиссерской деятельности обусловлен тем, что подобные мероприятия представляют собой своеобразный сплав учебной, методической и художественной информации, они занимательны и эмоционально насыщены и благодаря этому являются эффективным средством формирования коммуникативных умений у школьников.

Однако анализ методической литературы и педагогической практики показал, что традиционно основная работа по подготовке подобных мероприятий, в том числе работа по созданию сценария, проводится самим учителем, школьникам же отводится роль исполнителей и зрителей. В работах таких авторов, как М.А. Давыдова, Т.С. Зепалова, Н.А. Мельников, подробно описываются методы и приемы работы педагога по организации театрализованных мероприятий [2; 3; 7].

В то же время в соответствии с требованиями ФГОС и установкой на формирование активной позиции обучающегося в решении учебных и коммуникативных задач целесообразно рассмотреть возможности включения школьников в процесс создания сценария. Учителя отмечают: «При подготовке литературного вечера ученики перечитывают десятки произведений, просматривают множество репродукций картин, слушают музыку различных композиторов. В процессе подготовки вечера школьники закрепляют навыки самостоятельной работы над книгой, учатся оформлять собранный материал, получают возможность проявить свои организаторские способности» [4].

К текстам сценарного плана относятся не только сценарии всевозможных школьных праздников и внеклассных мероприятий, но и сценарии популярных среди детей развлекательных и развлекательно-интеллектуальных игр: квестов, игр-приключений, игр-викторин и т. п.; видеороликов; творческих и социально значимых мероприятий в виде перфоманса, флеш-моба и др. Участие в сценарной подготовке подобных мероприятий способствует самореализации школьников, формированию их активной творческой, социальной позиции. В силу своей масштабности, многоплановости подобные мероприятия обычно разрабатываются группой авторов (организаторов), что способствует развитию умения учеников работать в коллективе. Все это позволяет назвать жанр сценария актуальным и востребованным среди современных школьников.

Разнообразие видов и содержания сценариев открывает перед педагогом богатые возможности по использованию данных текстов в работе по развитию коммуникативных умений учащихся. Всегда есть возможность найти тот вид сценария, работа над которым заинтересует ребенка и позволит создать учебно-коммуникативную ситуацию активного творческого, познавательного поиска.

Создание текстов сценарного плана способствует развитию следующих коммуникативных умений:

- формировать замысел произведения, определять его тему, цель, идею, коммуникативную и художественную задачу;
- воспринимать, анализировать тексты разного жанра, стиля, подбирать материал в соответствии с замыслом;
- определять сюжетно-композиционную структуру текста;
- подбирать языковые и неязыковые (театрализованные) средства выразительности в соответствии со стилистикой и художественными задачами текста;
- владеть связной письменной речью, создавать монологические и диалогические высказывания, передавая индивидуально-типологические особенности персонажей действия, учитывая художественные, стилистические и жанровые особенности текста;
- определять коммуникативные, речевые и художественные недостатки текста, осуществлять его редактирование.

Все это позволяет говорить о сценарной деятельности как эффективном средстве развития коммуникативных умений. Как показал анализ результатов учебной деятельности школьников, наиболее успешно освоение сценарно-коммуникативных умений учащимися происходит в процессе проектной деятельности. Назовем некоторые проекты, работа над которыми может быть организована учителем-словесником как на уроке, так и во внеурочное время:

- «У войны не женское лицо». Создание сценария литературно-музыкальной композиции на основе произведения С.А. Алексеевич «У войны не женское лицо».
- «Русский язык на грани нервного срыва». Создание сценария флешмоба, посвященного проблеме сохранения чистоты русского языка.
- «Квиз-плиз». Создание сценария интеллектуально-развлекательной игры по теме «Русский язык».
- «Современный Достоевский». Создание сценария видеороликов, посвященных социальным проблемам, описанным в произведениях Ф.М. Достоевского.

Особенности формирования коммуникативных умений учащихся с помощью создания сценарных текстов заключаются в следующем.

1. Опора на коммуникативно-сценарный опыт учеников. Опыт обучения школьников показал, что у учащихся есть обобщенное представление о том, что такое сценарий, однако это представление нуждается в уточнении и углублении. Таким образом, в ходе обучения целесообразно опираться как на лингвистическую и литературоведческую информацию, так и на сценарный опыт учеников.

2. Учет связи сценария с последующей постановкой (мероприятием). Одной из основных особенностей сценария является его не-

разрывная связь с последующей реализацией в виде театрализованной постановки или какого-либо мероприятия, в ходе которых проверяется его качество и жизнеспособность. Поэтому при создании сценария важно отталкиваться от особенностей той ситуации и той постановки, в которой он будет реализован.

3. Практическая направленность обучения. Как и любое другое коммуникативное умение, умение создавать сценарии реализуется и совершенствуется в конкретной речевой ситуации при создании текстов данного жанра. Поэтому мы рекомендуем смоделировать ситуацию разработки сценария конкретного мероприятия или видеоролика. В ходе последовательного выполнения заданий школьники создают данный текст и осваивают необходимые коммуникативно-жанровые умения.

4. Работа в группах. Поскольку создание сценария – многоплановый процесс, требующий комплекса речевых и творческих умений, более продуктивно выполнять подобную работу в мини-группах, где учащиеся имеют возможность распределить сценарные задачи и развивают умение работать в группе.

Таким образом, включение школьников в сценарную деятельность является эффективным методом развития коммуникативных умений и формирования активной коммуникативной и социальной позиции учащихся. Содержательное разнообразие сценариев дает учителю богатые возможности по использованию данных текстов при работе над различными учебными темами. Все это способствует реализации коммуникативного подхода в обучении, который заявлен в ФГОС ООО как один из приоритетных в образовании.

Список литературы

1. Антонова Е.С., Боброва С.В. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учеб. пособие. М.: Академия, 2012.

2. Давыдова М.А., Агапова И.А. Как организовать внеклассную работу в современной школе: пособие для классного руководителя и заместителя директора по воспитательной работе. М.: Просвещение, 2000.

3. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982.

4. Кононенко А.И., Удалова Е.Д. Литературно-тематические вечера в школе. Киев: Изд-во «Радянська школа», 1986.

5. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Уроки риторики в школе: книга для учителя. М., 2000.

6. Марков О.И. Сценарная культура режиссеров театрализованных представлений и праздников. Сценарная технология: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Лань, 2018.

7. Мельников Н.А. Внеклассная работа по литературе в школе: метод. пособие для студентов специальности «Русский язык и литература». Гродно, 1981.

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Мин-ва образования и науки от 31 дек. 2015 г. № 1577 [Электронный ресурс]. URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-ot-17-dekabrya-2010-g-1897.html (дата обращения: 04.08.2019).

9. Рубб А.А. Театрализованный тематический концерт. Совершенствование организации и проведения: конспект лекций. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АПРИКТ, 2005.

10. Семенов А.М. Основы драматургии досуга: учеб. пособие. Владимир, 2007.

* * *

1. Antonova E.S., Bobrova S.V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (nachal'nye klassy): ucheb. posobie. M.: Akademiya, 2012.

2. Davydova M.A., Agapova I.A. Kak organizovat' vneklassnuyu rabotu v sovremennoj shkole: posobie dlya klassnogo rukovoditelya i zamestitelya direktora po vospitatel'noj rabote. M.: Prosveshchenie, 2000.

3. Zepalova T.S. Uroki literatury i teatr: posobie dlya uchitelej. M.: Prosveshchenie, 1982.

4. Kononenko A.I., Udalova E.D. Literaturno-tematicheskie vechera v shkole. Kiev: Izd-vo «Radyans'ka shkola», 1986.

5. Ladyzhenskaya T.A., Ladyzhenskaya N.V. Uroki ritoriki v shkole: kniga dlya uchitelya. M., 2000.

6. Markov O.I. Scenarnaya kul'tura rezhisserov teatralizovannyh predstavlenij i prazdnikov. Scenarnaya tekhnologiya: ucheb. posobie. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Lan', 2018.

7. Mel'nikov N.A. Vneklassnaya rabota po literature v shkole: metod. posobie dlya studentov special'nosti «Russkij yazyk i literatura». Grodno, 1981.

8. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki ot 31 dek. 2015 g. № 1577 [Elektronnyj resurs]. URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/prikaz-ot-17-dekabrya-2010-g-1897.html (data obrashcheniya: 04.08.2019).

9. Rubb A.A. Teatralizovannyj tematicheskij koncert. Sovershenstvovanie organizacii i provedeniya: Konspekt lekcij. 3-e izd., pererab. i dop. M.: APRIKT, 2005.

10. Semenov A.M. Osnovy dramaturgii dosuga: ucheb. posobie. Vladimir, 2007.

Development of communicative skills of schoolchildren by the means of scenario activities

The article deals with the potential of communicative approach in the conditions of basic education in the process of teaching the philology disciplines by the means of the scenario activities. There are defined the notions "communicative skills", "scenario activity", "scenario". There is emphasized that schoolchildren including in scenario activities is an effective method of the development of communicative skills and active communicative and social position of students.

Key words: *basic education, communicative skills, scenario activity, speech genre, project learning.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2019)

Ю.В. САЛАМАТИНА
(Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЭМПАТИЙНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Рассматривается проблема формирования культуры эмпатийного поведения будущих учителей в условиях цифровизации образовательного пространства. Выявляются и характеризуются наиболее эффективные компьютерные интерактивные программы по оценке и формированию культуры эмпатийного поведения будущих учителей.

Ключевые слова: *электронное обучение, эмпатия учителя, эмпатийная культура учителя, эмпатийное поведение, цифровизация.*

Введение. Ключевым компонентом модернизации современного образовательного процесса является развитие электронного обучения [6; 7]. На ежегодном совещании президента РФ В.В. Путина с Правительством утверждалось, что в современном российском обществе спрос на электронное образование постоянно растет [7]. Поэтому современный образовательный процесс глубже погружается в электронную информационно-образовательную среду. В настоящее время ученые и исследователи все больше заостряют свое внимание на формировании новых педагогических компетенций, которые появляются в условиях цифровизации [1; 2; 8].

Появление новых технологий, которые расширяют возможности обучения, привело к углубленному изучению социальной функции учителя и педагогических моделей, реализуемых в образовательных учреждениях. Существуют исследования, изучающие онлайн-педагогику, согласно которой ученик является ядром и активным участником педагогического процесса, который сам решает, что, как, где, когда и с кем будет проходить обучение. Сам процесс обучения охватывает различные виды деятельности, предоставляющие широкие возможности и ресурсы для обучения.

В настоящее время существуют различные теории обучения (коннективизм, разоматическое обучение, саморегулирующее обучение и др.), после анализа которых возникает необходимость переосмысления образования как более открытого и гибкого, требующего от современного учителя новых компетенций.

Одним из ключевых факторов инноваций и совершенствования в сфере образования являются подготовка учителей в области ИКТ (информационно-компьютерных технологий), формирование у них цифровых компетенций, таких как способность общаться в условиях цифровизации, умение сотрудничать онлайн с другими людьми, обмениваться ресурсами с помощью онлайн-инструментов, умение не только узнавать о новых технологиях, но и повышать эффективность их использования на практике.

На сегодняшний день цифровая компетенция учителей исследуется активно как в России, так и за рубежом. Проанализировав некоторые исследования в этой области, можно сделать вывод, что современные учителя, хотя и регулярно проходят повышение квалификации в области ИКТ, обладают средним уровнем цифровой компетенции, тем не менее очень мало кто из них готов использовать свои знания и цифровые технологии в своей профессиональной деятельности [11].

Следует также отметить, что, несмотря на достаточное количество исследований в области цифровой компетенции учителей, немно-

© Саламатина Ю.В., 2019

гие обращают внимание на эмоциональные навыки и еще меньше – на эмпатию учителя в условиях цифровизации образования [2; 11]. Таким образом, цель представленного исследования – выявить и реализовать наиболее эффективные компьютерные интерактивные программы по оценке и формированию культуры эмпатийного поведения будущих учителей.

С опорой на результаты ранее проведенного исследования, когда формирование эмпатийной культуры будущих учителей проходило в условиях традиционного образовательного процесса, была реализована программа рефлексивного практикума как дисциплины по выбору. В период прохождения педагогической практики будущие учителя были вовлечены в волонтерскую деятельность, в процессе которой оказывали помощь социально незащищенным детям (работа в детских домах, с детьми из неблагополучных семей и др.) [9].

Более того, на основе проведенного анализа по проблеме исследования и выявления роли компьютерных технологий в образовании в целом была выдвинута гипотеза о том, что формирование культуры эмпатийного поведения будущих учителей в условиях цифровизации образовательного процесса будет наиболее эффективным, если внедрить в учебные программы компьютерные интерактивные программы по формированию эмпатийного поведения и культуры.

Методология. Эмпатия, эмпатийное поведение, эмпатийная культура исследуются уже давно в педагогике. Существует целый ряд исследований о влиянии данных качеств на образовательный процесс.

Последние исследования показывают, что учителя с хорошо развитыми эмпатическими навыками стремятся не только создать более безопасную и мотивирующую среду и установить позитивные отношения со своими учениками, но и оказывать положительное влияние на успеваемость учащихся своим сочувствием [17].

Другие исследователи утверждают, что эмпатия должна рассматриваться как многомерный навык, включающий когнитивные, эмоциональные и ситуационные аспекты. В своем исследовании Мартинес-Отеро Перес (2011) обнаружил гендерные различия в сбалансированном наличии аффективного (эмпатического стресса и эмпатической радости) и когнитивного (принятие перспективы и эмоционального понимания) измерения эмпатии у обучаемых учителей [18]. Кроме того, есть зарубежные исследования, где ученые изучают связь эмпатии учителя с его самооценкой и приходят к выводу, что эмпатия способствует успешному выполнению педагогической деятельности учителями, у которых хорошая самооценка и мотивация к своей работе [19].

Что касается современных исследований в отечественной педагогике по данной проблеме, то эмпатию учителя изучают в структуре профессиональной самореализации будущего педагога, рассматриваются причины, влияющие на развитие эмпатии, предлагаются рекомендации по ее развитию [4]. Отдельные ученые изучают эмпатию у учителей с разным стилем педагогической деятельности [3], работающих на разных ступенях образования [9], обучающих представителей разных этнических групп [5].

Что касается исследований эмпатии и эмпатических навыков у учителей в условиях цифровизации образования, в отечественной педагогике нет таких работ. В зарубежных исследованиях изучение цифровой грамотности [12; 13] продемонстрировало важность включения развития эмоциональных навыков при формировании цифровой компетентности. Ученый Ала-Мутка [12] рассматривает эмоциональное измерение как один из ключевых факторов на концептуальной карте цифровой компетенции для XXI в., считая его частью межкультурного общения и сотрудничества.

Тем не менее на современном этапе развития педагогической науки очень мало исследований, в которых формирование цифровой грамотности учителей рассматривается во взаимосвязи с эмпатийной культурой или эмпатией в целом. Существуют исследования в психологии по формированию эмпатии с помощью компьютерных технологий для людей с ограниченными возможностями [15]. После анализа ряда таких исследований были отобраны и адаптированы компьютерные интерактивные программы применительно к представленному исследованию.

Методы. Исследование проводилось среди студентов-бакалавров педагогических специальностей. В эксперименте приняли участие 36 человек, юноши и девушки 2-го курса (две учебные группы). В одной группе формирование культуры эмпатийного поведения реализовывалось традиционными методами обучения (семинарские и практические занятия, тренинги, ролевые игры, дискуссии, круглые столы, ситуативные задачи и др.). Во второй группе при прохождении профильных дисциплин были реализованы отобранные компьютерные интерактивные программы с целью

формирования культуры эмпатийного поведения. Ниже представлена характеристика реализованных компьютерных технологий.

1. Компьютерная интерактивная технология, основанная на мультимедийной интерактивной программе «Чтение мыслей» (Mind Reading) О. Голана и С. Бэрона-Коэна [16]. Суть данной технологии применительно к нашему исследованию состоит в следующем. Студентам демонстрировали короткий немой видеоролик, затем включали три аудиозаписи и раздавали текстовый материал, в которых изложено три ситуации. Задача студентов состояла в том, чтобы из трех аудиозаписей и трех текстов выбрать один, который соответствует немому видеоролику. Данная технология применялась по принципу от простого к сложному. Вначале демонстрировались видеоролики с простыми социальными ситуациями, где герои проявляли эмоции, которые легко определить. Кроме того, студентам предлагалось выбрать из трех эмоциональных состояний одно, соответствующее видеоролику. В процессе изучения эмпатийной культуры и ее составляющих задача усложнялась, и будущие учителя уже сами должны были определить и охарактеризовать эмоциональное состояние героев видеоролика, а сами эмоции становились сложнее для распознавания.

2. «Чтение мыслей по глазам» представляет собой компьютерную интерактивную технологию по определению чувств и мыслей собеседника согласно невербальному общению. Целью данной технологии в представленном исследовании является формирование когнитивной составляющей эмпатийной культуры. За основу был взят тест Reading the Mind in the Eyes С. Бэрона-Коэна [19]. Студентам демонстрировали анимированные фотографии не всего лица, а лишь глаз человека, и из предложенных вариантов ответов нужно было выбрать правильный, описывающий эмоциональное состояние человека.

3. «Сам себе режиссер» является авторской компьютерной технологией, суть которой заключается в следующем: студентам демонстрируется короткометражный фильм на школьную тему, где представлена какая-то социальная проблема или конфликт. Но фильм показан не с начала, а уже с демонстрации проблемы или конфликтной ситуации. Показ завершается так же внезапно, как начался. Задача студентов – определить причины возникновения проблемы в фильме (т. е. описать начало фильма) и результат данной проблемы (т. е. определить, чем закончится фильм). Задание будущие учителя должны выполнять с опорой на свои знания о культуре эмпатийного поведения и собственный опыт. Версии начала и финала фильма обсуждают в группе, преподаватель выступает в роли наблюдателя и консультанта. Преподаватель с помощью наводящих вопросов помогает студентам мыслить в правильном направлении и мотивирует их проявлять в своих рассуждениях эмпатические навыки. После обсуждения студентам демонстрируется фильм полностью, а далее происходит анализ поведения героев в фильме, возникшей проблемы и результата, почему именно так произошло разрешение представленной ситуации. Студентами также проигрываются другие варианты финала фильма.

Р е з у л ь т а т ы . Исследование проводилось в течение академического года. Две группы студентов в конце года сдавали одинаковый онлайн-тест, определяющий степень сформированности культуры эмпатийного поведения. Результаты тестирования показали, что формирование культуры эмпатийного поведения с использованием компьютерных технологий является таким же эффективным, как при применении активных и интерактивных методов обучения, но с заданиями, где нужно было просмотреть короткие видео, студенты, в группе которых применялись компьютерные технологии по формированию культуры эмпатийного поведения, справились гораздо быстрее, чем студенты, в группе которых применялись традиционные интерактивные методы. В целом результаты тестирования в обеих группах были примерно одинаковые, разница была лишь в скорости выполнения заданий.

В процессе проведения данного исследования также было отмечено, что применение компьютерных технологий при формировании культуры эмпатийного поведения способствует повышению мотивации к обучению и вызывает у студентов интерес к профессии учителя.

З а к л ю ч е н и е . Таким образом, данное исследование лишь наполовину подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что формирование культуры эмпатийного поведения будущих учителей в условиях цифровизации образовательного процесса будет наиболее эффективным, если внедрить в учебные программы компьютерные интерактивные программы по формированию эмпатийного поведения и культуры. Результаты показали, что активные интерактивные методы, где студенты взаимодействуют непосредственно друг с другом, импровизируют, принимают на себя различные социальные роли, также эффективны применительно к формированию культуры эмпатийного поведения.

Дальнейшее исследование по формированию культуры эмпатийного поведения будущих учителей в условиях цифровизации образовательного пространства может осуществляться по следующим направлениям: создание виртуальной среды по формированию эмпатийной культуры будущих учителей, разработка компьютерной интерактивной игры по формированию эмпатических навыков, разработка компьютерной диагностики для оценки степени сформированности эмпатии, толерантности, эмоциональной устойчивости будущих учителей.

Список литературы

1. Абылкасымова А.Е., Кальней В.А., Шишов С.Е. Подготовка педагогических кадров в контексте введения новых цифровых технологий // Теоретические и методические проблемы создания современной образовательной среды: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. «Феномен наследия А.С. Макаренко», посвящ. 130-й годовщине со дня рождения А.С. Макаренко. Караганда, 2019. С. 10–16.

2. Гнатышина Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога [Электронный ресурс] // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2018. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-instrumentariy-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-buduschego-pedagoga (дата обращения: 03.05.2019).

3. Захарова Т.Г., Кравцова А.А. Проявление эмпатии у учителей начальных классов с разным стилем педагогической деятельности // Образование и общество. 2017. № 4(105). С. 118–123.

4. Комиссаренко Т.И. Эмпатия в структуре профессиональной самореализации будущего учителя // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвуз. конф. (с междунар. участием) / отв. ред. Л.В. Попова. М., 2019. С. 143–148.

5. Науменко М.В. Особенности эмпатийных тенденций учителей системы дополнительного образования с различным типом этнической идентичности // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. Ялта, 2018. С. 110–117.

6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. Президентом РФ от 4 февр. 2010 г. № Пр-271 [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/6744437/ (дата обращения: 24.07.2019).

7. Об образовании в Российской Федерации: фед. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. Ростов н/Д.: Легион, 2013.

8. Прокопова А.С. Аксиологический подход к развитию визуальной культуры будущих учителей изо и его реализация в учебном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 203–207.

9. Саламатина Ю.В. Формирование эмпатийной культуры будущих учителей. Екатеринбург, 2016.

10. Стойилькович С., Стоянович А., Джигич Г. Эмпатия преподавателей, работающих на различных уровнях образования в Сербии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2016. С. 135–141.

11. Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф. / под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна, 2018.

12. Ala-Mutka Kirsti. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Institute for Prospective Technological Studies [Electronic resource]. URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf (дата обращения: 24.07.2019).

13. Area M., & Pessoa T. From solid to liquid: new literacies to the cultural changes of Web 2.0 // Comunicar. 2012. # 38(19). DOI: 10.3916/C38-2012-02-01.

14. Baron Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., & Plumb I. The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version // Journal of child psychology and psychiatry. 2001. # 42(2) [Electronic resource]. URL: http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00715 (дата обращения: 24.07.2019).

15. Cheng Y., Chiang H.C., Ye J. & Cheng L.h. Enhancing empathy instruction using a collaborative virtual learning environment for children with autistic spectrum conditions [Electronic resource] // Computers & Education. 2019. # 55(4). URL: https://www.learntechlib.org/p/201391/ (дата обращения: 24.07.2019).

16. Golan, O., & Baron-Cohen, S. Systemizing empathy: Teaching adults with Asperger syndrome or high-functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia [Electronic resource] // Development and psychopathology. 2006. # 18(02). URL: http://dx.doi.org/10.1017/S0954579406060305 (дата обращения: 24.07.2019).

17. Goroshit M., & Hen M. Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? // Journal of Education and Training Studies. 2014. # 2(3). P. 26–32. DOI: 10.11114/jets.v2i3.359.

18. Martínez-Otero Pérez V. The empathy in education: study of a university students sample [Electronic resource] // Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 2011. # 14(4). URL: http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf (дата обращения: 24.07.2019).

19. Stojiljković S., Djigić G., Zlatković B. Empathy and teachers’ roles // Procedia-Social Behav. Sci., 2012. Vol. 69. P. 960–966.

* * *

1. Abylkasymova A.E., Kal'nej V.A., Shishov S.E. Podgotovka pedagogicheskih kadrov v kontekste vvedeniya novyh cifrovyh tekhnologij // Teoreticheskie i metodicheskie problemy sozdaniya sovremennoj obrazovatel'noj sredy: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Fenomen naslediya A.S. Makarenko», posvyashch. 130-j godovshchine so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko. Karaganda, 2019. S. 10–16.

2. Gnatyshina E.V. Pedagogicheskij instrumentarij formirovaniya cifrovoj kul'tury budushchego pedagoga [Elektronnyj resurs] // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2018. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-instrumentariy-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-buduschego-pedagoga (data obrashcheniya: 03.05.2019).

3. Zaharova T.G., Kravcova A.A. Proyavlenie empatii u uchitilej nachal'nyh klassov s raznym stilem pedagogicheskoj deyatel'nosti // Obrazovanie i obshchestvo. 2017. № 4(105). S. 118–123.

4. Komissarenko T.I. Empatiya v strukture professional'noj samorealizacii budushchego uchitelya // Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka budushchih uchitelej: istoriya, metodologiya i tekhnologii: materialy mezhvuz. konf. (s mezhdunar. uchastiem) / otv. red. L.V. Popova. M., 2019. S. 143–148.

5. Naumenko M.V. Osobennosti empatijnyh tendencij uchitelej sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya s razlichnym tipom etnicheskoj identichnosti // Teoreticheskie i prakticheskie (metodicheskie) aspekty professional'noj podgotovki pedagogov: kompetentnostnyj podhod. Yalta, 2018. S. 110–117.

6. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola»: utv. Prezidentom RF ot 4 fevr. 2010 g. № Pr-271 [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/6744437/ (data obrashcheniya: 24.07.2019).

7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: fed. zakon № 273-F3 ot 29 dek. 2012 g. Rostov n/D.: Legion, 2013.

8. Prokopova A.S. Aksiologicheskij podhod k razvitiyu vizual'noj kul'tury budushchih uchitelej izo i ego realizaciya v uchebnom processe vuza // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. № 3(20). S. 203–207.

9. Salamatina Yu.V. Formirovanie empatijnoj kul'tury budushchih uchitelej. Ekaterinburg, 2016.

10. Stojil'kovich S., Stoyanovich A., Dzhigich G. Empatiya prepodavatelej, rabotayushchih na razlichnyh urovnyah obrazovaniya v Serbii // Gumanitarnye osnovaniya social'nogo progressa: Rossiya i sovremennost': sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2016. S. 135–141.

11. Cifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka: sb. nauch. st. i materialov Mezhdunar. konf. / pod obshch. red. R.V. Ershovoj. Kolomna, 2018.

Development of empathic behavior culture of future teachers in the conditions of the digitalization of educational environment

The article deals with the issue of the development of empathic behavior culture of future teachers in the conditions of the digitalization of educational environment. There are revealed and characterized the most effective computer interactive programs of evaluation and development of empathic behavior culture of future teachers.

Key words: *e-learning, empathy of a teacher, empathic teacher culture, empathic behavior, digitalization.*

(Статья поступила в редакцию 17.09.2019)

И.В. ЛУКЬЯНЧЕНКО
(Новокузнецк)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛИТАРНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «СВЕТСКОЕ ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ»

Представлено содержание элективного курса «Светское деловое общение», в процессе изучения которого студенты приобретут теоретические знания об элитарной коммуникативной культуре и практические умения готовить, проводить современное светское мероприятие и участвовать в нем.

Ключевые слова: *педагог, элитарная речевая культура, светское деловое общение, светский человек, современная элита.*

Современная эпоха выдвигает новые требования к личности педагога, которая должна быть не только образованной, но и готовой к стремительным переменам в обществе. Сегодня появилась новая *элита (светское общество)* – особый социальный класс, способный реализовать себя в разных сферах общественной жизни, добиваться успеха, проявлять

© Лукьянченко И.В., 2019

компетентность и коммуникативную креативность.

Для характеристики современного светского общества необходимо, на наш взгляд, принять во внимание межнаучный характер этого социокультурного явления. Так, с точки зрения *политологии* светское общество рассматривается как определенный орган государственной власти и государственного управления и обозначается термином *элита* (Г.К. Ашин и др.). В *социологии* понятие «высший свет» обозначается терминами high-класс (С. Барсукова и др.), «высший, правящий, привилегированный, господствующий класс» (В.Х. Беленький и др.).

Таким образом, этот термин не только подразумевает политическое или экономическое лидерство, а рассматривается шире и обозначает *социальное превосходство*. Эту мысль подтверждают позиции Г.К. Ашина, который утверждает, что в целом *элита* (фр. «лучшее, отборное, избранное общество») понимается как «узкий круг людей, меньшинство, которое заставляет массы признать себя» [1, с. 24], и М.С. Гуреевой, считающей, что «термин “элита” несет положительную оценку, ему приписывается значение “лучший из лучших, самого высокого класса”, это замкнутая группа людей» [2, с. 54].

Научные источники по проблемам жанрологии, истории, этикета (политического, дипломатического, делового), политологии, культурологии, социологии, риторики и др. утверждают, что эти понятия вновь входят в жизнь россиян, что современное светское общество является существующим *коммуникативным пространством*, востребованным успешным человеком XXI в., и называют следующие причины этого.

Во-первых, в последнее время Россия теснее сближается с мировым сообществом, русская ментальность все более приближается к европейской, где на протяжении XX в. выделялась социально-политическая и экономическая элита.

Во-вторых, появление частной собственности и развитие предпринимательства, образование стихийного рынка трудовых ресурсов привело к появлению богатых и состоятельных людей, изменению приоритетов в бизнесе, вобравших как внешние, так и внутренние деловые коммуникации.

В-третьих, социальное расслоение российского общества способствовало появлению новой элиты (политической, деловой, культурной) и возникновению «высокой» интеллигентской культуры, развивающей историческую традицию русской национальной элитарной культуры, имеющей четко очерченные границы знаний, норм, ценностей, идеалов, традиций, коммуникативных предпочтений.

В-четвертых, формы общения людей такого круга предполагают участие в торжественных приемах: коммуниканты часто встречаются на благотворительных балах, премьерах и вернисажах, устраивают церемонии и проводят презентации. Участие в этих мероприятиях является одним из компонентов имиджа государственных деятелей, парламентских лидеров, бизнесменов, редакторов ведущих журналов и газет, известных писателей, художников, артистов, музыкантов и др. [8].

Сегодня *светский прием* – тщательно спланированное мероприятие (церемония), организуемое по определенному сценарию, с большим количеством приглашенных, ограниченное временем и пространством, со строгой регламентированностью состава, порядка проведения, внешнего вида, темами бесед и т. д., соблюдением этикета, в том числе речевого, представленное разнообразными формами (торжественная церемония награждения, церемония бракосочетания, президентский / губернаторский прием, презентация, бал, премьерный показ фильма / спектакля, выставка, банкет, раут, салон /гостиная, вечер и др.) [6, с. 159].

Таким образом, современная элита – это люди, «отличающиеся своим умом, учтивостью, каким-нибудь талантом, природными достоинствами или достоинствами, приобретенными посредством цивилизации, или, наконец, вежливостью и приличием» [11, с. 113]. Педагоги все чаще принимают участие в светских мероприятиях, в том числе таких, как президентский / губернаторский прием, церемония награждения, презентация, бал и др., продолжающих служебную деятельность и являющихся частью имиджа современного делового человека.

Актуальность данной работы заключается и в том, что мы наблюдаем дефицит информации о специфике светского общения и его жанровых форм в научной литературе; отсутствие у современного светского человека знаний из области светского этикета (в том числе речевого), специальных коммуникативно-жанровых умений. Важным фактором является отсутствие современной методической базы обучения будущих педагогов, входящих в поня-

тие «социальная элита», основам элитарного общения.

Формирование основ речевого поведения будущих педагогов включено в такие учебные дисциплины, как «Современный русский литературный язык», «Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловое общение», «Техника речи» и др. Однако курсы, позволяющие обучающимся получить информацию об особенностях элитарной речевой культуры, специфике жанров, используемых на разных этапах светского приема, приобрести специальные коммуникативные умения, необходимые в ситуации непринужденного общения, отсутствуют в современных государственных образовательных стандартах, не входят в систему профессиональных элективов.

В настоящей статье представлен авторский подход к формированию элитарной речевой культуры студентов педагогических вузов через введение в образовательную программу элективного курса «Светское деловое общение». Под *элитарным (светским) общением*, опираясь на работы В.В. Дементьева, И.А. Стернина, В.В. Фениной и др. [3; 4], мы понимаем образцовую (идеальную) модель речевого поведения, которой свойственна строгая регламентированность в использовании языковых (соответствие нормам литературного языка на всех уровнях, соблюдение правил речевого этикета, некатегоричность высказывания, обсуждение нейтральных тем, исключение споров, высокая комплиментарность и др.), ритмико-интонационных (акустико-артикуляционная, темпо-ритмическая, интонационная выразительность, ортологическая культура и др.), пантомимических (умеренная мимика и жесты, невербально выраженная доброжелательность, сдержанная положительная эмоциональность, пантомимическая адресация речи собеседнику, изысканность манер и др.) средств общения [7, с. 22].

Для того чтобы сформировать установку на социальный успех и помочь овладеть основами коммуникативной культуры, с которой связывают успех в обществе, продвижение по работе, вхождение в элитарный круг, будущим педагогам будет полезен элективный курс «Светское деловое общение». В него вошли проблемы, связанные с формированием у обучающихся теоретических представлений о *светском человеке* как многогранной личности, *светском приеме* как церемонии и комплексном речевом жанре, их характерных особенностях; умений *выявлять, анализировать* и *использовать жанры*, входящие в светский прием.

Логика занятий строится с учетом их тематики: от формирования представлений о светском обществе, светском человеке к формированию основ элитарной коммуникативной культуры (9 практических занятий и ролевая игра «Мой первый выход в свет» с последующим риторическим анализом). Студентам во время занятий необходимо показать *особенности организации* и проведения светских мероприятий, раскрыть *качества,* которыми должен обладать светский человек, выявить особенности *светской беседы*, показать многообразие формул *речевого этикета* и обучить созданию и использованию в речи этикетных формул общения через выполнение различных *коммуникативных заданий* [8, с. 181].

Так, задания *аналитического* характера (например, анализ текста – образца светского общения, сопоставление позитивных и негативных образцов) сформируют особую группу умений. Они позволят обучающимся оценивать свое и чужое речевое поведение, заблаговременно корректировать его, предупреждая тем самым коммуникативные промахи, а впоследствии – неудачи. *Аналитико-конструктивные* задания направлены не только на критическую оценку предложенного варианта поведения, но и на поиск и использование более уместных средств общения (вербальных, паралингвистических). *Конструктивные (творческие)* задания предполагают демонстрацию модели речевого поведения в типичных для светского общения ситуациях (заблаговременные приглашения, отбор будущих участников, создание сценария мероприятия и т. д.).

В *дидактическую базу* электива включаются образцы из классической и современной художественной литературы (Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, А. Малахова, Т. Устиновой и др.); видеоматериалы (фрагменты из художественных фильмов и спектаклей, например «Война и мир», «Титаник», «Горе от ума» и др.); аудиообразцы живой речи светских людей; фрагменты научных статей, справочных пособий, а также схемы, риторические таблицы, памятки обобщающего характера. Такая дидактическая база вводится в занятие с помощью *проблемного* или *репродуктивного слова* преподавателя либо *беседы,* коллективного *анализа видеофрагментов* и решения *риторических задач*, заполнения обобщающих *таблиц, схем*; *создания и анализа памяток* и т. д.

Система занятий организуется следующим образом. На первом этапе (раздел «Нет иного хорошего общества, кроме хорошего») закладываются общие теоретические основы элитарной речевой культуры через такие понятия, как «свет», «светское общество», «светское общение», «светский человек». На занятии «Человек способный, достойный и хорошо воспитанный всюду проложит себе дорогу» также отводится время на изучение *имиджа* светского человека, вежливости и такта как основ элитарного общения, особенностей речевого поведения мужчин и женщин в светском обществе.

В результате беседы и выполнения практических заданий студенты определяют, что *современный светский человек* – человек, имеющий личностные достижения, соблюдающий правила, принятые в светском обществе: соответствие внешнего вида предлагаемой ситуации, умение нравиться людям; устанавливать психологический контакт за счет индивидуальных особенностей личности, общаться с разными людьми; владеть нормами поведения, распространенными в светском обществе; обладать знаниями, необходимыми для участия в светском приеме и его организации.

Вторая тема «В обществе жить не есть не делать ничего…» посвящена *светскому приему* как *речевому событию* (церемонии) и *комплексному речевому жанру* (светскому полилогу). Студентам предлагается рассмотреть традиции классического светского приема XIX в. в современной коммуникации, жанровые формы современного приема (раут, презентация, церемонии награждения, бракосочетания, бал, банкет) и их специфику, особенности структуры, композиции и жанровое наполнение.

В результате работы на данных занятиях студенты приходят к пониманию того, что элитарная речевая культура – это образцовая (идеальная) модель речевого поведения, которой свойственна строгая регламентированность в использовании *языковых* (соответствие нормам литературного языка на всех уровнях, соблюдение правил речевого этикета, сдержанность в словах, тщательный отбор слов, соответствующих нормам, принятым в культурном, образованном обществе с ориентацией на чужое чувство собственного достоинства, некатегоричность высказывания, обсуждение нейтральных тем, исключение споров, столкновений мнений, выражения неодобрения или несогласия в ходе общения, соблюдение периодичности и непрерывности общения, высокая комплиментарность и др.), *ритмико-интонационных* (акустико-артикуляционная, темпо-ритмическая, интонационная выразительность, ортологическая культура и др.), *пантомимических* (умеренная мимика и жесты, невербально выраженная доброжелательность, сдержанная положительная эмоциональность, пантомимическая адресация речи собеседнику, изысканность манер и др.) средств общения.

Следующий раздел («Имеем честь покорнейше просить Вас пожаловать…») рассматривает содержание подготовки к элитарному общению во время светского приема, в том числе *приглашение* как коммуникативно значимый элемент светского приема и речевой жанр, его структурные компоненты, композицию и языковые особенности официального пригласительного текста (ключевые фразы) и риторические «секреты» ответа на приглашение.

Третий раздел («Язык гостиных – нечто вроде птичьего щебетанья») посвящен коммуникативной ситуации светского общения *(адресант*, *адресат*, *интенции* светского общения, х*арактер отношений, предмет речи,* основные требования к речевому поведению). Первая тема («Без принужденья в разговоре коснуться до всего слегка…») раскрывает компоненты начальной фазы светского приема, коммуникативные функции *приветствия* и *представления* гостей, риторические советы хозяевам приема; *светскую беседу* как главное речевое событие приема, основные функции и жанровые признаки светского разговора, этикетные основы жанра; структуру, композицию и тематику светской беседы; языковые, пантомимические, а также ритмико-интонационные особенности ведения светского диалога (полилога).

Следующая тема («Не пренебрегайте ничем, что может нравиться людям…») раскрывает особенности создания и произнесения *поздравительной речи* и *речи к подарку* как эпидейктических жанров светского приема, особенности их *произнесения* (акустико-артикуляционная, темпо-ритмическая, интонационная выразительность, паузирование, пантомимическая адресация речи собеседнику и др.).

Третья тема («La noblesse – положение обязывает») посвящена *комплименту* и *застольному слову* как элементам светской коммуникации, *типологии* застольных речей; *структу-*

ре и *содержанию* развернутого тоста и светского комплимента, особенностям их публичного *произнесения* (вербальные, паралингвистические) и ответов на них.

Раздел четвертый («Кончен бал, погасли свечи») формирует умения, необходимые для эффективного речевого общения на заключительном этапе приема и рассматривает *напутственные* и *прощальные речи* в светском общении, их цели, структуру, содержание, композицию, языковые средства; особенности речевого поведения расстающихся собеседников.

Последний раздел («Свет решил, что он умен и очень мил»), посвященный посткоммуникативному этапу, позволяет выявить уровень готовности студентов объединять микрожанры светского приема в единую жанровую форму светского мероприятия с учетом его цели, повода, участников, экстралингвистических особенностей организации и проведения; умение контролировать и корректировать все уровни общения: пантомимический, ритмико-интонационный, языковой. Данный раздел включает ряд занятий.

На первом занятии («Совершенство складывается из мелочей») происходит обобщение изученного, определяется выбор темы, цели и вида приема, места и времени проведения, составляется список приглашенных лиц, готовится сценарий приема, распределяются обязанности «хозяев» и «гостей»; разрабатывается *речевая модель* поведения светского человека, хозяина и гостей светского приема*, критерии* для оценки качества речевого поведения светского человека.

Для того чтобы дать цельное представление об особенностях светского времяпрепровождения и приобрести навык общения в неофициальной обстановке светского раута, на следующем занятии проводится *ролевая игра* «Мой первый выход в свет».

На третьем занятии («Трудно ли быть светским человеком?») ролевая игра анализируется по критериям «светскости»: *эмоционально-эстетический, формальный/структурно-композиционный, семантический / содержательный; победитель* определяется по следующим *речевым параметрам:* качественное выполнение роли, использование необходимых жанров, соблюдение риторических норм и этикетных правил.

Приведем в качестве образца ход первых двух занятий первого этапа обучения. Они представляют, на наш взгляд, наибольший интерес для студентов, т. к. в них содержатся ключевые понятия, без ясного понимания которых будет затруднено обучение особенностям светского поведения.

На первом занятии «Человек способный, достойный и хорошо воспитанный всюду проложит себе дорогу» мы предлагаем *посмотреть* видеофрагмент фильма по роману Л.Н. Толстого «Война и мир» (вечер в салоне А.П. Шерер, реж. С. Бондарчук) и *проанализировать* его по элементам речевой ситуации: в какой обстановке проходит светский раут, кто на нем присутствует и с какой целью, как можно охарактеризовать их взаимоотношения, о чем и как беседуют гости и др. Полученные сведения вносятся в сопоставительную *таблицу* «Жанровые признаки светского раута» (графа «Светский раут XIX века»). Вторая графа («Современный светский раут») заполняется в процессе *анализа* презентации из романа А. Белякова «ШАРМАНщик». Чтобы *выяснить* сходство современного и классического светских раутов, предлагаем для *анализа* образцы из произведений М. Стишова, Е. Костюченко «Бальзаковский возраст, или Все мужики сво…», Ю. Спириной «Игры с чувствами», В. Токаревой «Я есть. Ты есть. Он есть». Следующий этап работы – выявление в названных образцах *структуры* светского раута и частотных *речевых жанров.* Полученный материал вносится в таблицу «Структура и речевые жанры светского раута».

На втором занятии «В обществе жить не есть не делать ничего…» на основе анализа образцов из произведений Т. Устиновой, О. Пономаревой, А. Белякова и др. мы выясняем со студентами, какими качествами должен обладать светский человек. Последующий *просмотр* и *анализ* фрагмента из *фильма* «Титаник» (появление главного героя на званом ужине, реж. Д. Камерон) позволяет сделать вывод, что «билетом» в высшее общество зачастую является не аристократическое происхождение, а умение преподнести себя, соблюсти правила, принятые в этом обществе.

Следующий этап – *прослушивание* фрагмента *спектакля* по пьесе А.С. Грибоедова «Горе от ума» и *беседа,* в ходе которой студенты обращают внимание на ритмико-интонационные особенности речи светского человека, так называемый светский тон. С*хема* «Светский человек. Каков он?» обобщает эти наблюдения.

Завершает работу *корректировка* речевого поведения героев романа Л.Н. Толстого, нарушающих принятые в высшем обществе нор-

мы общения (темы беседы, жесты, мимика, интонация, искренность – неискренность).

Далее мы формируем представление об *имидже* светского человека, внешней форме и внутреннем содержании представителя элитарной культуры. Главными средствами обучения на этом этапе становятся *просмотр* и *анализ* фрагмента видеофильма «Как стать принцессой» (реж. Г. Маршал) и анализ образцов из произведений А. Малахова, А. Белякова, А. Ананьева. Так, выполняя коммуникативные задания, обучающиеся приходят к выводу о том, что основу создания положительного делового имиджа светского человека составляют внешняя привлекательность, внутреннее обаяние, умение общаться и понимать партнера.

На последующих этапах обучения эти знания шлифуются и завершаются *ролевой игрой*, которая позволяет студентам почувствовать атмосферу светского приема и представить себя в роли светского человека, а также продемонстрировать полученные коммуникативные знания и умения в реальной речевой практике.

Таким образом, обучение в рамках элективного курса «Светское деловое общение» позволит будущим работникам образовательных организаций:

– овладеть такими общекультурными компетенциями, как способность к эффективному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в профессиональной сфере, в официальной и неофициальной остановке светских мероприятий;

– сформировать потребность в самообразовании, самовоспитании;

– приобщиться к элитарной речевой культуре.

Список литературы

1. Ашин Г.К. Понятие «элита» и его роль в политических исследованиях // Филос. науки. 2005. № 7-8. С. 20–32.

2. Гуреева М.С. О новом значении слова «элита» // Рус. речь. 1971. № 6. С. 52–54.

3. Дементьев В.В. Беседа светская // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация / под общ. ред. проф. К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2007. С. 149–162.

4. Дементьев В.В., Фенина В.В. Когнитивная генристика: внутрикультурные речежанровые ценности // Жанры речи: сб. науч. ст. / Головной совет по филологии М-ва общ. и проф. образования РФ, Ин-т рус. яз. и лит. при филол. фак. Сарат. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. Вып. 4: Жанр и концепт. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. С. 5–33.

5. Лаврентьева Е.В. Повседневная жизнь дворянства пушкинской поры. Этикет. 2-е изд. М.: Мол. гвардия, 2007.

6. Лукьянченко И.В. Из истории элитарного (светского) общения: вторая половина XVIII в. – начало XIX в. («золотой век светского этикета») // Коммуникативная культура современника: теория и практика исследования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой. Новокузнецк: РИО НФИ КемГУ, 2014. С. 158–163.

7. Лукьянченко И.В. Основы элитарной речевой культуры: учеб. пособие для студентов высших и средних профессиональных заведений. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2014.

8. Лукьянченко И.В. «Билет» в светское общество // Сиб. пед. журн. 2009. № 5. С. 173–186.

9. Майорова А.В. Современное деловое общение: учеб. пособие. М.: ГОУ ВПО МГУЛ, 2006.

10. Милехина Т.А. Светская беседа // Хорошая речь / под ред. М.А. Кормилициной и О.Б. Сиротининой. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. С. 131–151.

11. Правила светской жизни и этикета: хороший тон. Репринт. изд. 1889 г. М.: Горизонт, 1993.

12. Правила вежливости и светского этикета. М.: Белый город, 2007.

13. Сиротинина О.Б. Элитарная речевая культура и хорошая речь // Хорошая речь / под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. С. 222–228.

14. Стернин И.А. Светское общение. Воронеж, 1996.

15. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007.

16. Эберли Ш. Этикет для юных леди и джентльменов. М., 2006.

* * *

1. Ashin G.K. Ponyatie «elita» i ego rol' v politicheskih issledovaniyah // Filos. nauki. 2005. № 7-8. S. 20–32.

2. Gureeva M.S. O novom znachenii slova «elita» // Rus. rech'. 1971. № 6. S. 52–54.

3. Dement'ev V.V. Beseda svetskaya // Antologiya rechevyh zhanrov: povsednevnaya kommunikaciya / pod obshch. red. prof. K.F. Sedova. M.: Labirint, 2007. S. 149–162.

4. Dement'ev V.V., Fenina V.V. Kognitivnaya genristika: vnutrikul'turnye rechezhanrovye cennosti // Zhanry rechi: sb. nauch. st. / Golovnoj sovet po filologii M-va obshch. i prof. obrazovaniya RF, In-t rus. yaz. i lit. pri filol. fak. Sarat. gos. un-ta im. N.G. Chernyshevskogo. Vyp. 4: Zhanr i koncept. Saratov: Izd-vo GosUNC «Kolledzh», 2005. S. 5–33.

5. Lavrent'eva E.V. Povsednevnaya zhizn' dvoryanstva pushkinskoj pory. Etiket. 2-e izd. M.: Mol. gvardiya, 2007.

6. Luk'yanchenko I.V. Iz istorii elitarnogo (svetskogo) obshcheniya: vtoraya polovina XVIII v. – nachalo XIX v. («zolotoj vek svetskogo etiketa») // Kommunikativnaya kul'tura sovremennika: teoriya i praktika issledovaniya: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. L.V. Gordeevoj, T.Yu. Zotovoj, A.P. Surkovoj. Novokuzneck: RIO NFI KemGU, 2014. S. 158–163.

7. Luk'yanchenko I.V. Osnovy elitarnoj rechevoj kul'tury: ucheb. posobie dlya studentov vysshih i srednih professional'nyh zavedenij. Novokuzneck: MAOU DPO IPK, 2014.

8. Luk'yanchenko I.V. «Bilet» v svetskoe obshchestvo // Sib. ped. zhurn. 2009. № 5. S. 173–186.

9. Majorova A.V. Sovremennoe delovoe obshchenie: ucheb. posobie. M.: GOU VPO MGUL, 2006.

10. Milekhina T.A. Svetskaya beseda // Horoshaya rech' / pod red. M.A. Kormilicinoj i O.B. Sirotininoj. M.: Izd-vo LKI, 2007. S. 131–151.

11. Pravila svetskoj zhizni i etiketa: horoshij ton. Reprint. izd. 1889 g. M.: Gorizont, 1993.

12. Pravila vezhlivosti i svetskogo etiketa. M.: Belyj gorod, 2007.

13. Sirotinina O.B. Elitarnaya rechevaya kul'tura i horoshaya rech' // Horoshaya rech' / pod red. M.A. Kormilicynoj i O.B. Sirotininoj. M.: Izd-vo LKI, 2007. S. 222–228.

14. Sternin I.A. Svetskoe obshchenie. Voronezh, 1996.

15. Formanovskaya N.I. Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikaciya i pragmatika. M.: IKAR, 2007.

16. Eberli Sh. Etiket dlya yunyh ledi i dzhentl'menov. M., 2006.

Development of elite speech culture of students in pedagogical higher school in the process of studying the elective course "Temporal business communication"

The article deals with the content of the elective course "Temporal business communication" while its studying students are acquiring the theoretical knowledge of the elite communicative culture and the practical skills of preparing, organizing the modern social event and taking part in it.

Key words: *teacher, elite speech culture, temporal business communication, secular person, modern elite.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2019)

Р.М. ЛАМЗИН, Я.Я. КАЙЛЬ
(Волгоград)

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*, **

Определяется специфика инновационных технологий в системе дополнительного образования и формирования практико-ориентированных профессиональных компетенций сотрудников организаций различных форм собственности. Данные технологии выступают одним из ключевых факторов подготовки высококвалифицированных специалистов путем предоставления образовательных услуг организациями высшего образования в соответствии с изменяющимися требованиями современного рынка труда.

Ключевые слова: *дополнительное образование, бизнес-образование, образовательная организация, педагогическая технология.*

Применение современных педагогических технологий в системе современного высшего образования должно происходить в четком соответствии с практическими требованиями, предъявляемыми со стороны различных предприятий и организаций к современным человеческим ресурсам. Одну из важнейших функций подготовки таких ресурсов осуществляет система дополнительного образования, направленного на формирование качественно новых практических компетенций, позволяющих продуктивно использовать передовые информационные технологии и способы производства.

В частности, инновационные технологии необходимы в структуре бизнес-образования по вопросам подготовки квалифицированных специалистов к ведению эффективной пред-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-010-00103. The reported research was funded by Russian Foundation for Basic Research, grant № 19-010-00103.

** Статья публикуется в рамках 1-го Международного психолого-педагогического форума Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России».

© Ламзин Р.М., Кайль Я.Я., 2019

принимательской деятельности и реализации функций управления экономическими процессами в различных организациях. Рассматривая специфику данных технологий, следует подчеркнуть то, что в структуре происходящих социально-экономических процессов руководители бизнес-структур сталкиваются с необходимостью реализации выбора наиболее предпочтительного варианта применения ограниченных ресурсов при разработке и принятии управленческих решений, отражающих ситуацию на рынке. Во многом данный выбор осуществляется с точки зрения максимально возможного уровня экономической эффективности, которая определяется соотношением величины полученного дохода и необходимых результатов деятельности и величины затрат имеющихся средств.

Использование инновационных педагогических технологий можно осуществлять с учетом трех позиций.

1. Средство применения методических инструментов и специализированного учебного оборудования, что в условиях инновационных технологий образования должно быть связано с широким электронно-цифровым обеспечением образовательных коммуникаций. Данные технологии должны также предоставлять возможности дистанционного образования.

2. Определенный способ поддержания и организации процесса коммуникации преподавателей и обучающихся на основе алгоритма и программы, задающих порядок дополнительного обучения и логическую структуру научного материала и реализуемых занятий. Содержание данного материала должно соответствовать необходимости повышения уровня продуктивности функционирования организаций, для которых происходит обучение сотрудников.

3. Научное направление и совокупность знаний об особенностях расширения профессиональных компетенций и практических навыков работы, что основано на результатах передовых исследований в сфере социальных, управленческих и естественных наук.

С учетом результатов научных исследований и обобщения характеристик применяемых педагогических технологий (Г.К. Селевко) в структуре технологий, которые применяются в дополнительном образовании, можно отметить следующие важнейшие элементы.

1. Установление приемлемой концепции как общего представления и оценки образовательного процесса и практико-ориентированного обучения. Это связано с целостным представлением преподавателей о характере организации конструктивных коммуникаций с обучающимися.

2. Постановка цели обучения с выявлением способов ее достижения в условиях реализации функция планирования востребованных на практике результатов дополнительного образования. Указанная функция отображается в непосредственном составлении планов ведения занятий и предварительном определении этапов рассмотрения научного материала.

3. Содержание обучения с учетом специфики деятельности обучающихся и перспектив развития предприятий и организаций различных форм собственности, а также тенденций дальнейшей модернизации производственных процессов [6, с. 136].

4. Обоснованное определение эффективных практико-ориентированных средств диагностики текущего состояния имеющихся профессиональных знаний и навыков обучающихся с последующим установлением определенных характеристик дополнительного обучения. Формирование логических связей между сформированными и вновь образующимися компетенциями, позволяющими соотнести предыдущий опыт работы и происходящие преобразования в функционировании различных предприятий и организаций.

5. Отбор критериев и их учет при выборе наиболее оптимальных моделей обучения в специфике условий организаций высшего образования и запросов работодателей, взаимодействующих с сотрудниками, проходящими дополнительную подготовку.

6. Определение набора предпочтительных моделей обучения, которые в наибольшей степени будут соответствовать процессу предоставления дополнительных образовательных услуг [3, с. 23].

В основе большинства применяемых педагогических технологий лежит система идей о способах обеспечения адаптации обучающихся по отношению к специфике используемых инноваций в обучении и характеру образовательных коммуникаций, которые конструируются во взаимодействии преподавателей и обучающихся. В частности, это связано с освоением современных электронно-цифровых технологий при аналитическом рассмотрении различных процессов практической деятельности, а также построением обобщенной картины взаимосвязей различных сфер производства и потребления.

Использование инновационной технологии образования во многом состоит в практическом внедрении прогрессивных проектов передовых научных исследований, средств модернизации профессиональной подготовки, а также нетрадиционных подходов к организации и управлению дополнительного обучения в меняющихся социально-экономических условиях жизни современного общества [2, с. 58].

В качестве примеров педагогических технологий, которые выступают устойчивой базой разработки инновационных средств дополнительного образования, основанных на активизации и интенсификации деятельности учащихся, выступают следующие:

Таблица 1

Инновационные педагогические технологии

Педагогическая технология	Содержание и особенности технологии
Проектная работа	Обеспечение развития творческих способностей учащихся с формированием навыков работы в коллективе. Анализ необходимых знаний и умений, которые непосредственно обусловлены спецификой практической деятельности
Игровые технологии	Создание и развитие в игровой форме способностей решения поставленной задачи в соответствии с заранее установленными правилами
Дистанционное обучение	Формирование профессиональных компетенций на основе электронно-информационных коммуникаций без отрыва от практической деятельности путем применения образовательных материалов в электронно-цифровом формате
Интерактивные технологии	Расширение различных форм взаимодействия учащихся и преподавателей при помощи современных информационных технологий по совместному рассмотрению проблем, которые ставятся в процессе обучения с развитием возможностей для самообучения

Указанные в табл. 1 технологии позволяют моделировать возможные ситуации в последующей практической деятельности с организацией поиска наиболее оптимального варианта устранения стоящей проблемы. Это дополняется возможностями распределения специальных функций и видов деятельности между обучающимися как представителями персонала смоделированной организации.

Помимо этого возможно применение технологий, выражающих эффективность управления и организации учебного процесса.

Таблица 2

Педагогические технологии в дополнительном образовании

Педагогическая технология	Особенности применения технологии
Технология перспективно-опережающего обучения с использованием опорных схем при комментируемом управлении	Введение нового материала до того, как обучающиеся начнут его основательно изучать. Поэтапное изучение от простого к сложному: 1) знакомство с новыми понятиями, раскрытие темы с использованием схем-опор при выполнении практической работы; 2) уточнение новых научных понятий с обобщением материала по теме; 3) формирование навыков практического действия
Технология уровневой дифференциации	1) создание разнообразных условий обучения; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение
Технология индивидуализации обучения	Позитивное взаимодействие с обучающимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности
Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов	Блочная подача материала. Работа с малыми группами по нескольким уровням усвоения материала. Наличие учебно-методического комплекса (банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов и пр.)

Одним из наиболее оптимальных вариантов применяемых педагогических технологий в сфере дополнительного образования являются технологии, основанные на парадигмально-гуманистическом подходе, сосредоточенном на формировании качественно новых знаний и умений при развивающем обучении [1]. Это связано с личностно ориентированным обучением и рассмотрением ситуационного подхода, который может быть реализован в последующей работе.

Рис. 1. Компоненты содержания личностно ориентированного образования

Структура содержания личностно ориентированного образования включает ряд специфических компонентов, что можно представить в следующем виде (рис. 1).

Формирование перспективного содержания дополнительного образования соединяет два ключевых элемента:

1) обеспечение внутренних условий (потребностей, способностей, установок), способствующее всестороннему развитию личных деловых качеств и профессиональных способностей лиц, проходящих дополнительное образование;

2) создание адекватных внешних условий, которыми выступают характер взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также поддержание позитивной психологической атмосферы творческой деятельности [4, с. 218].

Следует подчеркнуть взаимное влияние указанных компонентов при обеспечении эффективного дополнительного образования в оптимальных условиях в процессе самой образовательной деятельности, а также необходимых внешних условий.

Результат выбора технологии дополнительного образования во многом определяется учетом социально-экономической специфики рынка труда и деятельности предприятий и организаций различных форм собственности, а также особенностями процессов регионального и муниципального производства и потребления, разделением труда и экономической специализации. При этом интерактивные методы преподавания экономических дисциплин способствуют интенсивному процессу освоения научно-методического материала при анализе специальной учебной литературы и информационных электронных ресурсов. В данном случае совместная работа обучающихся в малых группах способствует коллективному обсуждению практических ситуаций с разработкой обоснованного экономико-управленческого решения (см. рис. 2).

Содержание рис. 2 определяет необходимую направленность применяемых методов преподавания экономических дисциплин на получение практико-ориентированного результата, который выражается в формировании практических навыков выполнения конкретных видов деятельности.

Специфика инновационных педагогических технологий состоит в формировании

Рис. 2. Применение интерактивных методов в системе дополнительного образования

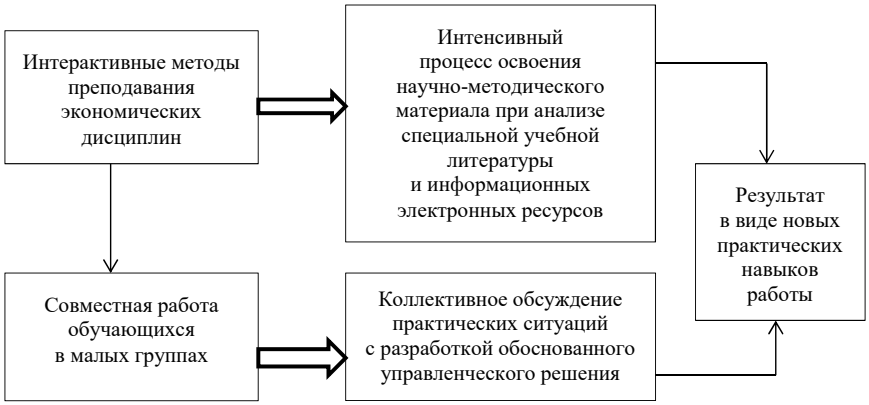


Рис. 3. Реализация бизнес-образования на основе инновационных педагогических технологий

устойчивой основы проектирования и реализации на практике средств образования, качественно отличающихся от уже применяемых способов обучения и воспитания. Такие различия заключаются в применении более эффективных источников информации, средств ее преобразования на занятиях при обеспечении необходимости ее освоения обучающимися [1].

Среди современных педагогических технологий проектная деятельность обучающихся выступает одной из наиболее эффективных форм освещения актуальных особенностей бизнес-процессов. Данный метод можно рассматривать в качестве варианта личностно ориентированных развивающих педагогических технологий, основу которых составляет концепция формирования и развития познавательных навыков, творческой инициативы, а также умений самостоятельно оценивать специфику сложившейся на рынке ситуации [5, с. 135]. В этой связи активизируются навыки прогнозирования вероятных последствий происходящих процессов при соотношении спроса и предложения по различным экономическим благам.

Для закрепления полученных навыков в рамках дополнительного образования может организовываться прохождение практики в соответствии с разработанными модулями обучения. Такая практика выступает проверкой степени эффективности и актуальности полученных знаний и навыков профессиональных модулей на базе организации, в которых осуществляется деятельность обучающихся [6, с. 147]. Это позволяет проанализировать уро-

вень соответствия приобретенных научно-теоретических знаний и специфики выполнения обязанностей по определенной должности в организации. Это также обеспечивает закрепление общих и профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда. При изучении дисциплин профильной подготовки в системе бизнес-образования организуется научная деятельность обучающихся с проведением исследовательских работ, отслеживающих специфику изменения и развития конкретных проблемных ситуаций на рынке (рис. 3).

Содержание рис. 3 показывает тесную взаимосвязь методов бизнес-образования и процессов научно-исследовательской деятельности, что определяется необходимостью сочетания различных образовательных технологий, научно-теоретического материала, рассматриваемого на занятиях в рамках реализации дополнительного образования и результатов практических исследований. Эти результаты должны содержать в себе инновационные предложения, направленные на оптимальное устранение тех или иных проблемных ситуаций на рынке и в функционировании субъектов частного предпринимательства. Дальнейший процесс реализации данных инновационных вариантов обеспечивается путем применения современных сетевых и электронно-цифровых технологий, что, в свою очередь, выступает основой для дальнейшего совершенствования системы бизнес-образования.

Таким образом, тесное сочетание современных образовательных технологий, обусловленных практикой организации деятельности различных предприятий и организаций, научно-теоретического материала проведения занятий и результатов самостоятельных исследований обучающихся позволяет сформировать оптимальную систему дополнительного образования и, в частности, бизнес-образования. Тем самым формируется эффективная основа для подготовки специалистов, уровень квалификации которых будет полностью соответствовать специфике развития общественного и частного секторов экономики. Практическая результативность данного направления образовательной деятельности значительно повышается при широком использовании передовых электронно-цифровых технологий в рамках проведения научно-теоретических и практических занятий, а также осуществления самостоятельных научных исследований обучающихся по вопросам своей деятельности.

Список литературы

1. Дергачева Н.Л. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: https://new.ecobiocentre.ru/upload/main/pedtehnologii_v_sfere_dod.pdf (дата обращения: 07.09.2019).

2. Епинина В.С., Кайль Я.Я. Трехуровневая система повышения результативности использования партисипативного механизма публичного управления субъектом РФ // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 3: Экономика. Экология. 2013. № 1(22). С. 56–64.

3. Кайль Я.Я., Ламзин Р.М., Епинина В.С. Методы анализа и оценки систем публичного управления социально-экономическими процессами на уровне города // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2016. Т. 12. № 12(345). С. 19–30.

4. Кайль Я.Я., Епинина В.С., Манякин А.А. Проблемы кадрового обеспечения органов местного самоуправления и пути их решения // Региональная экономика. Юг России. 2013. № 2(2). С. 216–224.

5. Ламзин Р.М. Специфика функционирования и развития муниципального управления социально-экономическими процессами // Актуальные проблемы современной экономической науки: теоретический и практический взгляд: сб. науч. тр. Волгоград, 2016. С. 130–140.

6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Нар. образование, 2005. Т. 1.

* * *

1. Dergacheva N.L. Pedagogicheskie tekhnologii v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Elektronnyj resurs]. URL: https://new.ecobiocentre.ru/upload/main/pedtehnologii_v_sfere_dod.pdf (data obrashcheniya: 07.09.2019).

2. Epinina V.S., Kajl' Ya.Ya. Trekhurovnevaya sistema povysheniya rezul'tativnosti ispol'zovaniya partisipativnogo mekhanizma publichnogo upravleniya sub#ektom RF // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 3: Ekonomika. Ekologiya. 2013. № 1(22). S. 56–64.

3. Kajl' Ya.Ya., Lamzin R.M., Epinina V.S. Metody analiza i ocenki sistem publichnogo upravleniya social'no-ekonomicheskimi processami na urovne goroda // Nacional'nye interesy: prioritety i bezopasnost'. 2016. T. 12. № 12(345). S. 19–30.

4. Kajl' Ya.Ya., Epinina V.S., Manyakin A.A. Problemy kadrovogo obespecheniya organov mestnogo samoupravleniya i puti ih resheniya // Regional'naya ekonomika. Yug Rossii. 2013. № 2(2). S. 216–224.

5. Lamzin R.M. Specifika funkcionirovaniya i razvitiya municipal'nogo upravleniya social'no-ekonomicheskimi processami // Aktual'nye problemy sovremennoj ekonomicheskoj nauki: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad: sb. nauch. tr. Volgograd, 2016. S. 130–140.

6. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij: v 2 t. M.: Nar. obrazovanie, 2005. T. 1.

Development of innovative technologies in the system of additional education based on higher educational institutions

The article deals with the specificity of innovative technologies in the system of additional education and the development of practice oriented professional competencies of the staff in the institutions of different forms of property. The technologies are one of the key factors of highly skilled specialists training by allowing educational services to higher educational institutions according to the changing requirements of the modern labor market.

Key words: *additional education, business-education, educational institution, pedagogical technology.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2019)

А.Г. ШИРШОВ
(Новосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

Рассматривается формирование готовности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях как многоэтапное комплексное обучение, которое осуществляется в тесной взаимосвязи военно-профессиональных дисциплин в соответствии с требованиями служебно-боевой деятельности, регламентированными нормативно-правовыми актами.

Ключевые слова: *чрезвычайная ситуация, профессиональная готовность, формирование готовности, профессиональная деятельность.*

В условиях современного функционирования Российской Федерации значение такого фактора, как готовность офицера войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях (далее ЧС), значительно возросла. Опыт выполнения служебно-боевых задач (далее СБЗ) в регионах РФ показывает, что для действий по пресечению массовых беспорядков, проведению мероприятий по противодействию терроризму и обеспечению правового режима контртеррористической операции, принятию неотложных мер при ЧС по спасению граждан, обеспечению общественного порядка при проведении карантинных мероприятий во время эпидемий, связанных с резкими изменениями обстановки, большие группировки войск национальной гвардии РФ передислоцируются из одних регионов в другие на значительные расстояния с различными природными, климатическими условиями, общественно-политической и криминогенной обстановкой. На деле это означает, что будущий офицер войск национальной гвардии РФ при прохождении службы должен быть готов к действиям в повседневных условиях, при осложнении обстановки, режимах чрезвычайного положения, военного положения, правовом режиме контртеррористической операции, военного времени. Выполнение СБЗ в данных условиях связано с возможностью их решения в ЧС.

В федеральном законе РФ такие ситуации определяются как обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери и нарушения условий жизнедеятельности людей. Изучением ЧС занимались ученые различных направлений, но в их исследованиях нет единства в ее понимании.

М. Аргайл считает: «Если мы хотим понимать какую-либо из этих ситуаций в той или иной степени, чтобы могли предсказать или объяснить последовательность событий в ней, мы нуждаемся в том, чтобы знать больше» [6]. Согласно точке зрения Н.Н. Брушлинского, В.П. Семикова, ЧС – это реальное проявление опасностей современного мира, которые имеют крупные последствия, оказывающие существенное влияние на экономику, политику, социальную жизнь административно-территориальной единицы, региона, страны [3].

© Ширшов А.Г., 2019

Для нас особый интерес представляет трактовка ЧС, предложенная Б.Н. Порфирьевым. Он определяет ее как внешне неожиданную, внезапно возникающую обстановку, характеризующуюся неопределенностью и сложностью принятия решения, остроконфликтностью и стрессовым состоянием населения, значительным социально-экономическим и экологическим ущербом, прежде всего человеческими жертвами, и вследствие этого необходимостью крупных людских, материальных и временных затрат на проведение эвакуационно-спасательных работ и ликвидации многообразных негативных последствий [2].

А.А. Ясманов и О.П. Иванов дают собственное определение ЧС. Их трактовка схожа с позицией Б.Н. Порфирьева. Под ЧС ими понимается обстановка, особые обстоятельства, предшествующие широкомасштабному событию с негативными последствиями [5].

Английский ученый В. Маршалл ЧС трактует как комплекс событий, протекание или результат которых приводит к реализации в чрезвычайном районе нормального жизнеобеспечения, функционирования систем управления и связи, а также экологического равновесия, обуславливает необходимость привлечения внешних по отношению к району ЧС сил и средств [4].

Изучая ЧС, Л.И. Василькевич также дает определение, которое заслуживает внимания. Он трактует ее как обстановку на объекте или определенной части территории, которая сложилась в результате происшествия и бедствий природного, экологического, техногенного, социального и иного характера и которая привела либо может привести к значительному ущербу, человеческим жертвам и нарушению условий жизнедеятельности [1]. Чрезвычайная ситуация в нашем исследовании понимается как исключительная обстановка на определенной территории, вызванная угрозами природного, техногенного или социального характера, способными повлечь за собой ущерб природной среде, человеческие и материальные потери.

Решение приоритетных задач в предупреждении и ликвидации ЧС, порожденных природой и обществом, возложено на системы Министерства обороны РФ, Министерства внутренних дел РФ, Федеральной службы войск национальной гвардии РФ, Министерства чрезвычайных ситуаций РФ и Федеральной службы безопасности РФ. Войска национальной гвардии РФ, выполняя СБЗ повседневного характера, должны быть постоянно готовы к действиям при возникновении ЧС.

Эти ситуации существенно изменяют содержание и режим служебно-боевой деятельности (далее СБД) войск национальной гвардии РФ, предопределяют необходимость использования новых форм и способов действий войск национальной гвардии РФ, методов руководства и управления. В данных условиях сдвигаются приоритеты повседневно выполняемых СБЗ, резко повышаются роль и значимость оперативности, единоначалия, концентрируются и задействуются силы и средства для разрешения ЧС.

Формирование готовности будущих офицеров войск национальной гвардии РФ к профессиональной деятельности в ЧС является важнейшей составной частью образовательной деятельности подготовки в стенах военных образовательных организаций высшего образования (далее − ВООВО) в современной обстановке, т. к. данная психолого-педагогическая проблема очень тесно связана с приобретением обучающимися в процессе освоения профессиональной образовательной программы знаний, умений, навыков и формированием компетенции определенного уровня и объема, позволяющей вести профессиональную деятельность в сфере обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина.

В ВООВО дисциплина «Правоохранительные органы» направлена на формирование у будущих офицеров войск национальной гвардии РФ правовой культуры, понимания места и роли служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии по обеспечению безопасности личности, общества и государства посредством изучения действующего законодательства, регулирующего правоохранительную деятельность и устройства органов, ее осуществляющих. Это связано с подготовкой офицера, обладающего знаниями по теории и практике применения подразделений, караулов и войсковых нарядов при выполнении возложенных на них служебно-боевых задач в различных условиях: повседневных, режимов чрезвычайного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени, осложнения обстановки*.

* Рабочая учебная программа изучения дисциплины «Правоохранительные органы» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (2018).

Повседневные условия характеризуются отсутствием непосредственных угроз государственной и общественной безопасности РФ. Войска национальной гвардии РФ выполняют законодательно возложенные задачи в соответствии с утвержденными планами.

Режимы чрезвычайного положения, военного положения и правовой режим контртеррористической операции вводятся при наличии обстоятельств, определенных законодательством РФ, которые представляют собой непосредственную угрозу жизни и безопасности граждан или конституционному строю РФ, суверенитету и территориальной целостности страны и устранение которых невозможно без применения чрезвычайных мер.

Военное время наступает с момента объявления войны или фактического начала военных действий против РФ. Ему предшествует период непосредственной угрозы агрессии, который характеризуется созданием предпосылок для ее осуществления.

Осложнение обстановки характеризуется возникновением ЧС и обстоятельств, неблагоприятное развитие которых может привести к необходимости введения особых правовых режимов. К таким ситуациям (обстоятельствам) относятся:

– деятельность преступных групп, отдельных лиц и общественных объединений, которая может вызвать дестабилизацию социально-политической обстановки;

– перерастание протестных акций в массовые беспорядки и иные противоправные насильственные действия;

– угроза совершения террористического акта;

– противоправные действия в отношении критически важных, особо важных, режимных, важных государственных объектов, объектов органов государственной власти, местного самоуправления и их представителей (должностных лиц), собственных объектов войск национальной гвардии РФ;

– подготовка и деятельность незаконных вооруженных формирований (бандгрупп, диверсионно-разведывательных формирований иностранных государств или наемников);

– побег из-под стражи задержанных лиц, представляющих угрозу безопасности граждан и общественному порядку, а также массовые беспорядки в учреждениях исполнения наказаний;

– нарушение государственной границы;

– эскалация межнациональных, межконфессиональных и региональных конфликтов;

– ЧС природного и техногенного характера, чрезвычайные экологические ситуации, в том числе эпидемии и эпизоотии, возникшие в результате аварии, опасных природных явлений, катастроф, стихийных и иных бедствий.

«В период изучения дисциплины “Правоохранительные органы” будущие офицеры войск национальной гвардии РФ овладевают компетенциями, направленными на формирование способности выполнять профессиональные задачи в различных условиях: повседневных, осложнения обстановки, режимов чрезвычайного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени, оказывать первую помощь, обеспечивать личную безопасность и безопасность граждан в процессе решения СБЗ»*.

Дисциплина «Правоохранительные органы» применительно к формированию готовности будущих офицеров войск национальной гвардии РФк профессиональной деятельности в ЧС предполагает изучение:

– основ СБДВНГ РФ и управления подразделением при выполнении СБЗ;

– оснований и условий, а также порядка применения физической силы, специальных средств, оружия, боевой и специальной техники личным составом караулов и войсковых нарядов при выполнении СБЗ;

– назначения караулов, застав и войсковых нарядов для выполнения СБЗ при возникновении чрезвычайных обстоятельств (далее ЧО);

– порядка организации и несения боевой службы, а также действия караулов (войсковых нарядов) при возникновении ЧО на охраняемых объектах, баз хранения ресурсов Министерства внутренних дел РФ, специальных грузах, сооружениях на коммуникациях;

– порядка организации и несения службы взводом по обеспечению общественной безопасности при проведении массовых мероприятий;

– действий войсковых нарядов при пресечении массовых беспорядков в населенных пунктах.

---

* Основная профессиональная образовательная программа Федеральной государственной казенной военной образовательной организации высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», утверждена начальником Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (2017).

Будущие офицеры войск национальной гвардии РФ получают практику в управлении:

– дежурным подразделением и караулом при самовольном оставлении военнослужащим места несения боевой службы с оружием, проникновении нарушителя на охраняемый объект (с объекта), при нападении на охраняемый объект, военный городок, при пожаре (взрыве, аварии) на охраняемом объекте;

– заставой при осложнении обстановки;

– взводом (дежурным подразделением) при возникновении ЧО на охраняемом объекте и вблизи него;

– резервным караулом по охране и обороне специального груза при решении внезапно возникающих задач.

Кроме того, они организуют и выполняют СБЗ в должности командира патрульной роты по участию в специальной операции по пресечению массовых беспорядков в населенном пункте, решают тактические эпизоды в ходе несения боевой службы заставы при проведении специальной операции и по обеспечению правовых режимов.

В результате обучения по дисциплине «Правоохранительные органы» выпускник по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений войск национальной гвардии РФ» в соответствии с задачами профессиональной деятельности применительно к выполнению СБЗ в ЧС должен*:

• знать:

– назначение караулов, застав, гарнизонов и войсковых нарядов, наряжаемых от подразделений войск национальной гвардии РФ при выполнении СБЗ и тактику их действий в повседневных условиях, условиях осложнения обстановки, режимов чрезвычайного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени;

– цели, задачи и мероприятия инженерного обеспечения служебно-боевого применения воинских частей и подразделений войск национальной гвардии РФ, а также привлекаемые силы и средства для их выполнения в повседневных условиях, при осложнении обстановки, режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени;

– особенности выполнения профессиональных задач в условиях ЧС при авариях (разрушениях) радиационно, химически и биологически (далее РХБ) опасных объектах;

– правила и принципы оказания медицинской помощи военнослужащим;

– систему гарантий административных прав и свобод человека и гражданина РФ и механизм их обеспечения, в том числе в условиях чрезвычайного положения и в период вооруженных конфликтов; правовые основания ограничения прав человека в деятельности правоохранительных органов;

• уметь:

– управлять личным составом подразделения при выполнении СБЗ в различных условиях: повседневных, осложнения обстановки, режимов чрезвычайного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени;

– организовывать и проводить работу по соблюдению личным составом требований безопасности, предупреждению гибели и травматизма среди личного состава на боевой службе;

– организовывать мероприятия инженерного обеспечения, производить расчеты для выполнения задач инженерного обеспечения СБД подразделений войск национальной гвардии РФ в повседневных условиях, при осложнении обстановки, режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени;

– действовать в условиях аварий (разрушений) на РХБ опасных объектах;

– оказывать первую помощь при ранениях, кровотечениях, отравлениях, ожогах и отморожениях, поражениях электрическим током и травмах, владеть техникой проведения реанимационных мероприятий;

• владеть:

– навыками в руководстве боевой службой личного состава взвода (роты) при выполнении СБЗ в караулах и войсковых нарядов в повседневных условиях, при осложнении обстановки, в условиях режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени;

* Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений войск национальной гвардии» (утверждены директором Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – главнокомандующим войсками национальной гвардии Российской Федерации) (2017).

– навыками в оказании первой помощи при неотложных состояниях и проведении реанимационных мероприятий;

– навыками использования индивидуальных средств медицинской защиты военнослужащими при применении противником оружия массового поражения.

Формирование готовности у будущих офицеров войск национальной гвардии РФ к профессиональной деятельности в ЧС представляет собой многоэтапное комплексное обучение, которое осуществляется в тесной взаимосвязи дисциплин образовательной деятельности. Во взаимосвязи и взаимодействии с другими дисциплинами формируется готовность будущих офицеров войск национальной гвардии РФ к перенесению экстремальных физических и психических нагрузок в период профессиональной деятельности, повышает устойчивость обучающихся к воздействию неблагоприятных факторов в различных условиях: повседневных, осложнения обстановки, режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени, что реализует выполнение требований государственного образовательного стандарта к уровню подготовки выпускников вузов ВНГ РФ, направленных на формирование готовности к профессиональной деятельности в ЧС.

1. Тактика служебно-боевого применения подразделений. Применительно к готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС будущие офицеры войск национальной гвардии РФ изучают:

– приемы и способы передвижения военнослужащих на поле боя, а также сочетание ведения огня с движением при выполнении СБЗ;

– действия в оборонительном бою, при отражении атаки противника, при налете самолетов (вертолетов), артиллерийском (минометном) обстреле;

– порядок выдвижения к объекту атаки по пересеченной местности со стрельбой на ходу, преодоление инженерных заграждений и естественных препятствий, действия при остановке атаки, уничтожение противника огнем и гранатами, в рукопашном бою;

– порядок действий при обнаружении минно-взрывных заграждений, встрече с группами противника, при нападении противника из засады, обнаружении очагов пожаров, участков заражений (разрушений), поиск путей обхода;

– порядок ведения обороны и наступления в населенном пункте, северных районах и зимой, лесисто-болотистой местности, горных и пустынных районах.

Актуальность для готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС заключается в «формировании военно-профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, позволяющих будущим офицерам войск национальной гвардии РФ уверенно управлять подразделениями в бою и специальной операции»*.

Прикладной характер заключается в обучении будущих офицеров войск национальной гвардии РФ индивидуальной тактике и тактике действий подразделений войск национальной гвардии РФ при решении служебно-боевых задач, в том числе при ЧС.

2. Инженерное обеспечение СБД войск национальной гвардии. Применительно к готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС будущие офицеры войск национальной гвардии РФ изучают:

– цели и задачи инженерного обеспечения при выполнении СБЗ, порядок применения средств инженерного вооружения при их выполнении, особенности выполнения задач инженерного обеспечения при ведении боя, в особых условиях и в населенном пункте, при участии подразделений в охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности при проведении массовых мероприятий, при возникновении массовых беспорядков;

– особенности инженерного обеспечения участия воинских частей и подразделений в ликвидации последствий ЧС техногенного и природного характера, охраны важных государственных объектов, баз хранения ресурсов МВД РФ, сооружений на коммуникациях и специальных грузов;

– порядок подготовки и проведения взрывных работ, меры при предосторожности при взрывании, средства взрывания, их характеристики, устройство и применение;

– назначение, тактико-технические характеристики, общее устройство, принцип действия, порядок установки и обезвреживания (уничтожения) противотанковых, противопехотных мин;

* Рабочая учебная программа изучения дисциплины «Тактика служебно-боевого применения подразделений» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (2018).

– минно-взрывные устройства, применяемые незаконными вооруженными формированиями при минировании путей движения войск, местности и объектов, способы и вероятные места их установки, демаскирующие признаки, особенности поиска и уничтожения минно-взрывных устройств;

– порядок инженерного оборудования районов расположения воинских частей и подразделений при выполнении СБЗ в отрыве от пунктов постоянной дислокации, инженерное оборудование пунктов временной дислокации и объектов, принимаемых под охрану, мест несения службы подразделениями и войсковыми нарядами при выполнении СБЗ в отрыве от пунктов постоянной дислокации;

– порядок работы должностных лиц в организации, подготовке и управлении инженерно-разведывательным дозором при ведении инженерной разведки в ходе выполнения СБЗ, проверки на минирование участков местности и объектов, порядок уничтожения обнаруженных взрывоопасных предметов;

– особенности инженерного обеспечения участия действий воинских частей и подразделений в специальных операциях по задержанию вооруженных и особо опасных преступников (вооруженных дезертиров), по пресечению массовых беспорядков в населенных пунктах, по разоружению (пресечению деятельности) незаконных вооруженных формирований, по пресечению массовых беспорядков в исправительных учреждениях;

– особенности инженерного обеспечения действий воинских частей и подразделений в пограничных поисках и операциях.

Они также проводят практические взрывные работы, получают практику в устройстве минно-взрывных заграждений.

Актуальность для готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС заключается в «подготовке будущего офицера войск национальной гвардии РФ, который владеет теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями по выполнению задач инженерного обеспечения, способного умело действовать в чрезвычайных ситуациях при выполнении поставленных СБЗ»*.

Прикладной характер заключается в том, что посредством обучения у будущего офицера войск национальной гвардии РФ формируются знания, умения и навыки в организации инженерного обеспечения, руководства личным составом подразделения в соответствии с их служебно-боевым предназначением в повседневных условиях, условиях осложнения обстановки, режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени, умеющего практически организовать и контролировать выполнение задач инженерного обеспечения в ЧС, знающего основы инженерного обеспечения при подготовке и ведении современного боя.

3. Огневая подготовка. Применительно к готовности будущих офицеров войск национальной гвардии РФ осуществлять профессиональную деятельность в ЧС изучают:

– устройство стрелкового оружия, боеприпасов, гранат;

– основы и правила стрельбы из стрелкового оружия и гранатометов, приемы и способы его боевого применения;

– способы переноса огня с одной цели на другую по фронту и в глубину с изменением положений для стрельбы, передвижений с удержанием оружия в различных положениях готовности;

– способы тактического перезаряжания оружия и устранения задержек;

– способы перехода с основного оружия на резервное с изменением положений для стрельбы;

– способы стрельбы из-за укрытий с изменением положений для стрельбы;

– способы ведения огня из нестандартных (неудобных) положений;

– приемы ведения стрельбы в движении;

– задержки при стрельбе из стрелкового оружия и способы их устранения.

Будущие офицеры войск национальной гвардии РФ также:

– выполняют практические стрельбы из стрелкового оружия, гранатометов, вооружения бронетранспортеров и метание боевых гранат;

– совершенствуют тактическую и огневую выучку при выполнении СБЗ в повседневных условиях, при осложнении обстановки, в условиях режимов чрезвычайного положения, военного положения, правового режима контртеррористической операции, военного времени.

Актуальность для готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС заключается в «психологической, тактической и технической готовности будущего офицера войск национальной гвардии РФ к слаженным

* Рабочая учебная программа изучения дисциплины «Инженерное обеспечение СБД войск национальной гвардии» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (2018).

действиям лично, в составе подразделений (войсковых нарядов, элементов боевого порядка (нарядов) при выполнении СБЗ по предназначению и в особых условия (в условиях ограниченной видимости, городской застройки, на транспорте, горно-лесистой местности, резких изменениях обстановки), его тактической и огневой выучки действовать самостоятельно, в составе подразделений (войсковых нарядов, элементов боевого порядка) при выполнении СБЗ в различных условиях обстановки, приближенных к реальным боевым действиям (при огневом контакте)»*.

Прикладной характер заключается в том, что посредством обучения у будущего офицера войск национальной гвардии РФ совершенствуются огневое мастерство и умение вести меткий огонь на все дальности и в быстром темпе, поражать цели с первого выстрела, очереди, упреждать противника в открытии огня, широко применять маневр огнем и добиваться наиболее эффективного использования вооружения в зависимости от обстановки и условий стрельбы.

4. Физическая подготовка. Применительно к готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС будущие офицеры войск национальной гвардии РФ изучают:

– порядок преодоления горизонтальных и вертикальных препятствий;

– технику бега на короткие, средние и длинные дистанции, по пересеченной местности, способам переноски оружия;

– пути и методы воспитания морально-психологических качеств в процессе физической подготовки.

Будущие офицеры войск национальной гвардии РФ также:

– проходят обучение и тренировку приемов и действий, входящих в комплекс боевых приемов, оказания помощи утопающему;

– осваивают способы плавания в обмундировании с индивидуальными спасательными средствами, с оружием;

– совершенствуют навыки в передвижении на лыжах по пересеченной местности.

Актуальность для готовности осуществлять профессиональную деятельность в ЧС заключается в «физической подготовленности будущего офицера войск национальной гвардии РФ для выполнения служебно-боевых (оперативно-служебных, служебных, боевых) задач, должностных (служебных) обязанностей в соответствии с их предназначением, развитием, совершенствованием и поддержанием базовых физических качеств будущему офицеру войск национальной гвардии необходимо формировать военно-прикладные, служебно-прикладные и двигательные навыки, а также устойчивые навыки владения боевыми приемами с учетом особенностей выполнения СБЗ, укреплять здоровье и закаливать организм, повышать устойчивость организма к негативным факторам внешней среды и профессиональной деятельности»**.

Прикладной характер состоит в том, что будущий офицер войск национальной гвардии РФ должен быть психически устойчив, г о т о в к экстремальным физическим и психическим нагрузкам в условиях выполнения СБЗ.

Таким образом, анализ содержания профессиональной подготовки будущих офицеров ВНГ РФ в контексте формирования их готовности к профессиональной деятельности в ЧС показал, что:

– формирование готовности будущих офицеров ВНГ РФ к профессиональной деятельности в ЧС представляет собой функционально значимую, востребованную практикой СБД ВНГ РФ;

– в рамках отдельных дисциплин, в первую очередь военно-профессиональных («Правоохранительные органы», «Тактика служебно-боевого применения подразделений», «Огневая, физическая подготовка» и др.), присутствуют компоненты формирования готовности будущих офицеров ВНГ РФ к действиям в чрезвычайных обстоятельствах.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что необходимо осуществить теоретическое обоснование и разработку педагогической методики формирования готовности к профессиональной деятельности в ЧС, которая позволит в рамках существующей системы профессионального образования будущих офицеров войск национальной гвардии РФ решить педагогическую задачу – осуществить подготовку обучающихся в вузах войск национальной гвардии РФ к профессиональной деятельности в ЧС.

Список литературы

1. Василькевич Л.И. Чрезвычайная ситуация: определение и сущность // Проблемы безопасности при чрезвычайных ситуациях. 1991. Вып. 6. С. 48–51.

* Рабочая учебная программа изучения дисциплины «Огневая подготовка» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (2018).

** Рабочая учебная программа изучения дисциплины «Физическая подготовка» по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (2018).

2. Порфирьев Б.Н. Организация управления в чрезвычайных ситуациях. М.: Наука, 1991.

3. Природные катастрофы России: моногр.: в 6 т. / под общ. ред. В.И. Осипова, С.К. Шойгу. М.: Круг, 2000.

4. Хрестоматия. Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001.

5. Ясманов А.А., Иванов О.П. Природные катастрофы. Генезис, типология понятий, классификация // Проблемы безопасности при чрезвычайных ситуациях. 1991. Вып. 6. С. 5–6.

6. Argyle M., Furnham A., Graham J.A. Social Situations. Cambridge univ. press, 1981. P. 14–86.

* * *

1. Vasil'kevich L.I. Chrezvychajnaya situaciya: opredelenie i sushchnost' // Problemy bezopasnosti pri chrezvychajnyh situaciyah. 1991. Vyp. 6. S. 48–51.

2. Porfir'ev B.N. Organizaciya upravleniya v chrezvychajnyh situaciyah. M.: Nauka, 1991.

3. Prirodnye katastrofy Rossii: monogr.: v 6 t. / pod obshch. red. V.I. Osipova, S.K. Shojgu. M.: Krug, 2000.

4. Hrestomatiya. Psihologiya social'nyh situacij / sost. i obshch. red. N.V. Grishinoj. SPb.: Piter, 2001.

5. Yasmanov A.A., Ivanov O.P. Prirodnye katastrofy. Genezis, tipologiya ponyatij, klassifikaciya // Problemy bezopasnosti pri chrezvychajnyh situaciyah. 1991. Vyp. 6. S. 5–6.

Development of the readiness of future officers of National Guard Troops of the Russian Federation to professional work in emergency situations in the process of studying the model of military training

The article deals with the development of the readiness of future officers of National Guard Troops of the Russian Federation to professional work in emergency situations as a multiple stage complex learning that is realized in a close interrelation of military and professional disciplines according to the requirements of service and fighting work restricted by regulatory legal acts.

Key words: *emergency situation, professional readiness, readiness development, professional work.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2019)

Р.Я. АББАСОВ
(Москва)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА *WOULD* В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

В языке есть слова, выполняющие различные функции и называемые полифункциональными. К их числу относится глагол would, выступающий как в роли вспомогательного для образования косвенных наклонений, так и в качестве модального. Это должно находить отражение в пособиях, рассмотрение которых приводит к выводу, что они не способствуют формированию у их читателей полного представления о реальном существовании слова как полифункционального.

Ключевые слова: *полифункциональный, вспомогательный, модальный, грамматика, пособия, would.*

Изучение функций языковых единиц проводится в рамках функционального подхода к грамматике, согласно которому они способны выполнять в языке определенные назначения для достижения определенной цели [3, с. 565].

Полифункциональность – явление, охватывающее системы разных языков, в том числе английского и русского. Например, в русском языке совпадают по форме, но являются разными частями речи слова *напротив* (напр.: *Я живу напротив аптеки. Аптека находится напротив*); английские предлоги *up, on, in* бытуют в языке наряду с аналогично звучащими наречиями и т. д. В английском языке многие глагольные формы отличаются полифункциональностью [2, с. 15].

При использовании языка во всем его многообразии необходимо учитывать различие в функциях, выполняемых полифункциональными словами. Такие полифункциональные слова, как глагол *would*, который не только служит для образования форм косвенного наклонения, но также является модальным глаголом, выражающим определенные модальные значения, требуют определения выражаемых ими функций в том или ином случае. Очевидно, что это должно находить отражение в материалах для изучающих английский язык: пособиях по грамматике, словарях и справочниках. Это представляется особенно важным,

© Аббасов Р.Я., 2019

поскольку «в современном английском языке модальные глаголы постепенно меняют свои изначальные значения» [7, с. 43]. В связи с этим «авторы учебных пособий и грамматических сборников наделены особой ответственностью: им необходимо быть предельно внимательными ко всем изменениям, чтобы избежать неточностей и ошибок» [Там же]. В данной статье будут рассмотрены некоторые пособия, авторы которых останавливаются на этом глаголе, с целью выявить, насколько четкое представление об использовании глагола *would* как полифункционального они создают у своих читателей. Круг материалов включает широко используемые пособия: First Certificate Language Practice, Advanced Language Practice, Collins Cobuild English Grammar, Practical English Usage, Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency, Grammar and Vocabulary for First Certificate, English Grammar in Use, My Grammar Lab, Practise Your Modals и «Словарь трудностей английского языка».

В пособии М. Винса First Certificate Language Practice. English Grammar and Vocabulary [16, p. 105] речь о функциях заходит в связи с использованием языковых средств в той или иной ситуации (например, как обратиться за информацией, спросить совета, предложить что-либо). При этом упускаются из вида функции отдельных слов – например, полифункционального глагола *would*. В разделе значения модальных глаголов в прошедшем времени приводятся 3 случая использования *would:*

1) как чье-либо раздражающее поведение, *would* в отрицательной форме *(Everyone was angry because Sam wouldn't turn off the television);*

2) при описании событий в прошлом, которые не состоялись – в форме *would have done (I would have accepted the job, but I didn't want to move house);*

3) для выражения предположения относительно прошлого – также с перфектным инфинитивом *(Someone called after you left, but didn't leave a message. – That would have been Cathy, probably)* [Ibid., p. 73].

Первый случай показывает регулярное действие в виде нежелания совершить действие. Сам глагол уже относит действие в прошлое и коррелирует с глаголом *will* для аналогичных контекстов в настоящем, поэтому он используется с неперфектным (в данном случае простым) инфинитивом. Глагол *would* реализует себя здесь как модальный. Очевидно также, что примеры 2 и 3 отличаются по значению: в одном из них *would* служит для образования аналитической формы сослагательного наклонения, а в другом выражает модальное значение предположения с достаточно высокой степенью уверенности *(supposition, nearcertainty)*, соотносясь при этом с глаголом *will*: *The phone is ringing. – That'll befor me* [16, p. 66]. Приведение разных значений в одном перечне без разграничения их функций вряд ли способствует формированию целостного понимания реального функционирования таких глаголов в речи. Отсутствует также указание на то, как глагол *would* способен использоваться для обозначения предположения указанной степени уверенности и в настоящем – с неперфектным инфинитивом.

В другом пособии того же автора Advanced Language Practice *would* подается как вспомогательный при его употреблении в подразумеваемом условном наклонении (без придаточного) [15, p. 67]: *Nobody would agree with this idea* (if weasked them). Однако два примера больше подпадают под значение вероятности, предположения, хотя автор и восстанавливает для них условные предложения: *I think Jim would be the best candidate* (if he was under consideration for the job); *She wouldn't do that, surely!* (if you think she's capable of doing that).

Грамматика английского языка (Collins Cobuild English Grammar) приводит случаи использования *would* в значении предположения, оговаривая, что он является более вежливой формой глагола *will* [4, с. 333–334]: *You would agree that the United States should be involved in assisting these countries*. В следующем параграфе, где идет речь о выражении уверенности, *would* также фигурирует, выражая действие, которое произойдет при определенных обстоятельствах [Там же, с. 334], т. е. в предложениях с подразумеваемым придаточным условным, хотя авторы не показывают, что его можно реконструировать, как это делает Винс: *A picnic wouldn't be any fun without you*. Здесь уже показана вспомогательная функция глагола; ее желательно подавать более акцентированно, целесообразнее это делать в разделах, посвященных условному наклонению. К достоинствам сборника можно отнести то, что авторы освещают основные случаи использования глагола *would* в обеих функциях, однако группируют их больше с точки зрения коммуникативной цели высказывания: например, в разделе «Распоряжения и просьбы» можно найти как модальное, так и вспомогательное употребление рассматриваемого глагола: *Would you ask them to leave, please? I would like*

to ask you one question. [4, с. 343]. Иногда из-за этого подача материала становится более дробной, чем могла бы быть: отдельный параграф посвящен нереализованному желанию в прошлом, хотя его можно было бы отнести к случаям использования *would* в условном наклонении: *She would have liked to remain just where she was*.

В пособии Майкла Суона Practical English Usage глаголу посвящено несколько параграфов [14]. Относя его, как и все остальные подобные глаголы, к группе вспомогательно-модальных (modal auxiliaries), автор отмечает, что он является прошедшей или более мягкой формой глагола *will* и используется в косвенной речи при описаниях прошлого с указанием на действие в будущем (будущее в прошедшем) и как более мягкая (менее определенная, передающая неуверенность) форма того же *will* (в просьбах). Автор делает попытку разграничения функций глагола, называя его вспомогательным условного наклонения (conditional auxiliary), используемого с неперфектным (simple) или перфектным инфинитивом [14, p. 519–520]. При знакомстве с материалом параграфа 604, где представлены значения волеизъявления или отказа совершить действие в прошлом, типичное поведение или поступки, становится очевидным отсутствие четкого указания на то, что эти значения относятся к собственно модальным [Ibid., p. 633] и что им зачастую соответствует другая грамматическая оформленность: для отнесения действия в прошлое используется обычный инфинитив simple, а не перфектный, как в случае с сослагательным наклонением.

В пособии Ричарда Сайда и Гая Веллмана Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency дана довольно полная сводная таблица со значениями модальных глаголов. В секции, посвященной глаголу *would*, отмечается, что при употреблении с перфектным инфинитивом он отражает вывод о прошедшем действии или событии: *I first went to Italy when I was at university; that* ***would have been*** *in 1982*. – deductions about the past [13, p. 67]. Однако в самом объяснительном материале, где рассказывается о различных вариантах передачи подобного значения, этот глагол не встречается: в пункте «Верное / ложное» (true / untrue) указан среди прочих *will, will have*; в разделе «Логический вывод» (deduction) этот глагол также не указан [Ibid., p. 52]. В результате у обучающихся может сложиться неверное впечатление, что в таблице указывается довольно редкое или практически не используемое значение (умозаключение о прошлом), существующее лишь в грамматических справочниках и созданное исключительно ради иллюстрации данного значения глагола, т. е. содержится только в разделе на *would*. Практический опыт работы дает возможность убедиться, что подобные примеры, хотя и редки, все же есть и могут возникать спонтанно в речи людей, для которых английских язык является родным: *In the past, a job like mine* ***would have been*** *much more secretarial – typing and so on*... [8, с. 15]. Такие примеры зачастую проходят мимо внимания изучающего; однако есть все основания для того, чтобы делать на этих случаях некоторый акцент по мере встречаемости подобного материала.

В грамматике автора Мерфи English Grammar in Use параграф, посвященный глаголу *would*, приводит прежде всего его использование в сослагательном наклонении. Повышенное внимание к этой функции глагола как вспомогательного вполне объяснимо, т. к. количество подобных случаев, вероятно, превосходит все остальные; изучающим прежде всего актуально ознакомиться с ним для выражения нереальных ситуаций (imaginary situations) [11, p. 72]. Автор также останавливает внимание изучающих на модальном значении глагола при нежелании выполнить действие субъектом (или неспособности объектом) и в случае регулярных действий в прошлом. В приложении (Appendix 4, modal verbs) [Ibid., p. 296] приводится пример глагола *will* для выражения значения supposition: *She will have arrived by now*. Его значение в основном тексте книги нигде не обозначено; пример дается, однако и в приложении, и в самом параграфе учебника отсутствует указание на функцию. Эту фразу предлагается сопоставить с другой, содержащей *would* и, по-видимому, по мысли автора, образующей с ним пару по признаку темпоральности (настоящее – прошедшее): *She* ***would*** *have arrived earlier, but she was delayed*. Тем не менее совершенно очевидно, что здесь мы имеем дело с сослагательным наклонением, т. е. с функцией *would* как вспомогательного глагола *(She would have arrived earlier if she hadn't been delayed)*. Подобная неразборчивость в подаче материала может только привести к смешению разных значений. Равным образом случаи, отражающие новые, не затронутые ранее значения, должны быть отдельно прокомментированы, чтобы избежать смешения столь различных проявлений одного и того же слова.

В пособии My Grammar Lab. Advanced авторов Марка Фоли и Дианы Холл глагол *would* представлен в неполном виде: как выразитель характерных действий или отказа от совершения действий в прошлом и при высказывании предложений совершить что-либо. Однако его вполне можно было бы включить в раздел, рассматривающий способы выражения уверенности в происходящем; здесь основная роль отведена глаголу *will (Jim's coming. He'll* ***be*** *on his way now)* [10, p. 152].

Рассказывая об использовании *would* в значении привычного действия в прошлом, авторы делают ценное замечание относительно фразового ударения: в тех случаях, когда дается негативная оценка действиям, *would* несет на себе ударение, а когда за этим глаголом следует наречие, эмфаза смещается на наречие. Глагол *would* при этом, как видно из примеров, может использоваться в сокращенной форме, что, по всей видимости, говорит о его вспомогательной характеристике: *When Adam was a toddler he* ***would*** *cling on to me whenever a stranger came into the room; I miss Dad, even though he'd* ***always*** *tell me how to run my life!; My boss was awful: he'd* ***invariably*** *find something to do for me at 5 o'clock* [Ibid., p. 153].

Дальнейшее представление глагола происходит в разделе «Пожелания, предпочтения, несогласие», где он использован для выражения мягкой формы несогласия, т. е. речь здесь идет о коммуникативной функции всего высказывания, а не о значении / функции рассматриваемого глагола. Таким образом, *would* в данном пособии представлен достаточно скромно, хотя в отдельных случаях авторы делают полезные комментарии.

Пособие Майка Уоткинса «Упражняйтесь в использовании модальных глаголов» рассматривает глагол *would* в связке с *will* и уделяет внимание его использованию в косвенной речи [18, p. 6], при выражении просьбы (т. е. описывается коммуникативная цель высказывания, а не значение самого глагола), в отрицательной форме для выражения значения нежелания совершать действие *(The rain went on and on – it wouldn't stop)* [Ibid., p. 9], в условном наклонении 2-го и 3-го типа. В параграфе 4, где говорится о передаче идеи предположения, выводов о происходящем и произошедшем, представлен только *will: He won't have got the letter yet. He'll have the result by now* [Ibid., p. 12]. Таким образом, это значение модального *would* для пользующихся данным пособием остается за скобками. В основном автор приводит случаи грамматического использования глагола (сослагательное, нереальное наклонение: *I wish sb would do sth*) и устойчивые клише, необходимые любому говорящему на английском языке: *would like, would rather.*

Словарь трудностей английского языка авторов С. Гринбаум и Дж. Уиткат приводит краткую статью на *would.* Говоря о его использовании в сослагательном наклонении, т. е. в главной части сложноподчиненного предложения, авторы отмечают, что возможно также его употребление и в придаточной части с союзом *if* – в значении «быть готовым что-либо сделать». Хотя здесь не говорится о том, что это реализация глагола как модального, замечание само по себе важно. Пример: *If you would only listen, I could explain.*

Далее приводится краткий перечень фраз, где использование глагола *would* призвано смягчить категоричность высказывания, т. е. говорится о его использовании в грамматической роли как маркера сослагательного наклонения: *it would seem; I would have thought; I suppose that would be Mrs Beardmore.* Вторая фраза является устоявшейся, клишированной, ее включение само по себе важно; последняя представляет глагол *would* в значении предположения, это сослагательная форма глагола *will* в том же значении, используемая, по-видимому, с целью избежать слишком уверенного тона. А.И. Смирницкий отмечает, что в подобном случае говорящий оставляет в тени волевой момент для достижения эмоционально-стилистического эффекта, в данном случае отсутствие напористости и большей скромности [8, с. 352]. Однако авторы предостерегают читателя, чтобы он не сделал свою речь слишком робкой *(beware of sounding too timid)* [5, с. 779]. Таким образом, функции полифункционального глагола в данном пособии не разграничиваются, хотя приводимый материал и замечания авторов являются весьма ценными.

Пособие для подготовки студентов к экзамену «Первый сертификат» в его части «Грамматика и лексика» (автор Люк Продромоу) отводит отдельный параграф рассмотрению случаев использования глаголов в значении предположения. Однако единственный в этом разделе пример с *would* никак не прокомментирован, кроме замечания о том, что с его помощью строятся вопросы: *Who* ***would have*** *phoned so late*? [12, p. 49]. Для изучающего язык был бы важен комментарий о значении и форме (с перфектным инфинитивом), т. к. зачастую студенты обходят эти случаи вниманием или же относят их все к тому же сослагательному на-

клонению. Даны также примеры с участием *would* в вежливых просьбах, т. е. автор ограничился приведением коммуникативной цели высказывания [12, p. 50].

Авторы пособия Grammar Practice для уровня upper-intermediate помимо участия этого глагола в косвенном наклонении рассказывают об использовании *would* в речевых формулах вежливости *(Would you like...? Would you mind...?)* [17, p. 107] и в значении «привычное действие в прошлом» [Ibid., p. 109], но не указывают на его другое модальное употребление. Это же касается и коррелирующего глагола *will:* его значение предположения дано авторами в одном разделе с простым будущим: *Don't phone her now. It's four o'clock and she'll be collecting the children from school* [Ibid., p. 63]. Таким образом, авторы не ставят целью разграничить разное проявление полифункциональных глаголов, хотя на этом этапе освоения языка это представляется необходимым.

В свете изложенных замечаний более целесообразной представляется подача материала, предложенная, например, в «Краткой грамматике английского языка» Е.А. Долгиной (раздел 6.14) [6]. Автор помещает глагол *would* в раздел полифункциональных глаголов и четко разделяет его вспомогательную и модальную функции. Следуя этому образцу, можно представить рассматриваемую тему:

1) в качестве вспомогательного глагола *would* используется в двух грамматических конструкциях:

а) для передачи будущего в прошедшем в косвенной речи *(Most analysts expected that there would be a change in policy);*

б) при образовании условного наклонения *(If I had known you were coming, I would have got you a room ready);*

2) как модальный он зачастую несет на себе просодическое ударение и обозначает:

а) желание / нежелание совершить действие в прошлом *(I asked her to help me but she wouldn't);*

б) вежливую просьбу *(Would someone please help me move the piano?);*

в) неспособность объекта выполнить свою функцию *(My car wouldn't start this morning);*

г) регулярное действие в прошлом *(The Campbells would sometimes invite us over for the weekend);*

д) предположение *(Where would he have hidden the keys?)*.*

* Примеры взяты из Macmillan Dictionary online.

Авторы грамматик могут учитывать высказанные пожелания и включать в аппарат упражнений такие, в которых предлагается распределить высказывания по функциям и отождествить значение глагола в каждом, например:

Discriminate between the auxiliary and modal uses of WOULD and state its meaning:

When my parents were away, my grandmother would take care of me. 2. Would you open the door for me, please? 3. She wouldn't change it, even though she knew it was wrong. 4. Hurry up! It would be a shame to miss the beginning of the play. 5. My car wouldn't start this morning. 6. When did she join the company? – It would have been in 2005. 7. They told me that they probably wouldn't come.

В случае с отечественными изданиями необходимо также включать предложения на перевод предложений, где *would* используется в значении предположения:

Эта женщина жила в нашей деревне очень давно. Наверняка мой отец ее знал *(This woman lived in our village very long ago. My father would have known her).* 2. В прошлые времена пшеницу, наверное, мололи, стоя на коленях *(In the past the grinding of wheat would have been done by kneeling).* 3. Организация материала на сайте была изменена, поэтому вы необязательно увидите то же самое содержание, как это, возможно, делалось в прежней версии *(The layout of the content has been changed so you won't necessarily see exactly the same content as they would have done with the previous version).*

Анализ приведенных пособий подводит к выводу, что подача материала, при которой различные значения приводятся в рамках одного раздела, не позволяет составить четкое представление о бытовании этого глагола в языке. Опыт работы показывает, что зачастую знания студентов об этом глаголе заканчиваются на его использовании в сослагательном наклонении, что в том числе объясняется недостаточной последовательностью при изложении языкового материала авторами пособий. В связи с этим необходимо в процессе работы акцентировать внимание изучающих язык на той или иной функции, делая, в частности, особый акцент на модальной функции в значении предположения, чтобы достичь более осознанного использования ими ресурсов иностранного языка в своей речи.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966.

2. Болдырев Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола. М.: ЛИБРОКОМ, 2009.

3. Бондарко А.В. Функциональная грамматика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 565–566.

4. Грамматика английского языка: учеб. пособие / пер. с англ. (English Grammar Collins Cobuild). М.: Астрель: АСТ, 2006.

5. Гринбаум С., Уиткат Дж. Словарь трудностей английского языка. М.: Рус. яз., 1990.

6. Долгина Е.А. Краткая грамматика английского языка. М.: Моск. лицей, 2000.

7. Караваева Е.М. О некоторых изменениях в современном английском языке (на основе художественного дискурса) // Филол. науки в МГИМО. 2016. Вып. 5. С. 41–50.

8. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз, 1959.

9. Brook-Hart G., Business Benchmark: Upper-Intermediate. Cambridge University Press, 2006.

10. Foley M., Hall D. My Grammar Lab: Advanced. Pearson Education Limited, 2012.

11. Murphy R. English Grammar in Use. Cambridge University Press, 2013.

12. Prodromou L. Grammar and Vocabulary for First Certificate. Pearson Education Limited, 2001.

13. Side R., Wellman G. Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency. Pearson Education Limited, 2005.

14. Swan M. Practical English Usage. Oxford University Press, 2003.

15. Vince M. Advanced Language Practice. Macmillan, 3d edition, 2003.

16. Vince M. First Certificate Language Practice. English Grammar and Vocabulary. Macmillan, 2003.

17. Walker E., Elsworth S. Grammar Practice for Upper-Intermediate Students. Pearson Education Limited, 2000.

18. Watkins M. Practise your modals. Longmal Group UK Limited, 1991.

* * *

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskih terminov. M.: Sov. encikl., 1966.

2. Boldyrev N.N. Funkcional'naya kategorizaciya anglijskogo glagola. M.: LIBROKOM, 2009.

3. Bondarko A.V. Funkcional'naya grammatika // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 1990. S. 565–566.

4. Grammatika anglijskogo yazyka: ucheb. posobie / per. s angl. (English Grammar Collins Cobuild). M.: Astrel': AST, 2006.

5. Grinbaum S., Uitkat Dzh. Slovar' trudnostej anglijskogo yazyka. M.: Rus. yaz., 1990.

6. Dolgina E.A. Kratkaya grammatika anglijskogo yazyka. M.: Mosk. licej, 2000.

7. Karavaeva E.M. O nekotoryh izmeneniyah v sovremennom anglijskom yazyke (na osnove hudozhestvennogo diskursa) // Filol. nauki v MGIMO. 2016. Vyp. 5. S. 41–50.

8. Smirnickij A.I. Morfologiya anglijskogo yazyka. M.: Izd-vo lit. na inostr. yaz, 1959.

Definition of the functions of English verb “would” in modern teaching manuals

The article describes that language includes words with different functions that are known as polyfunctional words. The verb “would ” is among them, it is used as an auxiliary verb for the conditional mood and as a modal verb. It should be reflected in the teaching manuals, considering some of them allows to conclude that they don’t support the development of readers conceptions of the word real existence as a polyfunctional word.

Key words: *polyfunctional, modal, auxiliary, grammar, manual, would.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2019)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

А.Е. СОЛОВЬЕВА
(Сызрань)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ (аналитический обзор)

Рассматриваются ключевые положения отечественной науки в контексте исследования английской военно-авиационной терминологии. Задачи исследования состоят в том, чтобы 1) проанализировать процесс становления методологических основ отечественной научной мысли; 2) представить эволюцию взглядов на сущностные характеристики термина. Результатом работы стал отбор теоретических положений для комплексного изучения и понимания лингвистических особенностей военно-авиационных терминов.

Ключевые слова: *терминоведение, терминология, техническая терминология, военно-авиационная терминология, термин, понятие, однозначность.*

Военно-авиационная терминология представляет собой достаточно сложный, специфический пласт специальной лексики. Сложность и специфичность обусловлены как собственно составом терминологии, ее интердисциплинарным характером (в силу того, что военная авиация является точкой пересечения таких областей знания, как физика, математика, тактика, стратегия и др.), так и особенностями ее употребления в различных типах текстов.

В основу изучения и анализа военно-авиационной терминологии могут быть положены теоретические воззрения самых разных направлений в зарубежной и отечественной науке. В центре внимания данной статьи находится советская школа. Ее представители выдвинули ряд интересных положений относительно технической терминологии, которые было бы весьма интересно примерить в качестве основы при исследовании военно-авиационных терминов.

Актуальность данной темы заключается в том, что проблемы языка для специальных целей в целом и терминологии в частности привлекают все больше внимания как лингвистов, так и специалистов различных областей профессиональной деятельности. Изучение становления научных основ в данной сфере поможет лучше понять природу и сущность военно-авиационного термина и терминологии.

Прежде чем приступить к анализу развития отечественной терминоведческой мысли, следует упомянуть имена известных логиков и философов XIX в. – В. Уэвелла, Д.Ст. Милля, А.В. Введенского и А. Пуанкаре. Их труды не только оказали влияние на формирование идей советских исследователей, но и по сей день остаются актуальными для тех, кто занимается терминологией. В работах этих ученых прослеживается стремление разграничить язык науки и обычный язык, проникнуться спецификой научных слов [21, с. 11] .

Терминология, по мнению Уэвелла, является орудием познания, которое дает возможность порождать знание и обобщать научные факты. При этом он положительно относится к синонимии в языке науки, а систематичности терминологии не придает особого значения [Там же] .

Выдающийся философ Александр Иванович Введенский также касался вопросов терминологии. Его волновали аспекты соотношения понятия и термина, законы построения научной терминологии. По мнению Введенского, термин – это слово или словосочетание, которое не может являться предложением. Термины делятся на естественные и искусственные. Искусственные термины – терминология науки. Ученый считал, что термин должен обладать строго определенным значением, несмотря на то, что содержание данного термина может быть не до конца ясным. Он установил четыре правила употребления терминов:

1) одно значение термина должно соответствовать одному понятию;

2) нужно избегать заимствований при наличии русских слов;

© Соловьева А.Е., 2019

3) недопустимо изменять значения уже устоявшихся терминов;

4) если у термина несколько значений, то каждый автор может выбрать одно из них или приписывать свое [21, с. 13].

Для исследователей терминологии важны также наблюдения известного математика, механика, физика, астронома и философа А. Пуанкаре об имплицитных изменениях термина. По его мнению, изучение этих изменений может привести к новым истинам в науке [Там же]. Далее следует проанализировать научные взгляды отечественных ученых на понятия «термин» и «терминология» и ввести этот анализ в контекст области «военная авиация».

Исследования в области терминологии в 30-х – 40-х гг. XX в. связывают прежде всего с именем Д.С. Лотте. Он четко разделяет два этапа в работе с терминологией: исследовательский (отбор и построение терминов) и прикладной (стандартизация терминов). Он противопоставляет термин обычному слову. В отличие от последнего, термин, по мнению Лотте, должен иметь «ограниченное, твердо фиксированное содержание». Это содержание не должно зависеть от контекста. Ученый также доказывает, что терминосистема не создается, а существует изначально. Он отрицательно относится к синонимии, но вместе с тем признает ее неотъемлемым компонентом терминосистемы и допускает ее существование в ряде случаев (употребление синонимов разными научными школами, краткие формы терминов, родо-видовые замены).

В работе Д.С. Лотте под названием «Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов» рассматривается категория «соответствие термина». Под ней понимается соответствие буквального значения термина его действительному значению. В контексте с данной категорией Лотте выделяет правильно ориентирующие термины, нейтральные термины и ложно ориентирующие термины. Правильно ориентирующие термины – термины, у которых буквальное значение не только не противоречит действительному, но и с определенной степенью точности создает правильное представление о самом понятии [15, с. 5]. Нейтральными являются термины, в которых нельзя распознать никакого буквального значения. В большинстве случаев это заимствованные иностранные термины. Ложно ориентирующие представляют собой термины, которые способствуют формированию ложного представления о понятии. В них буквальное значение противоречит действительному. Ученый выделил категорию «согласование между терминами». Суть ее заключалась в том, что для понятий одного порядка, стоящих на одной классификационной ступени, признаки, кладущиеся в основу построения их терминов, должны быть также одного порядка; конструкция терминов должна быть одинакова. Здесь имеется в виду недостижимая в силу поступательного развития процесса познания логическая стройность терминосистем. В своих ранних и поздних работах Д.С. Лотте для характеристики терминов использует такие общеупотребительные слова, как *простота, понятность, ясность, точность, обогащение.*

После кончины ученого эстафета исследований перешла к академику А.М. Терпигореву. Следует отметить, что именно в то время (1950-е гг.) формируется мнение о необходимости исследования терминов в русле лингвистики.

В 1953 г. выходит статья Терпигорева «Об упорядочении технической терминологии». В ней был сделан акцент на том, что система терминов терминологии каждой дисциплины должна соответствовать системе понятий данной дисциплины. В статье постоянно повторяется положение о системности, которая, по мнению Терпигорева, делает термин систематичным. При этом автор выдвигает к термину всего лишь два требования: однозначность и выражение сущности понятия. К недостаткам терминологии он относит многозначность, обилие иноязычных заимствований и громоздкость термина [22, с. 73] .

Терпигорев считает, что работа над понятиями и их определениями должна предшествовать работе над терминами и привносит новую терминологическую дихотомию, противопоставляя терминологическое значение как содержание обозначаемого термином понятия буквальному значению термина. Таким образом, правильный термин – это термин, у которого буквальное значение соответствует терминологическому [Там же, с. 74].

Большую ценность для исследователей терминологии представляют и взгляды выдающегося лингвиста В.В. Виноградова. Он рассматривает терминологию как «повесть о закономерностях развития знаний о природе и обществе». История терминологии отражает историю науки и человеческой цивилизации. Проблему упорядочения терминов лингвист связывает с «изучением исторических корней отдельных терминов или их групп», а сама

терминология для него – часть словарного состава литературного языка. Терминология и общий словарь вступают в «сложное и глубокое взаимодействие» [2, с. 2].

Конец 1960-х гг. ознаменован существенными изменениями в системе научных взглядов на терминологию. Прежде всего, произошло фактическое разделение научного и прикладного терминоведения. Вырос интерес к сущностным характеристикам термина. Пришло осознание необходимости рассматривать терминологию в контексте языка науки. Все это нашло свое отражение в статьях: «Некоторые методологические вопросы работы над терминологией науки и техники» (Я.А. Климовицкий) и «Работы по построению научно-технической терминологии в СССР и советская терминологическая школа» (В.С. Кулебакин, Я.А. Климовицкий).

Климовицкий вводит понятие «относительная однозначность», которая может присутствовать как в среде существования термина, так и в определенном хронологическом периоде. Ход мыслей автора таков: однозначность термина на определенный момент не означает, что он останется таковым и в будущем. В процессе развития определенной области знаний, появления новых понятий термин из однозначного может превратиться в многозначный. В то же время в синхронии ученый отказывает многозначности в праве на существование [7, с. 40].

Для терминологов ценность представляет также уточнение Климовицким лексических единиц – объектов терминологической работы. В качестве них должны выступать существительные и словосочетания с ними, где существительное – определяемая часть в именительном падеже. Номенклатурные названия не могут быть объектом лингвистической работы. В статье «Работы по построению научно-технической терминологии в СССР и советская терминологическая школа» В.С. Кулебакин и Я.А. Климовицкий описывают терминологическую работу, проводившуюся в нашей стране и за рубежом [11, с. 11].

К началу 1970-х гг. наметились новые тенденции в развитии терминологических исследований. В 1972 г. были опубликованы статьи «Лингвистика и терминоведение» В.П. Петушкова и «О некоторых проблемах изучения термина» Б.Н. Головина.

Статья Петушкова примечательна тем, что в ней очерчиваются объект и предмет терминоведения как новой дисциплины и содержится утверждение о том, что система терминов должна соответствовать системе понятий определенной отрасли науки. Петушков допускает внутриподъязыковую образность и метафоричность. В статье он выражает свое отношение к профессиональному просторечию, которое является не показателем необразованности специалистов данной области, а проявлением «сложных особенностей человеческого мышления». Терминологические исследования, по мнению автора, должны осуществляться специалистами нескольких отраслей [17, с. 180].

Проблематика статьи Б.Н. Головина в некоторой степени отличается от проблематики статьи Петушкова. Головин ставит под сомнение систему требований к термину. Он также заявляет, что именно языкознание способно точно определить сущность термина, и задается целым рядом вопросов. Каждый ли термин точно выражает понятие? Мало ли семантически неоднозначных и нечетких терминов существует? Каждый ли термин выражает только одно понятие? Имеет ли на самом деле термин точные семантические границы? [3, с. 65].

Следует подчеркнуть, что все рассмотренные выше работы и содержащиеся в них идеи отражают процесс становления методологических основ отечественной научной мысли в сфере изучения понятий «термин» и «терминология». К этим основам можно отнести:

1) изучение терминов в тесной связи с системой понятий;

2) установление соответствия между терминами и понятиями, которые они описывают;

3) выявление тех терминов, буквальное значение которых не соответствует действительному, т. е. ложно ориентирующих (Лотте) или неправильных (Терпигорев);

4) ориентация терминологической работы на «превращение» ложно ориентирующих или неправильных терминов в правильно ориентирующие / правильные термины;

5) приобретение термином дополнительных значений в ходе развития области науки и техники.

В контексте исследования военно-авиационной терминологии практический интерес представляют следующие работы.

1. «Некоторые принципиальные вопросы отбора и построение научно-технических терминов» Д.С. Лотте. Важность данной статьи обусловлена тем, что в ней излагается комплексный подход к исследованию технической терминологии (военно-авиационные термины являются примарно-техническими). Интересна данная статья и с точки зрения класси-

фикации терминов. Следует предпринять попытку классификации военно-авиационных терминов по Лотте, разделив их на ложно ориентирующие, нейтральные и правильно ориентирующие и сделать вывод, насколько буквальное значение авиационных терминов соответствует действительному.

2. «Об упорядочении технической терминологии» А.М. Терпигорева. В соответствии с содержащимся в статье фундаментальным положением о том, что система терминов терминологии должна соответствовать системе понятий, мы намерены:

– исследовать данное соответствие в анализируемой терминологии;

– выделить правильные термины (у которых буквальное значение соответствует действительному) и неправильные.

3. «Некоторые методологические вопросы работы над терминологией науки и техники» Я.А. Климовицкого. На основании рассуждений Климовицкого о том, что в процессе развития определенной области знания термин может из однозначного превратиться в многозначный, имеет смысл проследить данную тенденцию в терминологии военной авиации. Это поспособствует наиболее полному и глубокому пониманию явления многозначности в специальной лексике.

Далее следует остановиться на рассмотрении представлений о сущности терминов и их основных характеристик. Началом научной дискуссии по данному вопросу считается 1952 г., когда Р.Г. Пиотровский опубликовал статью «К вопросу об изучении термина». В ней автор рассуждает о терминологической однозначности и многозначности, семантической очерченности и нейтральности. Он выдвигает тезис в поддержку экспрессивности термина, полагая, что однозначность не делает термин абсолютно нейтральным, «не превращает его в мертвый знак понятия» [18, с. 24]. Пиотровский утверждает, что большое значение для терминов имеет сохранение внутренней формы, которая может способствовать однозначности термина. Кроме того, экспрессивность, по его мнению, является положительной чертой термина [Там же, с. 26].

В противовес Р.Г. Пиотровскому А.А. Реформатский выступал за стилистическую нейтральность термина. Однако при этом утверждал, что термин может приобретать стилистическую окраску в том случае, когда он переходит из специальной сферы употребления в общую [21, с. 28]. Вопрос стилистической окрашенности термина рассматривается и в статье В.Н. Прохоровой «Об эмоциональности термина». Автор полагает, что «термины могут выражать отношение говорящего к предмету речи и быть экспрессивными» [19, с. 154].

Возвращаясь к рассмотрению научных взглядов Р.Г. Пиотровского, следует упомянуть, что сложность смысловой структуры термина усматривалась им в «динамике развития значений термина». Он ввел категорию «научной оценочности», когда эмоциональность возникает как результат изменения отношения к тому или иному термину или как следствие научного вырождения определенного понятия [18, с. 30].

Практически одновременно с работой Пиотровского появилась работа Р.А. Будагова «Очерки по языкознанию» («Специфика термина»). Он сосредоточился на изучении терминологической однозначности. Многозначность, по мнению Будагова, является недостатком и «создает путаницу». Термин не зависит от контекста и должен иметь одно значение. Как и другим исследователям, Будагову не удалось увязать требование однозначности с возможными изменениями его значения, обусловленными развитием понятий [1, с. 228]. О том, что обязательными требованиями к терминам являются точность и однозначность, говорил и Л.А. Булаховский. Он отрицает синонимию и призывает к единству в терминологии [21, с. 29].

В условиях подобных воззрений примечательна работа В.А. Звегинцева «Проблема знаковости языка». В ней автор исходит из того, что знаковость присутствует в термине, но не в абсолютном виде и не всегда. Термины представляют собой всего лишь средство обозначения понятия, они не имеют лексического значения. Содержание термина изменяется не под воздействием языковых факторов, а в силу развития понятий. При этом сохраняющаяся внутренняя форма термина будет препятствовать и его правильному использованию и дальнейшему его развитию [5, с. 18].

В.А. Звегинцев вводит категорию автономности термина, которая может быть соотнесена с категорией независимости термина от контекста. Системные взаимоотношения термина признаются им невозможными в силу отсутствия у термина лексического значения. Звегинцев выводит проблематику терминологии за пределы языкознания, т. к., по его мнению, термины занимают периферийное место в языке и не могут быть основанием для рассуждений о сущности языка в целом [5, с. 30].

Однако данный постулат не получил поддержки в научной среде.

Весомый вклад в исследование терминологии внесла К.А. Левковская. В своей статье «Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии» она отказывает в лингвистической ценности работам Д.С. Лотте и отвергает крайности в характеристиках, даваемых термину. Левковская выделяет термины-названия и термины-определения. Оба эти типа терминов могут быть мотивированными, однако указание на сущность обозначаемого понятия есть только у терминов-определений. Другие терминологические понятия автор рассматривает через призму понятий терминов-определений и терминов-названий. Левковская признает системность терминов, тесную связь терминологии с общей лексикой, но отрицает экспрессивность у терминов [12, с. 112].

В 1961 г. вышла статья Н.П. Кузькина «К вопросу о сущности термина». Согласно этой статье, терминологией можно считать только ту лексику, которая сознательно отобрана, обработана и нормирована. Разница между терминами и общеупотребительной лексикой лежит вне языка [10, с. 62].

Еще одной обобщающей работой по сущности термина в 1960-х гг. была статья Л.А. Капанадзе «О понятиях “термин” и “терминология”». В ней автор не соглашается с тем, что между терминами и обычными словами нет разницы. Напротив, термину присущи особые функциональные свойства, он дефинитивен, не имеет лексического значения, не вступает в отношения синонимии и антонимии, изменение содержания термина базируется на логико-понятийной основе [6, с. 78]. Капанадзе является сторонником категории «терминологическое поле» А.А. Реформатского, которая показывает парадигматическую сущность термина, безразличие к синтагматическим системам и относит мотивированность к проблемным категориям.

В 1969 г. В.М. Лейчик публикует работу «Место терминологии в системе современных наук». В ней можно выделить следующие основные положения:

– отрицание наличия синонимии в терминологии;

– необходимость изменить подход к трактовке многозначности в терминологии;

– в связи с тем, что логическая стройность терминологических систем иногда оказывается иллюзорной, необходимо обращаться к психологическим аспектам терминологической работы с учетом связи с общими законами теории познания. Терминосистемой Лейчик называет совокупность терминов, созданную на «базе классификационных понятий определенной науки» [13, с. 6].

В 1967 г. состоялось Второе Всесоюзное терминологическое совещание. В материалах этого совещания отдельного внимания заслуживают две статьи о теоретической сущности термина: статья Н.З. Котеловой «К вопросу о специфике термина» и статья А.И. Моисеева «О языковой природе термина».

Н.З. Котелова положительно относится к недостаткам терминов и признает наличие у них синонимов, омонимов и антонимов. Термины как часть языка обладают свойствами общелитературной лексики (в частности, сочетаемостью), но отличаются от нее дефинитивностью и системностью. В общем и целом автор полагает, что особенности терминов следует анализировать при помощи традиционных лингвистических категорий, «в терминах морфологии, семантики, синтаксиса и т. д.» [8, с. 123].

Что касается взглядов А.И. Моисеева, то он решительно отрицает требования к термину и обращается к реальной терминологии. В своей статье он подразделяет термнологическую лексику на специальную и общеупотребительную, на предметную и понятийную. Следует отметить также высказывание Моисеева о том, что терминами могут быть только имена существительные и словосочетания на их основе. Это позволяет им выполнять номинативную функцию в полной мере [16, с. 130].

Расширение теоретического аппарата терминоведения шло за счет работ, посвященных частным аспектам теории термина. Среди них особое место занимают статьи В.П. Даниленко, Н.К. Сухова и С.И. Коршунова. Последний в статье «Синонимы в технической терминологии» предпринимает попытки устранить причины появления синонимов и подразделяет их на относительные и абсолютные. Терминологическая синонимия понимается автором как явление, при котором для одного понятия существует два или несколько терминов. Синонимы возникают или путем заимствования иностранного слова при наличии термина на родном языке или на начальном этапе развития терминологии [9, с. 211]. Статья Н.К. Сухова «О применении буквенных сокращений в качестве научно-технических терминов» охватывает основные направления изучения технических аббревиатур. Буквенные сокращения термина являются не самостоятельными

единицами, а допустимыми синонимами или «параллельными терминами». Причина образования терминологических аббревиатур видится автором в необходимости применения кратких форм для удобства. Аббревиатуры – это не слова, а «условные заместители терминов». Сухов приходит к невероятному заключению о том, аббревиатуры тормозят развитие технической терминологии и мешают созданию новых терминов [20, с. 110].

К началу 1970-х гг. необходимость комплексного рассмотрения сущности термина через призму категорий лингвистики становится очевидной. Именно в это время В.П. Даниленко опубликовал статью «Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов». Несмотря на то, что взгляды на термины только как на имена существительные были тогда весьма авторитетными, Даниленко включает в терминологический состав и глаголы, и прилагательные, и наречия. Исследователя характеризует реалистический подход к семантическим процессам в терминологии. Даниленко признает синонимию, закономерность полисемии и важность контекста для термина. Кроме того, автор вводит новую категорию – сферу фиксации и сферу функционирования терминологии, благодаря которой впоследствии происходит признание терминами наречий, глаголов и прилагательных. По мнению Даниленко, термины при наличии у них отличительных черт все же являются частью общелитературного языка, поэтому нормой в терминологии следует считать случаи употребления слов-терминов, совпадающие с нормой в литературном языке. Новые термины, если они противоречат общелитературным моделям словообразования, стоят вне нормы [4, с. 43].

Подводя итог всему вышесказанному, следует выделить некоторые основные черты, характеризующие научные взгляды на сущность термина в анализируемый период. К этим чертам относится:

– выделение однозначности в качестве основной категории термина и наличие большого разброса подходов к ней;

– прескриптивизм, который преобладал в формировании терминологических понятий и категорий;

– важность контекста для термина.

В контексте военно-авиационной терминологии сущность термина предполагается возможным трактовать с позиции В.М. Лейчика, который под термином понимал «лексическую единицу определенного языка для специальных целей, обозначающую общее, конкретное или абстрактное понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [14, с. 31]. Следует также рассмотреть идею Н.З. Котеловой о наличии у терминов синонимов, омонимов и антонимов в контексте авиационной терминологии. Следует предпринять попытки выявить синонимы, омонимы и антонимы, а также рассмотреть сочетаемость авиационных терминов. В случае выявления синонимов в исследуемой терминологии следует обратиться к статье С.И. Коршунова «Синонимы в технической терминологии» и переложить ее идеи о причинах появления и устранении синонимии на военно-авиационную терминологию. Отдельное внимание необходимо уделить высказыванию В.П. Даниленко о важности контекста для терминов, развить его на основе исследования особенностей «поведения» военно-авиационных терминов в профессиональных и публицистических текстах.

Итак, процесс становления методологических основ отечественной науки о термине отражен в работах Д.С. Лотте, А.М. Терпигорева, В.В. Виноградова, В.С. Кулебакина, Я.А. Климовицкого, Б.Н. Головина и В.П. Петушкова. В контексте военно-авиационной терминологии необходимо развить положения:

– Д.С. Лотте – с позиции самого подхода к изучению терминов, их классификации (разделения авиационных терминов на ложно ориентирующие, нейтральные и правильно ориентирующие), соответствия буквальных значений авиационных терминов действительным;

– А.М. Терпигорева – с точки зрения изучения соответствия системы авиационных терминов системе понятий;

– Я.А. Климовицкого – с точки зрения приобретения авиационными терминами многозначности в ходе развития специальной области знания.

Сущностные признаки термина рассматривались Р.Г. Пиотровским, А.А. Реформатским, В.Н. Прохоровой, Р.А. Будаговым, Л.А. Булаховским, В.А. Звегинцевым, К.А. Левковской, Н.П. Кузькиным, Л.А. Капанадзе, В.М. Лейчиком, Н.З. Котеловой, А.И. Моисеевым, В.П. Даниленко, Н.К. Суховым и С.И. Коршуновым. Несмотря на то, что все они выделяли однозначность в качестве основной категории термина, их отличали совершенно разные подходы к ней. В исследовании военно-авиационных терминов следует исходить из понимания термина В.М. Лейчиком, рассматривать идеи Н.З. Котеловой как основу для выявления синонимов, омонимов и антонимов в изучаемых терминах, обращаться

к работе С.И. Коршунова для анализа синонимии, использовать положения В.П. Даниленко при рассмотрении функционирования авиационных терминов в различных текстах.

Список литературы

1. Будагов Р.А. Очерки по языкознанию. М.: АН СССР, 1953.

2. Виноградов В.В. Вступительное слово на Всесоюзном терминологическом совещании «Вопросы терминологии». М., 1961.

3. Головин Б.Н. О некоторых проблемах изучения термина // Семиотические проблемы языков науки и информации. М., 1971. Ч. I. С. 64–67.

4. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // Исследования по русской терминологии. М., 1971. С. 42–45.

5. Звегинцев В.А.. Проблема знаковости языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1956.

6. Капанадзе Л.А. О понятиях «термин» и «терминология» // Развитие лексики современного русского языка. М.: Наука, 1965. С. 75–85.

7. Климовицкий Я.А. Некоторые методологические вопросы работы над терминологией науки и техники // Современные проблемы терминологии в науке и технике: сб. ст. М.: Наука, 1969. С. 32–61.

8. Котелова Н.З. К вопросу о специфике термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970. С. 122–126.

9. Коршунов С.И. Синонимы в технической терминологии // Изв. АН СССР. Отделение технических наук. 1952. № 10. С. 1520–1526.

10. Кузькин Н.П. К вопросу о сущности термина // Вестн. ЛГУ. 1962. № 20. Вып. 4. С. 61–64.

11. Кулебакин В.С., Климовицкий Я.А. Работа по построению научно-технической терминологии в СССР и советская терминологическая школа // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1970. С. 11–28.

12. Левковская К.А. Именное словообразование в современной немецкой общественно-политической терминологии и примыкающей к ней лексике. М.: Изд-во АН СССР, 1960.

13. Лейчик В.М. Место терминологии в системе современных наук (к постановке вопроса) // Научно-техническая информация: сб. М., 1969. Сер. 1. № 8. С. 5–8.

14. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

15. Лотте Д.С. Некоторые принципиальные вопросы отбора и построения научно-технических терминов / АН СССР, Ком. техн. терминологии. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1941.

16. Моисеев А.И. О языковой природе термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1970. С. 127–139.

17. Петушков В.П. Лингвистика и терминоведение // В.А. Татаринов История отечественного терминоведения: в 3 т. Т. 2: Направления и методы терминологических исследований: очерк и хрестоматия. М.: Моск. лицей, 1995. Кн. 1. С. 176–187.

18. Пиотровский Р.Г. К вопросу об изучении термина // Уч. зап. ЛГУ. 1952. № 161. С. 21–36.

19. Прохорова В.Н. Об эмоциональности термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970. С. 153–159.

20. Сухов Н.К. О применении буквенных сокращений в качестве научно-технических терминов // Изв. АН СССР. Отделение технических наук. 1953. № 7. С. 105–131.

21. Татаринов В.А. История отечественного терминоведения: в 3 т. Т. 2: Направления и методы терминологических исследований: очерк и хрестоматия. М.: Моск. лицей, 1995.

22. Терпигорев А.М. Об упорядочении технической терминологии // Вопр. языкознания. 1953. № 1. С. 71–76.

* * *

1. Budagov R.A. Ocherki po yazykoznaniyu. M.: AN SSSR, 1953.

2. Vinogradov V.V. Vstupitel'noe slovo na Vsesoyuznom terminologicheskom soveshchanii «Voprosy terminologii». M., 1961.

3. Golovin B.N. O nekotoryh problemah izucheniya termina // Semioticheskie problemy yazykov nauki i informacii. M., 1971. Ch. I. S. 64–67.

4. Danilenko V.P. Leksiko-semanticheskie i grammaticheskie osobennosti slov-terminov // Issledovaniya po russkoj terminologii. M., 1971. S. 42–45.

5. Zvegincev V.A.. Problema znakovosti yazyka. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1956.

6. Kapanadze L.A. O ponyatiyah «termin» i «terminologiya» // Razvitie leksiki sovremennogo russkogo yazyka. M.: Nauka, 1965. S. 75–85.

7. Klimovickij Ya.A. Nekotorye metodologicheskie voprosy raboty nad terminologiej nauki i tekhniki // Sovremennye problemy terminologii v nauke i tekhnike: sb. st. M.: Nauka, 1969. S. 32–61.

8. Kotelova N.Z. K voprosu o specifike termina // Lingvisticheskie problemy nauchno-tekhnicheskoj terminologii. M.: Nauka, 1970. S. 122–126.

9. Korshunov S.I. Sinonimy v tekhnicheskoj terminologii // Izv. AN SSSR. Otdelenie tekhnicheskih nauk. 1952. № 10. S. 1520–1526.

10. Kuz'kin N.P. K voprosu o sushchnosti termina // Vestn. LGU. 1962. № 20. Vyp. 4. S. 61–64.

11. Kulebakin B.C., Klimovickij Ya.A. Rabota po postroeniyu nauchno-tekhnicheskoj terminologii v SSSR i sovetskaya terminologicheskaya shkola // Lingvisticheskie problemy nauchno-tekhnicheskoj terminologii. M., 1970. S. 11–28.

12. Levkovskaya K.A. Imennoe slovoobrazovanie v sovremennoj nemeckoj obshchestvenno-politicheskoj terminologii i primykayushchej k nej leksike. M.: Izd-vo AN SSSR, 1960.

13. Lejchik V.M. Mesto terminologii v sisteme sovremennyh nauk (k postanovke voprosa) // Nauchno-tekhnicheskaya informaciya: sb. M., 1969. Ser. 1. № 8. S. 5–8.

14. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. 3-e izd. M.: Izd-vo LKI, 2007.

15. Lotte D.S. Nekotorye principial'nye voprosy otbora i postroeniya nauchno-tekhnicheskih terminov / AN SSSR, Kom. tekhn. terminologii. M. – L.: Izd-vo AN SSSR, 1941.

16. Moiseev A.I. O yazykovoj prirode termina // Lingvisticheskie problemy nauchno-tekhnicheskoj terminologii. M., 1970. S. 127–139.

17. Petushkov V.P. Lingvistika i terminovedenie // V.A. Tatarinov Istoriya otechestvennogo terminovedeniya: v 3 t. T. 2: Napravleniya i metody terminologicheskih issledovanij: ocherk i hrestomatiya. M.: Mosk. licej, 1995. Kn. 1. S. 176–187.

18. Piotrovskij R.G. K voprosu ob izuchenii termina // Uch. zap. LGU. 1952. № 161. S. 21–36.

19. Prohorova V.N. Ob emocional'nosti termina // Lingvisticheskie problemy nauchno-tekhnicheskoj terminologii. M.: Nauka, 1970. S. 153–159.

20. Suhov N.K. O primenenii bukvennyh sokrashchenij v kachestve nauchno-tekhnicheskih terminov // Izv. AN SSSR. Otdelenie tekhnicheskih nauk. 1953. № 7. S. 105–131.

21. Tatarinov V.A. Istoriya otechestvennogo terminovedeniya: v 3 t. T. 2: Napravleniya i metody terminologicheskih issledovanij: ocherk i hrestomatiya. M.: Mosk. licej, 1995.

22. Terpigorev A.M. Ob uporyadochenii tekhnicheskoj terminologii // Vopr. yazykoznaniya. 1953. № 1. S. 71–76.

Theoretical foundations of domestic terminology studies (analytical review)

The article deals with the key points of the domestic science in the context of the research of English military and aviation terminology. The tasks of the research are to analyze the process of the establishment of the methodological foundations of the domestic scientific thoughts and to demonstrate the views development of the term essential features. The result was the selection of the theoretical ideas for the complex studying and understanding the linguistic features of the military and aviation terms.

Key words: *terminology studies, terminology, technical terminology, military and aviation terminology, term, notion, monosemy.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

БЕ ЧУНЬХУН
(Москва)

АКЦИОНАЛЬНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ И СРЕДСТВА ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Представлено обобщенное описание акционального кода в русском языке посредством перечисления типов языковых единиц, включающих средства выражения акционального кода в русской лингвокультурологии. Рассмотрены глаголы и фразеологизмы в рамках лингвокультурологического анализа с целью раскрытия мировидения носителей русского языка. Подчеркивается, что изучение данной темы имеет лингводидактическую значимость.

Ключевые слова: *язык и культура, акциональный код, глаголы, фразеологизмы, лингвокультурологический анализ, менталитет.*

Впервые термин *акциональный код* был предложен Р. Бартом, который таким способом обозначал код действия, предназначенный для объяснения фабульного каркаса новеллы [1, с. 456]. Акциональный код описывает сюжетно-композиционную сторону анонса художественного произведения, представляет собой последовательность действий, описание времени и места событий и вместе с этим некую недосказанность, намеки, загадку для читателя [7, с. 68]. Такая трактовка акционального кода носит скорее литературоведческий, чем лингвистический характер. Позже в лингвокультурологических исследованиях акциональный код, входящий в число доминантных кодов, был истолкован как система языковых единиц, объединяющая названия разнообразных физических действий разной степени сложности [11, с. 23–31]. Акциональный код репрезентирует образы той или иной деятельности, а также образы, связанные с различными видами деятельности [6, с. 21]. Ядро поля акциональных единиц – это наименования действий человека, имеющих для человека особую значимость. Как можно заметить, у термина нет точного определения, что указывает на актуальность его изучения.

Мы трактуем акциональный код как совокупность наименований различных видов человеческой деятельности, репрезентируемой лексемами, важной составляющей значений

© Бе Чуньхун, 2019

которых является образная типизация. Посредством типизации разного вида практических действий человек познает и объясняет окружающий мир. Именно поэтому базовый образ акционального кода – это действие, которое в лингвокультурологии проявляет себя комплексом единиц, образующих акциональный код.

Наиболее полное описание акционального кода с глагольными компонентами представлено в словаре «Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» под редакцией В.Н. Телии. Его авторский коллектив относит акциональный код к основным кодам культуры, которые дают классификацию различных видов деятельности. В нем отражается представление человека об окружающем мире и с помощью определенных стереотипов. Согласно пониманию В.А. Масловой, стереотип – это «некоторый фрагмент концептуальной картины мира, ментальная картинка, устойчивое культурно-национальное представление о предмете, явлении, ситуации» [5, с. 110], например: *мутить воду* – «вносить смуту, говорится с неодобрением. Подразумевается стремление создать ненормальную, нездоровую обстановку внутри какой-либо социальной группы. Глагол *мутить* передает стереотипное представление об активном, целенаправленном воздействии на жидкость, содержит антропную, описывающую человека или его действия, метафору» [10, с. 388].

Акциональный код – широкое понятие, характеризовать его все равно что писать о концептуализации понятия «деятельность». В.Н. Телия предполагала, что для характеристики акционального кода нужно описать целый «куст» понятий, т. е. составить классификацию разных видов деятельности человека и отдельно проанализировать особенности использования во фразеологии акциональной метафоры, тех образов, которые соотносятся с деятельностью, интерпретировать метафору в той или иной сфере деятельности.

В.Н. Телия предлагала использовать термины сложной структуры для описания акционального кода: *антропно-деятельностный (бросать камень в огород); кулинарно-деятельностный (заварить кашу); пространственно-деятельностный (падать духом); физически-деятельностный (пойти по стопам); зооморфно-деятельностный (витать в облаках); процессуально-деятельностный (далеко пойти)* и т. п. Описывая понятие акции, или действия, в идиомах, В.Н. Телия сосредоточила внимание на характеристике свойств лица, на событиях, связанных с акциональными проявлениями этих свойств, на таких акциях поведенческого типа, как физическая деятельность, интеллектуальные акции, речевое действие, чувства-отношения, чувства-состояния и т. п. [9, с. 166–175]. Таким образом, акциональный код понимается ею как система знаков, которые соотносятся с глаголами или глагольными компонентами, используемыми автономно или в составе фразеологизмов для характеристики действия, поведения, состояния человека и его отношения к окружающему миру. Грамматическая характеристика репрезентантов кода обусловлена тем, что глаголы, обозначающие различные действия, связаны с древнейшими архетипическими, мифологическими представлениями о мире, часто вербализованными в метафорической форме, но не только с ними.

Глагольные языковые единицы в данной статье выбраны с учетом образа, потенциальной семы, национально-культурной специфики. Изучая русский акциональный код, необходимо разобраться в нижеследующих типах языковых единиц. Их классификация должна строиться по разным основаниям, первым из которых является структурная сложность вербализатора кода. На этой основе выделяются глагольный и фразеологический типы вербализаторов. Дадим им более подробную характеристику.

Группа 1. Глагольные вербализаторы, образная типизация которых достигается с помощью внутренней формы и потенциальных сем. Глаголы, имеющие категориальное значение действия, выступают культуроносными языковыми единицами, вербализующими акциональный код непосредственно. При этом каждый элемент акционального кода относится к тому или иному подтипу, характеризующему один из видов конкретной деятельности и / или поведения, например антропно-деятельностной, зооморфно-деятельностной, физически-деятельностной и др. В основе внутренней формы элементов акционального кода лежит словообразовательная или семантическая мотивация. Словообразовательная мотивация обнаруживается в следующих случаях.

1. Глаголы, именующие отдельные поступки и поведение человека в целом. Часто они образуются от названий животных, причем их основа в ходе словообразовательных процессов метафорически переосмысливает-

ся. Эти глаголы обозначают эмоционально-психическое состояние и особенности поведения человека, например: *вызвериться, собачиться, лаяться, обезьянничать, петушиться, ежиться, павлиниться*, *крыситься, набычиться, оскотиниться, свинячить, попугайничать, гадить, ехидничать, ишачить, ослить, лисить, осоветь* и др.

Активную роль при метафорическом переосмыслении основы играют фоновые (потенциальные) семы. Например, глагол *обезьянничать* означает «вести себя как обезьяна, *слепо подражая другим, перенимая чью-либо манеру поведения*» [4, с. 156]. Данные глаголы содержат в своем значении указание на один из характерных признаков того животного, от названия которого они образованы, хотя некоторые животные объективно не обладают такими признаками, им только приписывает эти признаки фантазия человека, ср.: *лиса – лисить* (хитро льстить); *осел – ослить* (глупо шутить); *ехидна – ехидничать* (зло насмехаться) и др.

2. Отадъективные глаголы. Эта категория проявляет себя сходным образом. Глагол *чернить* буквально значит «придавать чему-либо черный цвет, красить в черное», а метафорически – «клеветать, наговаривать на кого-либо, порочить». У русских черный цвет ассоциируется с плохим, нечистым, и глагол *чернить* соотносится с антропно-деятельностным кодом, передает стереотипное представление о злоречии; глагол *тупить* происходит от *тупой*, перен. «приводить в состояние отупения»; глагол *горячиться* происходит от слова *горячий*, метафорически означает «говорить сердито, действовать с нетерпением, приходить в возбуждение», описывает чувство-состояние человека.

3. Отсубстантивные производные глаголы, наследующие метафорическое значение производящей основы. Здесь можно выделить несколько подгрупп в зависимости от того, чем мотивировано производное: зоонимом, именем лица или артефактом: *звереть* в значении «приходить в ярость, становиться зверем (вести себя подобно животному, названному в производящем слове в переносном смысле)»; *бабничать* означает «проявлять слабохарактерность, изнеженность» (вести себя подобно лицу, названному в производящем слове в переносном смысле); *балаганить* – перен. «держать себя несерьезно»; *мямлить (мямля)* перен. – «нерешительно, вяло, медленно действовать»; *химичить* перен. – «предпринимать что-либо противозаконное, действуя непонятным для окружающих образом»; *майданить* – разг. «ничем не заниматься, создавая видимость действий»; *столбенеть* – «приходить в состояние оцепенения от сильного душевного потрясения» (глаголы с метафорически производным значением) и др.

4. Глаголы, обладающие потенциальными семами, участвующими в создании неявных ассоциаций. В этом случае акциональный код рассматривается как система наименований действий и процессов, которые в национальном социуме служат для передачи неявных смыслов, например: *упасть в глазах* – «конфузиться, опозориться, оскандалиться, осрамиться, покрыть себя позором». Представления о самоутверждении в русской картине мира связаны с движением вверх, представления о потере лица – с движением вниз. Глагол *строить* – перен. неодобр. «кого, или из кого представлять, изображать себя кем-либо, каким-либо», ср.: *Строит из себя умника. Нечего тут дурака строить!* Неявный смысл – «вводить в заблуждение, обманывать».

Группа 2. Глагольные фразеологизмы. Л.Г. Золотых отмечает, что фразеологизмы выступают своеобразными семиотическими кодами, репрезентируют информацию, содержащую элементы ценностных установок, представлений и стереотипов [3, с. 9]. Глагольные фразеологизмы – самые продуктивные и многочисленные, их стержневые компоненты – глаголы и деепричастия – объединены общим значением действия. При их анализе необходимо учитывать следующее.

1. Типы фразеологизмов по классификации В.В. Виноградова – Н.М. Шанского, поскольку анализировать репрезентацию кода в них нужно разными методами. В эту группу включены четыре типа: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения. Они соотносятся с акциональным кодом, описывая какую-либо деятельность и поведение человека. В русском языке глагольные фразеологизмы, относящиеся к одному из подтипов акционального кода, наиболее многочисленны. Например, фразеологическое единство *бить в одну точку* в значении «прилагать усилия для достижения намеченного, сосредоточиваясь на чем-то одном». Глагол *бить* соотносится с физически-деятельностным кодом, образ фразеологизма образован на акциональной метафоре – физическом активном целенаправленном регулярно

выполняемом воздействии человека на условный предмет. Наблюдения человека в области деятельности показали: такое физическое действие – *бить в одну точку* – приводит к хорошему результату. Данное физическое действие было оценено, переосмыслено как ценностное и стало стереотипом для описания любых действий человека в реальной жизни [10, с. 38]. В эту подгруппу входят и другие ФЕ, относящиеся к разряду сращений и единств: *болтать языком* – «слишком много говорить, говорить вздор», *спустя рукава* – «небрежно, без усердия, не стараясь, кое-как», *тянуть канитель* – «медленно делать что-либо», *заварить кашу* – «начать хлопотное дело или неприятное дело», *воротить нос* – «относиться к кому-либо с презрением, с пренебрежением», *встать с левой ноги* – «быть в плохом настроении» и др.

Необходимо также вовлекать в сферу анализа глагольные фразеологизмы, в которых компоненты-глаголы имеют переносное значение. Например: *клевать носом*, прямое значение глагола – «есть, хватая пищу клювом (о птицах)». Движение головы у человека во время дремоты ассоциируется с физическим движением клюва птиц.

Фразема *клевать носом* образовалась на базе глагола *клевать* в процессе формирования у него переносного значения. Это выражение используется для описания ситуации, когда человек, находясь в вертикальном положении – сидя или стоя, начинает непроизвольно засыпать и его голова опускается на грудь, очнувшись, человек поднимает голову, потом снова засыпает. Чередование движений головы похоже на клевание. Похожим образом проявляют себя глаголы в составе фразеологических сочетаний: *терять рассудок (голову), терять лицо, утратить бдительность, вскружить голову* и др.

2. Отфразеологические дериваты. Эти типы глаголов происходят от фразеологизмов, характеризуют речевую деятельность, поступок и поведение человека, например: *баклушничать (бить баклуши)* – «вести себя безответственно, не работая, ничего не делая, обозначает безделье, праздное времяпровождение». Его синонимический ряд – *лодырничать (гонять лодыря), лежебочничать (лежать на боку), канителить (тянуть канитель), волынить (тянуть волынку), ротозейничать (разевать рот), воронить (считать ворон)* – «вести себя невнимательно и неразумно» – обозначают небрежность; *зубоскалить (скалить зубы)* – «смеяться над кем-либо» – обозначает насмешку; *костить (перемывать кости)* – «сильно ругать, бранить» и т. п. Эти глаголы образованы на базе лексических синонимов и однокоренных словообразовательных синонимов, выражают поведение и отношение к объекту [2, с. 24–30].

Столь подробная характеристика способов репрезентации акционального кода обусловлена тем, что их типология определяет методы исследования. В русской лингвокультурологии они варьируются в зависимости от способа репрезентации кода и требуют разностороннего исследования.

Декодирование акционального кода в глагольных фразеологизмах требует синтеза методов исследования фразеологизмов, при котором лингвокультурологический анализ опирается на данные классификационного, описательного, интерпретационного методов. Результатом их комплексного применения служит лингвокультурологический комментарий. Школа В.Н. Телии использует лингвокультурологический анализ фразеологизмов с целью выявления культурно-национальных коннотаций во фразеологизмах и выяснения соотношения культурных смыслов с эталонами, символами, стереотипами русского народа.

Изучая глаголы с акциональным кодом, целесообразно пользоваться методом семного анализа, позволяющего выявить метафорический и метонимический механизмы, лежащие в основе формирования их переносных значений. Согласно мнению И.А. Стернина, анализ словарных дефиниций позволяет вычислить прямое и переносное значения глаголов, содержащие эмоцию и оценку, отражающие систему ценностей и особенности менталитета носителей языка и др. [8, с. 5–8].

Изучение акционального кода русской культуры можно рассматривать как один из способов описания языковой картины мира русского народа: он характеризует представления человека об окружающем мире, формирует систему ценностей и выявляет способы познания мира в рамках рассматриваемого национально-культурного сообщества. Результаты лингвокультурологического исследования акционального кода могут найти свое применение при изучении других культурных кодов (действенный), изучении акциональных кодов других (не только русской) культур. Анализ языковых средств выражения акционального кода обладает значительным лингводидактическим потенциалом, имеет акту-

альную значимость для межкультурной коммуникации. Кроме того, он помогает получить представление о путях формирования этого культурного кода в разные исторические периоды.

Список литературы

1. Барт. Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989.

2. Ван Цзинхуэй. Способы образования отфразеологических дериватов с процессуальным значением: сб. материалов XXIX Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск, 2017. С. 24–30.

3. Золотых Л.Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики (на материале русского языка): автореф. дис. … д-ра филол. наук. Белгород, 2008.

4. Козинец С.Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка. Саратов: Сарат. источник, 2011.

5. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

6. Мигранова Л.Ш. Фразеология роман «Анна Каренина» как фрагмент языковой картины мира Л.Н. Толстого: автореф. дис. … канд. филол. наук. Уфа, 2010.

7. Сараева К.И. Эмоциональный и акциональный коды анонса художественного произведения (на материале английского, французского и русского языков) // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2015. № 3(164). С. 65–70.

8. Стернин И.А., Саломатина М.С. Семантический анализ слова в контексте. Воронеж: Истоки, 2011.

9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Яз. рус. культуры, 1996.

10. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. М.: АСТ-Пресс книга, 2012.

11. Толстая С.М. К понятию культурных кодов // Сборник статей к 60-летию Альберта Кашфуловича Байбурина. Studia Ethnologica АБ 60. СПб., 2007. С. 23–31.

* * *

1. Bart. R. Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika / per. s fr.; sost., obshch. red. i vstup. st. G.K. Kosikova. M.: Progress, 1989.

2. Van Czinhuej. Sposoby obrazovaniya otfrazeologicheskih derivatov s processual'nym znacheniem: sb. materialov XXIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. S.S. Chernova. Novosibirsk, 2017. S. 24–30.

3. Zolotyh L.G. Kognitivno-diskursivnye osnovy frazeologicheskoj semantiki (na materiale russkogo yazyka): avtoref. dis. … d-ra filol. nauk. Belgorod, 2008.

4. Kozinec S.B. Slovar' slovoobrazovatel'nyh metafor russkogo yazyka. Saratov: Sarat. istochnik, 2011.

5. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2001.

6. Migranova L.Sh. Frazeologiya roman «Anna Karenina» kak fragment yazykovoj kartiny mira L.N. Tolstogo: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Ufa, 2010.

7. Caraeva K.I. Emocional'nyj i akcional'nyj kody anonsa hudozhestvennogo proizvedeniya (na materiale anglijskogo, francuzskogo i russkogo yazykov) // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2015. № 3(164). S. 65–70.

8. Sternin I.A., Salomatina M.S. Semanticheskij analiz slova v kontekste. Voronezh: Istoki, 2011.

9. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

10. Teliya V.N. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij / otv. red. V.N. Teliya. M.: AST-Press kniga, 2012.

11. Tolstaya S.M. K ponyatiyu kul'turnyh kodov // Sbornik statej k 60-letiyu Al'berta Kashfulovicha Bajburina. Studia Ethnologica AB 60. SPb., 2007. S. 23–31.

Action code of culture and the means of its representation in Russian

The article deals with the generalized description of the action code in Russian by the means of the enumeration of the language units types including the devices of expressing the action code in the Russian linguoculture. There are considered the verbs and phraseological units in the context of the linguocultural analysis aimed at the disclosure of the mentality of the native speakers of Russian. There is emphasized that studying the theme has linguodidactic significance.

Key words: *language and culture, action code, verbs, phraseological units, linguocultural analysis, mentality.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2019)

Л.А. ШЕСТАК
(Волгоград)

ЮРИСЛИНГВИСТИКА: ТИПЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПРИ АНАЛИЗЕ СПОРНОГО ТЕКСТА

Рассматриваются типы проблем, решаемых лингвистом-экспертом в процессе анализа спорного текста. Анализируются проблемы, связанные с вербализацией бытового и специального знания, с типами референции ситуации в юридическом тексте.

Ключевые слова: *юрислингвистика, лингвокриминалистика, вербализация знания, юридическая техника.*

Юрислингвистика как отрасль прикладной лингвистики, сформировавшейся в 80-е гг. XX в., устанавливает соответствие продуктов речевой деятельности существующему законодательству (экстремистские призывы, клевета, вымогательство) [2, с. 10–19]. Объект юрислингвистики – устная речь, письменные тексты, жест и мимика, сопровождающие процесс коммуникации. Существующие иные названия данной отрасли языкознания – *лингвокриминалистика, лингвоюристика, судебное речеведение, правовая лингвистика* [7] – представляют собой синонимы, расширение или сужение значения термина *юрислингвистика.* Основным термином, охватывающим зону пересечения языка и права, является *юрислингвистика (правовая лингвистика). Лингвоюристика* изучает отношение закона к языку, т. е. юридическую технику, *лингвокриминалистика* исследует языковые аспекты раскрытия преступлений. Юриспруденция же в целом (и юрислингвистика) касаются также административных дел, социальных выплат, экологического поведения граждан, защиты животных и проч.

Типология юридических экспертиз касается разных сторон функционирования общества: дела о коррупции (подстрекательство к даче взятки или ее предложение), проблемы юридической техники (некорректная формулировка текста закона); ненадлежащая реклама (например, переманивание клиентов: *Ищешь ЮгМед? Зайди в КДЛ!* – экспертиза № 89 от 30.05.2016 (здесь и далее приводим примеры из собственной экспертной практики. – *Л.Ш.*)); обвинение, оскорбление, клевета, диффамация физического лица или нанесение урона имиджу лица юридического; экстремизм в листовках, медийных текстах, в блогах Сети; похожее до степени смешения название фирмы (*ООО «Волгоградский Завод Весоизмерительной Техники» и ООО «Волгоградский завод весоизмерительной техники "ЮСТИР"»* – комиссионная экспертиза № 52 от 15.11.2011); искажение в медийном тексте положения дел и создание фейк-ньюс; религиоведческие споры; авторoведческая экспертиза (установление речевого портрета автора текста, в том числе анонимного текста).

Поскольку речевая деятельность имеет различную фактуру (звучащую, письменную, визуальную), лингвист-эксперт пользуется всей палитрой лингвистических методов и методик: фонетического, лексического, грамматического, текстового, прагматического анализа спорного текста. При анализе содержания текста используются также элементы когнитивного анализа (фрейм события, концептосфера текста), лингвокультурологического анализа (национальный менталитет, традиции и обряды), социологии и психологии.

Как показывает собственный экспертный опыт (115 экспертиз за 2006–2019 гг.), наиболее частотными типами экспертиз являются оскорбление личности и – увы! – экстремизм в Сети. Типами лингвистических проблем, решаемых в процессе анализа спорного текста, являются следующие.

1. «Мир происходит от Слова» (В. Колесов). Частым вопросом эксперту являются поэтому вопросы о номинации. Например: *Чем отличается скрытый от закамуфлированного?* (экспертиза № 60 от 08.10.2012). Эти лексемы представляют собой привативный тип словесной оппозиции [6, с. 17–29]: ‘установленный с целью скрыть наличие и процесс функционирования’ *(скрытая проводка)* и ‘установленный с целью скрыть наличие и процесс функционирования путем маскировки под обычные бытовые предметы’ *(подслушивающее устройство, замаскированное под датчик дыма).*

2. Номинацию определяет содержание. Язык функционирует по принципу экономии усилий. Даже так называемые абсолютные дублеты *лингвистика – языкознание – языковедение* различаются деривационным потенциалом. Лексемы имеют в своих семемах денотативные, факультативные и потенциальные семы. Так, лексемы *провокатор, клеветник,*

© Шестак Л.А., 2019

вымогатель (экспертиза № 113 от 08.07.2019) имеют компоненты значения, фиксирующие нарушение нравственных социальных норм или даже закона: *провокация* 2. ‘предательское поведение, подстрекательство кого-л. к действиям, которые могут повлечь за собой тяжелые для него последствия’ [3, с. 1002]; *клевета* ‘ложное обвинение; заведомо ложный слух, позорящий кого-либо; распространение таких слухов’ [Там же, с. 431]; ‘порочащая кого, что-н. ложь’ [10, с. 282]; *вымогать* – ‘требовать передачи имущества (или права на имущество) кого-л., угрозами, шантажом и т. п.’ [3, с. 175]. Эти компоненты фиксируются и буквой закона: *подстрекатель* (УК РФ, ст. 33 «Виды соучастников преступления», п. 1 и 4 [17]); *клевета* – распространение заведомо ложных сведений, порочащих честь и достоинство другого лица или подрывающих его репутацию (ст. 128.1 «Клевета» [14]); *вымогательство* (ст. 163 [15]).

Потенциальными семами, т. е. общими ассоциациями, являются данные психолингвистических экспериментов, например ассоциации к слову *топор* в листовке *«Бери топор, встречай гостей с гор!»* (экспертиза № 66 от 24.03.2014) [13]:

Реакции	Частота
Острый	12
Дрова	10
Рубить	7
Пила	5
Дерево	3
Тупой	3
Голова	2
Деревянный	2
Инструмент	2
Нож	2
Тяжелый	2
Убийство и т. п.	2

Психолингвистические методики (ассоциативный эксперимент) выявляют значение аббревиатур (*Что означает аббревиатура БТИ?* – экспертиза № 105 от 14.05.2018), устанавливают имплицитные смыслы высказывания (*Купил права? Купи машину!* – экспертиза № 49 от 20.06.2011), скрытое противопоставление (*Здоровье – не азартная игра. Покупайте лекарства в проверенных аптеках!!! Новая аптека «Волгофарм», бульвар 30 лет Победы (стрелка направо) через 200 м* – экспертиза № 106 от 13.06.2018).

Содержание текста определяется действием закона семантического согласования [1], сочетанием лексем и фразем. Нередким вопросом экспертизы поэтому является семантическая синтагматика, импликатура сочетаемости, например: *Может ли слоган «Всё ПО…» ассоциироваться с непристойным выражением?* (экспертиза № 63 от 17.05.2013).

В современном русском языке *ПО* является многозначным предлогом (19 значений с управлением *кому-чему*, 5 значений с управлением *кого-что* и 3 значения с управлением *ком-чем*), а также приставкой с 7 значениями [3, с. 847–848]. Синтагматика *ПО* с определительным местоимением *всё (Всё ПО…)* указывает на употребление *ПО* в наречном значении: *Всё как?* Неоконченная фраза *Всё ПО…* является частичным омонимом к употреблению *ПО* в значении приставки с семантикой неполноты, непродолжительности действия: *ПОесть, ПОпить.* Но: *ПОиграть можно во что, а* не *что, ПОболтать можно о чем*, а не *всё.* Сочетания **Всё Поиграть* и **Всё Поболтать* недопустимы по законам русского языка. Вряд ли рекламисты настолько не знают русской грамматики, чтобы составить заведомо неграмотный текст. Остается предположить, что целью данного текста была установка на языковую игру с целью вызвать ассоциацию со скабрезным обсценным выражением.

В силу распространенности в современном русском языке неприличных выражений, получивших в других языках прискорбную характеристику *Russian mat,* фраза *Всё ПО…* ассоциируется с выражением *Всё ПО Х…*(несколько смягченный вариант – *Все ПО фиг*). Устойчивость данного выражения поддерживается не только частотностью его употребления, но и рифмовкой в песнях (*Мы профукали эпоху, потому что всё нам по х…й!* – А. Градский), анекдотами (*Комсомольцам 70-х всё было по плечу, а комсомольцам 90-х – всё по х…й*) и т. п. Данная (обсценная) лексика является запрещенной к публичному употреблению.

3. Грамматические морфологические проблемы экспертизы касаются прежде всего модальности предиката предложения. Известно, что модальность может быть реальной и ирреальной, объективной и субъективной. Реальная выражается индикативом, ирреальная – императивом и сослагательным наклонением.

4. Наклонение предиката связано с синтаксической и, шире, прагматической проблемой разграничения объективной

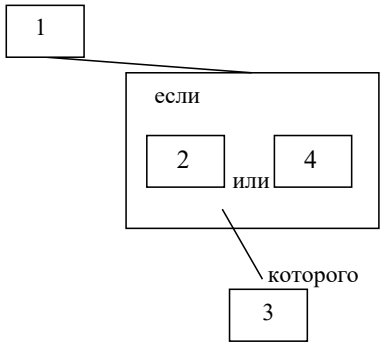
и субъективной модальности высказывания. Объективная модальность описывает положение дел *(Снег пошел)*, субъективная – положение дел плюс отношение к нему говорящего *(Ну и снежище повалил!)*. В лингвистической экспертизе установление обвинения / оскорбления связано с разграничением утверждения о фактах и выражением личного мнения, вербализуемого синтаксическими маркерами *как мне кажется, по моему мнению, вроде бы* и проч. Дебатируемыми вопросами является здесь разграничение факта, мнения, знания, домысла и проч.

Под фактами понимается ‘истинное событие, действительное происшествие или явление, существовавшее или существующее на самом деле’ [4, с. 95]. Различают факт и суждения о факте (комментарии).

Под мнением понимают ‘суждение, выражающее оценку кого, чего-л., отношение к кому, чему, взгляд на кого, что’ [3, с. 547]. Мнение может выражаться в форме предположения и в форме утверждения. Мнение в форме предположения распознается по наличию маркеров – слов и конструкций *по моему мнению, кажется, надо полагать, что*. Мнение в форме утверждения таких маркеров не содержит. Мнение в форме утверждения может быть проверено на соответствие действительности. Мнение может опираться на факты, этим оно отличается от *домысла*, и содержать оценку фактов и их комментарии, в этом его отличие от *знания.*

Методической проблемой является установление речевых признаков мнения, оценки: лексико-грамматического, стилистического, прагматического и верификационного [11, с. 30]. Лексико-грамматический параметр заключается в наличии маркеров личного мнения. Стилистический параметр заключается в наличии риторических приемов – изобразительных средств, выражающих авторскую оценку предмета речи. Прагматический параметр заключается в учете интенций и компетенций адресата и адресанта. Верификационный параметр – это проверка на истинность, соответствие утверждаемого действительному положению дел.

Часто грамматические синтаксические проблемы экспертизы связаны с намеренно или ненамеренно некорректным описанием действительности. Это проблемы референции медийного текста (описание одного и того же события с прямо противоположной оценкой в официальной и оппозиционной прессе), это и соотнесение частей сложного предложения в тексте закона, инструкции. Например, вопрос экспертизы № 45 от 08.06.2010 *Относится ли в тексте к выражению «этот товар» предложение «указание на товарный знак которого содержится в документации об открытом аукционе»?* Анализ фрагмента *Указание таких сведений не требуется в случае, если участник размещения заказа предлагает для поставки товар, указание на товарный знак которого содержится в документации об открытом аукционе, или для использования* ***этого товара*** *при выполнении работ, оказании услуг* пришлось проиллюстрировать гроздевой схемой сложноподчиненного предложения:



5. Текстовыми проблемами лингвистического анализа спорного текста являются проблемы жанровой принадлежности текста, его композиции и образных средств, выражающих оценку.

Дебатируемыми вопросами лингвистической экспертизы являются вопросы на «дисциплинарном шве». Так, разграничение *позорящих* и *порочащих* сведений относится к области права, но вербализуется также толковыми словарями: *позорить* 2. ‘оскорблять чью-либо честь достоинство; распространять бесчестящие кого-л. слухи’ [3, с. 891]; *порочить* ‘распространять предосудительные сведения о ком, чем-л.; выставлять в неблаговидном свете, чернить’ [Там же, с. 927]. Кроме того, данное разграничение связано с разными речевыми стратегиями: *обвинения* и *оскорбления* (обвинения с осмеянием) [10, с. 57–66; 12, с. 161].

Подобным образом дебатируется правомерность лингвистического анализа юридической техники: некоторые современные законы далеко не совершенны с точки зрения полноты описания ситуации, что делает невозможным

их правоприменение. Лингвистическими проблемами герменевтики права являются:

– отсутствие у термина дефиниции (*рекультивация нарушенных земель* [16, с. 2]);

– его недостаточная дефинированность *(диффамация)* или излишняя декларативность *(опасное состояние личности)*;

– дезориентирующая внутренняя форма (*материнский капитал* вместо *родительский капитал*) [9, с. 109–110];

– наличие у терминологизируемой лексемы устойчивой коннотации *(новое религиозное направление)*;

– некритичное заимствование терминологии из других областей (*аффект* в уголовном праве и в психологии);

– многозначность термина *(потребитель)*;

– терминологическая синонимия (*омбудсмен* и *уполномоченный по правам человека*);

– разная трактовка юридического термина законодателем и правоприменителем *(одинокая мать)* [8];

– нарушение стиля законотворческих документов (*роспись* вместо *подпись* в текстах нормативных актов);

– терминологические замены с имиджевыми целями *(милиция – полиция)*.

Тем не менее при всех сложностях лингвистического сопоставления вербализации языком общенародного бытового и юридического терминологического знания юрислингвистика как индикатор языкового оформления законов жизни социума играет все более важную роль: она переводит в норму жизни поэтическую формулу *Словом можно убить. Словом можно спасти* (Вадим Шефнер).

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Шк. «Яз. рус. культуры», 1995.

2. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: Теория и практика: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007.

3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000.

4. Бринев К.И. Справочник по судебной лингвистической экспертизе. М.: ЛИБРОКОМ, 2013.

5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 1999.

6. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. М.: Высш. шк., 1982.

7. Лингвоюристика [Электронный ресурс]. URL: http://law4you.ru/lingvoyuristika/ (дата обращения: 08.07.2019).

8. Ловпаче З.Х. Юридическая герменевтика как раздел науки о понимании [Электронный ресурс] // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2011. № 3. URL: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/011.4/1441/lovpache2011_4.pdf (дата обращения: 28.01.2018).

9. Мартышко Н.Ю. Смысловая модификация терминов в современном законодательном дискурсе: дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2015.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4 изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2007.

11. Осадчий М.А. Русский язык на грани права: Функционирование современного русского языка в условиях правовой регламентации речи. М.: ЛИБРОКОМ, 2013.

12. Паршина О.Н. Российская политическая речь: Теория и практика / под ред. О.Б.Сиротининой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

13. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. URL: http://tesaurus.ru/dict/dict.php (дата обращения: 24.03.2014).

14. Статья 128.1. Клевета [Электронный ресурс]. URL: http://stykrf.ru/128.1 (дата обращения: 08.07.2019).

15. Статья 163. Вымогательство [Электронный ресурс]. URL: http://stykrf.ru/163 (дата обращения: 08.07.2019).

16. Туранин В.Ю. Три причины трудности понимания текста закона // Рос. юстиция. 2010. № 1. С. 2–4.

17. Уголовный кодекс Российской Федерации: от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 16 окт. 2019 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 24.03.2014).

* * *

1. Apresyan Yu.D. Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka. M.: Shk. «Yaz. rus. kul'tury», 1995.

2. Baranov A.N. Lingvisticheskaya ekspertiza teksta: Teoriya i praktika: ucheb. posobie. M.: Flinta: Nauka, 2007.

3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2000.

4. Brinev K.I. Spravochnik po sudebnoj lingvisticheskoj ekspertize. M.: LIBROKOM, 2013.

5. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. Omsk: Izd-vo Omsk. gos. un-ta, 1999.

6. Kuznecova E.V. Leksikologiya russkogo yazyka: ucheb. posobie dlya filol. fak. un-tov. M.: Vyssh. shk., 1982.

7. Lingvoyuristika [Elektronnyj resurs]. URL: http://law4you.ru/lingvoyuristika/ (data obrashcheniya: 08.07.2019).

8. Lovpache Z.H. Yuridicheskaya germenevtika kak razdel nauki o ponimanii [Elektronnyj resurs] // Vestn. Adyg. gos. un-ta. 2011. № 3. URL: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2011.4/1441/lovpache2011_4.pdf (data obrashcheniya: 28.01.2018).

9. Martyshko N.Yu. Smyslovaya modifikaciya terminov v sovremennom zakonodatel'nom diskurse: dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.

10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. 4 izd., dop. M.: OOO «A TEMP», 2007.

11. Osadchij M.A. Russkij yazyk na grani prava: Funkcionirovanie sovremennogo russkogo yazyka v usloviyah pravovoj reglamentacii rechi. M.: LIBROKOM, 2013.

12. Parshina O.N. Rossijskaya politicheskaya rech': Teoriya i praktika / pod red. O.B.Sirotininoj. 2-e izd., ispr. i dop. M: Izd-vo LKI, 2007.

13. Russkij associativnyj slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: http://tesaurus.ru/dict/dict.php (data obrashcheniya: 24.03.2014).

14. Stat'ya 128.1. Kleveta [Elektronnyj resurs]. URL: http://stykrf.ru/128.1 (data obrashcheniya: 08.07.2019).

15. Stat'ya 163. Vymogatel'stvo [Elektronnyj resurs]. URL: http://stykrf.ru/163 (data obrashcheniya: 08.07.2019).

16. Turanin V.Yu. Tri prichiny trudnosti ponimaniya teksta zakona // Ros. yusticiya. 2010. № 1. S. 2–4.

17. Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii: ot 13 iyunya 1996 g. № 63-FZ (red. ot 16 okt. 2019 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (data obrashcheniya: 24.03.2014).

Legal linguistics: the types of linguistic problems in the process of analyzing a controversial text

The article deals with the types of the problems solved by a linguistic expert in the process of analyzing a controversial text. There are analyzed the problems connected with the verbalization of common and special knowledge and the types of the reference of the situation in a legal text.

Key words: *legal linguistics, forensic linguistics, knowledge verbalization, legal writing.*

(Статья поступила в редакцию 23.09.2019)

А.В. ВАНДЫШЕВА, П.В. СЕРЕДА
(Краснодар)

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НЕГАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИИ О ФИЗИЧЕСКОМ ЛИБО ЮРИДИЧЕСКОМ ЛИЦЕ: ОПЫТ ЛИНГВИСТА-ЭКСПЕРТА

Проведен анализ альтернативных (имплицитных) способов представления негативной информации, которая содержится в скрытой части плана содержания языковых форм высказываний. Исследуются скрытые утверждения, которые не всегда отражаются в лексико-синтаксической структуре предложения, для их выявления необходимо проведение дополнительных смысловых преобразований. Рассматриваются примеры из экспертной практики.

Ключевые слова: *имплицитное утверждение, скрытые компоненты смысла, негативная информация.*

Целью предлагаемой статьи является изучение и анализ высказываний (в ходе производства лингвистической экспертизы) на предмет установления их информационного статуса. Особое внимание уделено выявлению скрытых утверждений как способа представления негативной информации имплицитно.

Выявление наличия либо отсутствия негативной информации о конкретном физическом или юридическом лице входит в задачи эксперта-лингвиста по разным категориям дел (в частности, по делам о защите чести, достоинства и деловой репутации, клевете, о неуважении к суду, оскорблении, недобросовестной конкуренции и др.). В ходе производства лингвистической экспертизы по вышеупомянутым категориям дел в первую очередь устанавливаются следующие обстоятельства, релевантные для разрешения дела по существу:

- наличие либо отсутствие отнесенности информации к конкретному физическому и / или юридическому лицу;
- негативный характер этой информации;
- информационный статус спорных (конфликтных) высказываний (устанавливается форма выражения негативной информации: представлена ли эта информация в форме утверждения о фактах либо субъективных суждений – мнения, предположения, оценки, вопроса и др.).

© Вандышева А.В., Середа П.В., 2019

В данной работе мы сфокусировали свое внимание на определенных аспектах решения классификационных экспертных задач. В первую очередь в процессе такого исследования эксперт-лингвист определяет информационный статус высказываний (утверждение о фактах или субъективное суждение).

Сама формулировка «утверждение о фактах» предполагает утвердительный статус высказывания. «Грамматически утверждение (утвердительное суждение) выражается формой повествовательного предложения – как невосклицательного, так и восклицательного» [7, с. 46–52]. Повествовательный характер высказывания, отсутствие маркеров субъективной модальности позволяют эксперту-лингвисту сделать вывод о том, что анализируемое высказывание является эксплицитным утверждением.

Однако экспертный научный интерес представляет выявление скрытых (имплицитных) утверждений. К такому виду утверждений относятся те из них, для установления содержания которых недостаточно установить поверхностную форму высказывания, т. е. они не всегда отражаются в лексико-синтаксической структуре предложения, для их выявления необходимо проведение дополнительных смысловых преобразований.

Проанализируем ряд примеров из экспертной практики.

Пример 1. *Вы не вводите в заблуждение людей*. Данное высказывание прозвучало в ходе собрания жителей городского поселения и администрации населенного пункта, а также руководства завода по вопросу утверждения проекта внесения изменений в Правила землепользования и застройки N-го городского поселения. Учитывая тот факт, что это высказывание прозвучало в самом начале собрания, можно констатировать, что оно задает тон всему дальнейшему ходу обсуждения.

Ввести в заблуждение – ввести – «8. кого. Поставить в какое-л. положение, привести в какое-л. состояние (обычно неприятное). В. в обман. В. в заблуждение» [3, с. 113]; «Ввести – 4. Кого (что) во что. Вовлечь во что-н.; причинить кому-н. что-н. Ввести в обман» [5, с. 61].

«Заблуждение – 1. к Заблуждаться (Заблуждаться – неправильно думать, судить о чем-л.; ошибаться в своих представлениях, суждениях). Ввести в заблуждение. 2. Неправильное, ошибочное мнение, представление о чем-л» [3, с. 310]; «Заблуждение – неадекватное представление; обманчивое, неправильное, ложное понимание»; «Заблуждение – ошибка, обман, самообман, ослепление» [1, с. 124].

С точки зрения структуры данный фрагмент представляет собой отрицательную императивную конструкцию, убеждающую адресата не совершать то или иное действие либо запрещающее совершать то или иное действие. При этом само действие подается автором высказывания как условие осмысленности сказанного. Автор высказывания реализует прием речевого воздействия «навязывание пресуппозиции» (термин А.Н. Баранова*). Имплицитно (косвенно) утверждается факт «введения людей в заблуждение», т. е. вовлечения их в обман. Тем самым реципиент имплицитно получает информацию о том, что представители администрации «вводят людей в заблуждение», и данная информация представляется как очевидное, известное.

Таким образом, смысл вышеприведенного фрагмента сводится к тому, что представители администрации ставят людей в неприятное положение, навязывая им обманчивое, ложное понимание состояния дел с проектом внесения изменений в ПЗЗ N-го городского поселения.

Эту часть смысла исследуемого высказывания следует квалифицировать как скрытое утверждение. Таким образом, в данном случае мы имеем дело с имплицитностью подачи негативной информации.

Умышленное искажение действительного положения дел предполагает намерение ввести кого-либо (в данном случае присутствующих на собрании граждан) в заблуждение. С точки зрения реципиента, сведения о совершении лицом действий, направленных на введение третьих лиц в заблуждение в корыстных целях, негативно характеризуют это лицо как совершающее поступок, противоречащий общепринятым морально-этическим нормам и, возможно, нарушающий действующее законодательство.

Пример 2. *Отработал в Компании ровно год! И скажу одно – Никогда, слышите никогда не идите сюда работать, как бы краси-*

* «Прием речевого воздействия и управления пониманием “навязывание пресуппозиции” заключается в том, что семантическая информация, важная для говорящего, подается им не как новое знание, которое требует рационального и осознанного анализа, а как нечто само собой разумеющееся, известное или как условие осмысленности сказанного» [2, с. 193].

во ни пели** на собеседовании!!!* Это высказывание – часть поста одного из пользователей социальных сетей в информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Анализируемый фрагмент является отрицательной императивной восклицательной конструкцией, маркированной тремя восклицательными знаками, что говорит о его серьезной эмоциональной окрашенности и повышенной экспрессивности. В данном высказывании эксплицитно выводятся два информационных блока: 1) адресант работал в компании в течение года; 2) адресант убеждает реципиентов сообщения отказаться от работы в данной компании.

Релевантным для лингвистической экспертизы является наличие в приведенной фразе скрытых компонентов смысла, которые осознаются как автором высказывания, так и реципиентом: (1) годичный опыт работы в компании был неудачным для автора высказывания; (2) автор высказывания выражает резко отрицательное отношение к данной компании и работе в ней; (3) адресант негативно характеризует данную компанию (однако конкретные сведения во фрагменте отсутствуют); (4) в ходе собеседования представители компании эффектно рассказывают о привлекательных условиях работы (что не соответствует действительности).

Имплицитные утверждения (1–3) выводятся как следствие из семантики анализируемого высказывания; компонент (4) в свернутом виде представлен в придаточном уступительном *как бы красиво ни пели на собеседовании.* Таким образом, негативная информация о компании содержится в имплицитной, скрытой части плана содержания языковых форм.

Пример 3. *На ФИО1 пишет ФИО2, что просит выделить земли на квартал ...й, как ты назвал его, не для промышленной зоны, а для производства сельскохозяйственных продуктов... Зачем Вы нас вводите в заблуждение? Они настроили... Вы лично. Вы лично... здесь есть данные, я сейчас зачитаю, я думаю, что мы добьемся, за эти дела кто-то будет в тюрьме сидеть* (см. пример 1).

В данном высказывании представлена информация о внесении заведомо ложной формулировки в текст документа (*для производства сельскохозяйственной продукции* вместо *для промышленной зоны*) для достижения конкретной цели – принятия проекта внесения изменений в правила землепользования и застройки N-го городского поселения. Ложность формулировки подтверждается вопросительной конструкцией *Зачем Вы нас вводите в заблуждение?*. Вопросительные предложения утвердительными суждениями не являются. Однако «отдельные разновидности вопросительного предложения могут выражать утверждение или отрицание: а) вопросительно-отрицательное предложение, в котором под видом вопроса выражается отрицание; б) вопросительно-риторическое предложение, содержащее утверждение или отрицание в форме вопроса, на который не ожидается ответ» [8, с. 61].

Таким образом, данное высказывание содержит имплицитное утверждение, структурно оформленное вопросительно-риторическим предложением. Коммуникативным намерением автора высказывания не является получение ответа, адресант выражает недовольство и свое отрицательное отношение к словам и действиям представителей администрации. В анализируемом фрагменте косвенно утверждается факт «введения людей в заблуждение», т. е. вовлечения их в обман. При этом имеется указание, в чем конкретно состоит *обман* – в ложных формулировках в тексте документа. Автор высказывания тенденциозно представляет информацию как неоспоримый факт, как нечто известное, как условие осмысленности сказанного *(нас обманывают, вводят в заблуждение)*, используя прием «навязывание пресуппозиции».

Пример 4. *Как Вы считаете, много ли таких, как Вы, пострадало*** от рук руководства Банка? Сколько еще людей лишилось своих денег?* Это фрагмент телевизионного интервью с одним из известных вкладчиков N-го банка. Эксплицитной целью интервьюера является получение информации о количестве потерпевших.

Данное высказывание с грамматической точки зрения представляет собой вопросительную конструкцию, в которой имплицитно находят свое обозначение две пропозиции,

* Красиво – Красивый – «3. Привлекающий внимание, эффектный, но бессодержательный (красивые слова и др.)» [5, с. 260]; «рассчитанный на эффект, на внешнее впечатление (красивая фраза; все это – красивые слова!)» [3, с. 466].

** Петь – «8. (совер. нет) Что и без доп. Говорить, утверждать что-нибудь (прост. фам.). Что ты мне поешь?» [12].

*** Пострадать – «1. Понести ущерб, урон; испытать страдания, мучения, неприятности или лишения, затруднения» [3, с. 938].

а именно: (1) руководство Банка совершило определенные действия *(пострадало* ***от рук*** *руководства Банка)*, приведшие к тому, что респондент понес ущерб (в следующей вопросительной конструкции детализируется характер ущерба – *лишилось своих денег*), в результате чего он испытывает страдания, лишения, затруднения; (2) есть еще неопределенное количество людей, понесших материальный ущерб в результате действий руководства Банка.

Стоит отметить, что обе пропозиции подаются как свершившийся факт, событие, которое не подвергается критическому осмыслению адресатом, но воспринимается как данность. Таким образом, реципиенту передается негативная информация о банке, в результате действий руководства которого неопределенное количество людей понесло материальный ущерб.

Пример 5. *А сколько может грозить ФИО за его действия? Вот Вы со специалистами-юристами общались, каков срок* за такие злодеяния**?* (см. пример 4). Данное высказывание с грамматической точки зрения представляет собой вопросительную конструкцию, в которой имплицитно находят свое обозначение две пропозиции, а именно: (1) *ФИО* совершил определенные действия, которые могут иметь для него неприятные последствия; (2) *ФИО* совершил тяжкое преступление. Обе пропозиции преподносятся как свершившийся факт, событие, которое не подвергается критическому осмыслению адресатом, но воспринимается как данность.

К эксплицитной части семантики анализируемого высказывания относится следующее: интервьюер хочет получить информацию о том, какое по продолжительности тюремное заключение полагается за преступления, которые были совершены *ФИО*. При этом сам факт совершения преступления не подвергается сомнению.

Таким образом, в данном фрагменте представлена негативная информация о *ФИО*, о совершении им серьезных правонарушений, которые влекут за собой судебное преследование с последующим тюремным заключением.

Пример 6. *Как не попасться на удочку*** предприимчивых продавцов, не имеющих никакого отношения к газовой службе? И можно ли вернуть деньги за прибор, который не поможет?* (прозвучало в телеэфире, в новостной программе). Это высказывание, как и предыдущие, формально представляет собой вопросительные предложения, в которых содержится утверждение, структурно оформленное вопросительно-риторическим предложением (пресуппозиция). Коммуникативным намерением автора высказывания не является получение ответа. Эксплицитно выводятся следующие смысловые блоки: (1) автор хочет получить ответ, каким образом не дать себя перехитрить продавцам, не являющимся представителями газовой службы; (2) адресант интересуется, имеется ли возможность вернуть деньги за прибор.

Однако в данном фрагменте содержатся скрытые компоненты смысла: (1) продавцы обманывают людей, представляясь сотрудниками газовой службы; (2) прибор, купленный у этих продавцов, неэффективен. Компонент (1) выводится как следствие из семантики анализируемой фразы; компонент (2) представляет собой имплицитное утверждение, которое вводится придаточным определительным *(который не поможет)*.

Таким образом, в рассматриваемом фрагменте представлена негативная информация в форме косвенного утверждения, во-первых, о нечестных продавцах; во-вторых, об отсутствии эффективности продаваемого прибора (газоанализатора).

Пример 7. *Законно ли, что порт заключает частные договоры с частными фирмами, в состав учредителей которых входят руководители порта или их ближайшие родственники?* (фрагмент статьи). Эксплицитно из этого высказывания выводятся следующие смысловые блоки: (1) ‘порт заключает частные договоры с частными фирмами’; (2) ‘в состав учредителей этих фирм входят руководители порта или их ближайшие родственники’.

Релевантным для лингвистической экспертизы является наличие в приведенной фразе других, скрытых компонентов смысла, которые осознаются как автором высказывания, так и реципиентом речи и могут быть сформулированы в виде утверждений / суждений: (1) ‘адресант высказывания отрицательно от-

* Срок – «3. Разг. Тюремное заключение определенной продолжительности (по приговору суда)» [3, с. 1256].

** Злодеяние – «(высок.) Тяжкое преступление» [5, с. 200].

*** Попасться на удочку – «ирон. Оказываться обманутым; давать себя перехитрить» [13].

носится к заключению таких частных договоров'; (2) 'очевидно, заключение портом частных договоров с частными фирмами, в состав учредителей которых входят руководители порта или их ближайшие родственники, является незаконным'. Компонент смысла (1) выводится как следствие из семантики анализируемого фрагмента. Компонент (2) представляет собой скрытое утверждение, которое вводится вопросительно-риторической конструкцией *законно ли…* и может рассматриваться в качестве пресуппозиции.

Таким образом, наиболее релевантная для лингвиста-эксперта часть семантики сосредоточена в имплицитной, скрытой части плана содержания языковых форм.

Пример 8. *Пайщики XXX судятся до сих пор, однако без особого успеха (по слухам, благодаря связям ФИО в судебных и исполнительных органах власти N-го края)*. В данном фрагменте содержится информация о безуспешности попыток пайщиков XXX восстановить справедливость в суде вследствие наличия у ФИО знакомств в судебных и исполнительных структурах. Другими словами, сведения о наличии у ФИО связей в судебных и исполнительных органах власти предполагает обязательный вывод о том, что он использует эти связи для положительного исхода судебных дел с пайщиками XXX (т. е. его знакомые в вышеупомянутых структурах руководствуются не реальными обстоятельствами и доказательствами в судебных спорах, а желанием помочь своему знакомому).

При этом в данном предложении использован прием ссылки на неизвестный источник, который по большей части невозможно проверить *(по слухам)*. Такой прием обычно используется, когда автор публикации стремится частично снять с себя ответственность за негативную информацию, которую он передает адресату [2, с. 236].

Таким образом, с учетом контекста содержащиеся во фрагменте (2) утверждения о фактах негативно характеризуют ООО «XXX» через основанный на этих фактах вывод, а именно: как компанию, действия которой свидетельствуют о том, что капитал, включая земельный, возник у нее в результате сомнительных с правовой точки зрения действий (в том числе оспариваемых в суде).

Анализ примеров из экспертной практики позволяет сделать вывод о том, что альтернативные способы передачи негативной информации – посредством использования вопросительных и побудительных отрицательных конструкций – являются достаточно частотными. При этом в ходе производства лингвистической экспертизы явно недостаточно изучения грамматической формы выражения высказываний и эксплицитной части семантики, необходим более глубокий анализ имплицитной, скрытой части плана содержания языковых форм.

Список литературы

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник. 11-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 2001.

2. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007.

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000.

4. Вандышева А.В., Темникова Л.Б. Лингвистическая экспертиза рекламы: лингвистическая интерпретация законодательных норм // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар, 2018. С. 48–56.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1986.

6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2003.

7. Памятка для судей, юристов СМИ, адвокатов, прокуроров, следователей, дознавателей и экспертов / под ред. проф. М.В. Горбаневского. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006.

8. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1976.

9. Середа П.В. Инструменты для создания языковой игры в русском языке // Науч. тр. Куб. гос. технол. ун-та. 2017. № 9. С. 227–233.

10. Супрун В.И. Имя собственное как эмотивный феномен // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 199–204.

11. Темникова Л.Б. Системный анализ стилистической динамики: моногр. Краснодар, 2018.

12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М., 2007.

13. Фразеологический словарь русского литературного языка / под ред. А.И. Фёдорова. М., 2008.

* * *

1. Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik. 11-e izd., pererab. i dop. M.: Rus. yaz., 2001.

2. Baranov A.N. Lingvisticheskaya ekspertiza teksta: teoriya i praktika: ucheb. posobie. M.: Flinta: Nauka, 2007.

3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2000.

4. Vandysheva A.V., Temnikova L.B. Lingvisticheskaya ekspertiza reklamy: lingvisticheskaya interpretaciya zakonodatel'nyh norm // Filologicheskie i sociokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniya: sb. materialov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnodar, 2018. S. 48–56.

5. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. 18-e izd., ster. M.: Rus. yaz., 1986.

6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2003.

7. Pamyatka dlya sudej, yuristov SMI, advokatov, prokurorov, sledovatelej, doznavatelej i ekspertov / pod red. prof. M.V. Gorbanevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2006.

8. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov. M., 1976.

9. Sereda P.V. Instrumenty dlya sozdaniya yazykovoj igry v russkom yazyke // Nauch. tr. Kub. gos. tekhnol. un-ta. 2017. № 9. S. 227–233.

10. Suprun V.I. Imya sobstvennoe kak emotivnyj fenomen // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). S. 199–204.

11. Temnikova L.B. Sistemnyj analiz stilisticheskoj dinamiki: monogr. Krasnodar, 2018.

12. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. D.N. Ushakova. M., 2007.

13. Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka / pod red. A.I. Fyodorova. M., 2008.

Alternative ways of the representation of the negative information of individual or corporate person: the experience of a linguistic expert

The article deals with the analysis of the alternative (implicit) ways of the representation of the negative information contained in the hidden part of the contents of language forms of statements. There are studied the hidden statements that aren't always reflected in lexical and syntactical sentence structure, it is necessary to use additional sense changes to reveal them. There are considered the examples of the expert's practice.

Key words: *implicit statement, close sense components, negative information.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2019)

М.Ф. ШАЦКАЯ
(Волгоград)

РЕЛЯТИВНЫЕ ПРОПОЗИЦИИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ‘РАЗДЕЛИТЕЛЬНОСТЬ’ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

Проводятся наблюдения над актуализацией отношений разделительности в языковой игре. Рассматриваются виды синтаксических конструктов, в которых эта семантика трансформируется, и приводятся маркеры таких преобразований. Называются и другие типы семантических отношений, которые способствуют созданию комического эффекта.

Ключевые слова: *глубинная структура предложения, разделительные отношения, трансформация, языковая игра.*

Пропозиция – главный инструмент изучения диктума, имеющий несколько слоев, проявление которых в условиях языковой игры достаточно своеобразно, поскольку в ней некоторые виды семантического построения подвергаются различным трансформациям. Как известно, главным в типологии пропозиций у Т.В. Шмелевой видится противопоставление событийных пропозиций *(С-пропозиций)* логическим *(Л-пропозиций)* (см. об этом подробнее: [20]). С-пропозиции «портретируют» действительность – происходящие в них события с их участниками. Л-пропозиции представляют результаты умственных операций и сообщают о некоторых установленных признаках, свойствах, отношениях. С-пропозиции, по нашим наблюдениям, в языковой игре являются фоновыми для Л-пропозиций.

Т.В. Шмелева среди Л-пропозиций выделяет те, которые 1) отражают один факт, событие, предмет (характеризации и отождествления); 2) предполагают операции с двумя и более признаками одного предмета, объекта – релятивные (соединение, сопоставление, подобие, противительность, разделительность); 3) пропозиции, допускающие в качестве объектов только события и характеризующие межпропозитивные отношения (каузальная и ее разновидности – условности, причинности, уступки, следствия; временной отнесенности и ее разновидности – одновременность, следование, предшествование; чередования [20]). В

© Шацкая М.Ф., 2019

настоящей статье мы рассмотрим отражение одной из разновидностей релятивных пропозиций – пропозиции разделительности – в языковой игре, под которой понимаем лингвокреативный феномен дискурса, имеющий ассоциативную природу и подразумевающий «нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой / речевой, в том числе стилистической, речеповеденческой, логической нормы) использование любых языковых единиц и / или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе комического характера» [14, с. 86]. Материал исследования черпался из произведений современных прозаиков – М. Веллера, В. Войновича, Ю. Полякова, Е. Попова, С. Довлатова, С. Есина, А. Снегирева.

Разделительные пропозиции содержат смыслы взаимоисключения, альтернативности объектов в каком-либо отношении. Чаще всего они выражаются предикатами типа *исключает*, *альтернативен*, союзами *или*, *либо*, *не то… не то* и примыкающими к ним служебными средствами сочинительной связи.

Большинство исследователей (Н.Н. Холодов [17; 18], Е.С. Скобликова [12; 13], М.А. Шелякин [19] и др.) полагают, что ведущим значением разделительности вляется ‘взаимоисключение’, другие лингвисты (М.Н. Петерсон [8], П.А. Лекант [7], И.Н. Кручинина [4–6]) таковым считают значение альтернативного выбора либо уточняют его как ‘возможность выбора’ (В.М. Хегай [16], Н.А. Дьячкова [2]). О.А. Ананьева обращает внимание на то, что «выбор – это некая целенаправленная деятельность субъекта, предусматривающая определенный результат. В значительной же части конструкций с разделительным союзами, как правило, нет “установки” на выбор и нет результата, поскольку в них отражены либо потенциальные события, исключающие друг друга из общего плана реализации (причем на момент речи неизвестно, какой из них окажется реализованным), либо реальные события, исключающие друг друга из какого-либо плана (временного, локального и др.)» [1, с. 6]. Лингвист выявила девять частных значений разделительности с союзом *или*:

1) альтернативно-определенное;
2) альтернативно-предположительное;
3) альтернативно-временное;
4) альтернативно-локальное;
5) альтернативно-мотивировочное;
6) альтернативно-перечислительное;
7) альтернативно-градационное;
8) альтернативно-пояснительное;
9) альтернативно-распределительное.

О.А. Ананьева также предложила их системную поуровневую организацию в зависимости от того, передается собственно-альтернативное или несобственно-альтернативное значение.

В.З. Санников рассмотрел специфику разделительных союзов, акцентировав внимание на их синонимии, и презентовал восемь семантических групп: 1) союзы со значением «чистой» разделительности – *или, либо, а то, не то, а не то*; 2) союзы со значением обязательности одного из компонентов – *или… или, либо… либо*; 3) союзы со значением равноценности компонентов – *ли… ли, ли… или, либо… либо*; 4) союзы со значением неравноценности компонентов – *а то и, а может (быть) и*; 5) союзы со значением компенсации – *не… так, если не, если не… то*; 6) союзы со значением подчеркнутой неуверенности – *а может (быть), может (быть)… может (быть), может (быть)… а может (быть)*; 7) союзы со значением «внешнего сходства» – *не то… не то, то ли… то ли*; 8) союзы со значением чередования во времени – *то… то* [11, с. 186]. Кроме того, исследователь рассматривает механизм возникновения языковой игры с некоторыми из названных выше союзов:

– при употреблении *или* часто используется слишком большая неравноценность альтернатив, а также применяется демагогический прием, в котором для получения согласия собеседника предлагаются две заведомо неравноценные альтернативы;

– угроза, выраженная союзом *а то*, смягчается за счет информационной неопределенности второй части сложного предложения;

– игра на градации противоположных мнений с помощью союза *не то чтобы… а* и др.

Отношения разделительности в языковой игре, по нашим данным, могут реализовываться прежде всего в рамках сложносочиненных предложений. Чаще всего в них используется союз *или*. Действительно, одним из возможных путей достижения комического эффекта служит неравноценность альтернатив: *Он остановился в некоторой нерешительности, соображая, что слаще:* ***власть надо мной или водка*** (Вик. Ерофеев. Записки психопата. Москва – Петушки).

Иногда языковая игра строится на аномальной актуализации партитивных отношений: *Вы* ***за страну или за народ?*** *(Виктор Геращенко)* (М. Веллер. Легенды Арбата).

Союзом *или* могут вводиться синонимичные по смыслу слова и идиомы: *Он ведь также отвечает за хамоватость девушек-продавщиц, которые норовят разборчивому покупателю какое-нибудь замысловатое слово* ***впиндюрить или состроить улыбку,*** *под которой только одно классовое хамство* (С. Есин. Хургада).

Помимо этого для увеличения числа скрытых смыслов к синтаксическим средствам присоединяются другие, например межуровневые аттракции языковых единиц (уподобление языковых единиц на нескольких уровнях языка): *У нас чаще наоборот – мужчины таким образом изменяют женщин; или – женщиНАМ?* (М. Веллер. Приключения майора Звягина). В данном примере, как видим, взаимодействие лексического и морфологического уровней приводит к следующим аттракциям в языковой игре. Слово *женщина* употребляется и изолированно, сохраняя один из главных признаков единиц лексического уровня – непроницаемость, и как нарушающее этот постулат в расчлененном объединении – графодериват (о типологии графодериватов см.: [9]; об их функционировании в языковой игре см.: [3]) немотивированной словообразовательной части *женщи* + местоимение *нам*, что приводит к изменению синтаксической характеристики названной лексемы с Адресата на Агенс.

Парный союз *либо… либо* может служить средством смягчения информации в одной из двух называемых альтернатив (*О литературе и искусстве либо ничего, либо только хорошее* (Е. Попов. Подлинная история «Зеленых музыкантов»)), а также маркером неравнозначных альтернатив, опираясь на многозначность предиката одной из пропозиций (*Минуту спустя с винтовкой через плечо он ходил вокруг самолета и вертел головой, ожидая нападения либо Германии, либо начальства…* (В. Войнович. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина. Кн. I: Лицо неприкосновенное)). Так, в лексеме *нападение* совмещены два значения – ‘быстрое, стремительное действие, предпринятое против кого-, чего-либо с целью захвата, нанесения урона, ущерба и т. п.’ [15, т. 2, с. 376] и окказиональный семантический дериват от глагола *напасть* в значении ‘обрушиться на кого-либо с нападками, упреками, обвинениями и т. п.’ [Там же, с. 377].

Союз *ли* встречается в кострукциях, содержащих косвенный вопрос: *Я его еще спросил, можно ли будет при коммунизме свободно читать книги* (В. Войнович. Москва 2042). Как видим, управление выбором человека, его вкусовыми предпочтениями аномально актуализирует скрытый предикатный признак ‘контролируемость’.

Ирония, заключающаяся в ходе употребления союза *ни… ни*, построена на прагматическом аспекте изложенной информации и многозначности глагола *справиться* (в контексте наблюдается синкретизм значений – окказионального ‘понять’ (*пьесу*) и кодифицированного ‘выйти из какого-либо положения, избавиться от чего-либо неприятного, опасного и т. п., преодолеть, осилить’ [15, т. 4, с. 231]: *Кое-что имеется, но она вряд ли слышала, уж очень авангардная была постановка, не справились с нею ни зрители, ни администрация* (А. Снегирев. Вера).

Альтернативно-определенное значение может вводиться не только союзом *или*, но и *не то… не то*, при этом несоотносимость сопоставляемых понятий очевидна, что и производит комический эффект:

– Ваши рукописи есть у Тамары Зибуновой. Если такую помните, – добавил я, тут же ощутив глупость своего комментария: не то укор мужскому равнодушию, не то комплимент донжуанству старого рубаки.

В трубке помолчали в веселой тональности (М. Веллер. Легенды Невского проспекта. Ножик Сережи Довлатова).

Альтернативно-предположительное значение с ироничным выражением сомнения вводится в контекст союзом *то ли… то ли*: *Поутру прочитавший приходил в лабораторию сам не свой – то ли от бессонной ночи, то ли от художественного и нравственного потрясения* (Ю. Поляков. Замыслил я побег); *Жизнь «Радуги» – отдельный роман. Впрочем, все есть роман – при наличии у автора ассоциативного мышления. Условием чего служит вообще наличие у автора мышления. Достопамятные дискуссии о смерти романа ошарашивали безмозглостью. Ежли роман – зеркало, с которым идешь по большой дороге, – то ли дороги укоротились, то ли ножки у дискуссантов ослабли, то ли слабая ленинская теория зеркального отражения трещину дала* (М. Веллер. Легенды Невского проспекта. Ножик Сережи Довлатова). Как мы наблюдаем, в однородный ряд вводятся несопоставимые в аксиологическом отношении понятия.

Еще одним возможным видом актуализации разделительных отношений являются пар-

целлированные конструкции. В них названная синтаксическая семантика может быть маркирована союзами: *Поступить на хорошо оплачиваемую службу… Или наоборот – прилечь на диванчик с книжечкой и весело заснуть, потому что – ничего не понятно* (Е. Попов. Подлинная история «Зеленых музыкантов»). Здесь ложная контролируемость ситуации приводит к ложному следствию в связи с тем, что и Адресат (обыватель), и Каузатор-производитель (государство), в сущности, тождественны в своих возможностях. Однако в актуализируемых каузальных отношениях следствие – бездеятельность – оправдано неопределенностью причины, за которой скрывается полная неконтролируемость ситуации обывателем.

Альтернативность может быть подчеркнута путем введения в контекст риторических вопросов, предполагающих утвердительные ответы, которые могут вербализовываться в контексте: *Я не могу смеяться, когда другие плачут. Отвечают: так будешь плакать, когда другие смеются. А третьего пути нет? Есть: с музыкой и цветами* (М. Веллер. Разбиватель сердец); *– Миша, – сказал Лурье, вручая мне папку с надписью «Сергей Довлатов. – Зона», – пусть совесть вас не мучит. Напечатать мы это все равно не можем. Увидите: там зэки, охранники, пьянки, драки – Попов (главред) этого не пропустит в страшном сне. А если чудом решил бы пропустить – снимет цензура. А если не снимет – то снимут нас всех* (М. Веллер. Легенды Невского проспекта. Ножик Сережи Довлатова).

В диалоге может также быть реализована альтернативность выбора. Так, идиома *привлечь внимание* (‘заставить обратить внимание’ [10, т. 4, с. 247]) в контексте эксплицирует только глагольный компонент и имеет одну обязательную валентность – Адресат *(общественное мнение)*; в языковой игре глагол меняет значение (‘заставить по закону отвечать за свои действия, поступки’ [Там же, с. 701]), получая семантическую характеристику «экзерсив – глагол принятия решения» и становясь трехвалентным – Бенефициенс (коммуникативный ранг – За кадром), Результатив *(уголовная ответственность)* и Причина / Каузатив (коммуникативный ранг – За кадром). Такая мена валентностей приводит к столкновению конфликтующих смыслов, входящих в альтернативную пару:

– Надо привлечь общественное мнение! – воскликнул Кокотов.

– Лучше привлечь к уголовной ответственности этого… (Ю. Поляков. Гипсовый трубач, или Конец фильма).

Альтернативы могут быть неравными прагматически, что маркируется лексемой *как-никак* (‘все-таки, как бы то ни было’ [15, т. 2, с. 18]), имеющей оттенок негативной уступки, и наречием *тоже* (‘равным образом, в равной мере; также’ [Там же, т. 4, с. 373]) с оттенком иронии: *Примерно через год Ивана Григорьевича, давно уже просившегося в Германию, чтобы подзаработать перед пенсией, уважили и откомандировали в Афганистан – тоже как-никак заграница* (Ю. Поляков. Козленок в молоке).

В языковой игре могут возникать отношения ложной альтернативы, основанные на отношениях партитивности:

Тюремная обслуга вела себя очень агрессивно. Гораздо агрессивнее, чем в лагере. И даже медики отличались странной жестокостью.

Помню, заболел один мой сокамерник. Мы вызвали фельдшера, фельдшер спросил:

– Что у тебя болит?

– Живот и голова.

Фельдшер достал таблетку. Разломил ее пополам:

– Это тебе от живота. А это от головы.

И прибавил:

– Да смотри, не перепутай…(С. Довлатов. Старый петух, запеченный в глине).

Противительные конструкции могут содержать в своей семантике и ‘разделительность’: *Книг стало больше, а читать нечего* (М. Веллер. Легенды Невского проспекта. Ножик Сережи Довлатова). Возможность множественного выбора (книг для чтения) в данном контексте аннулируется.

Катерина была патриоткой, но сыну желала добра (А. Снегирев. Вера). Отношения противопоставления вводят отрицание одной из альтернатив (быть партриотом), что с аксиологической точки зрения приветствуется обществом, но отрицается отдельным индивидуумом (мать прежде всего желает личного счастья сыну).

Как показало наше исследование, в текстах художественной литературы встречаются следующие типы контекстов, в которых реализуются отношения разделительности, маркированные или не маркированные союзами: 1) сложносочиненные предложения, 2) парцеллированные конструкции. Несопоставимость, аномальность различных типов альтер-

натив может не только маркироваться разделительными союзами, но и усиливаться игрой на скрытой категории ‘контролируемость / неконтролируемость’ предиката, игрой на их многозначности с переменой валентностей. При отсутствии специализированных маркеров разделительность может быть презентована в риторических или косвенных вопросах, парных репликах диалога, альтернативных смыслах, которые построены на аномальной актуализации партитивных отношений.

Список литературы

1. Ананьева О.А. Полипредикативные разделительные предложения с союзом «или»: строение и семантика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005.

2. Дьячкова Н.А. Полипредикативные разделительные конструкции с союзом «то-то» в современном русском языке и их функционирование: автореф. дис. … канд. филол. наук. Л., 1989.

3. Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта, 2009.

4. Кручинина И.Н. Некоторые тенденции развития современной теории сложного предложения // Вопр. языкознания. 1973. № 2. С. 111–119.

5. Кручинина И.Н. Структура и функции сочинительной связи в русском языке / отв. ред. И.И. Ковтунова; АН СССР, Ин-т рус. яз. М.: Наука, 1988.

6. Кручинина И.Н. Текстообразующие функции сочинительной связи // Русский язык. Функционирование грамматических категорий: текст и контекст / Виноградовские чтения ; АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1984. С. 204–210.

7. Лекант П.А. Изучение структуры предложения и словосочетания в курсе современного русского языка: учеб. пособие. М., 1977.

8. Петерсон М.Н. Союзы в русском языке // Рус. яз. в шк. 1952. № 5. С. 28–34.

9. Попова Т.В. Креолизованные дериваты в русском языке рубежа XX–XXI вв. // Активные процессы в современной грамматике: материалы Междунар. конф. 19–20 июня 2008 г. / под ред. С.В. Иванова, О.В. Фокиной. М. – Ярославль: Ремдер, 2008. С. 215–219.

10. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений: в 6 т. / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1998 –

11. Санников В.З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М.: Яз. слав. культур, 2008.

12. Скобликова Е.С. Очерки по теории словосочетания и предложения. Куйбышев, 1990.

13. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения. Самара, 1993.

14. Сковородников А.П. О понятии и термине «языковая игра» // Филол. науки. 2004. № 2. С. 79–87.

15. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1981–1984.

16. Хегай В.М. Виды разделительных отношений в современном русском языке // Сложное предложение: межвуз. темат. сб. / отв. ред. Г.П. Уханов. Калинин, 1979. С. 139–145.

17. Холодов Н.Н. К вопросу о системе сложносочиненных предложений в современном русском языке // Лингвистический сборник. М.: Наука, 1973. Вып. 2. С. 15–23.

18. Холодов Н.Н. Сложносочиненные предложения в современном русском языке. Смоленск, 1975. Ч. 2.

19. Шелякин М.А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Рус. яз., 2001.

20. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: Текст лекций из курса «Современный русский язык». Красноярск, 1988.

* * *

1. Anan'eva O.A. Polipredikativnye razdelitel'nye predlozheniya s soyuzom «ili»: stroenie i semantika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2005.

2. D'yachkova N.A. Polipredikativnye razdelitel'nye konstrukcii s soyuzom «to-to» v sovremennom russkom yazyke i ih funkcionirovanie: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. L., 1989.

3. Il'yasova S.V., Amiri L.P. Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy. M.: Flinta, 2009.

4. Kruchinina I.N. Nekotorye tendencii razvitiya sovremennoj teorii slozhnogo predlozheniya // Vopr. yazykoznaniya. 1973. № 2. S. 111–119.

5. Kruchinina I.N. Struktura i funkcii sochinitel'noj svyazi v russkom yazyke / otv. red. I.I. Kovtunova; AN SSSR, In-t rus. yaz. M.: Nauka, 1988.

6. Kruchinina I.N. Tekstoobrazuyushchie funkcii sochinitel'noj svyazi // Russkij yazyk. Funkcionirovanie grammaticheskih kategorij: tekst i kontekst / Vinogradovskie chteniya ; AN SSSR, In-t rus. yaz.; otv. red. N.Yu. Shvedova. M.: Nauka, 1984. S. 204–210.

7. Lekant P.A. Izuchenie struktury predlozheniya i slovosochetaniya v kurse sovremennogo russkogo yazyka: ucheb. posobie. M., 1977.

8. Peterson M.N. Soyuzy v russkom yazyke // Rus. yaz. v shk. 1952. № 5. S. 28–34.

9. Popova T.V. Kreolizovannye derivaty v russkom yazyke rubezha XX–XXI vv. // Aktivnye processy v sovremennoj grammatike: materialy Mezhdunar. konf. 19–20 iyunya 2008 g. / pod red. S.V. Iva-

nova, O.V. Fokinoj. M. – Yaroslavl': Remder, 2008. S. 215–219.

10. Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij: v 6 t. / pod obshch. red. N.Yu. Shvedovoj. M.: Azbukovnik, 1998 –

11. Sannikov V.Z. Russkij sintaksis v semantiko-pragmaticheskom prostranstve. M.: Yaz. slav. kul'tur, 2008.

12. Skoblikova E.S. Ocherki po teorii slovosochetaniya i predlozheniya. Kujbyshev, 1990.

13. Skoblikova E.S. Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis slozhnogo predlozheniya. Samara, 1993.

14. Skovorodnikov A.P. O ponyatii i termine «yazykovaya igra» // Filol. nauki. 2004. № 2. S. 79–87.

15. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Rus. yaz., 1981–1984.

16. Hegaj V.M. Vidy razdelitel'nyh otnoshenij v sovremennom russkom yazyke // Slozhnoe predlozhenie: mezhvuz. temat. sb. / otv. red. G.P. Uhanov. Kalinin, 1979. S. 139–145.

17. Holodov H.H. K voprosu o sisteme slozhnosochinennyh predlozhenij v sovremennom russkom yazyke // Lingvisticheskij sbornik. M.: Nauka, 1973. Vyp. 2. S. 15–23.

18. Holodov H.H. Slozhnosochinennye predlozheniya v sovremennom russkom yazyke. Smolensk, 1975. Ch. 2.

19. Shelyakin M.A. Funkcional'naya grammatika russkogo yazyka. M.: Rus. yaz., 2001.

20. Shmeleva T.V. Semanticheskij sintaksis: Tekst lekcij iz kursa «Sovremennyj russkij yazyk». Krasnoyarsk, 1988.

Relative propositions with the meaning of "disjunctiveness" in the conditions of language pun

The article deals with the observation of the actualization of the disjunctiveness relations in language pun. There are considered the kinds of the syntactical constructors in which the semantics is transformed and there are given the markers of such changes. There are named the other types of the semantic relations that support the creation of the comic effect.

Key words: *remote sentence structure, disjunctive relations, transformation, language pun.*

(Статья поступила в редакцию 26.09.2019)

М.А. СЛЕПНЕВА
(Москва)

РОЛЬ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ (на примере патентов на английском языке)

Анализируется использование неличных форм глагола в научных и технических текстах на примере патентов. Проводится сопоставление всех форм, анализируется частотность их применения в различных функциях, дается их краткая характеристика, приводятся отличия от личных форм глагола. В результате проведенного анализа сделан вывод об актуальности неличных форм глагола в патентах.

Ключевые слова: *неличная форма глагола, герундий, инфинитив, причастие, предикативные конструкции.*

Стиль научно-технических текстов, обладающий содержательностью, точностью и лаконичностью, характеризуется свойственными только ему лексическими, фразеологическими и грамматическими особенностями. В то время как лексическая составляющая текста формируется за счет использования общенаучных слов, словосочетаний и терминов, грамматическая структура связана с употреблением сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, а также применением неличных форм глагола и оборотов на их основе [10, с. 21]. Последнее особенно часто проявляется в таком жанре технических текстов, как патентная литература.

Патенты обладают всеми характерными чертами научно-технических текстов. Являясь в большей степени юридическим документом, патент отражает суть изобретения и содержит информационную составляющую. С учетом вышеуказанных особенностей в патентах используются определенные лексико-грамматические средства. Выявление данных средств, связанных с активным использованием в текстах неличных форм глаголов, стало целью представленной работы. Актуальность проблемы заключается в недостаточно уделяемом в настоящее время внимании специфике перевода патентной литературы наряду со все более возрастающим потоком патентов в мире. Неверный перевод технической информации, изложенной в патенте, в свою очередь,

© Слепнева М.А., 2019

может привести как к юридическим сложностям, так и к неверному толкованию сути изобретения.

Понимание и грамотная интерпретация технических текстов невозможны без знания лексико-грамматических особенностей, в частности глагольных форм. Семантический признак глагола определяется выражением действия или процесса. Глагольные формы подразделяются на личные (выступающие в роли сказуемого и изменяющиеся по лицам, числам, временам и наклонениям) и неличные (в которых процесс представляется либо как признак – причастие, либо приобретает свойства существительного – герундий и инфинитив). Все глагольные формы имеют морфологическую структуру и являются членами синтаксического ряда [2, с. 3].

При сравнении неличных форм с личными формами, выступающими в роли глагола, можно говорить о том, что все неличные формы, за исключением причастия II, могут быть связаны с прямым дополнением и все могут определяться наречием. Глагольным свойством является также и то, что все эти формы имеют разные грамматические значения согласно своим словоформам [3, с. 80].

Однако, в отличие от грамматических категорий личных форм глагола, неличные формы обладают только залогом, имеют формы перфекта и продолженного либо непродолженного вида. Они также характеризуют второстепенное действие (или процесс), зависящее от основного действия, выраженного глаголом-сказуемым. У них отсутствует категория времени, они указывают лишь на соотношение времени, в котором происходит обозначаемое ими действие, со временем, в котором выражено действие глагола-сказуемого. Таким образом, они обозначают только относительное время.

Сходные и различительные признаки с личными формами реализуются в зависимости от категориальной принадлежности самих неличных форм глагола. Их объединение в одну группу обусловлено скорее отсутствием морфологических показателей отнесенности к субъекту действия, хотя, например, инфинитив как отглагольное существительное и причастия как отглагольные прилагательные различны по ряду своих морфолого-синтаксических черт. Общей чертой всех неличных форм глагола является сочетание именных и глагольных свойств, представляющее собой специфику данной группы отглагольных имен. Характер связи глагольных и именных черт в отдельных типах неличных форм глагола проявляется как в семантико-морфологическом, так и в синтаксическом плане [4, с. 103].

Все неличные формы имеют двойственную природу, где причастие сочетает в себе характеристики глагола с характеристиками прилагательного, а герундий и инфинитив объединяют характеристики глагола с характеристиками существительного. Неличные формы глагола входят в состав предикативных конструкций, и в большинстве случаев эти конструкции образуют синтаксические единицы, служащие как часть предложения. Конструкции такого рода состоят из двух частей (существительное или местоимение и одна из неличных форм глагола), находящихся в предикативных отношениях [1, с. 141; 2, с. 13; 5, с. 187].

В предложении неличные формы глагола могут быть либо независимыми членами, выполняя функцию подлежащего или предикативного члена, либо зависимыми членами. В этом случае они выполняют поясняющую функцию [6, с. 4].

Выполняя разные синтаксические функции в предложении, неличные формы глагола представляют определенные трудности для правильного понимания смысла всего текста в целом, поскольку не совпадают со своими русскими эквивалентами (инфинитив, причастие и деепричастие с отсутствующей полностью формой герундия). Инфинитив и герундий могут быть существительным, дополнением, частью составного сказуемого, а причастия выступают в качестве определения, обстоятельства или части составного сказуемого.

Проведя анализ использования неличных форм глагола в патентах (см. список патентов в конце статьи), можно отметить часто встречающиеся конструкции на основе неличных форм глагола, как, например, в следующем предложении, где наглядно демонстрируется использование сразу всех неличных форм глагола: *There search has recently been activated to realize elements having novel device functions by using the artificially controlled arrangements of various organic thin films. – Недавно было проведено исследование по реализации элементов, имеющих функции нового прибора за счет использования искусственно контролируемых структур на основе разных органических тонких пленок.*

В целом, согласно выполняемым в предложении функциям, использование неличных

форм в техническом тексте можно определить по следующим разделам.

1. Присутствие одной из неличных форм в составе основы предложения – либо в роли подлежащего, либо как части составного сказуемого. Следует отметить крайне редкое использование в тексте патента неличных форм в роли подлежащего и, напротив, часто встречающиеся неличные формы, такие как инфинитив и причастие II, в качестве составной части сложного сказуемого. Данная грамматическая особенность не удивительна в связи с распространенными в технических текстах формами модальности и страдательного залога.

Приведем примеры:

a) The carrier wafer can be removed from the wafer level package device, and a number of connector scan be formed on the wafer level package device. – Подложка прибора может быть удалена с основания корпуса, а ряд контактов может быть сформирован на основании корпуса;

b) In some cases, controlling the etching process includes: controlling a flowrate of the etching gas. – В некоторых случаях управление процессом травления включает в себя управление скоростью потока травильного газа;

c) Attaining independent control of the carrier density under the contacts in a structure that can be integrated into a microelectronic device with other components such as transistors has been challenging. – Осуществление независимого контроля плотности носителей под контактами в структуре, которая может быть встроена в микросхему с другими компонентами, такими как транзисторы, оказалось затруднительным.

В примере (a) демонстрируется часто встречающаяся в описательной части патента модальная форма смыслового глагола в страдательном залоге, а примеры (b, c) показывают редкий случай использования неличной формы глагола в качестве подлежащего. Инфинитив в качестве подлежащего в предложении в патентных текстах не встречается.

В последующих разделах рассматриваются непредикативные синтаксические функции отдельно каждой неличной формы глагола (кроме подлежащего).

2. Инфинитив в роли дополнения, обстоятельства, определения. Приведем примеры:

a) The first feature is removed to expose a first portion of the second film layer and the second feature is removed to expose a second portion of the second film layer. – Первый элемент первого слоя удаляется, чтобы вскрыть первую часть второго слоя, а второй элемент удаляется, чтобы вскрыть вторую часть второго слоя.

b) To support further increases in transistor density, either conductor resistance or dielectric capacitance must decrease. – Для обеспечения дальнейшего увеличения плотности транзистора сопротивление проводника и диэлектрической постоянной должны уменьшаться.

В рассмотренных текстах чаще всего отмечалось присутствие инфинитива в роли обстоятельства цели в неопределенной и перфектной формах (как действительного, так и страдательного залога). Продолженная форма в силу специфики патентных текстов, направленных на констатацию факта, в текстах не встречается.

В отличие от русского языка, в английских технических текстах намного чаще можно встретить инфинитив в качестве определения к существительному, где он указывает на действие, которое предстоит выполнить. Пример: *Example of the insulating molecule to be laminated on the complex thin film are polyvinylidenefluoride (PVDF). – Например, изолирующим молекулярным слоем, который необходимо нанести на сложную тонкую пленку, является поливинилиденфторид.*

3. Герундий в роли дополнения, обстоятельства и определения под своим грамматическим значением подразумевает процесс либо вид деятельности. Выступая в предложении в позиции определения, герундий передает действие, представленное предметно.

Такие грамматические категории герундия, как перфектный вид и залог, в примерах не продемонстрированы, т. к. являются редкими в патентных текстах и в основном герундий представлен своей простой формой. Приведем примеры:

a) The dry film photo process may include forming a seed layer of a conductive material, such as copper, on the wafer level package device. – Фотохимический процесс обработки сухой пленки может включать формирование первого слоя проводящего материала, такого как медь, на основании корпуса;

b) The present invention relates to a method for forming a tungsten film. – Настоящее изобретение относится к способу формирования вольфрамовой пленки.

4. Причастие I в качестве определения и обстоятельства в предложении является наиболее распространенной в технических текстах неличной формой глагола наряду с при-

частием II. Данная форма причастия характеризуется такими грамматическими категориями, как перфектный вид и залог. Из-за морфологической схожести с герундием они в некоторых источниках считаются одной формой с различными функциями. У них схожи глагольные черты (наличие форм вида и залога, а также они принимают на себя прямое дополнение), но они противопоставлены, когда выступают в роли препозитивного определения [3, с. 83; 9, с. 62].

По своему значению причастие I близко к прилагательному и наречию и указывает на признак предмета, возникающий в результате совершаемого действия. В предложении оно может выполнять как атрибутивную функцию, так и адвербиальную. Причем причастие I в простой форме употребляется в функции определения и обстоятельства, а в перфектной форме выполняет в предложении только функцию обстоятельства, соответствуя русскому деепричастию [8, с. 146].

Приведем примеры:

a) Methods of fabricating semiconductor devices having patterns with different feature sizes are provided. – Предложены способы изготовления полупроводниковых приборов, имеющих образцы с различными топологическими размерами;

b) As the demand for integrated circuits having ever-smaller device features continues to increase, challenges to meet this demand must be met. – Поскольку потребность в интегральных микросхемах, обладающих все меньшими размерами элементов, продолжает расти, должны быть решены задачи для удовлетворения спроса;

c) Graphene is a promising material for microelectronic devices. – Графен – перспективный материал для микроэлектронных устройств.

По результатам анализа технических текстов отмечается наиболее частое использование причастия настоящего времени в качестве определения как в препозиции, так и в составе определительной конструкции.

5. Причастие II обладает свойствами глагола и прилагательного и выражает конечное состояние после определенного действия. В отличие от других глагольных форм, оно не имеет морфологических грамматических категорий. Причастие II, подобно другим неличным формам, имеет некоторые свойства, которые полностью соответствуют свойствам личных форм глагола, а другие свойства совпадают с ними только частично.

Например, его лексическое значение и морфологическая структура аналогичны соответствующему глаголу. Однако причастие II имеет только одну форму и, следовательно, не обладает ни одной из грамматических категорий, присущих личным формам глагола, хотя имеет свои грамматические значения, которые тесно связаны с лексическим характером глагола. Причастие, в основном сформированное из переходных глаголов, имеет пассивное значение, а причастие непереходных глаголов имеет активное значение [6, с. 196].

Из всех рассмотренных неличных форм глагола причастие является наиболее часто употребляемым в технической литературе такого жанра, как патент. Помимо использования в составе составного сказуемого причастие часто ставится в определительной конструкции. Пример: *A microelectronic device includes a gated graphene component over a semiconductor material. – Микросхема включает в себя управляемый логическими схемами графеновый компонент на основе полупроводникового материала.*

6. Наконец, к последним, довольно редким в технических текстах по сравнению с простыми формами неличных глаголов, однако в целом часто используемым в технических текстах (и особенно патентах) средствам, относятся предикативные конструкции. Данные конструкции представляют собой синтаксическое сочетание одной из неличных форм глагола с существительным (местоимением), находящимся в предикативных отношениях и грамматически зависящим от основы всего предложения.

Изучая патенты, можно легко заметить особенность написания самого важного раздела – «Формулы изобретения». Специфика заключается в том, что формула представляет собой многозвеньевую цепочку с зависимыми пунктами, каждый из которых, как правило, вводится абсолютным причастным оборотом. Обороты переводятся простыми предложениями с сочинительным союзом *причем*. Если друг за другом следуют несколько причастных оборотов, то их переводят однородными простыми предложениями, что позволяет устранить в переводе многократное повторение союза [7, с. 59]. Приведем пример такой конструкции, встречаемой в патентах: *A microelectronic device, comprising: a substrate having a semiconductor material; a gated graphene component, the gated graphene component including: a graphitic layer including at least one layer of*

graphene over the substrate, the graphitic layer having a channel region… – Микросхема, содержащая подложку из полупроводникового материала; управляемый логическими схемами графеновый компонент, причем управляемый логическими схемами графеновый компонент включает в себя графитовый слой, включающий по меньшей мере один слой графена на основе полупроводникового материала, причем графитовый слой имеет область канала…

Подводя итог проведенному грамматическому анализу патентов, можно отметить частое использование неличных форм глагола как в описательной части патента, так и в самой формуле изобретения. Стилистическая специфика текстов, их формальное и каноничное изложение оказывают влияние на употребление таких форм.

Выявлено, что наиболее часто в тексте встречаются формы причастия, что является характерным признаком научно-технических текстов. В предложении они в основном выполняют функции определения, обстоятельства или входят в состав составного сказуемого. Составное сказуемое, включающее причастие, как правило, либо стоит в форме страдательного залога, либо содержит модальный глагол.

В целом можно отметить, что рассмотренные патенты, подчиняющиеся стилю изложения технического текста, обладают всеми его лексико-грамматическими особенностями, которые связаны с использованием как специфичной для данной области терминологии, так и грамматики.

Список патентов

Патент US 5,240,762, 31.08.1993.
Патент US 2019/0161853 Al, 30.05.2019.
Патент US 10,301,719 Bl, 28.05.2019.
Патент US 10,301,680 Bl, 28.05.2019.
Патент US 10,304,758 Bl, 28.05.2019.
Патент US 10,304,967 Bl, 28.05.2019.

Список литературы

1. Блох М.Я., Семенова Т.Н., Тимофеева С.В. Практикум по теоретической грамматике английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2007.

2. Выгонская Л.Н., Корнеева М.С., Минделли Е.И. Неличные формы глагола в научном тексте: учеб. пособие. М., 2013.

3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник. М.: Высш. шк., 1981.

4. Историко-типологическая морфология германских языков (именные формы глагола, категория наречия, монофлексия). М.: Наука, 1978. Т. 3.

5. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л., Кожевникова О.Н. [и др.]. Грамматика английского языка: пособие для студ. пед. ин-тов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Айрис-пресс, 2008.

6. Крылова И.П., Гордон Е.М. Употребление неличных форм глагола в современном английском языке: практ. пособие. 2-е изд. М.: Лист Нью, 2002.

7. Маленова Е.Д., Матвеева Л.А. Перевод патентов США и Великобритании: от теории к практике: учеб.-метод. пособие. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008.

8. Мыльцева Н.А., Жималенкова Т.Н. Универсальный справочник по грамматике английского языка. 6-е изд. М.: Глосса, 2005.

9. Пронина Р.Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. 2-е изд. М.: Высш. шк., 1973.

10. Судовцев В.А. Научно-техническая информация и перевод. Пособие по английскому языку: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989.

* * *

1. Bloh M.Ya., Semenova T.N., Timofeeva S.V. Praktikum po teoreticheskoj grammatike anglijskogo yazyka: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. M.: Vyssh. shk., 2007.

2. Vygonskaya L.N., Korneeva M.S., Mindeli E.I. Nelichnye formy glagola v nauchnom tekste: ucheb. posobie. M., 2013.

3. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pochepcov G.G. Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijs-kogo yazyka: uchebnik. M.: Vyssh. shk., 1981.

4. Istoriko-tipologicheskaya morfologiya germanskih yazykov (imennye formy glagola, kategoriya narechiya, monofleksiya). M.: Nauka, 1978. T. 3.

5. Kaushanskaya V.L., Kovner R.L., Kozhevnikova O.N. [i dr.]. Grammatika anglijskogo yazyka: posobie dlya stud. ped. in-tov. 5-e izd., ispr. i dop. M.: Ajris-press, 2008.

6. Krylova I.P., Gordon E.M. Upotreblenie nelichnyh form glagola v sovremennom anglijskom yazyke: prakt. posobie. 2-e izd. M.: List N'yu, 2002.

7. Malenova E.D., Matveeva L.A. Perevod patentov SSHA i Velikobritanii: ot teorii k praktike: ucheb.-metod. posobie. Omsk: Izd-vo Om. gos. un-ta, 2008.

8. Myl'ceva N.A., Zhimalenkova T.N. Universal'nyj spravochnik po grammatike anglijskogo yazyka. 6-e izd. M.: Glossa, 2005.

9. Pronina R.F. Posobie po perevodu anglijskoj nauchno-tekhnicheskoj literatury. 2-e izd. M.: Vyssh. shk., 1973.

10. Sudovcev V.A. Nauchno-tekhnicheskaya informaciya i perevod. Posobie po anglijskomu yazyku: ucheb. posobie. M.: Vyssh. shk., 1989.

Role of non-finite verbs in technical texts (by the example of patents)

The article deals with the analysis of non-finite verbs use in scientific and technical texts by the examples of patents. There are compared all the forms, there is analyzed the frequency of their usage in various functions, their brief characteristics is given. The article presents the differences from the finite verb form. There is concluded about the relevance of non-finite verb form in patents.

Key words: *non-finite verbs, gerund, infinitive, participle, predicative constructions.*

(Статья поступила в редакцию 06.09.2019)

Е.П. ПАНОВА
(Москва)

Т.В. ЧЕРНИЦЫНА
(Волгоград)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОХВАЛЫ И ПОРИЦАНИЯ В СКАЗКАХ О ЖИВОТНЫХ

Рассматривается реализация коммуникативных стратегий похвалы и порицания в русских народных сказках о животных. Анализ текста показал, что коммуникативная стратегия порицания занимает доминирующее место в языковом диалогическом пространстве народных сказок. Данное явление обусловлено идейно-художественными задачами жанра, ставящего своей целью высмеять и осудить социальные пороки.

Ключевые слова: *сказка, речевая стратегия, похвала, порицание, речевые тактики.*

Сказки о животных составляют, по некоторым данным, около 10% известного науке русского сказочного репертуара. Главными действующими лицами в них являются дикие или домашние животные, птицы, рыбы, насекомые, иногда растения и люди. В.Я. Пропп в указателе, приложенном к третьему тому народных русских сказок А.Н. Афанасьева (1957), выделяет шесть групп сказок этого вида:

1) о диких животных («Лиса и волк», «Лиса-повитуха», «Лиса и журавль», «Лисица-исповедница», «Лиса и тетерев», «Звери в яме» и др.);

2) диких и домашних животных («Волк в гостях у собаки», «Кот на воеводстве», «Волк и семеро козлят», «Кот, лиса и петух»);

3) человеке и диких животных («Вершки и корешки», «Старая хлеб-соль забывается», «Медведь – липовая нога», «Скалочку – на гусочку»);

4) домашних животных («Коза лупленая», «Коза с орехами»);

5) птицах, рыбах и пр. («Журавль и цапля», «Курочка-ряба», «Петушок и бобовое зернышко»);

6) прочих животных, растениях и др. («Колобок», «Пузырь, Соломинка и Лапоть», «Теремок», «Война грибов») [2].

Это очень древние сказки, возникшие в те времена, когда человек обожествлял и одухотворял природу, наделяя ее человеческими способностями. Специфика вымысла этих сказок проявляется в том, что животные думают и говорят, т. е. вступают в коммуникацию.

Как правило, коммуникативные ситуации, которые так или иначе просматриваются в сказках о животных, – это оценка действий, слов, характера, поведения и т. д., т. е. актуальными в таком случае становятся оценочные коммуникативные стратегии (далее – КС) похвалы и порицания. Антонимичные КС характеризуют как общие, так и разные признаки. По иллокутивной цели равнозначны выражения оценки (положительной и отрицательной) по отношению к объекту похвалы и порицания. Но по иллокутивной силе они принципиально отличаются: порицание направлено на дисгармонирующее общение, а похвала – на кооперативное общение [5, с. 28].

О.С. Иссерс единицей анализа КС выделяет диалог. Инструментом реализации коммуникативных тактик (далее – КТ) выступает коммуникативный ход (далее – КХ): «минимальный диалог и КХ не тождественны хотя бы уже потому, что ходы характеризуют стратегическую линию одного из партнеров, а минимальный диалог – это диалогическое взаимодействие одного из коммуникантов» [1, с. 117]. Поэтому предметом нашего исследования стали диалоги, представленные в сказках о животных, и оценочные стратегии, которые характеризуют эти диалоговые единства.

Давать оценку окружающему миру – одна из основных способностей человека. Рассматривая категорию оценочности, отметим, что

© Панова Е.П., Черницына Т.В., 2019

под КС мы понимаем совокупность речевых действий, имеющих экспрессивную цель, направленную на выражение чувств и коммуникативных установок говорящего («глобального намерения», по Т.А. ван Дейку) относительно положительных / отрицательных действий, явлений, предметов, которые способствуют реализации оценочных стратегий.

Одним из важнейших аспектов отражения взаимодействия действительности и человека является оценочный. Мировоззрение, природные данные, воспитание, образование человека, исторический и социальный фон, на котором протекает его жизнь, – все это вырабатывает у человека определенную систему ценностей, в соответствии с которой он может давать оценку окружающей его действительности [5, с. 28–29]. Таким образом, опираясь на представления о ценностном характере картины мира, можно говорить о делении на категории добра и зла, а соответственно, на понятия «хорошо» и «плохо» [Там же, с. 30].

В сказках этот дуализм «добро – зло» («хорошо – плохо») проявляется в полной степени, что достаточно полно должно отображаться в эмоционально-оценочном пространстве сказок о животных. В связи с этим именно сказки становятся благодатным материалом для анализа проявления категорий оценочности, а именно КС похвалы и порицания, реализующихся в диалогах персонажей: лисы, дрозда, волка, медведя, зайца и др.

Анализ КС в тексте сказок о животных выявляет следующие особенности: КС похвалы (7%) часто воплощается при помощи КТ одобрения: *Вот ты, дятел, все долбишь и долбишь, работаешь, работаешь* (КС похвалы, КТ одобрения, КХ обращения, усиление через лексический повтор) (Как лиса шила волку шубу). Часто в сказках одобрение вызывают трудолюбие, добросовестное отношение к делу, мастерство. КС похвалы может также реализовываться при помощи КТ самопрезентациии самопохвалы: *Я из сибирских лесов прислан к вам бурмистром, а зовут меня Котофей Иванович* (КС самопрезентации, КТ представления, самопохвалы); *И я, лисица, – девица, возьми меня замуж* (КТ одобрения, самопохвалы и предложения, КХ императива, приложения); – *За кого же ты вышла, Лизавета Ивановна? – Разве ты не слыхал, что к нам из сибирских лесов прислан бурмистр Котофей Иванович? Я теперь бурмистова жена* (КТ самопохвалы, КХ инверсия) (Кот и лиса).

Чаще всего подобные стратегии реализуются в сказках, где возникает мотив знакомства: – *Скажись, добрый молодец, кто ты таков, каким случаем сюда зашел и как тебя по имени величать?* (КС кооперации, КТ знакомства, симпатии, КХ обращения, комплимента, вопросов); – *Что, Котофей Иванович, женат ты али холост?* (КТ знакомства, КХ обращения, альтернативного вопроса) (Кот и лиса). Возможна реализация категории самопохвалы в ситуации воплощения в сюжете мотива встречи, мотива приглашения в гости: *Идет журавль на званый пир, а лиса наварила манной каши и размазала по тарелке. Подала и потчевает: –* ***Покушай, мой голубчик-куманек! Сама стряпала*** (КС самопохвалы, КТ обращения, предложения. КХ обращения, деминутивные суффиксы, восклицательное предложение, оценочная лексика) (Лиса и журавль).

Известно, что в сказках о животных стилистический прием иронии занимает ведущее место. Интересно, что категория похвалы часто воплощается при помощи КТ иронии, что помогает высмеять пороки и недостатки сказочных героев: – *Кушай, кумушка! Право, больше нечем потчевать* (КТ приглашения, иронии, КХ обращения, восклицания, отрицательной семантики); – *Ну, не обессудь, кума! Больше угощать нечем* (КТ извинения и иронии, КХ просьбы, обращения, отрицания) (Лиса и журавль). Тактики комплимента, приглашения, самопохвалы также реализуются в контексте сказок народным сознанием, создавая иронический подтекст: – *Приходи, куманек, приходи, дорогой! Уж я как тебя угощу!* (КС эмоционального настроя, КТ приглашения и обещания КХ – уменьшительно-ласкательная форма обращения (деминутивные суффиксы), восклицание, оценочная лексика, междометия); *...лисица говорит: –* ***Не обессудь, любезный кум! Больше потчевать нечем*** (КС похвалы, КТ просьбы, комплимента, КХ отрицания, обращения, восклицания); – *Спасибо, кума, и на этом! Приходи ко мне в гости* (КС похвалы, КТ благодарности и приглашения, КХ обращения, восклицания, императив) (Лиса и журавль).

Подводя итог всему сказанному выше, необходимо заключить, что КС похвалы может использоваться в сказках о животных с ироническими целями, в коллективном бессознательном при помощи данного приема высмеиваются пороки общественно-нравственного характера. Использование КС похвалы в сатирических целях становится определенным художественным приемом, который и созда-

ет тот определенный иронический подтекст, столь актуальный в сказках.

Требует особого внимания тот факт, что КТ порицания в сказках о животных составляет огромный процент (93%). Часто писатель КС порицания реализует при помощи КТ упрека, обвинения, угрозы, обзывания, порицания, приказа. Рассмотрим реализацию некоторых из них в художественном пространстве сказок о животных и попытаемся осознать, какие идейно-художественные задачи они выполняют. Рассмотрим реализацию КС порицания при помощи коммуникативной тактики упрека: *А хатки за свой век построить не можешь!* (КС порицания, КТ упрека, КХ противопоставление, отрицательная конструкция); *А дятел волку и говорит:* ***А ты, волк, все режешь и режешь скот, а кожуха за свой век не сошьешь!*** (КС порицания, КТ упрека, КХ обращения, лексического повтора и отрицания) (Как лиса шила волку шубу).

Реализация стратегии порицания при помощи речевой тактики угрозы, например в сказке «Лиса, заяц и петух»: *Как выскочу, как выпрыгну, пойдут клочки по заулочкам!* (КТ угрозы, КХ повтора, восклицании, усилительной частицы); – *Отстань, петух! Как мне не плакать? Была у меня избенка лубяная, а у лисы ледяная; попросилась она ко мне да меня и выгнала* (КТ угрозы, КХ повтора, восклицания, усилительной частицы); – *Нет, не выгонишь! Собаки гнали – не выгнали, медведь гнал – не выгнал, бык гнал – не выгнал, и ты не выгонишь!* (КТ сравнения, уничижения, КХ отрицания и восклицания).

Отметим повтор таких языковых средств, как деминутивы (ласкательные) и аргументивы (огрубляющие) суффиксы, восклицательные предложения, обращения, отрицательные конструкции и т. д.

Рассмотрим известную сказку «Кочет и курица», которая в коммуникативном плане вся состоит из коммуникативных стратегий порицания, реализуемых в тексте при помощи КТ вопроса и обвинения, оправдания.

– *Мне кочеток вышиб глазок* (КТ обвинения).

– *Кочеток, кочеток! На что ты курочке вышиб глазок?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *Мне орешня портки раздрала* (КТ оправдания и обвинения).

– *Орешня, орешня! На что ты кочетку портки раздрала?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *Меня козы подглодали* (КТ оправдания и обвинения).

– *Козы, козы! На что вы орешню подглодали?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *Нас пастухи не берегут* (КТ оправдания и обвинения).

– *Пастухи, пастухи! Что вы коз не бережете?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *Нас хозяйка блинами не кормит* (КТ оправдания и обвинения).

– *Хозяйка, хозяйка! Что ты пастухов блинами не кормишь?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *У меня свинья опару пролили* (КТ оправдания и обвинения).

– *Свинья, свинья! На что ты у хозяйки опару пролила?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *У меня волк поросеночка унес* (КТ оправдания и обвинения).

– *Волк, волк! На что ты у свиньи поросеночка унес?* (КС порицания, КТ вопроса, обвинения, КХ обращения, лексического повтора, вопроса).

– *Я есть захотел, мне бог повелел* (КТ оправдания и переадресации).

Как видно из представленного полилога, набор КТ и КХ имеет алгоритмизированную ступенчатую структуру. КХ характеризуется также синтаксическим параллелизмом, одинаковым построением предложений.

Удивительно, что весь диалог животных полностью состоит из КС порицания. Добавим, что это не единственная сказка, скорее подобная композиция – это не исключение, а правило.

Таким образом, коммуникативная стратегия порицания используется в наибольшей степени в сказках о животных (повторимся: 93%), поскольку, скорее всего, сказки направлены на обличение социально-нравственных недостатков общества. Известно, что для сказок о животных характерны определенная аллегоричность, сатирическая направленность, иронич-ность. Все это связано напрямую с коммуникативными речевыми стратегиями, т. к. они соотносятся с идейно-художественными задачами сказок: отобразить и осмыслить реалии

жизни, которые подчас бывают весьма жестокими и трудными. Возможно, поэтому коммуникативная стратегия порицания преобладает в сказке, во многом именно благодаря этой стратегии задается тот дидактический вектор, который свойственен сказкам о животных.

Интересен тот факт, что в литературных сказках о природе В. Бианки [3, с. 333–335] чаще используется категория похвалы, т. к. в детской литературе важнее создать позитивный, жизнеутверждающий пафос, столь необходимый для формирования восприятии окружающего мира у детей. Таким образом, задачи сказок о животных и литературной сказки для детей о природе несколько различаются, несмотря на то, что сказка о животных является композиционным стержнем сказок о природе для детей. Если народные сказки обличают и высмеивают порок, то литературные сказки воспитывают нравственно-духовную личность, способную преодолеть все трудности, способную трудиться над своими недостатками, помимо этого такие произведения знакомят ребенка с окружающим миром природы. Жизнеутверждающий, жизнерадостный, позитивный настрой литературной сказки создается во многом КС похвалы, а иронический, сатирический настрой народной сказки – при помощи КС порицания. Оба типа сказок рекомендованы для детского чтения, тем не менее фольклорные сказки создавались для взрослых, а литературные – для детей, возможно, именно поэтому у них другой эмоционально-пафосный настрой.

Литературные сказки В. Бианки отличаются жизнеутверждающим принятием мира, т. к. они напрямую связаны с миром детства, формируют детскую душу и детское мировоззрение, развивают психоэмоциональную и познавательную сферы деятельности детей, воспитывают в ребенке личность, заботятся о духовно-душевном здоровье ребенка. Категории похвалы играют в этом немаловажную роль, скорее всего, основополагающую, т. к. именно благодаря им формируется в художественном тексте тот жизнеутверждающий пафос, который так характерен для русской детской литературы.

Народная же сказка о животных более сатирична, пессимистична и трагична, в ней все-таки действуют более жестокие законы природы: выживает и побеждает сильнейший. Сказка также обличает порок, разоблачает несовершенство окружающего мира, карает зло. Возможно, именно эта причина становится основополагающей для того, что именно коммуникативная стратегия порицания занимает доминирующее место в диалогических единствах сказки.

Список литературы

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008.

2. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. / отв. ред. Э.В. Померанцева, К.В. Чистов. М.: Наука, 1984–1985.

3. Панова Е.П., Черницына Т.В. Специфика оценочных коммуникативных стратегий в сказках Бианки // Человек, общество, история,язык, культура в современном научном рассмотрении: материалы Междунар. науч. конф. (21 дек. 2017 г.). М., 2018. С. 333–348.

4. Пропп В. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2006.

5. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в прозе В.М. Шукшина: моногр. Волгоград, 2015.

* * *

1. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. M., 2008.

2. Narodnye russkie skazki A.N. Afanas'eva: v 3 t. / otv. red. E.V. Pomeranceva, K.V. Chistov. M.: Nauka, 1984–1985.

3. Panova E.P., CHernicyna T.V. Specifika ocenochnyh kommunikativnyh strategij v skazkah Bianki // Chelovek, obshchestvo, istoriya,yazyk, kul'tura v sovremennom nauchnom rassmotrenii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (21 dek. 2017 g.). M., 2018. S. 333–348.

4. Propp V. Morfologiya volshebnoj skazki. M.: Labirint, 2006.

5. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v proze V.M. Shukshina: monogr. Volgograd, 2015.

Speech strategies of praise and blame in fairy tales of animals

The article deals with the implementation of the communicative strategies of praise and blame in the Russian folk fairy tales of animals. The text analysis demonstrated that the communicative strategy of blame takes a dominant place in a language dialogue environment of fairy tales. The phenomenon is determined by idea and artistic tasks of the genre aimed to satirize and criticize the social evils.

Key words: *fairy tale, speech strategy, praise, blame, speech tactics.*

(Статья поступила в редакцию 18.09.2019)

М.И. МУРАТОВА
(Псков)

ЛЕКСИКОН ПСКОВСКОЙ СКАЗКИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СЛОВАРНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Обобщается опыт лексикографического описания лексикона псковской сказки. Представлена авторская концепция лингвокультурологической словарной интерпретации этого материала. Особое внимание уделяется принципам отбора лингвокультурологически ценной лексики и структурированию словарной статьи. Основные положения авторской лексикографической концепции иллюстрируются фрагментами разработанных словарных статей.

Ключевые слова: *язык фольклора, сказка, лингвокультурологический словарь, лингвокультурологический комментарий, словарная статья.*

Фольклорная лексикография сравнительно недавно оформилась как самостоятельное направление теории и практики составления лингвистических словарей. Диссертационное исследование М.А. Бобуновой [1] стало основополагающей работой, в которой обобщен опыт репрезентации фольклорной лексики в словарях разных типов, обоснована целесообразность разработки специализированного словаря языка фольклора, определены основные принципы лексикографического описания фольклорного материала, разработана соответствующая параметрическая модель словарной статьи. Руководствуясь идеей о том, что фольклорная традиционная культура в своем конкретном наполнении всегда региональна и локальна [1], сотрудники курской лаборатории «Фольклорная лексикография» создали первый в отечественной лексикографии «Словарь языка русского фольклора» [2], базой которого стали тексты онежских былин.

Псковский фольклорный материал пока системно не разработан в лексикографическом аспекте, однако широко представлен в сборниках народных песен [8], частушек [4], сказок [7; 10]. Таким образом, Псковский край является одним из регионов, обладающих мощным потенциалом для развития фольклорной лексикографии.

На материале псковской сказки мы продемонстрируем возможности создания фольклорного словаря нового типа – лингвокультурологического, который актуализирует новые аспекты лексикографического описания фольклорного лексикона, пополнит разработанную М.А. Бобуновой типологию словарей языка фольклора [1] и предложенную Е.И. Зиновьевой классификацию словарей лингвокультурологического типа [5].

Тексты необработанных народных сказок, записанных в ходе фольклорных экспедиций на Псковщине и представляющих собой единство фольклорного произведения и устной народной речи, являются ценным источником этнолингвистической информации [3, с. 155]. Эта информация фрагментарно эксплицируется в толкованиях и пометах «Псковского областного словаря» [9], где лексикон псковского фольклора разрабатывается по модели, используемой и для описания других разрядов диалектной лексики:

А́ЛЕНЬКИЙ: а́ленький цвето́к. 1. *Растение с мелки́ми красными цветами (иван-чай?)*. А́ленькии цвятки́, есть γде на по́жыни, на ве́тачки не́скалька их, как ша́пачкай. *Остр. Троицкие, 1960.*2. *перен. флк. Милый, любимый*. Ты, цветок аленький, не напивайся пьяненький. *Копаневич, Частушки, 39* [Там же, с. 58].

ВОЗГОЛОВЬЕ, я, *с. Что кладут под голову на постель.* Постель нову стлала,возголовье клала. *Копаневич, Нар. песни 1, 53. ср.* **сголо́вье** [Там же].

В этнолингвистическом словаре «Традиционный быт псковских крестьян» [11] полноценный лингвоэнциклопедический комментарий получают региональные и общерусские этнографизмы, функционирующие в псковских говорах, в том числе употребляемые информантами – рассказчиками сказок:

Сви́тка. Верхняя, преимущественно мужская, одежда из грубого сукна домашнего изготовления. Имела вид короткого широкого кафтана с маленьким воротником. Рабочая одежда крестьян, пастухов, которую часто носили в плохую погоду (в дождь, снег) [Там же, с. 181].

Подва́л. Земляная яма с постоянной температурой под жилой частью, дома, специально оборудованная для хранения сельскохозяйственных продуктов, иногда имеет вход и внутри дома, и с улицы [Там же, с. 62].

Специальный словарь лексикона псковской сказки, куда вошли 450 единиц, разработан в Лаборатории региональных филологических исследований Псковского государственного университета в формате базы данных с целью «истолкования диалектных слов, назы-

© Муратова М.И., 2019

вающих нередко уже забытые реалии и понятия» [3, с. 156]. Словарная статья здесь складывается из следующих параметрических зон: заголовочное слово, указание места записи (района Псковской обрасти), номер текста сказки в фольклорно-этнографическом архиве Псковского университета, морфологическая характеристика, толкование и указание источника:

Вторнуть {Стр. № 99} (в форме повелительного наклонения ед. числа *вторни*) – ‘воткнуть, вонзить’ (ПОС 5: 92).

Кудель {Нев. № 57 (36)} – ‘льняное волокно, приготовленное для прядения’ (ПОС 16: 325–326) [Там же, с. 158].

На наш взгляд, в системе словарей языка сказки должен появиться словарь, который с полным основанием можно было бы назвать лингвокультурологическим. Теорию и практику создания лингвокультурологических словарей Е.И. Зиновьева определяет как лингвокультурографию, а среди лингвокультурографических источников выделяет культурологические словари, толковые словари с историческими данными, функционально-когнитивные словари, лингвострановедческие словари и лингвокультурологические словари. Лингвистические сведения сочетаются в таких словарях с информацией об обозначаемых языковыми единицами культурных реалиях, образах и представлениях, существующих в сознании носителей языка. Если лингвострановедческие словари ориентированы на раскрытие культурно-исторического фона языковых единиц, то лингвокультурологические словари помимо этого отражают особенности функционирования этнокультурно маркированной лексики в дискурсе современного языкового сообщества [5, с. 117–119, 160–161].

При отборе и систематизации материала для разрабатываемого в данный момент лингвокультурологического словаря псковской сказки представляется возможным обратиться к апробированной нами классификации лингвокультурем [6] и наполнить ее рубрики материалом, отобранным в сборниках «Сказки Псковской области» [10], «Народные сказки Псковского края» [7]:

– этнографизмы (наименования жилища, одежды, пищи – *амбар, гумно, изба, ленуха, рига, хата, чулан; армяк, валенки, зипун, лапти, оборы, онучи, портки, портянки, рубаха, сарафан, ситцевик, тюни; блины, калач, кисель, колотуха, комы, медовуха, щи* и др.);

– мифологическая лексика и сказочные формулы *(черт, леший, жар-птица, баба-яга, ведьма, гуси-лебеди, Мороз, Снегурочка, избушка на курьих ножках*, *жили-были; долго ли, коротко ли; не по дням, а по часам);*

– ономастика (антропонимы – *Иван, Демьян, Захар, Кузьма, Назар, Мартин Сирота, Василий Бессчастный, Марко Богатый, Додон, Салтан, Аксинья, Василиса Прекрасная, Дарья, Маланья* и др., топонимы – *Алоль, Бакино, Мякишево, Опочка, Паново, Хрытово* и др.).

Исходя из представленного материала, можно сделать вывод, что в текстах псковских сказок преобладают общерусские этнографизмы (*рубаха*, *сарафан*, *загнет*, *кутья*, *кисель* и т. п.), но встречаются и псковские диалектизмы (*колотуха* – ‘мучная каша (чаще из гороховой муки)’ [9, с. 94]; *ленуха* – ‘кирпичная пристройка к русской печи для лежания; лежанка’ [Там же, с. 590]; *пастырелочка* – ‘пастушья свирель’ [7, с. 503]; *ситцевик* – ‘сарафан из ситца (ситец – хлопчатобумажная покупная, не домотканая, материя)’ [Там же, с. 509] и др.).

В целом для лингвокультурологического словаря псковской сказки отобрано 650 единиц. Предполагается, что это будет словарь полного типа, куда войдут не только псковские диалектизмы, но и общерусская этнокультурно маркированная лексика. Словарь будет учебным лексикографическим источником, ориентированным в том числе на иноязычного пользователя. С учетом фактора адресата строится текст словарной статьи, представляющий собой комплексный лингвокультурологический комментарий заголовочной единицы и включающий описание обозначаемой реалии, экспликацию культурного фона, в том числе указание на функционирование слова в фольклорных текстах. Цитатный материал, согласно нашей концепции, не располагается в специальной зоне иллюстраций, а по ходу комментария иллюстрирует отдельные его положения:

БЛИНЫ, -ов, мн. Традиционное мучное блюдо русской кухни, появившееся еще в языческие времена. Для приготовления блинов жидкое тесто наливают на раскаленную сковороду, смазанную маслом или салом, и обжаривают с обеих сторон. На Руси блины готовили в основном из пшеничной, гречневой, овсяной муки, а подавали их с маслом, сметаной, творогом, вареньем. До XIX века блины были поминальным блюдом на похоронах, тризнах и в церковные дни поминовения усопших. Сегодня они являются основным угощением и символом праздника Масленицы. *Как на Масленой неделе захотели мы блинов* (Как на Масленой неделе) [Там же, с. 264]; *Угощали кашей да блинами, рыбой да кренделям* (Два брата) [7, с. 305]. Блины упоминаются в русских сказках, былинах, быличках, по-

словицах и поговорках. Многочисленные упоминания в текстах псковских сказок характеризуют блины как широко распространенное в регионе, известное и любимое традиционное блюдо. *Да, я останусь с вами, буду грибы, ягоды собирать, блины печь!* (Сказка для внучки Иринки) [7, с. 13]; *А мой волшебник говорит, что у тебя в печке все на свете: и блины, и мясо, а ты, говорит, прокислый суп хлебаешь* (Два брата) [Там же, с. 204].

ПЕЧЬ, -и, ж. Сооружение из кирпича для отопления помещения, расположенное в центре избы. Размер русской печи довольно внушительный, она может занимать четвертую или пятую часть избы. В печи готовят пищу, пекут хлеб, ее используют как источник тепла и света, на ней или возле нее спят, сушат одежду. *Пришел, лег на печи, в дудочку играет и поет песню* (Сивка-бурка) [Там же, с. 98]; *Зимой ей воду таскал, дрова рубил и коровёнку кормил, поил, а старуха за это его кормила и на печь спать укладала: на полу-то холодно, нет одеяла, чтоб укрыться* (Мартин-сирота) [Там же, с. 246]; *Уйдут, а она им тут и печку стопит, пирогов напекёт, самовар поставит, чаю согреет!* (Хромоногая уточка) [Там же, с. 71]. В некоторых регионах России печь использовали также в качестве бани, в ней мылись. В русских сказаниях печь иногда наделяли человеческими чертами, способностью разговаривать: например, в сказке «Про падчерицу и мачехину дочку» печка просит девочку вынуть пироги, на что получает отрицательный ответ. В дальнейшем ее наказывают за нежелание выполнять просьбы [Там же, с. 89–91]. С печью также связан один из известных в мировом фольклоре и зафиксированный также на Псковщине мифологический сюжет чудесного появления ребенка на свет. *Жили дед с бабой, и не было у них детей. Взял дед полешечко, отесал, завернул и положил на печку. Услышали дед с бабой, что ребенок на печке плачет. Подошли, смотрят: мальчик! Назвали они его Терёшечка-с-полешечка* (Терёшечка-с-полешечка) [Там же, с. 55].

КОМЫ, -ов, мн. *Пск.* Кушанье, приготовленное разными способами (вареное, жареное) из муки, крупы, сырого тертого картофеля, творога и др. в виде округлых комочков, которые иногда начиняют салом. В количестве 40 штук готовили 9 марта (по строму стилю), в Со́роки – на День памяти Сорока мучеников. В один из таких шариков клали копеечку: согласно народному поверью, кому она попадется – тому счастье на целый год. Это блюдо известно также в Беларуси, там его готовят традиционно из вареного, а затем растертого картофеля. *Сучка на лычках амбар стережет, курочка на улице комы толчет* [Там же, с. 312].

Модель лингвокультурологического словарного описания лексикона сказки, реализованная на псковском материале, может использоваться применительно к материалу других регионов и других фольклорных жанров. Такие словарные разработки будут востребованы на филологических факультативах и в научных кружках общеобразовательной школы, в практике вузовского преподавания дисциплин литературоведческого и лингвистического циклов, лингвокультурологии, этнографии. Иностранным студентам-филологам они помогут в освоении курса устного народного творчества и русской диалектологии.

Таким образом, создание лингвокультурологических словарей фольклорных жанров представляется перспективным направлением в развитии фольклорной лексикографии.

Список литературы

1. Бобунова М.А. Фольклорная лексикография: становление, теоретические основания, практические результаты и перспективы: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Орел, 2004.

2. Бобунова М.А. Словарь языка русского фольклора: Лексика былины. Курск, 2006.

3. Большакова Н.В. Текст псковской сказки как отражение региональных особенностей народной речи // Вестн. Псков. гос. ун-та. 2015. № 2. С. 154–161.

4. Голубев А.Ф. Псковские старинные и современные частушки [1746–1996]. Псков, 1996.

5. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике. СПб., 2016.

6. Муратова М.И. Слова-реалии псковских сказок и их лингвокультурологическая репрезентация иноязычным студентам-филологам // Общество и образование в XXI веке: опыт, традиции, перспективы: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Псков, 2017. Ч. I. С. 193–198.

7. Народные сказки Псковского края: моногр. в 2 ч. Ч. 1: Тексты. Комментарии. Исследования. Аудиоприложение / под ред. Н.В. Большаковой, Г.И. Площук; сост. Н.В. Большакова, Л.Б. Воробьева, З.В. Митченко, М.И. Муратова, Г. И. Площук. Псков: Логос, 2016.

8. Песни Псковской земли: календарно-обрядовые песни: по материалам фольклорных экспедиций Ленинградской консерватории / сост. А.М. Мехнецов. Ленинград: Сов. композитор, 1989.

9. Псковский областной словарь с историческими данными. Вып. 1–26 / под ред. Б.А. Ларина [и др.]. Л. (СПб.): ЛГУ (СПбГУ), 1967–2016.

10. Сказки Псковской области / под ред. Г.И. Площук. Псков, 2004.

11. Традиционный быт псковских крестьян (опыт регионального этнолингвистического словаря) / ред. Н.В. Большакова. Псков, 2012.

* * *

1. Bobunova M.A. Fol'klornaya leksikografiya: stanovlenie, teoreticheskie osnovaniya, prakticheskie rezul'taty i perspektivy: avtoref. dis. … d-ra filol. nauk. Orel, 2004.

2. Bobunova M.A. Slovar' yazyka russkogo fol'klora: Leksika byliny. Kursk, 2006.

3. Bol'shakova N.V. Tekst pskovskoj skazki kak otrazhenie regional'nyh osobennostej narodnoj rechi // Vestn. Pskov. gos. un-ta. 2015. № 2. S. 154–161.

4. Golubev A.F. Pskovskie starinnye i sovremennye chastushki [1746–1996]. Pskov, 1996.

5. Zinov'eva E.I. Lingvokul'turologiya: ot teorii k praktike. SPb., 2016.

6. Muratova M.I. Slova-realii pskovskih skazok i ih lingvokul'turologicheskaya reprezentaciya inoyazychnym studentam-filologam // Obshchestvo i obrazovanie v XXI veke: opyt, tradicii, perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. Pskov, 2017. Ch. I. S. 193–198.

7. Narodnye skazki pskovskogo kraya: monogr. v 2 ch. Ch. 1: Teksty. Kommentarii. Issledovaniya. Audioprilozhenie / pod red. N.V. Bol'shakovoj, G.I. Ploshchuk; sost. N.V. Bol'shakova, L.B. Vorob'eva, Z.V. Mitchenko, M.I. Muratova, G. I. Ploshchuk. Pskov: Logos, 2016.

8. Pesni Pskovskoj zemli: kalendarno-obryadovye pesni: po materialam fol'klornyh ekspedicij Leningradskoj konservatorii / sost. A.M. Mekhnecov. Leningrad: Sov. kompozitor, 1989.

9. Pskovskij oblastnoj slovar' s istoricheskimi dannymi. Vyp. 1–26 / pod red. B.A. Larina [i dr.]. L. (SPb.): LGU (SPbGU), 1967–2016.

10. Skazki Pskovskoj oblasti / pod red. G.I. Ploshchuk. Pskov: Izd-vo Pskov. gos. ped. in-ta, 2004.

11. Tradicionnyj byt pskovskih krest'yan (opyt regional'nogo etnolingvisticheskogo slovarya) / red. N.V. Bol'shakova. Pskov: LOGOS Plyus, 2012.

Lexicon of Pskov fairy tales in linguoculturological lexical interpretation

The article deals with the generalization of the experience of the lexicographical description of the lexicon in Pskov fairy tales. There is presented the author conception of linguoculturological lexical interpretation of the material. There is paid special attention to the principles of the selection of linguoculturological valuable vocabulary and the structuring of the lexical entry. The basic ideas of the author lexicographical conception are illustrated by the fragments of the developed lexical entries.

Key words: *folklore language, fairy tale, linguoculturological dictionary, linguoculturological comment, lexical entry.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2019)

Л.В. КУШНИНА, А.И. КРИВОРУЧКО (Пермь)

О СООТНОШЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО И СТЕРЕОТИПНОГО В ПЕРЕВОДЕ

Обсуждается проблема креативных и стереотипных коллокаций при переводе поэтического текста с русского языка на французский. Определяется соотношение креативности и стереотипности в межъязыковом и межкультурном плане. Методологическим основанием являются теория комбинаторности коллокаций, синергетическая концепция переводческого пространства, когнитивная концепция эпистемической ситуации. Выявляется тенденция межъязыковой асимметрии стереотипности и креативности.

Ключевые слова: *эпистема перевода, переводческое пространство, гармоничный перевод, коллокация, поэтический текст.*

Герменевтическую основу данного исследования составляют труды М.П. Котюровой в области стилистики текста, работы М.В. Влавацкой в сфере комбинаторной лингвистики, а также результаты исследований одного из авторов данной статьи Л.В. Кушниной в сфере переводоведения. М.П. Котюрова ввела в научный обиход понятие эпистемической ситуации [3], которое может быть использовано по отношению не только к научному тексту, но и ко многим другим типам текстов, на основании чего мы попытались представить процесс перевода как разновидность эпистемической ситуации, т. е. описать его с позиций трех ведущих аспектов эпистемической ситуации – онтологии, методологии, аксиологии.

В рамках данной статьи мы обратились к проблеме соотношения творческого и стереотипного как важнейших категорий, участвующих в текстопорождении независимо от того, идет ли речь о моноязычной коммуникации, т. е. порождении текста на родном языке, или о дву- либо полиязычной коммуникации, касающейся порождения текста перевода.

Предметом нашего анализа явились коллокации, которые мы вслед за М.В. Влавацкой трактуем как такое сочетание слов, совместное появление которых основано на регулярном характере взаимного ожидания и задается не грамматическими, а семантическими параметрами [1].

© Кушнина Л.В., Криворучко А.И., 2019

Единицей анализа в рамках данной статьи является коллокация в художественном тексте оригинала и перевода. Особое внимание мы уделяем комбинаторике стереотипных и креативных коллокаций в тексте перевода в их отношении к тексту оригинала.

Переводческий аспект нашего исследования базируется на концепции переводческого пространства Л.В. Кушниной. Согласно данной концепции, перевод – это синергетический процесс транспонирования множества гетерогенных эксплицитных и имплицитных смыслов из одной лингвокультуры в другую. Успешное протекание процесса перевода становится возможным, если переводчик овладеет гармоничным переводческим мировоззрением, т. е. в аксиологии перевода ведущая роль принадлежит гармоничности, являющейся критерием качественного перевода, смыслы которого гармоничны смыслам оригинала [4–6].

В настоящей статье мы намерены рассмотреть функционирование переводческого пространства с позиций эпистемической ситуации. Так выстраивается *эпистема перевода*.

1. *Методология эпистемы* перевода опирается на положение о том, что переводческое пространство исследуется как открытая, саморазвивающаяся система, которая может быть проанализирована с позиций синергетики.

2. *Онтология эпистемы* перевода акцентирует внимание на его противоречивой природе, выступающей имманентным свойством данного процесса. К числу противоречивых категорий мы относим следующие: «симметрия / асимметрия», «гармония / дисгармония», «алгоритм / эвристика», «стереотипность / креативность», «осознаваемое / неосознаваемое», «объективное / субъективное» и др. Как явствует из теоретического и эмпирического анализа, источником динамизма и синергии при переводе могут выступать многие категории, но в рамках данного исследования нас интересует дихотомия «стереотипное / креативное» как одно из проявлений противоречивой природы.

3. *Аксиология эпистемы* перевода направлена на поиск критериев оценки качества перевода. Согласно концепции переводческого пространства, наряду с традиционными категориями адекватности и эквивалентности, мы вычленяем два дополнительных критерия: гармоничность как степень высокого качества перевода и дисгармоничность как следствие переводческой неточности, погрешности, несоответствия, ошибки.

При изучении соотношения понятий стереотипного и творческого мы также опираемся на труды М.П. Котюровой, которая считает, что стереотипность научной речи является ее положительно-конструктивным средством, и делает вывод о том, что стереотип применительно к функциональному стилю «служит критерием комплексной оценки правильности речи, т. е. представляет собой ядро стилевого узуса, которое соотносится с понятием коммуникативно-стилистической целесообразности речи (высказывания)» [2, с. 398]. В целом языковая стереотипизация – это «постепенное заполнение компонентов моделей смыслов комплексами языковых единиц, наиболее пригодными для этой цели» [Там же].

Исходя из идеи коммуникативно-стилистической целесообразности речи относительно текста перевода, мы можем допустить, что достижение гармоничного перевода отвечает данной оценке, т. е. языковая стереотипизация – не негативный фактор, противопоставленный языковому творчеству, как может показаться на первый взгляд. Сложность процесса перевода заключается в поиске языковых стереотипов, приемлемых для культуры-реципиента, что позволяет их рассматривать как пограничные феномены. Стереотипные в одной лингвокультуре, они становятся творческими в другой, т. е. переводчик обращается к поиску новых культурно ориентированных соответствий, что мы понимаем как творческий процесс.

Взаимодействие творческого и стереотипного компонентов текста подчеркивается современными исследователями. Так, А.Л. Факторович приходит к выводу о том, что процесс взаимодействия стереотипов – источник творческой сущности текста: «… подчеркнем принципиальную допустимость их тяготения: стереотипы и творчество могут определяться не только в самодостаточности, но и во взаимопритяжении: тесном, отчасти скрытом, и оттого еще более значимом…» [10, с. 46].

Данный вывод значителен для анализа соотношения творческого и стереотипного при переводе. Мы полагаем, что языковая личность переводчика дополняет и вносит индивидуальное видение в картину мира, выстраиваемую при переводе, что влечет порождение новых смыслов и качественно новых текстов, вариативность которых возрастает по мере их перевода на другие языки и культуры.

Вопросы, связанные с соотношением стереотипного и творческого в самой переводче-

Стихотворение О. Мандельштама и его перевод на французский язык, выполненный Ф. Жакоте

Текст оригинала	*Текст перевода*
Мы с тобой на кухне посидим Сладко пахнет белый керосин. Острый нож да хлеба каравай… Хочешь, примус туго накачай, А не то веревок собери Завязать корзину до зари, Чтобы нам уехать на вокзал, Где бы нас никто не отыскал	On s’assiera à la cuisine tous les deux, La lampe à pétrole sentira un peu. Un couteau affuté, une miche de pain… Gonflé à fond le primus, si tu veux bien, On ramasse encore de la ficelle pour Mieux fermer le cabas avant le jour, Lorsque nous voudrons aller à la gare, Là ou l’on peut échapper aux regards

ской деятельности, рассматриваются Н.К. Рябцевой. В продолжение цитируемых выше положений ученый пишет о *комбинаторности* этих начал: «…оказывается, что одним из наиболее творческих моментов в переводе выступает поиск наиболее стереотипного выражения» [8, с. 12]. Это означает, что профессиональный переводчик стремится выразить мысль идиоматично стандартно, т. е. так, как это принято в языке перевода. Другими словами, стереотипно выразить мысль – значит выразить ее наиболее понятно.

Используя термин *комбинаторность*, в своем исследовании мы основываемся на положениях комбинаторной лингвистики, изложенных в трудах М.В. Влавацкой [1]. А именно мы анализируем в работе в качестве единицы анализа креативного и стереотипного компонентов *коллокацию*. В соответствии с трактовкой М.В. Влавацкой, это устойчивое словосочетание, образуемое «…в процессе изменения значений слов в результате переосмысления отдельных компонентов сочетания. Основной признак коллокаций – сохранение лексического значения одним из компонентов при устойчивости словосочетания в целом и отсутствие или ослабление значения образности и эмоционально оценочной нагрузки» [Там же, с. 80].

Исходя из положения о релевантности закономерностей моноязычной коммуникации закономерностям двуязычной и / или полиязычной коммуникации, мы приходим к выводу о том, что комбинаторность как естественное свойство языка, речи, текста, дискурса свойственна и переводному тексту / дискурсу.

Мы рассматриваем комбинаторность творческих и стереотипных компонентов в переводном тексте / дискурсе, предполагая, что именно комбинаторность двух противоположных начал – стереотипного и креативного – выступает одним из условий порождения качественного, т. е. гармоничного, текста перевода.

В качестве иллюстративного материала мы используем поэтический текст О. Мандельштама и его перевод на французский язык, выполненный Ф. Жакоте [7, с. 120–121] (см. таблицу выше).

Оценивая в целом перевод данного поэтического текста, мы можем признать его гармоничным: переводчику удается передать дух оригинала, атмосферу старой петербургской кухни, где двое любящих людей счастливы только потому, что они вместе. Смыслы текста оригинала транспонированы в смыслы текста перевода, который читается естественно и легко франкоговорящим реципиентом.

Проанализируем соотношение стереотипности и креативности в межъязыковом плане: каким образом креативные компоненты оригинала становятся стереотипными в тексте перевода, насколько целесообразно смещение креативно-стереотипных компонентов, почему динамика соотношения стереотипности и креативности обусловливает гармоничность перевода.

Рассмотрим вторую строчку текста: *Сладко пахнет белый керосин – La lampe à pétrole sentira un peu*. Для дальнейшего анализа используем термины М. Ледедер при описании мыслительных действий переводчика: девербализация, понимание, ревербализация [11], означающие, что сначала переводчик в своем сознании девербализует текст, т. е. освобождается от слов оригинала, одновременно с этим имеет место понимание смысла теста, который затем ревербализуется, т. е. воплощается в словах языка перевода. Как видим, в данном случае в процессе девербализации и понимания в сознании переводчика возникают совершенно другие лексемы, которые позволяют

сохранить исходный образ предмета, описываемого автором. Итак, вместо коллокации *белый керосин* переводчик использует другую – *керосиновая лампа*, что мы рассматриваем как метатекст, или метаперевод, и что является гармоничным переводческим решением. Если бы был избран адекватный перевод, для французского читателя смысл был бы неясен. Кроме того, данный метатекст позволяет переводчику в дальнейшем использовать прием калькирования и оставить лексему *примус* без изменений, подсказывая читателю, что керосиновая лампа – это и есть примус. Для современного русскоязычного читателя данная лексема окажется столь же непонятной, как и для иностранца, и лишь метатекстовые комментарии помогут читателю понять, о чем идет речь.

Продолжая анализ этой же строки, отметим, что коллокация *сладко пахнет* не нашла отражения в переводе и заменена на другую: *sentira un peu* («немного будет пахнуть»). Как видим, в тексте оригинала использована метафора, имеющая ярко выраженную субъективную коннотацию, т. к. керосин в принципе не может «сладко пахнуть». Лирический герой рад всему, что его окружает, потому что рядом с ним находится его любимая девушка. В данном случае мы убеждаемся, что весь текст не может быть переведен гармонично, т. е. в тексте возможны переводческие неточности как проявление дисгармонии.

Анализируя проявление стереотипности и креативности в переводе, заметим, что коллокация оригинала *белый керосин* также является метафорой с элементами метонимии, что позволяет отнести ее к креативным компонентам поэтического текста. Создавая переводческий метатекст, переводчик нейтрализует метафору, т. е. имеет место деметафоризация – коллокация *керосиновая лампа* является стереотипной как в русском языке, так и во французском.

Таким образом, при переводе имеет место динамика стереотипности и креативности: креативные компоненты становятся стереотипными. Но данные преобразования нацелены на максимально полное понимание текста иноязычным и инокультурным реципиентом. Признавая перевод гармоничным, мы допускаем смещение соотношения стереотипности / креативности в тексте перевода, что подтверждает асимметричный характер переводческих преобразований. Мы рассматриваем асимметрию как естественное свойство процесса перевода, которое существует наряду с симметрией, но при этом является доминирующим. Важно подчеркнуть, что изменение соотношения стереотипности и креативности не препятствует признанию перевода гармоничным, скорее наоборот, способствует его естественному вхождению в принимающую культуру.

В рамках данной статьи мы проанализировали тенденцию к изменению соотношения стереотипных и креативных компонентов в случае гармоничного перевода поэтического текста. В дальнейшем мы планируем проследить наличие данной тенденции при переводе прозаического текста.

Список литературы

1. Влавацкая М.В. Комбинаторная лингвистика. Аспекты изучения сочетаемости слов. Новосибирск, 2016.

2. Котюрова М.П. Стереотипность речи // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 398–401.

3. Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта; Наука, 2008.

4. Кушнина Л.В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2009.

5. Кушнина Л.В. Основные принципы синергетики перевода // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер.: История и филология. 2011. Вып. 4. С. 173–177.

6. Кушнина Л.В. Принципы гармоничного перевода: метапереводческий аспект // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2014. Вып. 18. С. 65–76.

7. Мандельштам О. Стихотворения. Ossip Mandelstam. Poèmes. Стихотворения на французском языке с параллельным русским текстом. Билингвальное издание. М.: Изд-во: Радуга, 1991.

8. Рябцева Н.К. Стереотипность и творчество в переводе // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2008. Вып. 12. С. 12–26.

9. Рябцева Н.К. Прикладные проблемы переводоведения. Лингвистический аспект. М.: Флинта; Наука, 2013.

10. Факторович А.Л. Взаимодействие стереотипов как источник творческой сущности текста (на материале «медиаголосов» в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани») // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2015. С. 46–60.

11. Lederer M. La traductionaujourd'hui. Paris, 1994.

* * *

1. Vlavackaya M.V. Kombinatornaya lingvistika. Aspekty izucheniya sochetaemosti slov. Novosibirsk, 2016.

2. Kotyurova M.P. Stereotipnost' rechi // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka. M.: Flinta; Nauka, 2003. S. 398–401.

3. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. Kul'tura nauchnoj rechi: tekst i ego redaktirovanie: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Flinta; Nauka, 2008.

4. Kushnina L.V. Teoriya garmonizacii: opyt kognitivnogo analiza perevodcheskogo prostranstva. Perm': Izd-vo Perm. nac. issled. politekh. un-ta, 2009.

5. Kushnina L.V. Osnovnye principy sinergetiki perevoda // Vestn. Udmurt. un-ta. Ser.: Istoriya i filologiya. 2011. Vyp. 4. S. 173–177.

6. Kushnina L.V. Principy garmonichnogo perevoda: metaperevodcheskij aspekt // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuz. sb. nauch. tr. Perm', 2014. Vyp. 18. S. 65–76.

7. Mandel'shtam O. Stihotvoreniya. Ossip Mandelstam. Poèmes. Stihotvoreniya na francuzskom yazyke s parallel'nym russkim tekstom. Bilingval'noe izdanie. M.: Izd-vo: Raduga, 1991.

8. Ryabceva N.K. Stereotipnost' i tvorchestvo v perevode // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuz. sb. nauch. tr. Perm', 2008. Vyp. 12. S. 12–26.

9. Ryabceva N.K. Prikladnye problemy perevodovedeniya. Lingvisticheskij aspekt. M.: Flinta; Nauka, 2013.

10. Faktorovich A.L. Vzaimodejstvie stereotipov kak istochnik tvorcheskoj sushchnosti teksta (na materiale «mediagolosov» v povesti T. Kapote «Zavtrak u Tiffani») // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuz. sb. nauch. tr. Perm', 2015. S. 46–60.

About the correlation of creative and stereotyped in translation

The article deals with the issue of creative and stereotyped collocations while translating the poetic text from Russian into French. There is described the correlation of creativity and stereotype in interlinguistic and intercultural views. The methodological basis is the theory of collocations combinativity, the synergetic conception of translation space and the cognitive conception of epistemic situation. There is revealed the tendency of interlinguistic asymmetry of stereotype and creativity.

Key words: *episteme of translation, translation space, harmonious translation, collocation, poetic text.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2019)

ЦЗЮЙ ХАЙНА
(Хэйхэ, КНР)

Л.Л. КРЮЧКОВА
(Благовещенск)

ЖЕНЬШЕНЬ – ЧЕЛОВЕК-КОРЕНЬ (к истории происхождения слова *женьшень*)

Анализируется этимология фитонима «женьшень», не получившая удовлетворительного толкования в русской лексикографии, приводятся варианты других названий этого растения, описывается история его изучения в трудах этнографов XIX – начала XX в., приводятся примеры некоторых легенд о женьшене. Особое внимание уделяется народному отношению к нему.

Ключевые слова: *фитоним, этимология, этнография, легенда.*

Установление истории слова *женьшень* стало возможным благодаря этимологическому анализу и использованию этнографических и культурологических сведений, имеющихся в русских и китайских источниках, органично дополняющих друг друга и дающих «верный ключ к пониманию истории слова» (И.Г. Добродомов). В нашем исследовании мы уточнили этимологию названия фитонима *женьшень*, не получившую удовлетворительного решения в русской лексикографии, привели другие названия женьшеня, известные в Китае, описали историю его изучения в трудах этнографов XIX – начала XX в., проливающую свет на его происхождение, значение в китайской медицине и культуре, нашедшей отражение в легендах.

Слово *женьшень* в «Этимологическом словаре русского языка» Н.М. Шанского объясняется как производное от первой части слова *жень* – «человек»: «Растение названо по корню, по форме похожему на человека». А вторая часть *шень* вовсе отсутствует. Указывается его источник (заимствовано в XIX в. из китайского языка) [12, с. 285]. Его изыскания один к одному повторены А.К. Шапошниковым: «Дальневосточное многолетнее травянистое растение, корень которого применяется в медицине как лечебное и тонизирующее средство; прилаг. женьшеневый. Заимствование в конце XIX в. из китайского языка. Кит. жэнь-шэнь, производное образование от сло-

© Цзюй Хайна, Крючкова Л.Л., 2019

ва жэнь “человек”. Растение названо по форме корня, напоминающей человеческую фигуру» [11, с. 268].

Фитоним *женьшень* – экзотизм, являющийся частью заимствованной лексики русского языка. На него рано обратили внимание китайцы. Впервые (еще в XXVIII в. до н. э.) он был описан как лекарственное растение в работах Шен-нуна, известного китайского фармацевта. В древних художественных текстах его называют 血参 «кровяным корнем», 神草 «божественной травой», 地精 «корнем жизни» и др. Во время правления династии Мин известный специалист по медицине Ли Шичжэнь 李时珍 назвал женьшень «корнем-человеком», т. к. его корни по своей форме похожи на человеческую фигуру. Значительно позже повсеместное использование женьшеня в китайской народной медицине, а также ограниченность запасов в дикой природе заставили начать его культивирование. В Китае более 300 лет назад во время династии Цин (清朝) стали выращивать женьшень. В настоящее время медицина народов Китая, Тибета и Кореи практикует изготовление из женьшеня препаратов различных форм – порошки, тинктуры, настойки, экстракты, пилюли, вина, мази. Все они активно и плодотворно используются в современной медицине [9, с. 268].

Благодаря китайцам в России на женьшень обратили внимание этнографы и исследователи Дальнего Востока. Одним из первых был географ и натуралист Р.К. Маак, совершивший путешествие в 1859 г. в долину реки Уссури, Приморский край. В кратком очерке «Путешествие в долине реки Уссури» имеется только название женьшеня: «Жень-шень [китайское] Panax quiguefolium var., шень-едза». Здесь же объясняется его этимология: «слово женьшень значит человекоподобный корень». Несколько строк посвящено лекарственным свойствам женьшеня и изготовлению из него лекарства: «Из корневых мочек (по кит. шень-сюза) из них добывается похожее по наружности на смолу вещество, которое китайцы называют шэнь-гау. Это вещество готовится очень просто: траву и мочки кипятят в воде непрерывно три дня и три ночи и таким образом доводят жидкость до настоящей густоты. Полученное таким способом вещество и есть шэнь-гау. Раствор этого вещества в спирту составляет, по словам китайцев, превосходное лекарство. А его порошок – прекрасная присыпка для ран» [5, с. 314–320].

Этнограф С.В. Максимов, предпринявший поездку по Дальнему Востоку по поручению Морского ведомства в 1860–1861 гг., также оставил скромные и не совсем точные заметки о женьшене: «Женьшень (по-маньчжурски орохото) (жень-шень) – жизненный дух, а маньчжурское оро-хото – корень-человек – придано корню за сходство с человеческой фигурой» [6, с. 291, 443].

О женьшене в книге «По Уссурийскому краю» писал В.К. Арсеньев: «Я увидел небольшое травянистое растение величиной в 40 сантиметров, с четырьмя листьями. Каждый лист состоял из пяти листочков, из которых средний был длиннее, два покороче, а два крайние – самые короткие. Женьшень уже отцвел, и появились плоды. Это были маленькие кругленькие коробочки, расположенные так же, как у зонтичных. Коробочки еще не вскрылись и не осыпали семян» [2, с. 219].

Человекоподобная форма корня породила множество легенд о женьшене. Исследователю Уссурийского края В.К. Арсеньеву в начале века удалось записать несколько легенд о женьшене, услышанных в Уссурийском крае от китайцев.

Первая легенда рассказывает, что женьшень – это корень, который только один на всей земле. Он обладает удивительной способностью превращаться и в человека, и в тигра, и в птицу, и во всякое другое животное. Поэтому его никто никогда найти не может. Если человек увидел в лесу какого-нибудь зверя, какое-нибудь растение или даже неодушевленный предмет, например камень, и сильно его испугался, и если этот предмет тотчас же пропал из глаз – это был женьшень. Тогда надо молиться, запомнить это место и в будущем году прийти сюда за корнем.

Раньше женьшень жил в Китае и никто не знал о его существовании. Но вот великий Ляо-цзы открыл его целебную силу и указал людям его приметы. Женьшень бежал к северу в гористые страны. Ученый Лао-Хань-Ван (князь старых китайцев) при посредстве других целебных трав открыл его местонахождение. Тогда женьшень скрылся в Уссурийском крае. Прошло много веков... И вот три брата Вангангэ, Касавон и Лиу-у пошли к берегам Великого океана искать этот чудодейственный корень. Там они заблудились и погибли. С тех пор души их бродят по тайге, перекликаются между собой. Каждый женьшеньщик, если услышит эти стоны и крики, никогда не пойдет в их направлении и непременно свернет в сторону, а если он рискнет туда идти, то ничего не найдет и наверняка заблудится.

В другой легенде, записанной В.К. Арсеньевым, рассказывается, что в горах Нанган-Шаня, находящихся в восточной Маньчжурии, жили два постоянно враждующих между собой рода – Лян-серл и Си-лян. Представителем последнего был великий воин Жень-Шень, защищавший угнетенных и слабых. Его отличали удивительные смелость и храбрость, он был великодушен и справедлив. По местным поверьям, он унаследовал от своих предков все их духовное богатство.

Сон-ши-хо из рода Лян-серл был редкой красоты мужчина, смелый и энергичный. Он сделался хунхузом, собрал толпу разбойников и с ними совершал нападения на соседей. Жень-Шень давно собирался усмирить Сонши-хо. Однако жизненные пути их нигде не встречались. Но вот Сон-ши-хо вздумал сам напасть на Жень-Шеня. Судьба покровительствовала последнему. Сон-ши-хо был взят в плен, закован в цепи и посажен в глубокую яму. Долго томился Сон-ши-хо в заточении и, вероятно, погиб бы, если бы ему на помощь не пришла красавица Ляо, сестра Жень-Шеня. Ляо влюбилась в разбойника, освободила его из ямы и убежала с ним из дома брата. Как только Жень-Шень узнал об этом, он бросился за Сон-ши-хо в погоню и скоро догнал его в диком ущелье Сяо-ли-фаня. Услышав за собой погоню, Ляо спряталась в кусты, а Сон-ши-хо приготовился к единоборству. Оба врага вступили в страшный бой. Силен был Сон-ши-хо, но искусен и ловок был Жень-Шень. Он нанес Сон-ши-хо смертельный удар в грудь. В это время Ляо окликнула брата. Жень-Шень обернулся, и это его погубило. Собрав остаток своих сил, Сон-ши-хо глубоко в горло Жень-Шеню вонзил свой острый меч. Жень-Шень и Сон-ши-хо оба пали мертвыми. Долго оплакивала красавица Ляо своего возлюбленного и своего брата; плакала она до тех пор, пока не завяла красота ее и пока сама она не засохла так же, как засыхает растение, а на том месте, где падали ее горючие слезы, вдруг выросло удивительное растение женьшень – источник жизни.

Кроме того, некоторые китайцы говорят, что «женьшень зарождается из молнии: вверху за облаками царство духов, владеющих всеми силами природы и посылающих на землю дожди, гром и молнию – огонь и воду. Эти две стихии есть два начала жизни: добро и зло, свет и тьма, огонь и вода; движение и покой их находятся в вечной вражде между собою, и эта вражда создала гармонию. Если в то место, где из земли бьет холодный источник, дающий чистую, прозрачную воду, ударит молния, источник иссякает, а могучая сила небесного огня превращается в другую, чудесную силу – в женьшень. Здесь появляется растение жизни» [2, с. 123–125].

Воспет женьшень и в китайских мифах. Собиратель китайского фольклора и легенд Мин Юэшэн записал шесть мифов о нем. Приведем один из них.

Давным-давно в горах Чанбайшань, на севере Китая, жила девушка по имени Женьшень вместе с братьями. Жизнь была спокойная, воздух в горах был чистым, рядом текла прекрасная река. Весной приехали на эту гору люди, чтобы найти и выкопать женьшень. Они копали много дней, но ни одного листа женьшеня не видели. Люди пали духом, но один старик сказал, что нельзя расстраиваться, потому что если здесь чистые горы и прекрасная вода, то должно быть много женьшеня, надо только терпеливо искать.

Все это время девушка Женьшень с братьями прятались и очень волновались. Однажды ночью они решили, что братья переедут на другую гору, а девушка останется и будет охранять их домик. Когда люди уедут, братья вернутся домой.

Эти слова услышал молодой человек, один из тех, что искал женьшень. Он подошел ближе к дому и увидел девушку и ее братьев, которые, поняв, что их обнаружили, сразу же исчезли. Молодой человек побежал рассказать людям обо всем, что видел. Старик сразу понял, что это была девушка Женьшень.

И вот утром следующего дня люди пошли искать эту девушку. Вдруг старик заметил один большой женьшень. Он закричал. Когда девушка Женьшень услышала крик, она побежала (а надо сказать, что Женьшень за один день может обежать девять гор).

Люди начали бегать по горам и искать девушку. Они везде спрашивали, может быть, кто-нибудь видел девушку Женьшень. Когда кто-нибудь из людей видел девушку, то сразу начинал кричать, и Женьшень тут же исчезала.

Девушка Женьшень думала, что, когда солнце сядет, люди не смогут ее заметить. Однако, бегая по девяти горам, она очень сильно устала, поэтому спряталась под деревом, где ее увидел и схватил молодой человек. Люди сильно обрадовались этому, ведь они рассчитывали, что продадут девушку Женьшень за высокую цену.

Братья Женьшень вернулись домой, но не смогли найти свою сестру и начали плакать. Они нашли молодого человека, который пой-

мал Женьшень, и спросили, где их сестра. Тот сказал, что он очень бедный, поэтому продал девушку и очень хорошо заработал.

Старик, которому молодой человек продал девушку Женьшень, уже уехал. Тогда братья дали молодому человеку одно специальное орудие и сказали, чтобы он догнал его и, воспользовавшись этим орудием, вырезал две дырочки на голове Женьшень. Только так и тогда их сестра сможет вернуться на гору Чанбайшань. Молодой человек так и сделал: нагнал старика, вырезал на голове девушки две дырочки. Женьшень стала выглядеть как человек с двумя улыбающимися глазами.

Один богатый человек увидел девушку Женьшень и сразу купил ее за высокую цену. Вдруг Женьшень из красивой девушки четырнадцати-пятнадцати лет превратилась в дым и улетела на гору Чанбайшань.

Никто не может больше увидеть девушку Женьшень, кроме молодого человека, который помог ей. Девушка поблагодарила молодого человека и попросила его остаться жить вместе с ней. С тех пор только хорошие люди могут видеть Женьшень, а злые не могут найти ее [7, с. 146].

Не удивительно, что с женьшенем было связано множество примет. Некоторые описаны В.К. Арсеньевым: «На опушке леса я увидел еще какую-то маленькую серенькую птичку. П.К. Рутковский убил ее из ружья. Это оказалась восточноазиатская совка, та самая, которую китайцы называют “ли-у” и которая якобы уводит искателей женьшеня от того места, где скрывается дорогой корень» [1, с. 64]. Дерсу Узала, герой одноименной книги, также добавляет нам представление о женьшене: «Китайские люди говорят, – добавил он [Дерсу Узала], – там, где упала звезда, надо искать женьшень» [Там же, с. 382]. По-детски радуется он драгоценной находке. А выкопав корень, переносит его в свой «садик», который в конце концов завещает самому близкому и дорогому ему человеку – В.К. Арсеньеву.

Легенды свидетельствуют о том, что к женьшеню относились как к божественному растению. Об этом прекрасно написано в «Путевом дневнике» М.М. Пришвина, посетившего Дальний Восток в 1931 г.: «Если бы женьшень не обладал целебными свойствами и действовал лишь по вере людей, то все равно почитание этой травки единодушно многомиллионным народом в течение тысяч лет и в то же время способность этой травки жить в течение многих столетий...» [8, с. 239].

Арсеньев писал:

«Надо удивляться выносливости и терпению китайцев. Я несколько раз видел женьшеньщиков. В лохмотьях, полуголодные и истомленные, они идут без всяких дорог целиною. Все время они надламывают кусты или кладут сухую траву на сучки деревьев. Это условные знаки, чтобы другой человек не шел бы по этому следу, потому что место это осмотрено и делать здесь нечего.

Сколько их погибло от голода, сколько заблудилось и пропало без вести, сколько было растерзанно дикими зверями, и все-таки, чем больше лишений, чем больше опасностей, и чем угрюмее и неприветливее горы, чем глуше тайга и чем больше следов тигров, тем с большим рвением идет китаец искатель! Он убежден, он верит, что все эти страхи только для того, чтобы напугать человека и отогнать его от того места, где растет дорогой пан-цуй (жень-шень)» [1, с. 126].

В книге «По Уссурийскому краю» он описывает находку корня:

«Что-то особенное было в этом лесу. Внизу, под деревьями, царил полумрак. Дерсу шел медленно и, по обыкновению, внимательно смотрел себе под ноги. Вдруг он остановился и, не спуская глаз с какого-то предмета, стал снимать с себя котомку, положил на землю ружье и сошки, бросил топор, затем лег на землю ничком и начал кого-то о чем-то просить.

Я думал, что он сошел с ума.

– Дерсу, что с тобой? – спрашивал я его.

Он поднялся и, указав рукой на траву, сказал одно только слово:

– Панцуй (женьшень)!» [2, с. 219].

Таким образом, фитоним *женьшень* является экзотизмом на фоне русского языка. Об этом свидетельствует отсутствие убедительного объяснения его этимологии в современной лексикографии. Богатейший материал о нем содержится лишь в трудах этнографов XIX – начала XX в. Для китайцев имеют значение как лекарственные свойства женьшеня, так и его божественное, как они считали, происхождение. Желание постигнуть его философский смысл, равный самой жизни, породило множество мифов, записанных в Китае. Можно утверждать, что фитоним *женьшень* является частью китайской культуры, которая глубоко исследуется современными китайскими учеными и вызывает интерес и у русских. В нашем исследовании мы уточнили его этимологию, привели другие названия женьшеня, известные в Китае.

Список литературы

1. Арсеньев В.К. Китайцы в Уссурийском крае. Хабаровск, 1914.
2. Арсеньев В.К. По Уссурийскому краю. М., 1955.
3. Добродомов И.Г. Этимология и историческая лексикология (к изучению булгарских заимствований в славянских языках) // Этимология 1979. М.: Наука, 1981. С. 75–92.
4. Ли Цзинвэй. Словарь китайской медицины. Пекин: Ин-т кит. медицины, 2006.
5. Маак Р.К. Путешествие в долине реки Уссури: в 2 т. Спб.: Тип. В. Безобразова и компании, 1861. Т. 2.
6. Максимов С.В. На востоке. Поездка на Амур (в 1860–1861 годах). Дорожные заметки и воспоминания. Спб.: Тип. тов-ва «Общественная польза», 1864.
7. Мин Юэшэн. Китайские мифы и народные легенды. Пекин, 2013 (на кит. яз.).
8. Пришвин М.М. Путевой дневник (впервые опубликован в журнале «Дальний Восток» в 1931 г.) // Рубеж. 2006. № 6(856). С. 201–275.
9. Сунь Вэньцай, Ван Яньцзюань. Китайская культура. «Женьшень». Пекин: Изд-во «Синьхуа», 2011 (на кит. яз.).
10. Хоу Чжэнху. Изучение этимологии китайского языка. Цзилинь, 2001 (на кит. яз.).
11. Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М.: Флинта: Наука, 2010. Т. 1.
12. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н.М. Шанского. М.: Изд-во МГУ, 1973. Т. 1. Вып. 5.

* * *

1. Arsen'ev V.K. Kitajcy v Ussurijskom krae. Habarovsk, 1914.
2. Arsen'ev V.K. Po Ussurijskomu krayu. M., 1955.
3. Dobrodomov I.G. Etimologiya i istoricheskaya leksikologiya (k izucheniyu bulgarskih zaimstvovanij v slavyanskih yazykah) // Etimologiya 1979. M.: Nauka, 1981. S. 75–92.
4. Li Czinvej. Slovar' kitajskoj mediciny. Pekin: In-t kit. mediciny, 2006.
5. Maak R.K. Puteshestvie v doline reki Ussuri: v 2 t. Spb.: Tip. V. Bezobrazova i kompanii, 1861. T. 2.
6. Maksimov S.V. Na vostoke. Poezdka na Amur (v 1860–1861 godah). Dorozhnye zametki i vospominaniya. Spb.: Tip. tov-va «Obshchestvennaya pol'za», 1864.
7. Min Yueshen. Kitajskie mify i narodnye legendy. Pekin, 2013 (na kit. yaz.).
8. Prishvin M.M. Putevoj dnevnik (vpervye opublikovan v zhurnale «Dal'nij Vostok» v 1931 g.) // Rubezh. 2006. № 6(856). S. 201–275.
9. Sun' Ven'caj, Van Yan'czyuan'. Kitajskaya kul'tura. «Zhen'shen'». Pekin: Izd-vo «Sin'hua», 2011 (na kit. yaz.).
10. Hou Chzhenhu. Izuchenie etimologii kitajskogo yazyka. Czilin', 2001 (na kit. yaz.).
11. Shaposhnikov A.K. Etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka : v 2 t. M.: Flinta: Nauka, 2010. T. 1.
12. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. N.M. SHanskogo. T. 1. Vyp. 5. M.: Izd-vo MGU, 1973.

Ginseng – man-root (to the history of the word "ginseng" origin)

The article deals with the etymology of the phytonym "ginseng" that didn't get a satisfactory definition in Russian lexicography. There are given the variants of its other names, there is described the history of its study in the works of the ethnographers of the XIX – the beginning of the XX century. The article presents the examples of some legends about ginseng. There is paid special attention to the people attitude towards it.

Key words: *phytonym, etymology, ethnography, legend.*

(Статья поступила в редакцию 05.09.2019)

П. ЧЕСНОКОВА, И.И. ЧЕСНОКОВ
(Волгоград)

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ЧЕХИИ (фрагмент социолингвистического исследования)

Рассматриваются система образования в современной Чехии и место русского языка как учебной дисциплины в различных образовательных учреждениях. Описываются количественные показатели динамики интереса граждан Чешской Республики к изучению русского языка в 1989–2019 гг.

Ключевые слова: *система образования, русский язык, учебная дисциплина, государственная языковая политика.*

Одной из актуальных социолингвистических задач является исследование интересов членов того или иного этнокультурного сообщества к изучению неродных, в том числе ино-

© Чеснокова П., Чесноков И.И., 2019

странных, языков. Такого рода интересы находятся под влиянием многих факторов и характеризуются изменчивостью, связанной с политическими и экономическими процессами в стране и мире. Особую роль в формировании интересов людей к изучению тех или иных неродных (иностранных) языков играет государственная языковая политика, которая помимо прочего [1] определяет статусные характеристики этих языков в образовательной системе. В этом контексте мы и рассмотрим систему образования в современной Чехии, место русского языка как учебной дисциплины в образовательных учреждениях, а также опишем количественные показатели динамики интереса граждан Чешской Республики к изучению русского языка в период с 1989 по 2019 г.

Чешская образовательная система в рассматриваемый период складывается из нескольких уровней: *preprimární vzdělávání* – препримарное образование, *primární vzdělávání* – примарное образование, *sekundární (nižší a vyšší) vzdělávání* – секундарное (низшее и высшее) образование и *terciální vzdělávání* – терциальное образование [4].

Препримарное образование получают дети в возрасте 3–6 лет в детских садах, при этом данное образование не является обязательным. Однако с сентября 2017 г. дети, которые с трехлетнего возраста не посещали детские сады и достигли пятилетнего возраста, должны пройти последний этап данного образовательного периода в течение одного года в обязательном порядке. Примарное образование получают дети в возрасте 6–11 лет с 1-го по 5-й класс в *základních školách* – основных школах. Низшее секундарное образование получают подростки в возрасте 11–15 лет с 6-го по 9-й класс, как правило, в основных школах, но это образование они могут получать и в шести- или восьмилетних гимназиях и восьмилетних консерваториях. Примарное и низшее секундарное дают *základní vzdělání* – основное образование, которое является обязательным для всех граждан Чешской Республики. Высшее секундарное образование получают студенты в возрасте с 15 до 17–19 лет в различных учебных заведениях: училищах, специализированных средних школах разных направлений, консерваториях, гимназиях и лицеях. Для перехода на терциальное образование необходимо учиться четыре года и сдать *maturitní zkoušku* – выпускной экзамен. Терциальное образование получают студенты в возрасте с 19 до 22–24 лет в высших специализированных школах, высших учебных заведениях универеситетского / неуниверситетского типа. Существует три уровня терциального образования: *bakalářské studim* – бакалавриат, *magisterské studium* – магистратура, *doktorské studium* – аспирантура [9].

До 1991 г. в Чешской Республике (в Чехословакии) русский язык наряду с такими предметами, как чешский язык и литература, математика, являлся обязательным для изучения на всех этапах образования, начиная с примарного [19]. В 1991 г. в Чешской Республике вышел новый закон, регулирующий образовательную систему страны [17]. В нем прописано право обучающихся выбирать для изучения и выпускного экзамена любой иностранный язык из предлагаемых учебными заведениями (русский, английский, немецкий, французский, испанский и др.).

Доступны статистические данные по изучению русского языка на примарном и низшем секундарном этапах образования. Согласно этим данным, самые низкие показатели по количеству изучающих русский язык получены за 1996/97 уч. г. [16, с. 50].

Росту популярности русского языка в Чехии способствовало опубликование в 2001 г. так называемой Белой книги – Национальной программы развития образования в ЧР, в которой одним из образовательных приоритетов называется обучение иностранным языкам. Каждый, кто прошел высший секундарный этап образования, должен владеть двумя иностранными языками, одним из которых является английский [3].

С введением второго обязательного иностранного языка учебные заведения столкнулись с проблемой нехватки квалифицированных учителей других иностранных языков. При этом учителей русского языка в ЧР было достаточно, поэтому школы стали предлагать русский язык в качестве второго иностранного языка для изучения.

Количество школьников, изучающих русский язык в 2009/10 уч. г., выросло в пять раз по сравнению с показателями 2005/06 уч. г. Кроме того, в 2009/10 уч. г. русский язык стал третьим самым изучаемым иностранным языком [16, с. 50–52]. По данным Ústavu pro informace ve vzdělání – Института информации в образовании, в 2011/12 уч. г. русский язык изучало 25 000 школьников, а в 2015/16 уч. г. – 52 000 [8]. Последние статистические данные показывают, что за последние десять лет в Чешской Республике в пять раз выросло коли-

Таблица 1

Количество поступающих на специальности, связанные с изучением русского языка, на педагогический факультет Карлова университета в период с 2006/07 по 2018/19 уч. г.

Учебный год	Количество поступивших студентов	
	Бакалавриат	Магистратура
2006/07	–	4
2007/08	18	–
2008/09	32	–
2009/10	49	4
2010/11	83	2
2011/12	59	7
2012/13	54	11
2013/14	38	13
2014/15	57	17
2015/16	68	11
2016/17	51	13
2017/18	50	10
2018/19	49	7

Таблица 2

Количество поступающих на специальности, связанные с изучением русского языка, в шесть вузов ЧР в 2018 г.

Университет	Факультет	Количество поступивших студентов в 2018 г.			ИТОГО
		Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура	
Карлов университет	Философский	30	22	3	55
	Педагогический	49	7	0	56
Масариков университет	Философский	106	47	0	153
	Педагогический	125	29	0	154
Остравский университет	Философский	56	13	0	69
Университет Палацкого	Философский	81	34	0	115
Западночешский университет	Философский	44	0	0	44
	Педагогический	37	10	0	47
Университет Градца Кралове	Педагогический	70	37	0	107
ИТОГО по вузам					800

чество школьников, которые изучают русский язык. В 2008/09 уч. г. русский язык изучало 1,3% школьников, в 2018/19 – уже 6,6% [18].

Сегодня почти во всех гимназиях преподается русский язык в качестве второго иностранного. Как уже было отмечено, обязательным для всех гимназистов является изучение двух иностранных языков, одним из которых является английский. Как второй иностранный гимназисты выбирают немецкий, русский, французский или испанский язык. Русский язык становится все более популярным среди гимназистов, о чем свидетельствуют статистические данные выпускного экзамена [2].

Рост спроса на русский язык среди студентов учебных заведений высшего секундарного этапа образования наблюдается на всей территории ЧР, но наиболее заметно это в г. Куновице, г. Острава, г. Градец Кралове, г. Карловы Вары и в Карловарском крае в целом [10]. Любопытно отметить, что после того, как двое учащихся Средней авиашколы города Кунови-

це побывали на Международном авиационно-космическом салоне «Макс 2013», число изучающих русский язык в этой школе значительно возросло (из 90 студентов на него записалось 60) [10].

Специальность «Русский язык» популярна также среди студентов высших учебных заведений. На сегодняшний день в ЧР можно изучать русский язык в 7 государственных университетах на 11 факультетах: 1) на философском, педагогическом и факультете социальных наук Карлова университета (г. Прага); 2) на философском и педагогическом факультетах Масарикова университета (г. Брно); 3) на философском факультете Остравского университета (г. Острава); 4) на философском факультете Университета Палацкого (г. Оломоуц); 5) на философском и педагогическом факультетах Западночешского университета (г. Пльзень); 6) на педагогическом факультете Южночешского университета (г. Чешске Будейовице); 7) на педагогическом факультете Университета Градца Кралове (г. Градце Кралове). В вышеперечисленных университетах студенты могут изучать русский язык по программам бакалавриата и магистратуры, а в Карловом, Масариковом университетах и Университете Палацкого – еще и по программам для аспирантов.

В табл. 1 приведены статистические данные о поступающих на специальности, связанные с изучением русского языка, на педагогический факультет Карлова университета в период с 2006/07 по 2018/19 уч. гг. [15]. Представлены выше и статистические данные о поступающих на специальности, связанные с изучением русского языка, в шесть вузов ЧР в 2018 г. [5–7; 11; 12; 14; 15; 20; 21] (табл. 2).

Студенты высших учебных заведений имеют возможность стажироваться в вузах Российской Федерации, причем при финансовой поддержке различных фондов, в том числе фонда Erasmus Mundus.

В целом вышеизложенное показывает заметный рост интереса граждан ЧР к изучению русского языка, что, в свою очередь, открывает перспективу для сотрудничества Чехии и России в области образования в целом и преподавания русского языка в частности.

Список литературы

1. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студ. гуманит. вузов и учащихся лицеев. 2-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 1996.

2. Dudková A. Trendy v jazykové poptávce Čechů? Vracíme se k ruštině a němčině, láká nás i čínština. [Electronic resourse]. URL: https://www.studentpoint.cz/2014/02/02/trendy-v-jazykove-poptavce-cechu-vracime-se-k-rustine-a-nemcine-laka-nas-i-cinstina/ (дата обращения: 08.09.2019).

3. Bílá kniha – Národní program rozvoje výuky cizích jazyků v České republice [Electronic resourse]. URL: http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol (дата обращения: 07.09.2019).

4. Česká republika Overview. Hlavní rysy vzdělávacího systému [Electronic resourse]. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/con-tent/czech-republic_cs (дата обращения: 07.09.2019).

5. Masarykova univerzita. Filosofická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://is.muni.cz/do/rect/metodika/stud/prijriz/zpravy/podminky/Prijimaci_rizeni_FF-BcMgr_-_zprava-podminky.pdf (дата обращения: 06.09.2019).

6. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://www.muni.cz/do/rect/metodika/stud/prijriz/zpravy/podminky/Prijimaci_rizeni_PdF-BcMgr_-_zprava-podminky.pdf (дата обращения: 06.09.2019).

7. Ostravská univerzita. Filosofická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://ff.osu.cz/vysledky-prijimaciho-rizeni/ (дата обращения: 06.09.2019).

8. Ruština je v Česku na vzestupu: počet žáků, kteří se ji učí se zdvojnásobil. [Electronic resourse]. URL: http://www.irucz.ru/cz/zpravy/1-/102000000000-ceska-republika/000-/102000011000-plzensky-kraj/413-neuvedeno/29967-rustina-je-v-cesku-na/ (дата обращения: 08.09.2019).

9. Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanoví zásady a cíle vzdělávání, systém vzdělávacích programů, jimiž se má cílů dosahovat a výchovně vzdělávací soustavu, která je má realizovat [Electronic resourse]. URL: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1 (дата обращения: 08.09.2019).

10. Školy hlásí boom ruštiny, studenti ji sami chtějí [Electronic resourse]. URL: https://www.novinky.cz/domaci/clanek/skoly-hlasi-boom-rustiny-studenti-ji-sami-chteji-212296 (дата обращения: 08.09.2019).

11. Univerzita Hradce Králové. Pedagogická fakulta [Electronic resourse]. URL: http://hades.uhk.cz/pz/statistiky/OborySeznam.asp?RokPZ=2018 (дата обращения: 06.09.2019).

12. Univerzita Palackého. Filosofická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://www.ff.upol.cz/uchazecum/prijimaci-rizeni/#c4150 (дата обращения: 06.09.2019).

13. Univerzita Palackého. Filosofická fakulta. Katedra slavistiky. Studuj rusistiku [Electronic resourse]. URL: http://newstudujrustinu.upol.cz/ (дата обращения: 05.09.2019).

14. Univerzita Karlova. Filosofická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://www.ff.cuni.cz/priji

maci-rizeni/prubeh-prijimaciho-rizeni/archiv-prijimaciho-rizeni/prijimaci-rizeni-2018-2019/ (дата обращения: 06.09.2019).

15. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://pedf.cuni.cz/PEDF-136.html (дата обращения: 06.09.2019).

16. Urievová L. K postavení ruštiny v České republice v letech 1990–2014. // Opera Slavica. 2016. № 4 (26). P. 47–56.

17. Vyhláška č. 442/1991 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o ukončování studia ve středních školách a učilištích [Electronic resourse]. URL: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-442 (дата обращения: 05.09.2019).

18. V základních školách roste zájem o ruštinu. Je třetím nejoblíbenějším jazykem [Electronic resourse]. URL: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/rustina-zakladni-skoly-zajem-cizi-jazyky-cesky-statisticky-urad-nemcina_1902061745_ado (дата обращения: 06.09.2019).

19. Zákon č. 95/1948 Sb. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) [Electronic resourse]. URL: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95 (дата обращения: 05.09.2019).

20. Západočeská univerzita v Plzni. Filosofická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://www.ff.zcu.cz/study/applicants/prijimaci-rizeni/prehled.html (дата обращения: 06.09.2019).

21. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta [Electronic resourse]. URL: https://www.fpe.zcu.cz/export/sites/fpe/study/applicants/zprava-o-prijimacim-rizeni-1819.pdf (дата обращения: 06.09.2019).

* * *

1. Mechkovskaya N.B. Social'naya lingvistika: posobie dlya stud. gumanit. vuzov i uchashchihsya liceev. 2-e izd., ispr. M.: Aspekt Press, 1996.

Russian language in modern Czechia (the fragment of sociolinguistic research)

The article deals with the system of education in modern Czechia and the position of the Russian language as an educational discipline in various educational institutions. There are described the quantitative indicators of the dynamics of the citizens of the Czech Republic interest to studying the Russian language in period of time from 1989 to 2019.

Key words: *system of education, Russian language, educational discipline, state language policy.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2019)

М.М. ДЕМИДОВА, И.С. МАРТЫНОВА
(Брянск)

ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ РЕЛИГИОЗНЫХ ПОНЯТИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Проводится сравнительный анализ базовых религиозных терминов русского и английского языков. Объектом пристального рассмотрения выступают история происхождения и первоначальное значение слов. Особый интерес вызывают изучение процесса формирования того или иного понятия в сознании народа, выявление их сходств и различий.

Ключевые слова: *этимология, религиозное понятие, семантика, Библия, русский язык, английский язык.*

При исследовании какого-либо понятия всегда необходимо учитывать целый набор критериев. Семантика, как правило, формируется достаточно длительное время и включает в себя множество факторов. Так, краеугольным камнем является этимологическое значение, затем наслаиваются исторические, культурно-ментальные и социальные особенности.

С терминами религиозного толка ситуация немного иная, поскольку они изначально создавались, чтобы передать уже сложившиеся дефиниции, к тому же сфера их употребления весьма ограничена. Таким образом, нам бы хотелось провести сравнительный анализ этимологии основных религиозных понятий русского и английского языков и установить, какой смысл изначально закладывался в данные понятия, повлияли ли на их становление этнокультурные смыслы, присущие сознанию каждого народа.

В качестве материала для исследования нами была выбрана Библия как первоисточник религиозных текстов. «О колоссальном влиянии, которое оказали на английский язык переводы Библии, говорилось и писалось много; в течение столетий Библия была наиболее широкочитаемой и цитируемой в Англии книгой» [7, с. 110–111]. Необходимо отметить, что оба варианта (англоязычная и русская Библии) представляют собой перевод, следовательно, можно предположить, что некоторые понятия были заимствованы или калькирова-

© Демидова М.М., Мартынова И.С., 2019

ны для подлинной передачи смысла религиозного писания.

В ходе изучения удалось установить, что одно и тоже понятие в разных контекстах может быть представлено различными номинантами как в русском, так и в английском. В связи с этим все термины были взяты из идентичных контекстов. Нами было отобрано около 50 лексических единиц для тщательного сравнительно-сопоставительного анализа с использованием многочисленных лексикографических источников.

В ходе анализа удалось установить, что с этимологической точки зрения все изученные термины можно разделить на 4 основные группы, к рассмотрению которых мы и переходим.

1. Восходящие к одному источнику. К данной группе мы относим термины с очень высокой степенью этимологической эквивалентности.

«Ангел – это заимствование из старославянского языка, который взял это слово из греческого, где *angelos* – буквально “вестник, посол”» [4, с. 20]. В английском словаре находим: «angel – from Greek *angelos*, literally “messenger, envoy, one that announces”» [15].

Абсолютно аналогичная этимология у понятия *апостол*: «заимствовано из старославянского языка, в котором появилось из греческого, где apostolos – “посланник”» [4, с. 21]. Английский вариант идентичен – «apostle – Old English *apostol* “messenger”, from Greek *apostolos* “messenger, envoy”» [15].

Принимая во внимание лексикографические данные, можно сказать, что оба понятия не только восходят к одному источнику, но и сохраняют схожее семантическое содержание и даже буквенно-звуковое выражение. Несомненно, исконный греческий вариант претерпел определенные трансформации, согласно фонетическим правилам обоих языков, однако их сходство очевидно. Нужно отметить, что в процессе своего развития лексемы приобрели дополнительные значения, не связанные с религией.

Подобную историю развития имеют и понятия *дьявол – devil*. «Devil – from Ecclesiastical Greek *diabolos*, which in general use meant “accuser, slanderer”» [Ibid.]. Русский вариант «восходит к латинскому *diabolus* или к греческому *diabolos;* в языческую эпоху это слово означало всего лишь “клеветник”, а значение “сатана”, “враг рода человеческого” появилось на заре христианства» [4, с. 121]. Итак, оба термина восходят к греческому источнику и на начальной стадии своего функционирования имели одинаковое толкование с отрицательной окраской – «клеветник»; и лишь впоследствии приобрели современное религиозное значение. Тем не менее наряду с безусловным сходством семантического наполнения следует отметить расхождения фонетического плана.

Интересно проследить становление понятия *пророк*. Так, в английском языке мы видим немного преобразованный греческий вариант («prophet – from Greek *prophetes* “an interpreter, spokesman”, especially of the gods» [15]). В русский язык слово перешло из старославянского, где появилось путем калькирования морфологических частей греческого слова: «состоит из префикса *про* в значении “заранее, перед” и глагола *рок* – “тот, кто изрекает”» [4, с. 325]. Важно отметить, что в результате данных трансформаций у понятий сформировались различные оттенки значения: так, в русском языке на первый план вышла функция предсказания каких-либо Божественных истин, а в английском языке – толкование Божественных слов.

При тщательном изучении религиозного писания удалось установить, что русскому слову *ад* в английском переводе Библии соответствует сразу три термина. Слово *hades* этимологически эквивалентно русскому (оба понятия заимствованы из греческого и происходят от имени бога мертвых Аида). «Ад – др.-русск., ст.-слав. адъ – то же; из греч. ᾍδης» [9, т. 1, с. 61]. Как известно, в современном английском языке данное слово малоупотребимо, как правило, означает «the land of the dead in the stories of ancient Greece» [14, p. 638]. Однако в Писании встречается достаточно регулярно как самостоятельно, так и в сочетании *hell hades*. Английское *hell* восходит к общегерманским корням: «from Proto-Germanic *haljō* “the underworld”; literally “concealed place”» [15]. Существительное *sheol* употребляется только в религиозных текстах (особенно в Ветхом Завете) и отсутствует в современных толковых словарях английского языка. «Sheol – from Hebrew, literally “the underworld, Hades”, of unknown origin» [Ibid.]. Так, можно сделать вывод, что этот термин является прямым заимствованием из древнееврейского языка. Следовательно, можно предположить, что в первоисточнике существовало несколько понятий, однако с точки зрения русского языка для перевода достаточно было одного термина, который включает в себя все оттенки значения, а в английском языке сохранились все три. Тем не менее есть и другая вер-

сия: первоначально заимствованные термины *sheol* и *hades* в писании функционируют наравне с собственно английским *hell*, а затем в языке закрепляется только один термин.

2. Понятия со схожей этимологией. В этой группе мы рассматриваем понятия, не имеющие общих источников, однако семантика, которая изначально была в них заложена, совпадает частично или полностью.

Общеславянское слово *господь* состоит из «gostь и podь, восходящего к лат. hospes – "хозяин, господин" и potis – "могущество"» [9, т. 1, с. 446]. Современное значение появилось в ходе переосмысления: от «глава семьи» к «владыка» и «бог». Английский эквивалент *Lord* имеет похожую историю развития: «from Old English *hlaford* "master of a household, ruler, feudal lord, superior, husband", also "God"» [15]. Таким образом, в обоих языках общим семантическим компонентом является главная, руководящая роль, т. е. *господь* – это тот, кто всем управляет и все решает.

Понятие *душа* является общеславянским и, согласно всем этимологическим словарям, непосредственно связано с дыханием и воздухом. С одной стороны, дыхание само по себе ассоциируется с жизнью, в славянских языках есть множество выражений, которые это иллюстрируют: *дышать значит жить, вдохнуть жизнь* и т. п. С другой стороны, дыхание, воздух – это что-то такое невидимое, неосязаемое и загадочное, как человеческая душа.

Английское *soul* восходит к общегерманскому *saiwalō*, однако его значение точно не известно. Так, по одной из версий, оно означает «coming from or belonging to the sea» [13], т. е. буквально – «частичка моря». Такая трактовка связана с мифологией Северной Европы, согласно которой души до рождения находятся в море, а после смерти возвращаются туда.

Русские понятия *дух* и *душа* являются абсолютно родственными и происходят от одного корня. В английском ситуация противоположная. Термины *soul* и *spirit* не связаны между собой ни деривативно, ни этимологически, поскольку *spirit* – «directly from Latin *spiritus* – breathing» [15]. Следовательно, как и в русском языке, наблюдается прямая связь с воздухом и дыханием.

При изучении этимологии понятия *грех* в русском языке нам удалось обнаружить несколько различных версий происхождения этого слова. Н.М. Шанский полагает, что грех – «того же корня, что и *греза*. Исходное значение – промах, ошибка» [12]. В этимологическом словаре Г.А. Крылова говорится, что существительное *грех* происходит от глагола *греть* и означает «то, что жжет, мучает» [4, с. 100]. А.В. Семенов утверждает, что слово восходит к общеславянской основе grechъ, образованной из groi-s-us – «заблуждение», «путаница», «ошибка» [6]. А.Г. Преображенский соотносит славянское grechъ с греческим χρέος – «долг, вина» [5, т. 1, с. 164]. С семантической точки зрения все версии вполне логичны, поскольку современное понятие включает все эти компоненты значения. Все версии имеют общую негативную коннотацию, что роднит русское и английское толкования, поскольку английское *sin* также воплощает всю совокупность отрицательных поступков: «old English *synn* – moral wrongdoing, injury, mischief, enmity, feud, guilt, crime, offense against God, misdeed» [15]. Так, основываясь на лексикографических трактовках, можно сказать, что английское понятие изначально более широкое и общее, чем русское.

Термины *молитва* и *prayer* имеют чрезвычайно схожую этимологию, хотя уходят корнями в разные языки. Так, существительное *молитва* образовано от древнерусского глагола *молити* – «просить, умолять», который «восходит к праславянскому molili – просить» [10, с. 238]. Английский эквивалент образован от латинского *precariat* – petition, prayer, «from *precari* – to ask, beg, pray» [15]. Таким образом, несмотря на то, что источники происхождения совершенно разные, семантика абсолютно идентична, что встречается крайне редко.

Слово *лукавый*, как известно, функционирует в русском языке в двух ипостасях: как существительное со значением *бес, дьявол*, и тогда это в основном религиозный термин, или как прилагательное в значении *хитрый.* Обе названные формы непосредственно связаны с этимологией слова. Так, «лукавый – др.-русск. лукавъ – извилистый (о течении реки); хитрый, коварный» [9, т. 2, с. 532]. Изучая английский вариант, можно сделать вывод о том, что эквивалентного понятия в английском национальном сознании не существует, поскольку русское понятие *лукавый* очень узкое – это именно хитрый со злым умыслом. Английское прилагательное *evil* («old English *yfel* – bad, vicious, ill, wicked» [15]), напротив, имеет очень широкое значение и передает множество понятий, связанных со злом. Следует отметить, что сфера употребления слова *лукавый* в современном русском языке достаточно ограничена, в то время как английское прилагательное активно используется во всех сферах жизни.

Считается, что русское слово *исповедь* – это «словообразовательная калька из греческого языка exomologēsis “покаяние, признание”» [12], т. е. буквально означает признание в чем-либо. Английское слово было непосредственно заимствовано из латинского языка и имеет точно такое же значение. «Confession – from Latin *confessionem* “confession, acknowledgement”» [15]. Однако Н.М. Шанский также предполагает, что русское слово *исповедь* напрямую связано с общеславянскими глаголами *ведать* и *поведать*. Таким образом, *исповедать* значит все честно рассказать, передать.

Согласно этимологическим словарям, слово *праведник* происходит от общеиндоевропейского корня *pro-*, который в славянском варианте звучит как *пра-* [10, с. 365]. Основное значение корня – «какой должен быть» [5, т. 2, с. 121]. Этимология слова *праведник* в русском языке позволяет выделить базовые семантические компоненты: *прямой, ровный; истинный, такой, какой должен быть*.

Иначе обстоит дело с номинацией в английском языке. Здесь нет однословного обозначения, ключевым репрезентантом выступает словосочетание *a righteous man*, где прилагательное *righteous* соответствует русскому *праведный*. Слово *righteous* первоначально имело форму *rihtwis* и состояло из двух древнеанглийских слов *riht* и *wis*. Основной корневой лексемой являлось слово *riht,* которое восходит к древнегерманскому корню *rihte* – (before 830) just, good, fair, proper, fitting, *straight*: (before 1121) straight, lawful, true, genuine [13, p. 665]. На эти корневые значения накладывается также значение прилагательного *wis*, т. е. *wise* (мудрый, благоразумный). Таким образом, в английском варианте эквивалентом русскому *праведник* будет *правильно* или *справедливо мудрый человек*.

3. Понятия с различной этимологией. По мнению Г.П. Цыганенко, славянское слово *Бог* происходит от «индоевропейской основы bhag – достояние, богатство; или от древнеиндийского bhagas – одаряющий, господин» [10, с. 36]. Первоначально слово употреблялось в значении «господин, владыка», а затем приобрело вторичный религиозный смысл. Таким образом, Бог ассоциировался с мудрым правителем, который способен одарить человека чем-либо. Другая тенденция наблюдается в английском языке. Английское слово *God* также восходит к индоевропейскому корню *ghut,* который означает “that which is invoked” [15]. Дословно – «вызванный, призванный для очень важной миссии». Так, можно сказать, что здесь совершенно другая ассоциация, никак не связанная с теми коннотациями, которые есть в русском языке.

Показательно, что оба номинанта понятия *вера* как в русском, так и в английском языке восходят к латинскому языку, однако образованы от разных корней. Русское *вера* – от латинского verus – «истинный» [10, с. 53], а английское faith – «from Latin *fides* “trust, faith, confidence, reliance, credence, belief”» [15]. Так, в английском вера – это убежденность в чем-либо, доверие, а в русском – истинное, правдивое знание. Н.М. Шанский выдвигает альтернативную версию и полагает, что общеславянское слово *вера* может быть образовано от латинского *venus* – «любовь».

Общеславянское слово *заповедь* «образовано префиксальным способом от глагола povědati (поведать) “сообщить, рассказать”, т. е. буквально – “то, что сообщено”» [12]. Таким образом, подчеркивается важность распространения этих норм, т. е. необходимо всем сообщить, рассказать об этих правилах. В английских текстах мы встретили сразу два варианта перевода этого слова. Наиболее часто встречался термин *commandment.* Согласно этимологическому словарю, это слово было заимствовано из французского языка («from Old French *comandement* – order, command» [15]), а в древнеанглийском существовал другой вариант, который на данный момент не сохранился. Выражение *doctrine rules* также употребляется для передачи этого понятия. «Doctrine – from Latin *doctrina* – “a teaching, body of teachings, learning”» [Ibid.]. Так, первый вариант имеет очень конкретное значение – «приказ, которому надо следовать», а второй более мягкое – «правила, которые надо выучить». Все указанные этимологические компоненты значения (русский и два английских) представляют собой разные грани современного религиозного понятия *заповедь*.

Понятие *блаженный* совершенно уникально для русского религиозного сознания. В других языках это понятие не имеет такого спектра семантических значений. В рамках религиозного мышления употребляется в трех значениях: «1. Благополучный, благоденствующий, счастливый (о человеке, времени, событии) *Блаженны нищие духом* (Библия). 2. В христианстве: такой, который отказался от всех мирских ценностей, житейской мудрости и рассудочной ясности в общении; юродивый (обладающий даром прорицания). *Василий Блаженный*. 3. Традиционный эпитет святого, одинаково почитаемого православной и католиче-

ской церковью. *Б. Августин*» [1, с. 82]. Возможно, такое развитие лексема получила благодаря первоначальному значению. В «Этимологическом словаре» Макса Фасмера говорится: «образовано от блажити – нарицать блаженным; восхвалять, почитать; делать благим, хорошим» [9, т. 1, с. 171]. Английское понятие *blessed* очень узкое и совпадает лишь с первым толкованием (благословенный, счастливый), поскольку образовано от глагола *to bless*, историческое значение которого – «hallow with blood, mark with blood» [15]. Считается, что значение глагола восходит к древнему обряду, когда на алтарь брызгали кровь, соответственно, в сознании укрепилось, что побрызгать кровью – значит благословить. Блаженный Августин именуется в английском как St. Augustine – т. е. святой.

Существует две версии происхождения слова *язычник*. В словарях Г.А. Крылова, Н.М. Шанского и А.В. Семенова говорится, что слово является калькой греческого слова *ethnikos* и означает «свойственный другим народам». Однако более убедительной представляется версия Г.П. Цыганенко о том, что «слово *язык* в древности употреблялось также в значении “много”, значит язычник – поклоняющийся многим богам» [10, с. 507]. В английской Библии находим *gentiles* – «язычники». «From Latin *gentiles* (plural) might mean “men of family; persons belonging to the same family”; but also “foreigners, barbarians” (as opposed to Romans)» [15]. Современный толковый словарь английского языка объясняет это слово как «one who is not a Jew» [14, p. 589]. Для общеславянского сознания язычник – это человек, который поклоняется нескольким богам, идолопоклонник, и здесь важна сема множественности. А для английской культуры – это человек, который не придерживается какой-либо религии, в частности христианской. Эти особенности становления и развития понятий непосредственно связаны с историей народа.

Слово *священник* образовано от корня *свят,* который восходит к общеславянскому svętъjь – «святой». «Первоисточник – индоевропейский корень k'uen, что значило “праздновать, святить, святой, священный”» [6]. К этому же индоевропейскому корню восходит и славянское *свет* (восходит к общеславянской основе svetь и далее – к индоевропейскому корню kuei; kvei-t.) – то, что противоположно тьме. Именно эта сема, на наш взгляд, является определяющей в трактовке русского понятия. Священник – это тот, кто олицетворяет собой святость, свет, противопоставляется темным силам. В английском существуют две равноправные версии происхождения этого термина. Существительное *priest* образовано либо от латинского «*presbyter* – elder (of two), old, venerable, либо от *prevost* – one put over others; person placed in charge» [15]. Обе версии вполне логичны с точки зрения семантики, поскольку обе базовые семы (первая – ‘человек, пользующийся уважением’, вторая – ‘человек, который несет ответственность за других’) составляют ядро исследуемого понятия.

Библейский термин *мытарь* получил интересное развитие в русском языке. Первоначально он именовал сборщика податей и налогов. «Мытарь – образовано от muta – “пошлина, подать”» [4, с. 240], вероятно, из древненемецкого. Однако уже в текстах Писания идет метафоризация, и на основное значение накладывается переосмысленное «обманщик, нечестный человек». Таким образом, появляется ярко выраженная отрицательная окраска. В современном русском языке слово не употребляется в своем первоначальном значении, но существует несколько дериватов (мытарство, мытарить), которые имеют крайне негативную коннотацию. В английском отсутствует однословный номинант для данного понятия, используется формальное словосочетание *tax collector.* Словосочетание не имеет никаких дополнительных значений и не передает тот глубокий смысл, который заложен в Писании.

Понятие *волхвы* существовало еще в старославянском языке и означало «особый класс людей, пользовавшийся большим влиянием в древности». Это были мудрецы или так называемые маги, мудрость и сила которых заключалась в знании ими тайн, недоступных обыкновенным людям [11]. Следовательно, можно предположить, что при переводе известного отрывка Писания этот термин использовался как уже сформировавшийся и устоявшийся в языковом сознании народа. Восходит термин к славянскому *влъшьба* – «колдовство» [4, с. 76]. Термин является очень узким и практически не употребим в современном русском языке. Интересной представляется интерпретация понятия *волхвы* в английском языке. Ввиду отсутствия подобного понятия используется стилистически нейтральное выражение с очень общим значением *wise men.* Прилагательное *wise* восходит к общеевропейскому корню «*weid* – to see, hence to know» [15], т. е. выражение *wise men* можно толковать как *мудрецы*, что в целом отражает смысл, заложенный в Писании, но русский вариант представляется семантически более наполненным.

4. Заимствования. К данной группе мы относим термины, которые были взяты из какого-либо языка в готовом виде, т. е. слово вместе с понятием. Более того, они сохранили семантику и фонетическое содержание оригинала. Как известно, заимствование происходит в том случае, если в языке отсутствует обозначаемое понятие.

Фарисей – это представитель общественно-религиозного течения, отличавшийся фанатизмом и буквальным исполнением правил благочестия [1, с. 1416]. Русское *фарисей* и английское *pharisee* заимствованы из греческого при переводе Библии. «Фарисеи – из греч. Φαρισαῖος “фарисей”, первонач. др.-еврейск. слово со знач. “отщепенец”» [9, т. 4, с. 185]. «Pharisees – from Greek *Pharisaios* – separated, separatist» [15]. В английском языке понятие не получило такого развития, как в русском. Так, в русском национальном сознании сформировалось метафорическое значение с резко выраженной отрицательной окраской и даже появились дериваты: прилагательное *фарисейский* (лицемерный) и глагол *фарисействовать* (лицемерить).

Саддукеи – одна из политических и религиозных группировок в Иудее во II в. до н. э. – I в. н. э. Саддукеи, как и фарисеи, понимали отношение человека к Богу как формально-договорное. Т.Ф. Ефремова толкует данное понятие как «вольнодумец» [3]. В религиозном Писании фарисеи и саддукеи очень часто употребляются как синонимы. В английском «sadducees – from Greek *zaddoukaios*, an inexact transliteration of Hebrew *tzedoqi*» [15], т. е. толкование идентично русскому. Тем не менее дальнейшего развития это понятие не получило ни в русском, ни в английском языке.

Маммона – собирательное понятие, которое воплощает все, что связано с богатством и наживой, в христианских текстах – символ стяжательства, жадности, чревоугодия, т. е. пороков. Согласно словарям Макса Фасмера и В.И. Даля, ранее было очень употребимо и имело несколько дериватов: *мамон* – «пузо»; *мамоня* – «лентяй, обжора»; *мамонить* – «соблазнять, прельщать». Современное состояние слова очень точно отражено в словаре Ушакова: «Маммона 1. У некоторых древних народов – бог богатства, денег (ист. рел.). 2. перен. Алчность, корыстолюбие (книж., устар.). 3. перен. Утроба, желудок; грубые чувственные наслаждения (разг.)» [8, т. 2, с. 136].

В английском этимологическом словаре указывается: «mammon – from Ecclesiastical Greek “riches, gain” a word left untranslated in Greek New Testament» [15]. Иногда маммона персонифицируется и воспринимается как бог наживы и алчности.

Сравнительно-сопоставительный анализ показал, что практически равнозначными по количеству номинантов являются группы со схожей этимологией (насчитывается 16 терминов русского и английского языков) и с различной этимологией (17 терминов). Наименьшее количество составляют прямые заимствования – всего 6 терминов. Понятия, восходящие к одному источнику, включают 12 лексических единиц – это в основном интернациональные термины. Термины со схожей этимологией занимают важное место в религиозной лексике, т. к. это базовые понятия, описанные и сформированные в самом Писании. Наибольшее количество составляют номинанты с различной этимологией, что, по нашему мнению, вполне закономерно, т. к. языки принадлежат к разным группам и не являются родственными или близкими. Более того, необходимо учитывать разносистемность языков и различные исторические предпосылки при трактовке религиозных текстов.

Как известно, Ветхий Завет в оригинале был написан на древнееврейском и частично арамейском языках, а Новый Завет – на греческом. Однако однозначного мнения, с какого текста (греческого или латинского) был сделан перевод на церковнославянский, не существует. Библия на английском языке имеет множество вариантов, но самый первый был выполнен с Вульгаты, т. е. Библии на латинском языке. Вследствие этого в обоих языках можно найти заимствования из всех четырех языков. Так, прежде всего, в обоих языках закрепилось огромное количество слов, либо восходящих к греческому языку, либо напрямую заимствованных из него. Такие термины были рассмотрены нами в основном в первой группе, хотя встречались и в других группах. Возможно, данная тенденция больше характерна для русского языка, т. к. русская православная традиция самым тесным образом связана с греческой. Заимствования из древнееврейского и арамейского немногочисленны: *фарисей, саддукей, sheol, mammona*. Можно констатировать отсутствие однословных номинантов для некоторых понятий в английском языке, что может быть «результатом меньших возможностей морфологического варьирования, ограниченной деривативности английской языковой структуры, но может также свидетельствовать

о меньшей значимости данного понятия для английской национальной культуры» [2, с. 33].

Основной пласт терминов демонстрирует неразрывную связь языка и истории народа. Большинство английских терминов происходит от латинских понятий, что вполне естественно, учитывая огромное влияние, которое оказала римская, а затем и французская цивилизация на английское государство. Русские понятия неразрывно связаны со старославянским языком, что в очередной раз доказывает развитость и самодостаточность славянской цивилизации, а также то, насколько сложным и богатым был праславянский язык. Английский язык включает лишь небольшое количество общегерманских терминов.

Итак, проведенное нами мини-исследование еще раз продемонстрировало неразрывную связь языка, истории народа и его культуры. Лексический состав языка непременно отражает все изменения, происходящие в культурном сознании народа, что удалось проследить даже на примере такой узкой группы, как религиозные термины.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.

2. Демидова М.М. Средства языковой репрезентации концепта «Праведник» в русском и английском языках: дис. … канд. филол. наук. Орел, 2013.

3. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М.: АСТ: Астрель, 2006.

4. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005.

5. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка: в 2 т. М.: Гос изд-во иностранных и нац. словарей, 1959.

6. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я. М., 2003.

7. Смит Л.П. Фразеология английского языка / пер. с англ. А.Р. Игнатьева. М., 1959.

8. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Астрель АСТ, 2000.

9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1986.

10. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. Киев, 1970.

11. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: в 86 т. / под ред. И.Е. Андреевского, К.К. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского. Спб.: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1890–1907.

12. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н.М. Шанского. М.: Изд-во МГУ, 1982.

13. Concise Dictionary of Etymology / ed. by Robert K. Barnhart. Harper Resource, U.S.A., 1995.

14. Longman Dictionary of Contemporary English. 3d ed. Longman, 2001.

15. Online etymology dictionary [Electronic resource]. URL: https:// www.etymonline.com (дата обращения: 01.08.2019).

* * *

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 1998.

2. Demidova M.M. Sredstva yazykovoj reprezentacii koncepta «Pravednik» v russkom i anglijskom yazykah: dis. … kand. filol. nauk. Orel, 2013.

3. Efremova T.F. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3 t. M.: AST: Astrel', 2006.

4. Krylov G.A. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. SPb.: OOO «Poligrafuslugi», 2005.

5. Preobrazhenskij A.G. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 2 t. M.: Gos izd-vo inostrannyh i nac. slovarej, 1959.

6. Semenov A.V. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Russkij yazyk ot A do Ya. M., 2003.

7. Smit L.P. Frazeologiya anglijskogo yazyka / per. s angl. A.R. Ignat'eva. M., 1959.

8. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. M.: Astrel' AST, 2000.

9. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / per. s nem. i dop. O.N. Trubacheva. M.: Progress, 1986.

10. Cyganenko G.P. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Kiev, 1970.

11. Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona: v 86 t. / pod red. I.E. Andreevskogo, K.K. Arsen'eva, F.F. Petrushevskogo. Spb.: Tipo-Litografiya I.A. Efrona, 1890–1907.

12. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. N.M. Shanskogo. M.: Izd-vo MGU, 1982.

Considering the etymological equivalence of religious concepts in Russian and English languages

The article deals with the comparative analysis of the basic religious terms of Russian and English languages. The authors consider in detail the history of the origin and the primary meaning of the words. There is paid special attention to studying the process of the concepts development in people consciousness and revealing their similarities and differences.

Key words: *etymology, religious concept, semantics, Bible, Russian language, English language.*

(Статья поступила в редакцию 13.08.2019)

Л.Н. КУЗНЕЦОВА, С.В. БЕСПАЛОВА, И.В. ТРЕТЬЯКОВА
(Саранск)

СПЕЦИФИКА ЖАНРА ОНЛАЙН-РЕПОРТАЖА СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ

Раскрывается специфика жанра онлайн-репортажа в современной немецкоязычной прессе. Основное внимание уделено описанию результатов лингвостилистического анализа текстов онлайн-репортажей, опубликованных на сайтах современных немецкоязычных газет и журналов (Focus, Der Tagesspiegel, Zeit).

Ключевые слова: *онлайн-репортаж, гипертекстовые ссылки, форумы, интерактив, твиттер-репортаж, лексические средства, тропы.*

Главной проблемой, определившей необходимость и актуальность данного исследования, стало отсутствие единой интерпретации и определения жанра онлайн-репортажа как в российской, так и в немецкой журналистике. На сегодняшний день репортаж воспринимается многими как синоним оперативности, актуальности и документальной точности. Познавательные и выразительные возможности репортажа позволяют современным журналистам наглядно и предметно отображать даже самые сложные явления действительности. Благодаря Интернету и возможности онлайн-вещания репортаж обрел вторую жизнь и свойственный ему нарративный способ подачи информации. Возможность быстрой публикации, а также его частого обновления наполнила данный жанр новым смыслом. Теперь вести репортаж, используя для передачи смыслов различные медийные платформы, можно буквально параллельно событию, вживую, достигая реального эффекта присутствия.

Теоретико-методологическую базу исследования составили научные труды по стилистике «Стилистика текста» Г.Я. Солганика [15], Stilistik der deutschen Sprache Э. Ризель [23], Stilistik der deutschen Sprache Н.А. Богатыровой [4], Stilistik der deutsche Sprache М.П. Брандес [5], «Стилистика английского языка» И.Р. Гальперина [6], по публицистике Einführung in den praktischen Journalismus В. Ла-Роша [21], «Газета: вчера, сегодня, завтра» С.М. Гуревича [7], Die Reportage. Ein Handbuch für Journalisten М. Халлера [20], «Миг жизни явит репортаж» А.А. Тертычного [18], «Жанры современной журналистики» М.Н. Ким [8], «Система журналистских жанров. Основы творческой деятельности журналиста» Л.Е. Кройчик [9], Das Fischer Lexikon: Publizistik. Massenkommunikation К. Реймана [22].

Ретроспективный анализ вышеназванных научных работ позволил нам определить онлайн-репортаж как информационный жанр публицистики в интернет-СМИ, который освещает важный резонанс события, будь то чрезвычайная ситуация, выборы, принципиально важные переговоры на высшем уровне или спортивное мероприятие. «Онлайны» являются одной из самых интересных форм интернет-журналистики, потому что позволяют синтезировать все возможные способы подачи материала [19, с. 4]. В этом смысле онлайн-репортаж можно считать если и не новым жанром, то самым продвинутым из формирующихся. В нем легко сочетается текстовая, графическая, аудио- и видеоинформация, короткая новостная заметка и аналитика, элементы репортажа с авторской позицией с коротким телеграфным стилем. Онлайн-репортаж в интернет-СМИ интересней и удобней для читателя, чем его телеконкурент – за счет своей интерактивности [1, с. 52].

Предметом онлайн-репортажа всегда выступает значимое актуальное событие, которое будет интересно обществу. Функцией является передача авторских впечатлений, подробное описание всего происходящего. Метод – создание у реципиентов «эффекта присутствия» [2, с. 3]. Существует определенная структура для создания острого и интересного для чтения онлайн-репортажа. Как правило, он делится на три основные части: завязка действия (привлечение внимания к яркому событию), основная часть (описание события) и итоги репортажа (авторская точка зрения по отношению к происходящему, его комментарий). Нельзя забывать о том, что онлайн-репортаж не является аналитическим жанром, поэтому журналисту в процессе написания работы не следует искать причину происходящего, взаимосвязь событий и составлять прогноз.

Характер анализируемого материала и постановка основной цели в исследовании диктует нам необходимость рассмотрения особенностей онлайн-репортажа на страницах совре-

© Кузнецова Л.Н., Беспалова С.В., Третьякова И.В., 2019

менных немецкоязычных СМИ. Во-первых, жанр онлайн-репортажа определяют специфика самой сети Интернет и особенности восприятия онлайн-информации [13, с. 188], а именно включенные гипертекстовые ссылки, обеспечивающие возможность доступа к различным электронным документам. В данном случае читатели обозревают не линейный текст, а расширенный объем информации. Во-вторых, множественные формы обратной связи (гостевая книга, форум, конференция, интерактив) позволяют читателям принимать участие в процессе производства информационных продуктов, размывая при этом грань между создателем онлайн-репортажа и читателями [1, с. 55]. В-третьих, онлайн-СМИ имеют целый ряд преимуществ в отличие от печатной прессы. Материалы публикуются незамедлительно, благодаря чему онлайн-пресса оказывается оперативнее печатных изданий и телевещания, т. к. оперативность печатного издания ограничивается сроком выхода номера, а оперативность телевидения – временем выхода в эфир новостей. Оперативность же онлайн-СМИ не ограничивается ничем. Отметим также, что с недавних пор все более популярным становится жанр твиттер-репортажа на платформе сети микроблогов Twitter. Данный способ является удобным, потому что информация предоставляется коротким сообщением (всего 280 знаков) и содержит самые важные и интересные факты [Там же, с. 56]. В настоящем исследовании основное внимание сосредоточено на лингвостилистическом анализе текста онлайн-репортажа, т. к. именно стилистические средства придают тексту выразительность, позволяют удерживать внимание и разжигать интерес у читателя, воздействуя не только на его разум, но и на чувства.

Как показало исследование, на выбор лексических средств в онлайн-репортаже оказывает большое количество факторов: это тематика текста, сама композиция, избранные виды репортажа и перспектива изложения [3, с. 209]. Анализ фактологического материала показал, что репортажу свойственна нейтральная лексика и разговорная, нередко эмоционально окрашенная [14, с. 219]. Именно эмоционально окрашенная лексика делает репортаж репортажем, без ее использования это «скупое» сообщение информации.

Разговорная и просторечная лексика наделяет онлайн-репортаж образностью, такую лексику используют для речевой характеристики героев, но она также нередко служит и контактоустанавливающим средством: *Dur* – мажор, *Trottel* – «дурак», *Lugenmaul* – «враки», *schwatzen* – «трепаться», *Vorfahren* – «предки», *Spitzbube* – «мошенник», *türmen* – «удирать», *sich herumtreiben* – «шляться».

Обратимся к примерам из текстов онлайн-репортажей: *Außer die: «Ich* ***hatte keinen Bock*** *drauf“* [33]; ***Schwul*** *ist cool* [27]; *Das geht dich einen* ***Scheissdreck*** *an!* [Ibid.]. Лексические единицы *keinen Bock haben* – «неохота что-либо делать», *Schwul* – «гомосексуалист», *sich Scheissdreck angehen* – «не твое дело» – стоят в словаре с пометой «сниженная лексика» (фамильярная и презрительная) и употребляются, как правило, в обиходно-бытовых диалогах, в неформальной обстановке среди людей, хорошо знающих друг друга, либо с целью умышленно оскорбить собеседника.

Необходимость использования общественно-политической лексики в онлайн-репортажах обуславливается самой тематикой [10, с. 121]. В репортажах всегда находят свое отражение актуальные политические и общественно значимые события: *Normalbuerger* – «среднестатистический гражданин», *Normalverbraucher* – «средний потребитель», *Sozialarbeit* – патронаж, *Randgruppe* – «маргинальная группа», *Konjunkturspritze* – «государственная помощь предпринимателям», *Hochrustung* – «наращивание гонки вооружения», *Mittelstreckenraketen* – «ракеты средней дальности». Например: *Außerdem hat sich* ***der CDU-Frontmann*** *Ingo Senftleben etwas einfallen lassen* [29]; *Mit der Lage in Cottbus befasste sich auch* ***das Gemeinsame_Extremismus- und Terrorismusabwehrzentrum*** *von Bund und Ländern* ***(GETZ)*** [24]; *Das Konzept stammt aus einer Zeit, als der damalige* ***Ministerpräsident*** *Manfred Stolpe (SPD) Ende der 1990er Jahre erkannt hat…* [Ibid.].

Лексические единицы *der CDU-Frontmann* – «лидер ХСС (Христианско-демократического союза)», *das Gemeinsame Extremismus- und Terrorismusabwehrzentrum* – «Общий центр защиты от терроризма», *Minister-präsident* – «премьер-министр» – помечаются в словаре как общественно-политическая лексика, сферой употребления которой являются прежде всего средства массовой информации, публичные выступления политиков и общественных деятелей.

Специальной терминологической лексике отводится в репортажах дефинитивная и номинативная роль [12, с. 46]. В отличие от текстов, написанных научным стилем, в репортаже все

термины используются в буквальном смысле: *Liefernorm* – «стандартные технические условия», *Backe* – «флюс», *Koxofemoralgelenk* – «тазобедренный сустав», *blutstillende Tourniquet* – «кровоостанавливающий жгут», *Kastenlaibbrot* – «формовой штучный хлеб», *Kellerwirt* – «винодел», *Lypsoidreifen* – «арочная шина». Требование доступности при изложении фактов в онлайн-репортажах ограничивает, в свою очередь, использование узкоспециализированной лексики. В то же самое время она создает эффект достоверности, очевидности, придает колорит описываемым событиям. Представим отдельные примеры использования специальной терминологической лексики в онлайн-репортажах: ***Die High-Tech-Flöße*** *werden die Soldaten und Wagen ans andere Ufer transportieren – dort werden die Maschinengewehrsalven lauter* [32]; *Die Wehrmachtslogos auf T-Shirts, die Schriftzüge „HKNKRZ", die tätowierten* ***SS-Runen*** *werden hier nicht als Beleg für irgendwas gesehen* [34]; *Der sogenannte* ***Trauermarsch der AfD*** *wird von zahlreichen Passanten und Schaulustigen beobachtet* [Ibid.].

Лексические единицы *High-Tech-Flöße* – «высокотехнологичные плоты», *SS-Runen* – «рунические знаки отличия Национал-социалистической немецкой рабочей партии», *Trauermarsch der AfD* – «похоронный марш АдГ ("Альтернатива для Германии" – правая и ультраправая политическая партия в Германии, основанная 6 февраля 2013 г.)» – в словарной статье стоят с пометой «терминологическая лексика», которая используется отдельной относительно устойчивой группой людей по определенным признакам: профессиональная принадлежность, положение в обществе, круг интересов, возрастная принадлежность.

Иногда для передачи эмоциональной оценки репортеру необходимы дополнительные выразительные средства литературно-книжной речи, например фразеологические единицы – устойчивые словосочетания, состоящие из двух или более компонентов [4, с. 215], такие как *etwas auf die lange Bank schieben* – «откладывать в долгий ящик»; *auf der Bärenhaut liegen* – «бить баклуши», *keinen Finger krümmen* – «не ударить палец о палец», *auf dem Ohr liegen* – «бездельничать», *bis auf die Knochen* – «до глубины души», *nicht aus dem Kopf gehen* – «не вылезать из головы», *Pleite machen* – «сесть на мель», *den Schnabel halten* – «держать язык за зубами», *sich bemerkbar machen* – «давать о себе знать», *Leben verspielen* – «сложить голову».

Использование готовых, четких, метких выражений наделяет текст образностью, делает его более комфортным для прочтения [17, с. 8]. Читатель и автор репортажа находятся друг с другом в эмоциональном контакте, при помощи фразеологизмов репортер преподносит свою оценку события. Употребление фразеологизмов, по своей природе наделенных образностью, также облегчает и читательское понимание [11, с. 67]. Представим отдельные примеры использования фразеологизмов в онлайн-репортажах: *Der 1870 in der Nähe von Budapest geborene Max Winter, Sohn einer Modistin und eines Bediensteten der Staatsbahn, war* ***ein Meister seines Fachs*** [28]; *Der Genossenschaftler Werner Seehaus erzählt noch zwei Wochen danach hörbar bewegt* ***von den entscheidenden Stunden*** [31]; *Seit ein paar Minuten hat Gorkow Mecklenburg im Nacken und Brandenburg* ***vor der Nase****, der Grenzübertritt wurde beglaubigt von einem Schild am Autobahnrand, das gleichzeitig "Neue Perspektiven" versprach* [33]. В приведенных выше примерах фразеологизмы *ein Meister seines Fachs*, *von den entscheidenden Stunden*, *vor der Nase* на русском языке можно перевести соответствующими идиомами *собаку съесть, времени в обрез, под самым носом,* которые встречаются как в обыденной речи, так и в публицистике и художественной литературе.

Широкое использование заимствований из английского языка придает репортажу иноязычный колорит: *Talkshow, CD-Player, Team, Meeting, Sprint, slang, E-Mail, Online, Make-up, Foundation*. Употребление англицизмов в репортаже объясняется сильным влиянием английского языка на немецкий, особенно в политической, технической и культурной области. Репортеры обращаются к ним из-за их большей точности и из-за отсутствия для некоторых реалий подходящих слов и выражений в немецком языке: *Auch Michael Stürzenberger ist gekommen, ein* ***Star*** *in der Szene der Islam-Hasser, Pegida-Unterstützer* [34]; *Die Wehrmachtslogos auf* ***T-Shirts****, die Schriftzüge „HKNKRZ", die tätowierten SS-Runen werden hier nicht als Beleg für irgendwas gesehen* [Ibid.]; *Ich bin schon voll* ***happy*** [Ibid.].

Англицизмы находят широкое применение в онлайн-репортажах экономической, технической и политической тематики в основном для названия новых реалий, процессов, предметов и профессий. Жанрово-стилистическая организация текстов онлайн-репортажей обуславливает широкое использование в них

тропов – средств образного выражения. И чем необычнее, оригинальнее тот или иной троп, тем он выразительнее [16, с. 220]. Для автора онлайн-репортажа это хорошее средство образной речевой конкретизации, позволяющее удержать внимание читателя на каком-то факте, важном моменте. Это своего рода сигналы для читателей, позволяющее реализовать функцию воздействия в онлайн-репортаже. Именно публицистику называют одной из важнейших областей для образования новых тропов [23, p. 381].

Одним из самых распространенных тропов в онлайн-репортажах является сравнение – стилистическое средство, объединяющее два слова из разного рода понятийных областей и вызывающее посредством сопоставления изобилие ассоциаций: *Sie wechselt Männer wie Kleider* – «она меняет мужчин как платья», *mager wie eine Ziege* – «худая как коза», *wie die Faust aufs Auge passen* – «подходить как корове седло», *jmdn. wie ein rohes Ei behandeln* – «обращаться с чем-л. как с сырым яйцом». Например: *Sie war um die 40, nicht so jung wie die* ***Frauen der Kämpfer*** [26]; ***Asche liegt wie Feenstaub*** *über dem schwarzen Wald* [31]. Сравнения *nicht so jung wie die Frauen der Kämpfer* и *Asche liegt wie Feenstaub* на русский язык можно перевести следующим образом: «не так молода, как женщины бойцов», «пепел лежит как черная пыль». В репортажах сравнение – это хорошее средство убеждения, его цель – разжечь у читательской аудитории сильные эмоции и заставить пофантазировать, воссоздавая в голове читателя различные образы. Поэтому сравнение называют мощным «оружием» автора репортажа [23, p. 390].

Следующим по частотности употребления тропом в репортажах является метафора – «употребление слова в переносном смысле, словосочетание, которое характеризует данное явление посредством переноса на него признаков, характерных для другого явления (в силу того или иного сходства сближаемых явлений), которое данным образом его заменяет» [5, с. 78]. Отличительная черта метафоры как вида тропа заключается в том, что она представляет собой сравнение, члены которого настолько объединились, что первый из них (то, что сравнивалось) вытесняется и полностью замещается вторым: *Töchter, deren Jugend und Schöne sehr stark zu sinken anfing* – «дочери, чьи молодость и красота начали резко увядать», *die Scherben unseres Glücks* – «остатки нашего счастья», *In einer Mischung aus Liebe und Hass* – «от любви до ненависти один шаг», *Aber ich hatte den Tod im Herzen* – «у меня было мертвое сердце», *Mir aber liegt ein Schmerz in der Seele* – «в моей душе боль». Метафоры не просто отражают авторское отношение к предмету репортажа, но и управляют самим ходом мыслительного процесса. Без метафоры язык репортажа стал бы «сухим», а значит, главная функция репортажа – функция воздействия – не была бы исполнена [4, с. 243]. Обратимся к примерам из анализируемых текстов: *Es waren* ***diese Irritationen*** *im Alltag, die den Reporter immer wieder auf neue Geschichten* ***stoßen ließen*** [28]; *Alles, was bleibt, sind* ***Scherben unseres Glücks*** [31]; *Verletztes Vertrauen hat* ***tiefe Spuren in die Seele gehauen*** [30]. В приведенных выше примерах метафоры *diese Irritationen ließen stoßen, Scherben unseres Glücks, tiefe Spuren in die Seele gehauen* на русский язык можно перевести как «эти раздражения толкали», «остатки нашего счастья», «оставило глубокий след в душе». Журналисты часто прибегают к такому средству выразительности для более красочного представления материала и для привлечения внимания читателей.

Часто в текстах онлайн-репортажей можно встретить еще один вид тропа – олицетворение. Олицетворение представляет собой придание мыслей, чувств, переживаний, речи или действий явлениям, неодушевленным предметам и животным [5, с. 92]: *Wind heult* – «ветер воет», *Willow weint* – «ива плачет», *Gitarre spielt* – «гитара играет», *Natur ist eingeschlafen* – «природа уснула», *Donner rollte über den Himmel* – «гром прокатился по небу», *Winter ist gekommen* – «зима пришла». Таким образом, предметы самостоятельно могут передвигаться, природа представляет собой живой мир, а животные разговаривают человеческими голосами и способны размышлять так, как это могут делать в реальности только люди. Например: *Ende August* ***kam das Feuer*** *über den Süden Brandenburgs, über Wälder rund um das Städtchen Treuenbrietzen* [31]; *Weil er zum Zeitpunkt des Anschlags bei ihnen wohnte und weil* ***die Flammen*** *von seinem Auto auf die Garage* ***übergesprungen waren*** [25]; *Der dichte* ***Wald wurde nachdenklich*** [31]. Олицетворения в представленных примерах *kam das Feuer, die Flammen übergesprungen waren, Wald wurde nachdenklich* на русский язык можно перевести следующим образом: «пожар охватил», «пламя прыгнуло», «лес призадумался». Такой вид тропа используется как в обыденной речи, так и в публицистике и художественной литературе.

Метафоры и олицетворение, как отмечалось ранее, воздействуют прежде всего на мысленный процесс читателя, а вот на его эмоциональную составляющую влияет еще один вид тропа, а именно – эпитет, определение, которое подчеркивает признак предмета или впечатление о нем: *wilder Storm* – «сильный, штормовой ветер», *störende Schoenheit* – «губительная красота», *süßes Grauen* – «сладкий ужас», *unheimlich leer und öde* – «зловеще одинокий и пустой», *sanfte Stimme* – «нежный голос». Эпитеты создают образ, делают его ярким и насыщенным [4, с. 135]. Например: *Statt den heroischen Kriegsberichterstatter oder scheinbar allwissenden Beobachter zu geben, erzählt er die Geschichte dieses* ***aberwitzigen, horrenden und immer wieder verblüffenden Dauerbebens*** *in der arabischen Welt aus der Sicht derer, die es erleben* [30]; *Der junge Journalist begann für seine Sozialreportagen systematisch in* ***die triste Welt*** *der Stadt vorzudringen* [28]. В приведенных выше примерах эпитеты *aberwitzigen, horrenden und immer wieder verblüffenden Dauerbebens* и *die triste Welt* на русский язык можно перевести как «нелепое, ужасное и всегда ошеломляющее долгосрочное землетрясение» и «тоскливый мир».

Эпитеты придают характеристике предметов и событий большую конкретику и ясность, а предметы, явления и события с точки зрения чувственного восприятия наполняются большей образностью. Ведь одной из задач онлайн-репортажа является предоставление возможности читателям взглянуть на описываемые события взглядом очевидцев, позволить ощутить аудитории эффект присутствия.

Изучение композиции текстов онлайн-репортажа, его структурно-семантических элементов позволило нам выявить наличие таких специфических черт, как гипертекстовые ссылки, множественные формы обратной связи, высокая оперативность онлайн-репортажа по сравнению с печатными изданиями. Проведенный лингвостилистический анализ исследуемого фактологического материала позволил нам прийти к следующему заключению: репортаж объединяет в себе нейтральную и экспрессивную лексику. Последняя обеспечивает тексту колорит, оригинальность, создает экспрессивность и наделяет его эмоциональностью, а многочисленные стилистические приемы помогают автору онлайн-репортажа не только визуализировать освещаемые события, но и выразить свое отношение к ним и душевное состояние, тем самым повлиять на восприятие текста аудиторией. Ведь именно от выразительности, экспрессивной формы подачи информации зависит перлокутивный эффект от прочтения.

Список литературы

1. Акопов А.И. Периодические издания: учеб.-метод. пособие для студентов-журналистов. Ростов н/Д., 1999.

2. Беспалова С.В., Уханова Е.А. К вопросу о лексических особенностях дискурса немецкоязычных интернет-новостей [Электронный ресурс] // Дневник науки. 2017. № 5. URL: http://dnevniknauki.ru/images/publications/2017/5/philology/Bespalova_Ukhanova.pdf (дата обращения: 23.07.2019).

3. Беспалова С.В., Третьякова И.В., Кузнецова Л.Н Новостной немецкоязычный текст онлайн-прессы и его грамматические особенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3-2(81). С. 291–293.

4. Богатырева Н.А., Ноздрина Л.Ю., Огульчанская А.В. Stilistik der deutschen Sprache: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005.

5. Брандес М.П. Stilistik der deutsche Sprache: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 1990.

6. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1981.

7. Гуревич С.М. Газета: вчера, сегодня, завтра. М.: Аспект-Пресс, 2002.

8. Ким М.Н. Жанры современной журналистики. СПб., 2004.

9. Кройчик Л.Е., Корносенко С.Г. Система журналистских жанров. Основы творческой деятельности журналиста. СПб.: Знание, 2005.

10. Кузнецова Л.Н., Беспалова С.В., Третьякова И.В. Фоностилистические особенности рекламных объявлений немецкой прессы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3-1(81). С. 121–122.

11. Райхштейн А.Д., Павлов Е.Г. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: Просвещение, 1980.

12. Родина М.С., Кузнецова Л.Н. Языковая специфика текста «комментарий» (на материале немецкоязычной онлайн-прессы) // Вопросы филологии и переводоведения в социокультурном контексте: сб. науч. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. «Современные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков» / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2014. С. 45–51.

13. Свистова С.В., Кузнецова Л.Н. Лексические особенности «репортажа» в современной немецкой прессе» // Современные вопросы языкознания и переводоведения: сб. науч. ст. / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2014. С. 186–191.

14. Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Савова М.Р. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2006.

15. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособие для вузов. М.: Флинта; Наука, 1997.

16. Стенина Ю.И., Третьякова И.В. Функционирование метафоры в немецкоязычном публицистическом тексте // Проблемы общего языкознания и когнитивной лингвистики: сб. науч. ст. Чебоксары, 2013. С. 217–221.

17. Стенина Ю.И., Третьякова И.В. Политическая метафора и специфика ее функционирования в публицистическом тексте (на материале немецкого языка) // Огарёв-Online. 2014. № 20(34). С. 8.

18. Тертычный А.А. Миг жизни явит репортаж // Журналист. М.: Правда, 2002. С. 75–77.

19. Третьякова И.В., Беспалова С.В., Кузнецова Л.Н. Лингвостилистические характеристики немецкоязычного «резюме». Саранск, 2019.

20. Haller M. Die Reportage. Ein Handbuch für Journalisten. Konstanz: UVK Medien, 1997.

21. La Roche W. Einführung in den praktischen Journalismus. Leipzing: List Verlag Munchen, 1997.

22. Reumann K., Noelle-neumann E., Schulz W., Wilke J. Das Fischer Lexikon: Publizistik. Massenkommunikation. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2002.

23. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959.

24. Cottbus kämpft gegen die Rechten [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/berlin/rechtsextremismus-in-brandenburg-cottbus-kaempft-gegen-die-rechten/22729322.html (дата обращения: 02.07.2019).

25. Das Feuer, der Verdacht – und das Vertrauen in den Staat [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/brandserie-in-neukoelln-das-feuer-der-verdacht-und-das-vertrauen-in-den-staat/23962854.html (дата обращения: 02.07.2019).

26. Das Leben nach der Hölle [Electronic resource]. URL: https://www.zeit.de/zeit-magazin/2015/34/boko-haram-frauen-gefangen-flucht (дата обращения: 02.07.2019).

27. Der Mann, der den Berliner CSD miterfand [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/berlin/queerspiegel/bernd-gaiser-im-portraet-der-mann-der-den-berliner-csd-miterfand/22834780.html (дата обращения: 02.07.2019).

28. Die verborgenen Zonen des Elends [Electronic resource]. URL: https://www.zeit.de/2018/10/expeditionen-ins-dunkelste-wien-max-winter-reportagen (дата обращения: 02.07.2019).

29. Die Mark ist Neuland geworden für die SPD [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/sozialdemokraten-in-brandenburg-die-mark-ist-neuland-geworden-fuer-die-spd/21241730.html (дата обращения: 02.07.2019).

30. Mitten in Wirbelstürmen [Electronic resource]. URL: https://www.zeit.de/2017/48/zerbrochene-laender-scott-anderson-arabische-welt-zerfall (дата обращения: 02.07.2019).

31. Warum der Waldbrand in Brandenburg absehbar war [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/besuch-im-zers-toertengebiet-warum-der-waldbrand-in-brandenburg-absehbar-war/22995666.html (дата обращения: 02.07.2019).

32. Wie ein deutscher General die Nato-Ostgrenze schützt [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/baltikum-polen-und-russland-wie-ein-deutscher-general-die-nato-ostgrenze-schuetzt/22905112.html (дата обращения: 02.07.2019).

33. Wie «Feine Sahne Fischfilet» die Rechten nervt [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/punkrock-gegen-nazis-wie-feine-sahne-fischfilet-die-rechten-nervt/22989284.html (дата обращения: 02.07.2019).

34. Wie rechts ist die Stadt? [Electronic resource]. URL: https://www.tagesspiegel.de/themen/reportage/neonazi-proteste-in-chemnitz-wie-rechts-ist-die-stadt/22986850.html (дата обращения: 02.07.2019).

35. ZEIT-ONLINE-Redakteur mit Journalis-tenpreis ausgezeichnet [Electronic resource]. URL: https://www.zeit.de/kultur/2017-11/journalistenpreis-presseklub-bremerhaven-unterweser-david-hugendick (дата обращения: 02.07.2019).

* * *

1. Akopov A.I. Periodicheskie izdaniya: ucheb.-metod. posobie dlya studentov-zhurnalistov. Rostov n/D., 1999.

2. Bespalova S.V., Uhanova E.A. K voprosu o leksicheskih osobennostyah diskursa nemecko-yazychnyh internet-novostej [Elektronnyj resurs] // Dnevnik nauki. 2017. № 5. URL: http://dnevniknauki.ru/images/publications/2017/5/philology/Bespalova_Ukhanova.pdf (data obrashcheniya: 23.07.2019).

3. Bespalova S.V., Tret'yakova I.V., Kuznecova L.N Novostnoj nemeckoyazychnyj tekst onlajn-pressy i ego grammaticheskie osobennosti // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 3-2(81). S. 291–293.

4. Bogatyreva N.A., Nozdrina L.Yu., Ogul'chanskaya A.V. Stilistik der deutschen Sprache: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Akademiya, 2005.

5. Brandes M.P. Stilistik der deutsche Sprache: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Prosveshchenie, 1990.

6. Gal'perin I.R. Stilistika anglijskogo yazyka: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Vyssh. shk., 1981.

7. Gurevich S.M. Gazeta: vchera, segodnya, zavtra. M.: Aspekt-Press, 2002.

8. Kim M.N. Zhanry sovremennoj zhurnalistiki. SPb., 2004.

9. Krojchik L.E., Kornosenko S.G. Sistema zhurnalistskih zhanrov. Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista. SPb.: Znanie, 2005.

10. Kuznecova L.N., Bespalova S.V., Tret'yakova I.V. Fonostilisticheskie osobennosti reklamnyh ob#yavlenij nemeckoj pressy // Filologicheskie nauki.

Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 3-1(81). S. 121–122.

11. Rajhshtejn A.D., Pavlov E.G. Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii. M.: Prosveshchenie, 1980.

12. Rodina M.S., Kuznecova L.N. Yazykovaya specifika teksta «kommentarij» (na materiale nemeckoyazychnoj onlajn pressy) // Voprosy filologii i perevodovedeniya v sociokul'turnom kontekste: sb. nauch. st. po materialam VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Sovremennye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov» / otv. red. N.V. Kormilina, N.Yu. Shugaeva. Cheboksary, 2014. S. 45–51.

13. Svistova S.V., Kuznecova L.N. Leksicheskie osobennosti «reportazha» v sovremennoj nemeckoj presse // Sovremennye voprosy yazykoznaniya i perevodovedeniya: sb. nauch. st. / otv. red. N.V. Kormilina, N.Yu. Shugaeva. Cheboksary, 2014. S. 186–191.

14. Smelkova Z.S., Assuirova L.V., Savova M.R. Ritoricheskie osnovy zhurnalistiki. Rabota nad zhanrami gazety: ucheb. posobie. M.: Flinta, Nauka, 2006.

15. Solganik G.Ya. Stilistika teksta: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Flinta, Nauka, 1997.

16. Stenina Yu.I., Tret'yakova I.V. Funkcionirovanie metafory v nemeckoyazychnom publicisticheskom tekste // Problemy obshchego yazykoznaniya i kognitivnoj lingvistiki: sb. nauch. st. Cheboksary, 2013. S. 217–221.

17. Stenina Yu.I., Tret'yakova I.V. Politicheskaya metafora i specifika ee funkcionirovaniya v publicisticheskom tekste (na materiale nemeckogo yazyka) // Ogaryov-Online. 2014. № 20(34). S. 8.

18. Tertychnyj A.A. Mig zhizni yavit reportazh // Zhurnalist. M.: Pravda, 2002. S. 75–77.

19. Tret'yakova I.V., Bespalova S.V., Kuznecova L.N. Lingvostilisticheskie harakteristiki nemeckoyazychnogo «rezyume». Saransk, 2019.

Specificity of online-report genre in modern German press

The article deals with the specificity of online-report genre in modern German press. The authors pay attention to the description of the results of the linguostylistic analysis of the texts of online-reports posted on the sites of the modern German newspapers and magazines (Focus, Der Tagesspiegel, Ziet).

Key words: *online report, hypertext links, forum, interactive, twitter-report, lexical means, tropes.*

(Статья поступила в редакцию 30.07.2019)

Е.А. МОШИНА
(Санкт-Петербург)

ПОНЯТИЙНАЯ ОСНОВА КОНЦЕПТА *EARTH / LAND (ЗЕМЛЯ)* В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Анализируется понятийное содержание концепта EARTH (ЗЕМЛЯ) в английской языковой картине мира в лингвокультурологическом аспекте. Понятийная составляющая концепта EARTH (ЗЕМЛЯ) представляет собой объемную совокупность признаков, объективированных компонентами (семами) значения лексической единицы earth, рассматриваемой в качестве репрезентанта концепта.

Ключевые слова: *концепт, структура концепта, признак концепта, понятийный признак, семантический компонент.*

Введение. В современных лингвистических исследованиях наблюдается возросший интерес к вопросам концептуализации знаний о мире и процессу категоризации человеческого опыта. Категоризация воспринятого есть важнейший способ упорядочить поступающую к человеку информацию. На основе указанных процессов формируется концептуальная картина мира носителей определенной культуры и языка. Концептуальная картина мира представляет собой полную базу знаний о мире (донаучных и научных), накопленную за всю историю существования народа, говорящего на языке. Компонентами концептуальной картины мира выступают концепты.

По определению М.В. Пименовой, «концепт – это некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами» [4, с. 125]. Концептуальный признак объективируется в устойчивых и свободных сочетаниях языковых единиц – репрезентантов концепта. Концепт отражает понятийные, категориальные, ценностные, символические характеристики определенного фрагмента мира. В структуре концепта отображаются функционально значимые для соответствующей культуры признаки.

Цель любого концептологического исследования – воссоздать как можно более полную

© Мошина Е.А., 2019

структуру концептуальных признаков, представляющих определенный фрагмент окружающего или внутреннего мира в сознании носителей языка. Сделать это возможно только на основе анализа языковых единиц и словосочетаний, объективирующих концепт.

В языке существует и адаптируется то, что соответствует ментальности народа. Язык ассимилирует только те знания, которые соответствуют существующей в нем понятийной сетке. Описание признаковой структуры концептов на основе языковых средств их объективации способствует выявлению особенностей ментальности народа и всей национальной концептуальной системы.

Концептуальная структура состоит из первичных (базовых) и вторичных (образных) признаков. Базовые признаки формируются мотивирующим признаком, который закреплен во внутренней форме слова, понятийными признаками, актуализированными в словарных дефинициях соответствующей лексемы – репрезентанта концепта в виде семантических компонентов, а также в системе синонимов. Среди базовых признаков также выделяются категориальные признаки, которые связаны с мотивирующими и понятийными признаками родо-видовыми отношениями.

Целью данного исследования является определение понятийных признаков в структуре концепта *EARTH / LAND (земля)* и анализ их значимости (осознаваемой) в сознании языкового коллектива.

Основными языковыми единицами, репрезентирующими концепт *EARTH / LAND (земля)* в английской языковой картине мира являются лексемы *eart* и *land*, которые мы рассматриваем в качестве имен концепта. Другие синонимы, представленные в языке, чаще всего объективируют один специфический признак. Примерами концептов, имеющих более одного имени-репрезентанта, могут быть *ЛУНА / МЕСЯЦ, SKY / HEAVEN* и др.

Настоящее исследование выполнено в рамках лингвокультурного подхода, который базируется на общей идее принадлежности концепта этнокультурному миру человека.

Методология и методика исследования. К настоящему времени сложилась более или менее согласованная методика описания лингвокультурных концептов, включающая приемы выделения имени концепта, способы этимологического и компонентного анализа этого имени, семантический анализ контекстов употребления средств выражения концепта, ассоциативный эксперимент, когнитивное моделирование, частотный анализ и пр. В качестве источника языкового материала для исследования концептов привлекаются выборки примеров практически из всех видов дискурса, данные словарей, опрос информантов [1; 2; 4; 12; 14].

Несмотря на существование различных определений концепта в рамках отдельных научных направлений, большинство исследователей указывают на многокомпонентность и подвижность структуры концепта [1; 2; 10–12]. Исследование концепта заключается в моделировании его структуры, поскольку это «…позволяет выявить более глубокие и существенные свойства предмета или явления. Такие свойства представляют обобщенные признаки предмета или явления, которые считаются самыми важными и необходимыми для их опознания» [6, с. 6].

По словам М.В. Пименовой, «структура концепта – это совокупность обобщенных признаков, необходимых и достаточных для идентификации предмета или явления как фрагмента картины мира» [10, с. 67]. З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают, что «структура концепта включает образующие концепт базовые структурные компоненты разной когнитивной природы – чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле и описывается как перечисление когнитивных признаков, принадлежащих каждому из этих структурных компонентов концепта» [13, с. 81].

Мнения исследователей расходятся лишь относительно количества и характера концептуальных признаков: трехслойная модель Ю.С. Степанова [11]: «актуальный слой», «пассивные» признаки, являющиеся уже неактуальными, «историческими», и «внутренняя форма концепта», или этимологический признак; образная, понятийная и ценностная составляющие концепта у В.И. Карасика [2]; полевая структура концепта у З.Д. Поповой и И.А. Стерина [12], включающая ядро, ближнюю и дальнюю периферию; структура мотивирующих, понятийных, образных, категориальных, символических признаков по М.В. Пименовой [4]. С.Г. Воркачев, принимая подход к моделированию структуры концепта В.И. Карасика в целом, выделяет в семантическом составе лингвоконцепта также значимостную составляющую, «определяемую местом, которое занимает имя концепта в языковой системе» [1], и объединяющую эти-

мологические и ассоциативные характеристики имени концепта. И.В. Кононовой предложен подход к моделированию структуры лингвокультурного концепта, дополняющий положения описанных выше концепций, в соответствии с которым структура лингвокультурного концепта включает образную, ассоциативную, понятийную, ценностную, этимологическую и историческую составляющие [5].

Дискуссии вокруг структуры представления различных типов знаний, объективированных в языковых знаках, и механизм извлечения этих знаний из семантики языковых знаков, т. е. правила интерпретации активно ведутся и зарубежных исследованиях [14; 18; 19; 21; 24]. Обращает на себя внимание, что большинство исследователей вычленяют в составе концепта образ, определенное информационно-понятийное ядро и некоторые дополнительные признаки, что свидетельствует о принципиальном сходстве в понимании структуры концепта в разных научных школах [1; 2; 10; 13; 19].

В.И. Карасик, характеризуя структуру концептов, определяет понятийную составляющую как «совокупность существенных признаков объекта или ситуации и итог их познания» [2, с. 4]. В нашем исследовании под понятийными понимаются такие признаки концепта, которые актуализированы в словарных значениях в виде семантических компонентов (сем / семем) слова – репрезентанта концепта [4, с. 156].

Для того чтобы определить понятийные признаки в структуре концепта *EARTH / LAND (земля)*, нам необходимо было проделать следующие исследовательские операции:

1) проанализировать дефиниции слов – репрезентантов концепта *earth* и *land* в авторитетных лексикографических источниках и выявить основные компоненты лексического значения указанных слов;

2) описать понятийные признаки концепта *EARTH / LAND*, объективированные компонентами лексического значения слов – репрезентантов концепта;

3) на основе данных Британского национального корпуса [15] проиллюстрировать способы объективации выявленных понятийных признаков концепта *EARTH / LAND (земля)* в английской языковой картине мира.

Выявление понятийных признаков концепта путем описания лексического значения слова – репрезентанта концепта посредством определения его семантических компонентов является лишь одним из основных этапов моделирования структуры концепта, согласно методике, разработанной Санкт-Петербургско-Кемеровской школой концептуальных исследований [3; 7; 8].

Результаты исследования. Понятийные признаки концепта *EARTH / LAND (земля)* определялись на основании компонентного анализа словарных дефиниций лексем *earth* и *land*, которые представлены в пяти наиболее известных толковых словарях современного английского языка [16; 17; 21–23; 25]. Данные всех рассмотренных нами лексикографических источников демонстрируют полное единство в представлении пяти основных семантических компонентов значения лексемы *earth*, а также порядка их следования в определении [Ibid.].

1. ‘The world; the globe, the planet that we live on’ «мир, земной шар, планета» *(the history of life on **earth** – история земли; the **earth’s** ozone layer – озоновый слой земли; The **earth** revolves around the sun – Земля вращается вокруг Солнца. I must be the happiest person on **earth**! – Я, должно быть, самый счастливый человек на земле)*. Приведем примеры, иллюстрирующие данное значение, из Британского национального корпуса [15]: *I suppose everyone had the feeling sometime or other that they’d like to be free, walk out, wander over the **earth**. Most men, anyway* (Nina Bawden. A Woman Of my Age); *My father picked up the Book of Remembering. He read, ‘In the beginning there were millions of planets in the Galaxy but there was only life on one. That was the planet **Earth**. People and animals lived together. But people polluted **Earth**. It became too hot for animals to live. They died. All the animals died. So people left **Earth** and never returned to that planet’* (Harry Gilbert. The Star Zoo).

2. ‘The hard surface of the world, as opposed to the sea or air. Land, ground’ «суша, противоположность морю / воздуху, верхний слой земной коры» *(After a week at sea, it was good to feel the **earth** beneath our feet again. – После недели, проведенной в море, приятно было снова ощутить твердую землю под ногами; You could feel the **earth** shake as the truck came closer. – Можно было почувствовать, как затряслась земля, когда приблизился грузовик)*.

Приведем примеры из корпуса [15]: *The plan came to **earth** and skated its mile-long catwalk* (Fiona Cooper. I Believe in Angels); *We may never be certain, but it seems most likely that the Odonata were part of a cargo in a trans-stellar*

*vessel which crashed on **Earth** by accident* (Brian Aldiss. A Tupolev Too Far).

3. 'The substance that plants grow in soil, clay, mud, ground, peat' «вещество, из которого произрастают растения – почва, грунт» *(Thousands of tons of **earth** were moved to build the dam. – На постройку дамбы пошли тысячи тонн земли; I cleaned off the **earth** clinging to my boots. – Я очистил землю, прилипшую на ботинки).* Приведем примеры из корпуса [15]: *As I stumbled forward over the **black earth**, between borders of sooty rhododendrons and tired grass, I just couldn't believe it* (James Harriot. Vets Might Fly); *Several more **clumps of earth** rolled off graves. A couple virtually flew off, landing several feet away. As if it were a natural follow – on from this behaviour, the earth en surfaces of the graves began to rise and fall* (David McIntee. White Darkness).

4. 'The hold where an animal, specially a fox, lives' «нора, логово животного». Рассмотрим примеры из корпуса [15]: *It was known at Cadogan's that she had once fallen from a horse while out hunting and had broken her collar bone, but continued to follow the hounds for the rest of the day until she collapsed as they ran the fox to **earth*** (Susannah James. Love Over Gold); *A fox's **earth**, long abandoned, and not taken over by birds or rabbits, provided the dumping ground* (Mary Stewart. Stormy Petrel).

5. 'A wire that connects an electric circuit with the ground and makes it safe' «заземление – преднамеренное электрическое соединение какой-либо точки сети с заземляющим устройством для защиты от опасного действия электрического тока». Это значение имеет помету физического термина, относящегося только к британскому варианту английского языка (американский эквивалент *ground*). Приведем примеры из корпуса [Ibid.]: *The existing wiring is left in place, and a length of three – core and **earth** lighting cable is run from the existing light switch (which must be two-way) to a new two-way light switch* (Do It Yourself Magazine. Croydon: Link House Magazines Ltd.); *This voltage indicator is suitable for testing AC voltage from 100 volts up to a maximum of 500 volts against **earth*** (Do It Yourself Magazine. Croydon: Link House Magazines Ltd.).

Признак «крупная сумма денег» объективирован в значении лексемы *earth* и представлен практически во всех рассмотренных словарях [17; 21–23] с пометой *informal British **(a lot of money; a very large amount)***. Типичные коллокации *cost / pay / charge the earth*. Приведем примеры из корпуса [15]: *A student or first rental makeover doesn't have to cost the earth* (Sunday Times, 2016); *I mean, it will cost the earth to make decent offices – That's the whole point* (St. James, Ian Final Resort).

В ряде лексикографических источников [17; 21; 25] отмечены значения, отражающие религиозно-символические представления о земной жизни как о периоде пребывания человека до обретения вечной жизни в раю или аду, а также в отношении к реальности, противопоставляемой миру идеальному, божественному (used in religion to refer to the time when people are alive as opposed to bring in heave nor hell; worldly or temporal matters as opposed to the concerns of the spirit) или (worldly or temporal matters as opposed to the concerns of the spirit; the concerns of this life as distinguished from heaven and the afterlife). Соответствующие концептуальные признаки, объективированные данными значениями, мы назвали «реальность / мирская жизнь» и «время пребывания (time) людей до загробной жизни (рай / ад)». Приведем примеры из корпуса [15]: *Ingrid Schaffner, the show's curator, called the works "a daily art practice, personal ritual, and way of marking time on **earth*** (Economist); *There is power in heaven, in **earth**, or hell that can touch you when you're under my protection, when you're in my care! He said, none shall pluck you from my hand!* (Albert Gunter: sermon (проповедь)).

В понятийную основу концепта *EARTH / LAND (земля)* также заложен категориальный признак «стихия» (одна из четырех: воздух, вода, земля, огонь). In astrology of or relating to a group of three signs of the zodiac, Taurus, Virgo, and Capricorn «в астрологии, стихия, относящаяся к знакам Телец, Дева и Козерог» [17; 25]. Приведем пример из корпуса [15]: *There were four elements in the **Earth**'s realm – air, fire, **earth** and water* (New Scientist).

Остальные признаки демонстрируют более глубинный «пассивный» слой концепта, менее осознаваемый всем языковым коллективом, отголоски этих признаков можно обнаружить в профессиональной сфере. Например, признак «цвет». Мы встречаем данное значение в двух словарях: 'any of various brown pigments composed chiefly of iron oxides' «любой коричневый пигмент, в основном состоящий из оксидов железа» [17], *earth colour (tone)* – a rich, dark colour that contains some brown *«насыщенный темный цвет коричневого спектра»* [16] *(The pieces are decorated with*

Таблица 1

Понятийные признаки, выявленные на основе семантического анализа лексемы *earth*

Признак	Oxford Advanced Learner's Dictionary	Longman Dictionary of ContemporaryEnglish	Macmillan English Dictionary for Advanced Learners	Collins English Dictionary	Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus	vocabulary.com
Мир, земной шар, планета Солнечной системы	+	+	+	+	+	+
Суша, верхний слой земной коры	+	+	+	+	+	+
Почва, грунт	+	+	+	+	+	+
Нора, логово животного	+	+	+	+	+	–
Заземление	+	+	+	+	+	+
Реальность, в противопоставление идеальному, божественному	–		–	+	–	+
Крупная сумма денег	+	+	+	+	+	
Одна из четырех стихий	–	–	–	+	–	+
Цвет	–	–	–	+	+	
Жители / обитатели планеты Земля	–	–	–	+	–	–
Время пребывания людей до загробной жизни (рай / ад)		+				

earth colors *generally with an over all tone of cinnamon to red dish after firing; Some of the reds are mixed with* ***earth colours*** *not susceptible to the effects of light, and have thus survived close to their original appearance).*

Только в одном словаре (Collins English Dictionary [17]) отмечается значение 'the inhabitants of this planet' «жители / обитатели планеты Земля». *Abraham says perhaps one of the most important statements in his life when he said there in Genesis chapter eighteen and we actually sang the quotation in the song we just sang a few moments ago where he says will not the judge of all the* ***earth*** *be right, judgement is not yours and mine, that's God's prerogative* (Albert Gunter: sermon [15]).

Представленные семантические компоненты лексемы *earth* дают нам возможность определить следующие понятийные концептуальные признаки концепта, представленные в сознании носителей языка: «мир / планета», «суша», «почва», «нора / логово», «заземление», «стихия», «реальность (земная жизнь)», «жители планеты», «цвет». Обобщенные данные представлены в табл. 1.

Дальнейший анализ семантики лексемы *land* также позволил определить ряд понятийных признаков концепта *EARTH / LAND (земля)*. Ведущими концептуальными признаками, которые находят объективацию в значении лексемы *land* во всех рассмотренных лексикографических источниках, являются следующие четыре признака.

1. «Суша – не море». Данный признак объективирован следующими значениями:

– 'the surface of the earth that is not covered by water' [16; 23];

– 'the part of the Earth's surface that is not the sea' [21; 22];

– 'the solid part of the surface of the earth as distinct from seas, lakes, etc.' [17; 25].

Акцент во всех определениях делается на противопоставлении земли и воды, что характерно для островного мышления британцев (*Where the track ends, mud gives way to sand. We're very near the* ***land****'s edge. There is nowhere else to go* (Ellen Galford. The dyke & the Dybbuk [15]), где ***land****'s edge* – «край земли»).

2. «Земля(и) определенного назначения». Данный признак объективирован следующими значениями:

– 'an area of ground, especially when used for a particular purpose such as farming or building' [16; 21; 22];

– 'an area of ground, especially of a particular type or used for a particular purpose' [23];

– 'ground, asp. with reference to its use, quality, etc.' [17];

– 'the land on which real estate is located' [25].

Согласно данным определениям, основным назначением земли является земледелие, строительство и недвижимость (*She could smell the chemical effluent off the agricultural* ***land****: she couldn't remember having noticed that stench before* (Susan Gates. The Lock), где *agricultural* ***land*** **–** «сельскохозяйственная земля»; *Often they lend as little as ten piasters knowing they will be able to take the borrower's scrap of* ***land****, his house – and his wife and daughters too probably – when he fails to repay* (Anthony Gray.

Saigon [15]), где *scrap of* ***land*** **–** «делянка, кусок земли»).

3. «Страна, государство, регион». Данный признак объективирован следующими значениями с пометой «литературное слово, апеллирующее к эмоциям или воображению»:

– ‘a country, region, or area’ [16; 17; 21];

– ‘used to refer to a country or region in a way which appeals to the emotions or the imagination’ [23];

– ‘a country, or a region, an imaginary place’ [22].

Без пометы *литературное* встречаются и другие определения, объективирующие, однако, тот же самый признак «страна / государство / регион»:

– ‘the territory occupied by a nation’ «территория, занимаемая одной нацией» (vocabulary.com);

– ‘territory over which rule or control is exercised’ «подконтрольная управляемая территория» (vocabulary.com);

– ‘a politically organized body of people under a single government’ «политически оформленная организация людей под единым управлением» (vocabulary.com).

Приведем примеры из корпуса [15]: *And I dare say she thinks she's succeeded – done me out of my rights and fixed up a snug home for herself for the rest of her days! ... Not if I have to drag her through very court in the* ***land****...* (Nina Bawden. Carrie's War); *The Sword Masters are guardians of the Tower of Hoeth in the mysterious* ***land*** *of Saphery. The Sword Mastersare warrior – ascetics who dedicate their lives to the pursuit of wisdom and learning carefully controlled violence* (Bill King, Andy Chambers. High Elves).

4. «Территория, находящаяся в чьем-л. владении, пользовании / собственности». Данный признак объективирован следующими значениями, где земля (включая постройки на ней) рассматривается как собственность, объект купли-продажи:

– ‘the area of ground that somebody owns, especially when you think of it as property that can be bought or sold’ [23];

– ‘an area that someone owns, often including the buildings on it’ [21; 22];

– ‘extensive landed property (especially in the country) retained by the owner for his own use’ (vocabulary.com).

В словаре Collin's English Dictionary [17] также приводится юридическое определение:

– ‘(in law) any tract of ground capable of being owned as property, together with any buildings on it, extending above and below the surface; any here ditament, tenement, or other interest; realty’ «любой участок земли, являющийся собственностью вместе с постройками над и под его поверхностью; наследство, недвижимость».

Приведем примеры из корпуса [15]: *Ver lander bought the* ***land*** *from me at a grossly under valued price! He then sold it... 'At a vastly inflated price?' she guessed"* (Emma Richmond. A Stranger's Trust).

Далее следует отметить признаки «сельская местность» и «сельское хозяйство (фермерство) как профессия (образ жизни)». В некоторых словарях они объективированы в одном значении:

– ‘farms, *farming*, and *the countryside*’ [16];

Таблица 2

Понятийные признаки, выявленные на основе семантического анализа лексемы *land*

	Oxford Advanced Learner's Dictionary	Longman Dictionary of Contemporary English	Macmillan English Dictionary for Advanced Learners	Collins English Dictionary	Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus	vocabulary.com
Суша	+	+	+	+	+	+
Земля(и) определенного назначения	+	+	+	+	+	+
Страна, государство, регион	+	+	+	+	+	+
Собственность	+	+	+	+	–	+
Сельская местность	+	+	–	+	+	–
Земля (почва), обладающая определенными свойствами	–	–	+	–	–	+
Сельское хозяйство (фермерство) как профессия (образ жизни)	–	–	–	+	–	+
Жители страны	–	–	–	+	–	+
Сфера / область	–	–	–	+	–	+
Фактор производства	–	–	–	+	–	–
Часть внутренней поверхности ствола ружья	–	–	–	+	–	–

– ‘used to refer to *the countryside* and *the way people live in the country* as opposed to in cities’ [23].

В некоторых словарях данные признаки объективированы отдельными значениями, где в одних определениях делается акцент на территории, противопоставляемой городу, а в других – на роде деятельности:

– ‘rural or agricultural *areas* as contrasted with urban ones’ [17];

– ‘the countryside thought of as *a place* where people grow food’ [21];

– ‘farming as *an occupation* or *way of life*’ [17];

– ‘agriculture considered as *an occupation* or *way of life*’ [25].

В двух источниках (Macmillan English Dictionary for Advanced Learners и онлайн-словаре vocabulary.com) нами отмечены следующие признаки:

– «земля (почва), обладающая определенными свойствами» (*an area where the soil has particular qualities* [22]; *material in the top layer of the surface of the earth in which plants can grow (especially with reference to its quality or use)* [25]; *The tide had receded, the* ***land*** *silted again, but the plant life remembered the salt inundation: oddities and rarities of flora attracted the scholarly and delighted even the uninformed* (D.M. Greenwood. Unholy Ghosts) [15]);

– «жители страны» (*the people of a country* [17]; *the people who live in a nation or country* [25]);

– «сфера / область» (*a realm, sphere, or domain* [17]; *a domain in which something is dominant* [25]).

Единичное воплощение нашли узкоспециальные значения, объективирующие следующие признаки:

– «фактор производства» (*the factor of production consisting of all natural resources* [17]);

– «часть внутренней поверхности ствола ружья» (*the unindented part of a grooved surface, esp. One of the ridges inside a rifle bore* [Ibid.]).

Обобщенные данные приведены в табл. 2 в порядке частотности их отражения в словарях.

Заключение. Представленные выше результаты исследования позволяют сделать некоторые выводы.

Прежде всего, следует отметить, что понятийные признаки, объективированные компонентами (семами) значения лексических единиц *earth* и *land*, рассматриваемых нами в качестве репрезентантов концепта, частично совпадают («суша», «земля (почва), обладающая определенными свойствами», «жители страны»), но большая их часть различается, и в сумме формируется достаточно объемное ментальное образование в сознании носителей английского языка.

Earth		**Land**
Мир, земной шар, планета Солнечной системы	Суша	Земля(и) определенного назначения
Нора, логово животного	Земля (почва)	Страна, государство, регион
Заземление	Жители / обитатели планеты	Собственность
Крупная сумма денег		Сельская местность
Одна из четырех стихий		Сфера / область
Цвет		Фактор производства
Реальность, в противопоставление идеальному, божественному		Сельское хозяйство (фермерство)
Время пребывания людей до загробной жизни (рай / ад)		Часть внутренней поверхности ствола ружья

Концепт *EARTH / LAND (земля)* является достаточно древним и имеет довольно длительную историю своего развития от мотивирующего первообраза к абстрактному понятию. Определенные в качестве репрезентантов концепта лексемы *earth* и *land* также прошли значительный путь развития своего лексического значения и в своей общей структуре максимально вбирают в себя «все содержательные формы концепта – образ, понятие и символ, и тем самым приближаются к выражению самого концепта» [4, с. 87]. Так, в структуре понятийных признаков концепта *EARTH / LAND (земля)* отразились и понятия (планета Солнечной системы, суша, земля (почва), земля(и) определенного назначения, заземление, собственность, фактор производства), и образы (нора животного, жители, страна, сельская местность, сельское хозяйство, крупная сумма денег, цвет, часть внутренней поверхности ствола ружья), и символы (стихия, мирская жизнь).

Практически все концептуальные признаки, выявленные по результатам анализа словарных дефиниций, нашли свое отражение в текстах корпуса, что демонстрирует реальное существование данного концепта в культуре. Исключением стали признаки «сфера / область», «фактор производства» и «часть внутренней поверхности ствола ружья», объективацию которых мы не обнаружили в рассмотренном объеме корпуса (2 000 примеров), что может указывать на их ограниченную степень актуальности в культуре носителей языка на современном этапе.

Список литературы

1. Воркачев С. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис. 2004.

2. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. С. 3–16.

3. Коваленко Е.Н., Ларина М.Б., Мошина Е.А. Концепт «предпринимательство» в русской языковой картине мира: понятийный аспект // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(199) С. 7–13. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-2-7-13.

4. Колесов В.В., Пименова М.В. Введение в концептологию: учеб. пособие. М.: Флинта-Наука, 2016.

5. Кононова И.В. Структура лингвокультурного концепта: способы языковой и дискурсивной объективации // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2014. № 5(24). С. 32–42. DOI: http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu2.2014.5.4.

6. Мошина Е.А. Сопоставительный анализ способов объективации концептов надежда и hope в русской и английской языковых картинах мира: автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2006.

7. Мошина Е.А. Лингвистическое исследование социокультурных явлений (на примере анализа признаковой структуры концепта charity) // Вестн. Кузбас. гос. пед. академии. 2013. № 2. С. 204–210.

8. Мошина Е.А. Моделирование признаковой структуры «Hiking» в американской лингвокультуре на базе понятийных и образных признаков // Лингвокультура и концептуальное пространство языка: сб. науч. ст. СПб.: СПбГЭУ, 2016. С. 164–170.

9. Олянич А.В., Сухова Е.А. Образные и ценностные характеристики концептосферы «LAND» / «ЗЕМЛЯ» в менталитете современного британского этноса // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2015. № 1(25). DOI: http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu2.2015.1.10.

10. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: Графика, 2004.

11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.

12. Стернин И.А. Когнитивная интерпретация лингвистических исследований // Новое в когнитивной лингвистике: сб. науч. ст. Кемерово: КемГУ, 2006. С. 155–163.

13. Стернин И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2010.

14. Blouw P., Solodkin E., Thagard P., Eliasmith C. Concepts as Semantic Pointers: A Framework and Computational Model // Cognitive Science. 2016. № 40. P. 1128–1162.

15. British National Corpus [Electronic resource]. URL: https://www.english-corpora.org/bnc/ (дата обращения: 03.04.2019).

16. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [Electronic resource]. URL: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ (дата обращения: 03.04.2019).

17. Collins English Dictionary [Electronic resource]. URL: http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english (дата обращения: 03.04.2019).

18. Forbus K.D., Ferguson R.W., Lovett A. & Gentner D. Extending SME to Handle Larger-Scale Cognitive modeling // Cognitive Science. 2017. № 41(5). P. 1152–1201.

19. Laird J.E., LeBiere C., & Rosenbloom P.S. A Standard Model of the Mind: Toward a Common Computational Framework across Artificial Intelligence, Cognitive Science, Neuroscience, and Robotics // AI Magazine. 2017. № 38(4). P. 13–26.

20. Lecun Y., Bengio Y., & Hinton Y. Deep Learning // Nature. 2015. № 521(7553). P. 436–444.

21. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. URL: http://www.ldoceonline.com (дата обращения: 03.04.2019).

22. Macmillan English Dictionary for Advance d Learners [Electronic resource]. URL: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british (дата обращения: 03.04.2019).

23. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: http://www.oxfordlearners-dictionaries.com/definition/english/ (дата обращения: 03.04.2019).

24. Piantadosi S.T., Tenenbaum J.B., Goodman N.D. The Logical Primitives of Thought: Empirical Foundations for Compositional Cognitive Models // Psychological Review. 2015. № 123(4). P. 392–424.

* * *

1. Vorkachev S. Schast'e kak lingvokul'turnyj koncept. M.: Gnozis. 2004.

2. Karasik V.I. O kategoriyah lingvokul'turologii // Yazykovaya lichnost': problemy kommunikativnoj deyatel'nosti. Volgograd: Peremena, 2001. S. 3–16.

3. Kovalenko E.N., Larina M.B., Moshina E.A. Koncept «predprinimatel'stvo» v russkoj yazykovoj kartine mira: ponyatijnyj aspekt // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(199) S. 7–13. DOI 10.23951/1609-624X-2019-2-7-13.

4. Kolesov V.V., Pimenova M.V. Vvedenie v konceptologiyu: ucheb. posobie. M.: Flinta-Nauka, 2016.

5. Kononova I.V. Struktura lingvokul'turnogo koncepta: sposoby yazykovoj i diskursivnoj ob#ektivacii // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2014. № 5(24). S. 32–42. DOI: http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu2.2014.5.4.

6. Moshina E.A. Sopostavitel'nyj analiz sposobov ob#ektivacii konceptov nadezhda i hope v russkoj i anglijskoj yazykovyh kartinah mira: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 2006.

7. Moshina E.A. Lingvisticheskoe issledovanie sociokul'turnyh yavlenij (na primere analiza priznakovoj struktury koncepta charity) // Vestn. Kuzbas. gos. ped. akademii. 2013. № 2. S. 204–210.

8. Moshina E.A. Modelirovanie priznakovoj struktury «Hiking» v amerikanskoj lingvokul'ture na baze ponyatijnyh i obraznyh priznakov // Lingvokul'tura i konceptual'noe prostranstvo yazyka: sb. nauch. st. SPb.: SPbGEU, 2016. S. 164–170.

9. Olyanich A.V., Suhova E.A. Obraznye i cennostnye harakteristiki konceptosfery «LAND» / «ZEMLYA» v mentalitete sovremennogo britanskogo etnosa // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2015. № 1(25). DOI: http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu2.2015.1.10.

10. Pimenova M.V. Dusha i duh: osobennosti konceptualizacii. Kemerovo: Grafika, 2004.

11. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

12. Sternin I.A. Kognitivnaya interpretaciya lingvisticheskih issledovanij // Novoe v kognitivnoj lingvistike: sb. nauch. st. Kemerovo: KemGU, 2006. S. 155–163.

13. Sternin I.A., Popova Z.D. Kognitivnaya lingvistika. M.: ACT: Vostok-Zapad, 2010.

Conceptual basis of "EARTH" in English linguistic picture of the world

The article deals with the conceptual content of "EARTH" in English linguistic picture of the world in the context of linguocultural aspect. The conceptual component of "EARTH" is a wide complex of characteristics objectified by the components (semes) of the meaning of the lexical unit "earth" that is considered to be a concept representative.

Key words: *concept, concept structure, conceptual characteristics, semantic component.*

(Статья поступила в редакцию 23.09.2019)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Т.В. БРОВКИНА
(Сыктывкар)

VIII КРАТКАЯ РЕДАКЦИЯ «ПОВЕСТИ О ПРОИСХОЖДЕНИИ ТАБАКА»

Представлены наблюдения об особенностях списка VIII краткой редакции древнерусской «Повести о происхождении табака» из книги «Пандок» (ИРЛИ, Пинежское собрание, № 134 (XVIII в.)). Доказывается тезис о том, что текст VIII краткой редакции был сокращен на основе одного из списков распространенной редакции «Повести о происхождении табака», хотя в списках других известных нам кратких редакций сокращение текста велось только на основе списков основной редакции повести.

Ключевые слова: *древнерусские повести, табак, текстология, «Повесть о происхождении табака», редакции, краткие редакции, VIII краткая редакция.*

У старообрядцев курение табака было под строжайшим запретом. В старообрядческой среде сохранился целый комплекс текстов антитабачной направленности. Одним из ярких примеров художественного произведения никоцианской тематики, направленных против употребления табака, является «Повесть о происхождении табака», источником которой в заглавии указывается обычно некая книга «Пандок». Эта «Повесть…» была широко известна на русском Севере в течение XVII–XX вв. и пользовалась большой популярностью у переписчиков рукописных сборников.

В «Повести…» за постепенно разворачивающейся историей превращения главного героя – царя Анепсия, правящего страной язычников, в христианина, приведшего и свой народ в православную веру, и историей обнаружения табака врачом Тремикуром прослеживается связь табака с адом и дьяволом, возникает древний мотив произрастания дурной травы на могиле грешника (в данном случае – блудницы), появляются эсхатологические картины, и описывается участь курильщиков на том и этом свете. Таким образом, за интересным сюжетом скрывается назидательное сочи-

© Бровкина Т.В., 2019

нение, призванное в ненавязчивой форме напомнить читателю-христианину о греховности и пагубности дурной привычки табакокурения.

«Повесть о происхождении табака» варианта «Пандок» на сегодняшний день известна нам в 77 списках. Их можно разделить на списки основной, распространенной, особой и кратких редакций [4, с. 10]. Каждая из выделенных редакций «Повести…» отличается от другой определенным набором характерных чтений. Мы постепенно восстанавливаем историю текста «Повести…», обращаясь к конкретным спискам или определенной редакции произведения.

Среди списков «Повести о происхождении табака» есть целый ряд списков, в которых текст основной редакции существенно сокращен, причем в разных списках сокращены разные сюжетные мотивы. Это обстоятельство и обусловило выделение ряда кратких редакций «Повести…».

Сейчас девять кратких редакций «Повести о происхождении табака» представлены десятью списками:

– I краткая редакция – список БАН, текущие поступления, № 506 (XVIII в.);

– II – НБ СыктГУ, Усть-Цилемское собрание, р. 46 (электронная копия) (конец XIX в.);

– III – БАН, собрание Успенского, № 202 (XVIII в.);

– IV – РНБ, О I, № 134 (XVIII в.);

– V – ГИМ, собрание Вахрамеева, № 436 (XVIII в.);

– VI – БАН, Архангельское собрание, Д. 545 (XVIII в.);

– VII – ИРЛИ, Усть-Цилемское собрание, № 202 (XIX в.);

– VIII – ИРЛИ, Пинежское собрание, № 134 (XVIII в.);

– IX – БАН, 33.15.15 (первая четверть XIX в.) и ИРЛИ, Красноборское собрание, № 90 (XIX в.).

Четыре списка кратких редакций «Повести…» опубликованы. Это список II краткой редакции, являющийся переработкой известного печорского книжника И.С. Мяндина и читающийся в составленном им «Торжественнике» (НБ СыктГУ, У-Ц, р. 46, л. 383–391). Он был исследован Т.Ф. Волковой в специальной статье [4]. Список ИРЛИ, Усть-Цилемское собрание, № 202 VII краткой редакции был кратко охарактеризован и опубликован нами в совместной с Т.Ф. Волковой статье [3]. Тексты списков I и III кратких редакций (БАН, текущие поступления, № 506 и БАН, собрание Успенского, № 202) также были опубликованы нами с их краткой характеристикой [1].

Опубликованы нами и текстологические наблюдения о списках первых семи кратких редакций [2]. VIII краткая редакция «Повести…» представлена списком ИРЛИ, Пинежское собрание, № 134, л. 1–21 об. (далее Пин. 134), который подробно до нас не был исследован.

VIII краткая редакция Повести читается в рукописи последней четверти XVIII в., написанной в восьмерку на 21 листе. Список не имеет обложки, переписан полууставом одной руки, блок прошит «через край» [5, с. 213]. Рукопись ветхая, текст частично затемнен, начало и окончание текста утрачены.

«Повесть о происхождении табака» в данном списке не имеет начала. Текст начинается с последнего предложения фрагмента, рассказывающего о решении Господа наказать предающихся любодеянию с блудницей Иезавелью, а также о его предупреждении жителям города Фиатира о возложенных на них тяготах, если они не перестанут прелюбодействовать с Иезавелью.

Другой особенностью списка Пин. 134 является то, что после эпизода, рассказывающего об участи купцов, разбогатевших от продажи табака, в нем читается вставка о блуднице, повторяющая по своему содержанию некоторые мотивы основной редакции «Повести…» и содержащая рассказ о зачатии библейской Иезавелью дочери, ставшей впоследствии блудницей. Такая же вставка читается и в списках особой и распространенной редакций «Повести…». Это позволяет предположить, что текст VIII краткой редакции был сокращен на основе одного из списков особой или распространенной редакции, тогда как в списках других кратких редакций сокращение текста велось только на основе списков основной редакции «Повести…».

Сравним текст списка Пин. 134 с текстами списков особой и распространенной редакций «Повести…», чтобы определить, к какой из этих редакций восходит VIII краткая редакция и к какому из списков этих редакций список Пин. 134 ближе всего.

Распространенная редакция «Повести...» в настоящее время представлена двумя списками: РГБ, собрание В.М. Ундольского, № 531, XVIII в. (Унд. 531); Славянская библиотека Праги, собрание А.Д. Григорьева, А II, № 22, XIX в. (Г). К особой редакции «Повести…» на сегодняшний день отнесены четыре списка – РНБ, QI, № 720, XVII в. (Q), РГБ, собрание

Таблица 1

Вставка о блуднице (начало)

Пин. 134 VIII краткая редакция	Г Распространенная редакция	Унд. 531 Распространенная редакция	Q 720 Особая редакция	Ш. 96 Особая редакция	С Особая редакция	М. 781 Особая редакция
И како зачася дщерь оныя блудницы инокини родися и бысть 12 лѣтъ // и нача непрестанно любодѣйствовати, ***оскверни девьство свое*** и отдая тѣло свое ***в пустош*** и ***скверныя блудницы***… (л. 4–4 об.)	И како зачатся дщерь // оны блудницы монахини и родися бысть 12 лѣтъ и нача непрестанно любодѣйствовати, ***и оскверни девство свое***, и дая тѣло свое ***въ пустошъ*** и скверный блудъ… (л. 91 об. – 92)	Како зачатся: дщерь оныя монахины бысть она двенатцети летъ и нача непрестанно любодействовати, ***оскверни девство*** и дая тело // свое ***в пустошь*** на скверное дело блуднецы же… (л. 72 об. – 73)	*Како зачнѣтъся* и отидет от нея. Еже зачася глас от возраста двоюнадесяти лѣтъ, похотѣ в любодѣяния дщерь черницы тоя ***и сквернословия своя***, и дая тѣло свое ***въ сто(ш)*** на скверны блуд… (л. 248 об.)	**И тако зачнется** и родится от нея та скверная и окаянная дщерь, возрасте и уже начатъ от возраста двою на десяти лѣтъ в похоти любодѣяния дщерь черницы тоя. ***И оскверни ложесна своя*** и дая тѣло свое на скверный блудъ… (л. 444 об.)	И *како зачнется*, и отидетъ от нея, еже зачатъ от возраста двою надесяти лѣтъ в похоти любодѣянии ея, дщерь черницы тоя, ***и оскверни ложесна своя*** и дая тѣло свое скверныи блудъ… (л. 266 об.)	От возраста двою на десять лѣтъ в похоти любодеяния дщери черницы тоя впаде ***и оскверни ложестна своя***, и дая тѣло свое на скверный блудъ… (л. 4 об.)

Таблица 2

Вставка о блуднице (фрагмент о звере)

Пин. 134 VIII краткая редакция	Г Распространенная редакция	Q 720 Особая редакция	С Особая редакция	М. 781 Особая редакция	Ш. 96 Особая редакция	Унд. 531 Распространенная редакция
Немало время *яздя на звери* ***бесовском червленнѣм*** в незнаемых мѣстѣх… (л. 4 об.)	Ездяще // *на звери* ***бесовском червленнѣ*** въ незнаемых земляхъ.… (л. 92 об. – 93)	Ездя *на звѣри* ***бѣсовстѣмъ червленѣ*** в незнамых земляхъ… (л. 248 об.)	Ѣздя *на звѣри* ***бѣсовъстѣмъ*** в незнающих земляхъ невѣрныхъ… (л. 267)	Ездя *на звери* ***бесовстемъ*** в незнающих землях, неверных, не знающихъ Бога… (л. 5)	Ѣздя *на звѣри* ***червленнѣ*** въ незнаемыхъ земляхъ невѣрныхъ, иже Бога не знающихъ… (л. 445)	Ездя она *на звери* ***червленне*** в незнаемых землях… (л. 73)

Таблица 3

Фрагмент о трезвой жизни язычников

Пин. 134 VIII краткая редакция	Г Распространенная редакция	Унд. 531 Распространенная редакция	Q 720 Особая редакция	Ш. 96 Особая редакция	С Особая редакция	Q 1285 Основная редакция
В Ѣлицей стране человецы живущи в трезвости, понеже в той странѣ *пианства не имущи, хмѣлнаго*… (л. 5 об.)	**В той бо странѣ человецы живуще въ трезвости**, понеже в той земли *пьянства не имуще хмелнаго* … (л. 94 об.)	**В той бо стране человецы живущи всегда в трезвости бысть**, понеже они в той земли хмелнаго пьянства не имущи… (л. 73 об.)	**В Еллинстѣй же земли *в нѣкоей странѣ* человецы живущи в трезвости,** понѣже в той земли ***пиянства и хмелнаго питиа не бысть***… (л. 249)	**Въ Ельинстѣй убо земли, *в нѣкоей странѣ* человецы живуще в трезвости**, понеже въ той земли ***пиянства и хмѣлнаго питиа не бысть***… (л. 446)	***В нѣкоей убо странѣ* человѣцы живутъ въ трезвости**: понеже в той земли ***пиянства и хмѣлнаго не бысть***… (л. 267 об.)	ихъ же часть с невѣрными во огни горящемъ и сѣрою смердящею **… въ трезвости живущи,** понеже в той земли пиянства не имуще, хмельнаго питиа не было… (л. 179)

Шибанова, № 96, XVIII в. (Ш. 96), ИРЛИ, собрание И.А. Смирнова, № 2, XVIII в. (С) и РГБ, Музейное собрание, № 781, XIX в. (М. 781).

Сравним начало вставки о блуднице в списке Пин. 134 и списках особой и распространенной редакций (табл. 1).

Как видим, список Пин. 134 в данном фрагменте вставки сближается со списками Унд. 531 и Г, поскольку в нем присутствуют выражения «в пустошъ» и «оскверни девство свое», тогда как в остальных списках выражение «в пустошъ» отсутствует, а вместо фразы «оскверни девство свое» читается «оскверни ложесна своя». Таким образом, в данном фрагменте список VIII краткой редакции ближе к спискам распространенной редакции «Повести...». Это наблюдение подтверждается и другими фрагментами вставки (табл. 2).

В цитируемых текстах обратим внимание на то, на каком звере по их описанию ездит блудница. В списке Пин. 134 – «на звери бесовском червленнем», что сближает данный список со списком распространенной редакции Г и особой редакции Q 720. В списках Унд. 531 и Ш. 96, принадлежащих к разным редакциям, блудница ездит на «звери червленне», а в списках М. 781 и С, принадлежащих к особой редакции «Повести...», – на «бесовстемъ». Анализ этого чтения показывает, что список VIII краткой редакции остается близок списку распространенной редакции – Г, однако сближается и с одним из списков особой редакции – Q 720, а также частично сходен с чтением списков особой редакции – М. 781 и С.

В списке Пин. 134 сохранилось начало фрагмента о трезвой жизни жителей страны царя Анепсия, отсутствующее во многих списках основной редакции «Повести…». В списках особой и распространенной редакций начало мотива также сохранено (кроме списка

Таблица 4

Фрагмент о «средовечных юношах»

Пин. 134 VIII краткая редакция	Г Распространенная редакция	Унд. 531 Распространенная редакция	Q 720 Особая редакция	Ш. 96 Особая редакция	М. 781 Особая редакция	С Особая редакция	Q 1285 Основная редакция
Средовѣчные же мужи зряще, чудящеся, ужасаются, от страха умирают (л. 6 об.)	***Средовечныя же мужи*** зряще, чюдятся и ужасаются и от страха того умираютъ (л. 96 об.)	Мнози *средовичныя же юноши*, зряще на нея, чюдяхуся и трепещутъ, изнемогают они, и ти помроша (л. 74)	И потомъ по сих // **средовечныя люди** возревше на ню, хотя приближитися и паки дивящеся, и умираютъ (л. 250 – 250 об.)	И потомъ **средовѣчныя люди** возрѣвше на ню, хотяще приближитися и паки дивящеся и умираютъ (л. 447 об.)	Тамъ *средоличныя* **люди** возревши на ню хотяше приближитися (л. 7 об.)	И потомъ **средовичные люди** возрѣвше на ню, хотяще приближитися... (л. 269)	Таже и *средовѣчныя юности*, по сихъ зряще, чюдятся и ужасаются… (л. 181)

Таблица 5

Фрагмент о принятии ангелом образа «каженика»

Пин. 134 VIII краткая редакция	Q 1285 Основная редакция	Г Распространенная редакция	Унд. 531 Распространенная редакция	Q 720 Особая редакция	Ш. 96 Особая редакция	С Особая редакция
И видѣ Господь смирение его, посла аггела ***своего во образѣ каженника***, повѣдати ему сонное видѣние… (л. 7 об.)	И видѣ Господь смирение его, посла к нему аггела своего ***во образѣ каженика***, *сирѣчь вельможи*, возвѣстити ему сонное видѣние… (л. 183).	И видѣ Господь смирение его, посла аггела своего ***во образѣ каженника***, *или вѣлможи*, повѣда ему сонное видение… (л. 97 об.)	И виде его Господь смирени и посла к нему ангела ***во образе каженника***, *или велможи,* поведати сонное ему видение… (л. 74 об.)	И видѣ Господь смирение ево, посла к нему аггела своего возвѣстити ему сонное видѣния… (л. 251)	И видѣ Господь смирение его, посла к нему аггела своего, возвѣсти ему сонное видѣние… (л. 449)	И видѣ Господь смирение его, посла к нему аггела своего возвѣстити ему сонное видѣние… (л. 269 об.)

М. 781, в котором данный мотив не представлен). Для сравнения привлечем и список РНБ, Q I, № 1285, XVIII в., л. 173–210 (Q 1285) первого вида основной редакции, как наиболее близкого архетипу «Повести…», но уже потерявшего начало истории о трезвой жизни язычников (табл. 3).

Как мы видим из сопоставления, список Пин. 134 в чтениях сохраненного начала рассматриваемого фрагмента ближе всего, как и в ряде предшествующих примеров, к спискам распространенной редакции – Г и Унд. 531, только в списке Пин. 134 добавлено указание, что страна, в которой живут трезвенники, – эллинская. Это еще один фрагмент, сближающий список Пин. 134 с Г и Унд. 531.

В списке Пин. 134, как и в списках особой и распространенной редакций «Повести…», при описании сна царя Анепсия упоминаются среди «зрящих» на девицу людей разного возраста и «средовичные юноши». В основной редакции «Повести…» этот мотив читается только в списках первого вида. Это общее добавление о «средовечных юношах» для списков особой и распространенной редакций и списка Пин. 134 свидетельствует о том, что они имели в своем источнике списки именно первого вида основной редакции «Повести…», претерпевшие изменения под пером переписчиков. Сопоставим списки (табл. 4).

В данном мотиве мы вновь видим сходство списка Пин. 134 и списка распространенной редакции – Г, поскольку в этих двух списках характеристику «средовечные» получают «мужи», а не «люди», как в списках особой редакции. При этом наиболее близким к архетипу оказывается чтение списка Унд. 531 – «юноши», т. к. оно перекликается с искаженным чтением основной редакции по списку Q 1285 – «юности».

Отметим также, что во фрагменте, повествующем о побеге царя Анепсия из своего царства, когда Бог, видя его смирение, посылает к нему ангела, в списке Пин. 134 есть упоминание о принятии ангелом образа «каженика», как и в списках Г и Унд. 531 распространенной редакции «Повести…» и списках основной редакции, тогда как в списках особой редакции это упоминание отсутствует (табл. 5).

Наличие в списках Пин. 134, Унд. 531 и Г упоминания «каженика» указывает на их близость. Однако в списке Пин. 134 отсутствует пояснение, читающееся в списках Г и Унд. 531, что «каженик» – это «вельможа».

Отличительной чертой списка Пин. 134 является то, что назидательная часть «Повести…» писцом значительно сокращена. Это говорит о том, что его привлекла только ее занимательная часть: опущены повторные пересказы фрагментов «Повести…», уже известных читателю по предшествующему повествованию, сокращены лишние, по мнению переписчика, подробности. Список заканчивается дидактическими наставлениями, данными епископу ангелом, явившимся к нему с повелением не употреблять табак и предупреждением курильщиков о наказании их адскими мучениями.

В списке Пин. 134 полностью отсутствует вторая половина речи ангела, включающая апокалипсические мотивы грядущих бедствий от употребления табака и повеление ангела епископу проклясть табак, фрагменты, рассказывающие о проклятии табака церковным собором, об уничтожении табака людьми, о дальнейшем распространении табака, молитва епископа, рассказ о втором явлении ангела епископу с призывом не употреблять табак.

Основываясь на приведенных выше наблюдениях, мы пришли к выводу о том, что список Пин. 134 ближе всего к списку Г распространенной редакции, что позволяет считать, что у списков Г и Пин. 134 был общий источник, сокращенный текст которого и отразился в списке Пин. 134.

Таким образом, проанализировав текст списка VIII краткой редакции – Пин. 134, мы пришли к выводу о том, что сокращение списков кратких редакций могло вестись не только на основе текста основной редакции «Повести…», но и на основе списков распространенной редакции.

Список литературы

1. Бровкина Т.В. Два списка кратких редакций «Повести о происхождении табака» // Вестн. Сыктывк. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2018. Вып. 9. С. 124–141.

2. Бровкина Т.В. Краткие редакции Повести о происхождении табака // Человек и событие в исторической памяти: материалы Всерос. науч. конф. Сыктывкар: Коми научный центр УроРАН, 2017. С. 104–114.

3. Волкова Т.Ф., Бровкина Т.В. Два печорских списка Повести о происхождении табака // Книжные центры Республики Коми: Усть-Цилемский район: сб. материалов и исследований / отв. ред. Т.С. Канева. Сыктывкар, 2017. С. 155–187.

4. Волкова Т.Ф. Повесть о происхождении табака (Список усть-цилемского книжника И.С. Мяндина в контексте рукописной традиции повести) // Вестник Сыктывк. ун-та. Сер. 6: Филология. Искусство. 2008. Вып. 7. С. 5–33.

5. Савельева Н.В. Пинежская книжная рукописная традиция XVI – начала XX веков. Опыт исследования. Источники: в 2 т. Т. 1: Очерк истории формирования пинежской рукописно-книжной традиции. Описание рукописных сборников. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. Т. 1.

* * *

1. Brovkina T.V. Dva spiska kratkih redakcij «Povesti o proiskhozhdenii tabaka» // Vestn. Syktyvk. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2018. Vyp. 9. S. 124–141.

2. Brovkina T.V. Kratkie redakcii Povesti o proiskhozhdenii tabaka // Chelovek i sobytie v istoricheskoj pamyati: materialy Vseros. nauch. konf. Syktyvkar: Komi nauchnyj centr UroRAN, 2017. S. 104–114.

3. Volkova T.F., Brovkina T.V. Dva pechorskih spiska Povesti o proiskhozhdenii tabaka // Knizhnye centry Respubliki Komi: Ust'-Cilemskij rajon: sb. materialov i issledovanij / otv. red. T.S. Kaneva. Syktyvkar, 2017. S. 155–187.

4. Volkova T.F. Povest' o proiskhozhdenii tabaka (Spisok ust'-cilemskogo knizhnika I.S. Myandina v kontekste rukopisnoj tradicii povesti) // Vestn. Syktyvk. un-ta. Ser. 6: Filologiya. Iskusstvo. 2008. Vyp. 7. S. 5–33.

5. Savel'eva N.V. Pinezhskaya knizhnaya rukopisnaya tradiciya XVI – nachala XX vekov. Opyt issledovaniya. Istochniki: v 2 t. T. 1: Ocherk istorii formirovaniya pinezhskoj rukopisno-knizhnoj tradicii. Opisanie rukopisnyh sbornikov. SPb.: Dmitrij Bulanin, 2003. T. 1.

The VIIIth brief revision of "The novel on the origin of tobacco"

The article deals with the observation of the peculiarities of the list of the VIIIth brief revision of "The novel on the origin of tobacco" from the book "Pandok" (Institute of Russian Literature, Pinezhsky collection, No. 134 (XVIII century)). There is substantiated that the text of the VIIIth brief revision was shortened on the basis of one of the lists of the widespread revision "The novel on the origin of tobacco". Although in the lists of other known to us brief revisions the text shortening was carried out on the foundation of the lists of the basic novel revision.

Key words: *old Russian novels, tobacco, textology, "The novel on the origin of tobacco", revisions, brief revisions, the VIIIth brief revision.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2019)

С.И. КЛЕЦКАЯ
(Ростов-на-Дону)

НАБОКОВ – ГЕГЕЛЬЯНЕЦ? К ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА «ДАР»

Высказывается гипотеза о влиянии философских идей Гегеля на замысел романа В.В. Набокова «Дар». Анализируется текстуальное упоминание в «Даре» гегелевской триады «тезис – антитезис – синтез» в связи с идеей круга, выступающей организующим принципом для романа и текстов, создаваемых Федором Годуновым-Чердынцевым. Выявляются параллели между философской системой Гегеля и архитектоникой «Дара».

Ключевые слова: *Набоков, «Дар», Гегель, круговая композиция, литература модернизма, литература и философия.*

Тема «Набоков и философия» довольно обширна, поскольку сам Набоков дал немало поводов для ее обсуждения. Прежде всего, мы должны упомянуть рассеянные по книгам и интервью Набокова яркие полемические высказывания относительно психоанализа З. Фрейда, который, несомненно, оказал огромное влияние на облик философской мысли XX в. [18; 19; 23]. Набоковская характеристика Фрейда «венский шарлатан», пожалуй, стала хрестоматийной и очень часто упоминается в контексте критики психоанализа. Менее яркими, но не менее значимыми для понимания творчества Набокова являются его отношения с дарвинизмом, теорией, которая также выходит за пределы биологии [17; 21], тем более что Набоков, кроме прочего, был успешным энтомологом.

В современной науке имеется ряд работ, в которых творчество Набокова целенаправленно анализируется сквозь призму философии. Авторы, выбирающие такую точку зрения, в разной степени категоричны. Например, для А. Ливри [10] Набоков оказывается последовательным ницшеанцем. Для доказательства этого автор прибегает к биографическим деталям (интерес к Ницше со стороны отца Набокова, упоминание о том, что Набоков читал Ницше в юности), идейным и мотивным параллелям между творчеством Набокова и трудами Ницше (в том числе довольно поверхностным и сомнительным). Впрочем, если видеть в книге А. Ливри пример постмодернистского подхода к текстам, который предполагает, что

© Клецкая С.И., 2019

смысл не присущ тексту, а создается читателем в процессе прочтения, то такая категоричность получает полноценное объяснение.

Несомненно, такой подход имеет право на существование. Кроме того, вряд ли есть основания сомневаться в том, что идеи Ницше могли быть восприняты Набоковым и каким-то образом повлияли на его биографию и творчество. Однако сама постановка вопроса в этом случае сужает перспективу, обедняет картину и способна создать ложное впечатление о Набокове. Набоков, не будучи мыслителем в полном смысле слова, определенно отличался самостоятельностью и оригинальностью мысли, что ярко показывают его интервью. Понять творчество Набокова, сведя его к реализации известной философской системы, невозможно. Тем не менее проблема «Набоков и Ницше» заслуживает внимания и всестороннего изучения, в том числе в плане «случайных», не обусловленных знакомством с текстами Ницше сходств, а также в плане различий.

А.С. Артамонова в работе, посвященной сопоставлению идейного плана романа «Лолита» и идей Л. Шестова, ограничивается утверждением, что «Набокову, по всей вероятности, была близка трактовка сюжета грехопадения, предложенная Шестовым» [3, с. 9]. Автор полностью отказывается от биографических доказательств, подтверждающих знакомство Набокова с идеями Л. Шестова. А это, по сути, следует понимать не как утверждение о том, что Набоков следовал за идеями Л. Шестова или находился под их влиянием, а как утверждение о совпадении в понимании мотивов и образов, значимых для европейской культуры, которое – подчеркнем – может оказаться случайным.

Наконец, необходимо упомянуть о книге Г. Хасина, где русские романы В. Набокова анализируются сквозь призму идей Ж. Женетта, М. Бахтина, Б. Спинозы, Г. В. Лейбница, Ж.-П. Сартра [16]. Автор стремится не столько к выявлению влияний (которые либо маловероятны, либо невозможны), сколько к реконструкции «имманентной» философии Набокова, которая нашла отражение в его произведениях и программных высказываниях (прежде всего, в его многочисленных интервью, а также предисловиях к его книгам и историко-литературных исследованиях). Философские идеи в этом случае выступают как своего рода фон, который помогает выявить эту имманентную философию. Набоков был прежде всего художником, а потому его философские взгляды не могли получить прямого выражения в виде более или менее связного изложения идей. Однако взгляд на произведения писателя сквозь призму важных философских концепций позволяет сделать видимыми метафизические, онтологические, антропологические и аксиологические представления писателя. В этом контексте стоит упомянуть аналогичное утверждение В.Е. Александрова: «…сочинения Набокова убеждают в том, что его метафизика неотделима от этики и эстетики: то, и другое, и третье может быть наилучшим образом понято как цепочка наименований для единой системы убеждений, но не отдельных сторон творческой личности Набокова» [1, с. 10]. Нельзя не согласиться с содержащейся в приведенной цитате мыслью о том, что метафизические, этические и эстетические идеи Набокова вряд ли могут быть в полной мере отделены друг от друга, и это также представляет собой проявление имманентности его художнической философии.

В основе данной работы лежит гипотеза, в соответствии с которой в романе «Дар» обнаруживаются переклички с идеями, сформулированными Г.В.Ф. Гегелем, а прочтение романа может быть гегельянским. Сама по себе эта гипотеза в полной мере подтверждена быть не может, поскольку она предполагает доказательство того, что Набоков намеренно и осознанно опирался на гегелевские концепты. Имеющийся материал, как будет видно далее, свидетельствует лишь о знакомстве Набокова с идеями Гегеля, и знакомство это, скорее всего, было довольно поверхностным. Однако такая перспектива рассмотрения самого значительного русского романа Набокова позволяет выявить дополнительные аспекты, важные с точки зрения интерпретации романа «Дар», углубить понимание его формальных и содержательных особенностей и тем самым обогатить существующие интерпретации. В частности, данная работа дополняет существующие интерпретации «Дара» как метаромана [11].

При изложении философский системы Гегеля мы будем опираться на «Введение в чтение Гегеля» А. Кожева [7]. Хотя эта книга, представляющая собой комментарий к отдельным главам «Феноменологии духа», отвлекается от наиболее абстрактных аспектов философии великого немецкого мыслителя, она содержит очень подробное изложение его антропологической составляющей.

Набоков, несомненно, хотя бы поверхностно был знаком с идеями Гегеля. Об этом, например, свидетельствует его суждение из автобиографии «Память, говори» (здесь и да-

лее цитаты из произведений Набокова приводятся с сохранением авторской орфографии): *Спираль – одухотворение круга. В ней, разомкнувшись и раскрывшись, круг перестает быть порочным, он получает свободу. Пришло мне это в голову в гимназические годы, и тогда же я придумал, что гегелевская триада (столь популярная в прежней России) в сущности выражает всего лишь природную спиральность вещей в отношении ко времени* [12, с. 553] (эта же фраза присутствует и в русском варианте данной книги, озаглавленном «Другие берега» [14, с. 312]). Это упоминание представляет ценность в историко-биографическом плане, поскольку оно подтверждает, что Набоков в некоторой степени был знаком с гегелевской философией, а последняя была своего рода «общим местом» интеллектуальной жизни если не дореволюционной России, то той среды, к которой Набоков принадлежал.

В «Даре» Набоков прямо обыгрывает гегелевскую триаду «тезис – антитезис – синтез»: *...Александра Яковлевна сказала номер с каким-то абстрактным увещеванием в тоне и особым ритмом в произношении цифр – точно 48 было тезисом, а 31 антитезисом, – прибавив в виде синтеза: яволь* [13, с. 323]. Гегелевская триада в данном контексте полностью принадлежит к образному, метафорическому плану текста, обрамляющему динамический портрет Александры Яковлевны Чернышевской, договаривающейся о визите к хозяевам квартиры, которую Федор Константинович впоследствии снимет и благодаря которой он познакомится с Зиной Мерц. Это обыгрывание осуществляется в ироническом ключе, который, пожалуй, только усиливается, если учесть, что Александра Яковлевна общается с телефонистской по-немецки, т. е. на языке Гегеля*.

Однако в «Даре» мы находим и более мотивированное, содержательно глубокое упоминание философии Гегеля, которое к тому же является сочувственным. В главе четвертой романа, т. е. в биографии Н.Г. Чернышевского, Гегель упоминается в противопоставлении его ученику Фейербаху: *В те годы Андрея Ивановича Фейербаха предпочли Егору Федоровичу Гегелю* [Там же, с. 421]. Далее следует развернутый пассаж, по сути, являющийся апологией идеализма в противовес материализму. Набоков цитирует высказывания Ленина и Чернышевского, которые опровергают неизбежный и непреодолимый субъективизм восприятия. Напомним, что у Канта этот субъективизм представлен как противопоставление мира ноуменального (вещи-в-себе) миру феноменальному (вещи-для-нас), а у Гегеля этот субъективизм перерождается в отрицание вещи-в-себе как явления трансцендентного и утверждение о том, что мир существует исключительно в сознании. Затем Набоков упрекает русских материалистов в незнании той самой объективной материальной реальности, существование которой они стремились доказать, отчего их материализм превратился в «страшную отвлеченность», т. е. в то, с чем они боролись: *Чернышевский не отличал плуга от сохи; путал пиво с мадерой; не мог назвать ни одного цветка, кроме дикой розы…* [13, с. 421–422]. Из этого пассажа явно следует, что для Набокова (и его двойника Годунова-Чердынцева) важна не столько реальность, сколько сознание, которое ее действительно *знает* и потому полноправно ей владеет, и это полностью укладывается в эстетическую концепцию творца, которой придерживался Набоков. Наконец, Набоков высказывает прямую оценку философии Гегеля (в противопоставлении философии Фейербаха): *Властители дум понять не могли живительную истину Гегеля: истину, не стоячую, как мелкая вода, а, как кровь, струящуюся в самом процессе познания. Простак Фейербах был Чернышевскому больше по вкусу* [Там же, с. 422]

Но особого внимания заслуживает следующий фрагмент, цитата из придуманного Набоковым [2, с. 659; 20, p. 101] биографа Чернышевского Страннолюбского: *«В триаде, – говорит Страннолюбский, – кроется смутный образ окружности, – правящей всем мыслимым бытием, которое в ней заключено безвыходно. Это – карусель истины, ибо истина всегда круглая; следовательно, в развитии форм жизни возможна некоторая извинительная кривизна: горб истины; но не более»* [13, с. 422]. Этот фрагмент заслуживает особого внимания, поскольку в «Даре» благодаря ему соединяются представления о гегелевской триаде и круге. И если в автобиографических произведениях Набокова связь триады с кругом-спиралью является лишь воспоминанием о юношеских мыслях, то в контексте «Дара» оно приобретает дополнительную нагрузку, которая станет ясной, если мы вспом-

* Забегая вперед, отметим, что германский контекст романа коррелирует с гегельянскими коннотациями. Последние вводят в роман оценку германского, кардинально противоположную той отрицательной оценке современной Набокову Германии, которая в романе неоднократно прямо выражается.

ним о значимости для этого романа круга как композиционного принципа.

Существует большое количество работ, в которых обсуждаются преломления принципа круговой композиции «Дара» [2; 4; 5; 9; 11; 15; 20]. Очевидно круговой является биография Чернышевского. Композиционно-структурно она начинается двумя последними терцинами сонета, а завершается его двумя первыми катренами. Содержательно биография Чернышевского начинается с описания его детства, а завершается описанием его рождения (в которое плавно переходит описание его смерти). На этот замысел прямо указывается в тексте романа, где он описывается через восприятие Зины Мерц: *Идея Федора Константиновича составить его жизнеописание в виде кольца, замыкающегося апокрифическим сонетом, так, чтобы получилась не столько форма книги, которая своей конечностью противна кругообразной природе всего сущего, сколько одна фраза, следующая по ободу, т. е. бесконечная, сначала казалась ей невоплотимой на плоской и прямой бумаге, – и тем более она обрадовалась, когда заметила что все-таки получается круг* [13, с. 384–385].

Ю.Д. Апресян высказывает мысль о том, что по кольцевому принципу строится сборник стихов Федора: он начинается стихотворением «О потерянном мяче» и завершается стихотворением «О мяче найденном» [2, с. 663]. Кроме того, автор обращает внимание на рассказ «Круг», написанный в период работы над «Даром» и тематически перекликающийся с ним, поскольку его героиней является Таня, сестра Федора Годунова-Чердынцева. Этот рассказ начинается с вводного слова *во-вторых*, а последний его абзац начинается вводным словом *во-первых*, что, по сути, реализует принцип, лежащий в основе биографии Чернышевского. Некоторые авторы отмечают кольцевую организацию так и ненаписанной Федором книги об отце [5, с. 134–135; 6, с. 138]. Впрочем, нам это утверждение кажется необоснованным, поскольку этот текст является незавершенным и представлен в «Даре» фрагментарно, а потому судить о его окончательном виде невозможно. Особо следует упомянуть роль образа круга в истории Яши Чернышевского, который, правда, не связан с композицией. Посредством фигуры треугольника, который вписан в круг, сам Яша осмысляет отношения между ним, Ольгой и Рудольфом: *Кругом была та нормальная, ясная, «эвклидова», как он выразился, дружба, которая объединила всех троих, так что с ней одной союз их остался бы счастливым, беспечным и нерасторгнутым. Треугольником же, вписанным в него, являлась та другая связь отношений, сложная, мучительная и долго образовывавшаяся, которая жила своей жизнью, совершенно независимо от общей окружности одинаковой дружбы. Это был банальный треугольник трагедии, родившийся в идиллическом кольце…* [13, с. 228–229]. Впрочем, несмотря на то что идея круга связывается не с композицией, а с системой отношений между персонажами, мы не можем отрицать того факта, что между треугольником и триадой имеется соответствие.

Наконец, круговой является композиция «Дара» в целом. В конце «Дара» Федор заявляет о намерении написать роман, который воспроизводит хитрости судьбы, многократно и безуспешно пытавшейся свести его с Зиной. Отметим (это важно для дальнейшего изложения), что роман этот, согласно замыслу, не должен быть автобиографичным: *Ну, положим, – я это все так перетасую, перекручу, смешаю, разжую, отрыгну... таких своих специй добавлю, так пропитаю собой, что от автобиографии останется только пыль, – но такая пыль, конечно, из которой делается самое оранжевое небо* [Там же, с. 539–540]. Фактически это означает, что последовательность событий, описываемая в «Даре», – это не только история знакомства Федора с Зиной, но и описание рождения у Федора замысла книги о том, как у него родился замысел книги; если угодно, «Дар» излагает собственную предысторию. Этот момент является едва ли не общепринятым в существующих интерпретациях «Дара» (см., напр.: [4, с. 180–181; 5, с. 134; 9, с. 298]). На это указывал и сам Набоков в предисловии к английскому переводу романа «Дар»: «Последняя глава объединяет все предыдущие темы и в общем виде обрисовывает книгу, которую Федор планирует когда-нибудь написать, – “Дар”» [22, p. 8].

Обратимся к положениям философский системы Гегеля, которые так или иначе соотносятся с круговой организацией «Дара». Прежде всего, Гегель действительно считал знание (Абсолютное знание) замкнутым в себе. Движение Науки, под которой Гегель понимал Абсолютное знание, – «это не только круг, но и цикл: по достижении идеального “N” его снова идеально отрицают (этим отрицанием является желание продумать заново Науку или перечитать содержащую ее книгу), и таким образом мы возвращаемся к изначальному “А”, которое заставляет нас продвигаться вперед вплоть до “N”» [7, с. 594]. Как видим,

эта схема предполагает, что круг не сводится к триаде и содержит больше «шагов»: А, будучи подвергнутым отрицанию (не-А), становится В, которое в свою очередь становится С, С через отрицание становится D и т. д. Но в какой-то момент круг замыкается, поскольку отрицание последнего элемента в цепи оказывается утверждением исходного.

Другой важный момент заключается в том, что Абсолютное знание (Науку) Гегель отождествлял с Книгой, причем книгой реальной. Абсолютное знание, будучи Понятием, не может не быть – и по определению должно быть – развернутой речью, дискурсом, поскольку только речь способна описать реальность в ее тотальности, а отдельному слову такое описание непосильно: «…если Мудрец – это человек во плоти и крови, то Наука – это *речь /discours/* (Логос), действительно произнесенная, или *книга* (“Библия”), действительно написанная» [Там же, с. 408]. В некоторых отношениях эта книга «автобиографична»: «Эта Книга произведена Мудрецом; и в то же самое время она ему “является” как Gegenstand, как предмет, внешняя вещь. Но содержание этого предмета – сам Мудрец» [Там же]. В этих конструкциях определенно обнаруживается параллель с набоковским текстом, поскольку Федор и есть Набоков, а точнее, занимает его, авторское, место в конце романа (вопреки тому, что Набоков недвусмысленно отрицал свое сходство с Федором [22, p. 7]).

Эти отношения между Мудрецом и Книгой, Книгой и миром, Книгой и Понятием, т. е. Абсолютным знанием, которые выступают одновременно и как тождественные, и как различные, не могут быть поняты без учета того, что Книга, содержащая в себе истину, тотальна. Последнее означает, что она описывает *все* существующее, включая и себя саму, и акт чтения: «Конкретное Реальное (о котором мы говорим) – это одновременно Реальное-раскрываемое-речью и Речь-раскрывающая-реальное. Гегелевский опыт не относится ни к Реальному, ни к Речи, взятым отдельно, но к их неразрывному единству» [7, с. 564]. Описывая реальность, мы не можем исключить из этого описания речь, которая эту реальность описывает, – без нее описание реальности останется неполным. Именно поэтому чтение Книги циклично и бесконечно: «Книга *есть* свое собственное содержание. Но содержание Книги полностью раскрывается лишь в конце Книги. Однако поскольку это содержание есть сама Книга, данный в конце ответ на вопрос о содержании Книги может быть только *целой* Книгой. Так, дойдя до конца, надо *снова браться за чтение* Книги (или приниматься заново ее продумывать); и этот цикл *повторяется* вечно» [7, с. 490]. С. Давыдов указывает на то, что «Дар» – это книга, которая предполагает перечитывание; впрочем, перечитывая «Дар», читатель неизбежно читает не роман Набокова, а роман Годунова-Чердынцева [5, с. 134].

Наконец, гегелевская Книга не исключена из времени, хотя это время не историческое, а циклическое, т. е. своего рода вечность. В силу своей тотальности, Книга повествует о самой себе, а следовательно, содержит в себе историю своего создания: «Книга – это результат деятельности Мудреца, который… венчает собой историческое развитие человечества. Таким образом, сама эта история в конечном счете оказывается не чем иным, как историей *Книги*, или, точнее, историей развития Знания, которая закончилась явлением Книги» [7, с. 481–482]. Поскольку Книга тотальна, она не может не содержать в себе собственной истории. Параллель со структурой «Дара» в данном случае также очевидна: как уже было указано, роман повествует об истории появления его замысла.

Таким образом, мы можем выделить несколько моментов, которые являются общими для «Дара» (а точнее, осмысления его структуры в самом романе) и философских конструктов Гегеля. Это замкнутая в себе речь, представляющая собой книгу, которая, во-первых, предполагает цикличное перечитывание, во-вторых, будучи творением человека, повествует о нем самом, а в-третьих, содержит историю собственного создания. В случае с набоковским романом это еще и ее переписывание, поскольку Федор в конце «Дара» только собирается написать книгу (которая, впрочем, уже написана, потому что читатель ее только что прочитал).

В этом контексте нельзя не упомянуть высказывания Набокова, в которых он сближает Бога-Творца и творца-художника, уподобляя последнего первому. Подробный анализ этих высказываний содержится, например, в книге В. Курицына [8, с. 344–348]. Эти идеи, несомненно, имеют гегельянские коннотации: Абсолютный Дух у Гегеля производит Природу, а затем посредством человеческого сознания познает ее, познавая в конечном счете самого себя: «…не что-нибудь, а само реальное Бытие, сущее в качестве Природы, порождает Человека, который, разговаривая о ней, раскрывает и ее, и самого себя, говоря о ней. И не что иное, как само реальное Бытие, преобразуется таким образом в “истину”, или реальность-

раскрытую-словом, и становится "истиной", все более "высокой", по мере того, как раскрытие реальности речью оказывается все более адекватным и полным» [7, с. 558]. В связи с обсуждаемым вопросом этот момент является существенным, поскольку Абсолютный Дух является, если можно так выразиться, полноправным хозяином всего, что он порождает, а следовательно, творимый им мир полностью, абсолютно соответствует его замыслу (именно так мыслил Набоков художника-творца). Не является ли в этом случае Федор Константинович тем человеком, посредством которого Абсолютный Дух (Набоков) осознает самого себя? Федор Константинович в конце романа становится его автором, а это, по сути, и есть конец истории, как его понимал Гегель, т. е. обретение человеком Абсолютного знания и окончательное оформление Науки и Книги, в которой эта Наука выражена.

Впрочем, мы не можем утверждать, что набоковский замысел полностью совпадает с гегелевской схемой. Важный момент заключается в том, что Федор Константинович планирует переосмыслить реальные события и трансформировать их своим творческим воображением, чтобы избежать автобиографичности (о чем свидетельствует приведенная ранее цитата). На это обращали внимание некоторые исследователи, справедливо указывая, что в этом случае повествование нельзя воспринимать как достоверное, а текст как бы утрачивает самотождественность [9, с. 301; 24, p. 161]. В некоторых отношениях текст «Дара» подтверждает скрытую полемику Набокова с круговой схемой. Во второй воображаемой беседе с поэтом Кончеевым, «произошедшей» на берегу Берлинского озера, Федор Константинович говорит о кольцевом движении как проявлении несвободы: *...в порыве к асимметрии, к неравенству, слышится мне вопль по настоящей свободе, желание вырваться из кольца* [13, с. 518]. Переосмысливая реальность и создавая на ее основе новый вымышленный мир, не совпадающий с реальным, хотя и похожий на него, Набоков, скорее всего, действительно размыкает круг (возможно, превращая его в спираль). В силу этого идея перечитывания «Дара» как романа, написанного Федором Годуновым-Чердынцевым, в полной мере не работает.

У нас вряд ли имеются основания утверждать, что композиционная структура романа «Дар» В.В. Набокова является прямолинейной реализацией философских идей Гегеля. Однако кажется в высшей степени вероятным, что идеи Гегеля оказали довольно заметное влияние на замысел романа если не в качестве прообраза, то в качестве одного из источников, позволивших развить, развернуть центральную композиционную идею и обогатить ее смысловое наполнение. Этому имеются веские текстуальные подтверждения. Идея круга, столь значимая и для текстов в тексте, созданных Федором Годуновым-Чердынцевым, и для самого романа «Дар», напрямую сопряжена с упоминанием философии Гегеля, действительно понимавшего истину как замкнутую в себе, круговую, цикличную систему, находящую выражение в бесконечно перечитываемой книге.

В то же время совпадение с идеями Гегеля не является абсолютным, потому что повествование «Дара» в некотором смысле размыкает себя, а следовательно, книга, которую пишет ее персонаж, становясь автором, всегда будет отличаться от предшествующего текстового слоя. Другими словами, «Дар» не столько пишется, сколько переписывается. И это расхождение может быть объяснено либо неглубоким знакомством Набокова с гегелевской философией, либо его свободным обращением с гегельянскими концептами, либо его намеренным стремлением полемически преодолеть замкнутость гегелевского круга и тем самым как бы восстановить движение истории.

Следует также подчеркнуть, что выводы данной статьи могут применяться к интерпретации «Дара» лишь в комплексе с учетом других, не менее – и даже более – важных факторов. Прежде всего, мы имеем в виду реальную практику модернистской литературы, с которой Набоков был хорошо знаком и которая опиралась на аналогичные структуры (текст в тексте, текст, описывающий создание текста, и т. п., ср.: «Фальшивомонетчики» А. Жида).

Список литературы

1. Александров В.Е. Набоков и потусторонность: метафизика, этика, эстетика / пер. с англ. Н.А. Анастасьева. СПб.: Алетейя, 1999.

2. Апресян Ю.Д. Роман «Дар» в космосе Владимира Набокова // Его же. Избранные труды. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1996. С. 651–694.

3. Артамонова А.С. Л. Шестов и В. Набоков: возможные сближения (роман «Лолита») // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9: Язык и литература. 2007. Вып. 2. С. 3–11.

4. Букс Н. Эшафот в хрустальном дворце. О русских романах В. Набокова. М., 1998.

5. Давыдов С. «Тексты-матрешки» Владимира Набокова. СПб.: Кирцидели, 2004.

6. Джонсон Д.Б. Миры и антимиры Владимира Набокова / пер. с англ. СПб.: Изд-во «Симпозиум», 2011.

7. Кожев А. Введение в чтение Гегеля: Лекции по «Феноменологии духа», читавшиеся с 1933 по 1939 г. в Высшей практической школе / пер. с франц. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2003.

8. Курицын В. Набоков без Лолиты: Путеводитель с картами, картинками и заданиями. М.: Нов. изд-во, 2013.

9. Левин Ю.И. О «Даре» // Его же. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Яз. рус. культуры, 1998. С. 287–322.

10. Ливри А. Набоков-ницшеанец. СПб.: Алетейя, 2005.

11. Липовецкий М. Эпилог русского модернизма: Художественная философия творчества в «Даре» Набокова // Набоков: pro et contra. СПб.: Изд-во Рус. Христ. гум. ин-та, 1997. С. 638–661.

12. Набоков В.В. Американский период. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5: Прозрачные вещи. Смотри на арлекинов! Память, говори / пер. с англ., сост. С. Ильина, А. Кононова. СПб.: Симпозиум, 2004.

13. Набоков В.В. Русский период. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 4: 1935–1937. Приглашение на казнь. Дар. Рассказы. Эссе / сост. Н. Артеменко-Толстой; предисл. А. Долинина. СПб.: Симпозиум, 2002.

14. Набоков В.В. Русский период. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5: 1938–1977. Волшебник. Solus Rex. Другие берега. Рассказы. Стихотворения. Драматические произведения. Эссе. Рецензии / сост. Н. Артеменко-Толстой; предисл. А. Долинина. СПб.: Симпозиум, 2008.

15. Носик Б. Мир и дар Владимира Набокова. М.: Пенаты, 1995.

16. Хасин Г. Театр личной тайны. Русские романы В. Набокова. М.; СПб.: Летний сад, 2001.

17. Bethea D.M. Darwinism // Vladimir Nabokov in context / ed. by D. M. Bethea, S. Frank. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. P. 201–210.

18. Durantaye L. de la. Vladimir Nabokov and Sigmund Freud, or a Particular Problem // American Imago. Vol. 62. № 1. P. 59–73.

19. Green G. Freud and Nabokov. Lincoln: University of Nebraska Press, 1988.

20. Leving Y. Keys to «The gift»: A Guide to Nabokov's Novel. Boston: Academic Studies Press, 2011.

21. Mallet J. Nabokov's Evolution // Fine Lines: Vladimir Nabokov's Scientific Art / ed. by S.H. Blackwell, K. Johnson. New Haven: Yale University Press, 2016. P. 235–242.

22. Nabokov V. The Gift / Transl. from the Russian by M. Scammel with the collab. of the author. London: Weidenfeld and Nicolson, 1963.

23. Oklot M., Walker M. Psychoanalysis // Vladimir Nabokov in context / ed. by D.M. Bethea, S. Frank. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. P. 211–218.

24. Toker L. Nabokov: The Mystery of Literary Structures. Ithaca: Cornell University Press, 1989.

* * *

1. Aleksandrov V.E. Nabokov i potustoronnost': metafizika, etika, estetika / per. s angl. N.A. Anastas'eva. SPb.: Aletejya, 1999.

2. Apresyan Yu.D. Roman «Dar» v kosmose Vladimira Nabokova // Ego zhe. Izbrannye trudy. T. II: Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. M., 1996. S. 651–694.

3. Artamonova A.S. L. SHestov i V. Nabokov: vozmozhnye sblizheniya (roman «Lolita») // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 9: YAzyk i literatura. 2007. Vyp. 2. S. 3–11.

4. Buks N. Eshafot v hrustal'nom dvorce. O russkih romanah V. Nabokova. M., 1998.

5. Davydov S. «Teksty-matreshki» Vladimira Nabokova. SPb.: Kircideli, 2004.

6. Dzhonson D.B. Miry i antimiry Vladimira Nabokova / per. s angl. SPb.: Izd-vo «Simpozium», 2011.

7. Kozhev A. Vvedenie v chtenie Gegelya: Lekcii po «Fenomenologii duha», chitavshiesya s 1933 po 1939 g. v Vysshej prakticheskoj shkole / per. s franc. A.G. Pogonyajlo. SPb.: Nauka, 2003.

8. Kuricyn V. Nabokov bez Lolity: Putevoditel' s kartami, kartinkami i zadaniyami. M.: Nov. izd-vo, 2013.

9. Levin Yu.I. O «Dare» // Ego zhe. Izbrannye trudy. Poetika. Semiotika. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1998. S. 287–322.

10. Livri A. Nabokov-nicsheanec. SPb.: Aletejya, 2005.

11. Lipoveckij M. Epilog russkogo modernizma: Hudozhestvennaya filosofiya tvorchestva v «Dare» Nabokova // Nabokov: pro et contra. SPb.: Izd-vo Rus. Hrist. gum. in-ta, 1997. S. 638–661.

12. Nabokov V.V. Amerikanskij period. Sobranie sochinenij: v 5 t. T. 5: Prozrachnye veshchi. Smotri na arlekinov! Pamyat', govori / per. s angl., sost. S. Il'ina, A. Kononova. SPb.: Simpozium, 2004.

13. Nabokov V.V. Russkij period. Sobranie sochinenij: v 5 t. T. 4: 1935–1937. Priglashenie na kazn'. Dar. Rasskazy. Esse / sost. N. Artemenko-Tolstoj; predisl. A. Dolinina. SPb.: Simpozium, 2002.

14. Nabokov V.V. Russkij period. Sobranie sochinenij: v 5 t. T. 5: 1938–1977. Volshebnik. Solus Rex. Drugie berega. Rasskazy. Stihotvoreniya. Dramaticheskie proizvedeniya. Esse. Recenzii / sost. N. Artemenko-Tolstoj; predisl. A. Dolinina. SPb.: Simpozium, 2008.

15. Nosik B. Mir i dar Vladimira Nabokova. M.: Penaty, 1995.

16. Hasin G. Teatr lichnoj tajny. Russkie romany V. Nabokova. M.; SPb.: Letnij sad, 2001.

Nabokov – Hegelian? Considering the interpretation of the novel "Gift"

The article deals with the hypothesis of the influence of the Hegel philosophical ideas on the conception of the novel "Gift" by V.V. Nabokov. There is analyzed the textual reference of the Hegel trinary "thesis – antithesis – synthesis" in "Gift" in connection with the idea of a circle that is an organizing principle for novels and texts by Fedor Godunov-Cherdyntsev. There are revealed the parallel lines of the philosophical system of Hegel and the architectonics of "Gift".

Key words: *Nabokov, "Gift", Hegel, circle composition, literature of modernism, literature and philosophy.*

(Статья поступила в редакцию 03.09.2019)

А.Г. КОРСУНСКАЯ
(Санкт-Петербург)

О.А. ОХАПКИН И Н.А. КОЗЫРЕВ: ВОПРОС ВРЕМЕНИ

Рассматриваются дружеские и творческие отношения поэта О.А. Охапкина с известным астрофизиком и профессором Н.А. Козыревым. Научные гипотезы и открытия ученого нашли художественное преломление в литературном наследии О.А. Охапкина. Идея об энергии, выделяемой в результате «хода времени», стала сквозной для творчества поэта на протяжении многих лет. Художественное время в поэзии О.А. Охапкина осмысливалось в контексте научных предположений Н.А. Козырева.

Ключевые слова: *О.А. Охапкин, Н.А. Козырев, неподцензурная литература, ленинградский самиздат, художественное время и пространство.*

Биография поэта О.А. Охапкина, яркого представителя неподцензурной культуры второй половины XX в., пестрит множеством встреч, однако к числу судьбоносных и повлиявших на специфику мировоззрения поэта можно отнести немногие. Так, особого внимания заслуживают дружеские и творческие отношения О.А. Охапкина с известным астрофизиком Н.А. Козыревым. В библиотеке поэта сохранилась книга избранных трудов выдающегося ученого, где под фамилией автора вписано рукой поэта: «Олег Александрович Охапкин» (личный архив О.А. Охапкина)*. Так своеобразно установленное «двойное авторство» указывает на непростой, дошедший до нас сквозь время диалог поэта и ученого, поэзии и науки. Изучение творческих связей О.А. Охапкина и Н.А. Козырева становится предметом исследования впервые, позволит выявить закономерности и положить начало системному рассмотрению его литературного наследия в контексте научных устремлений и открытий времени.

Знакомство поэта с всемирно признанным астрофизиком и доктором физико-математических наук Н.А. Козыревым предположительно состоялось в 1966 г.:

Я Вас узнал в минуту счастья,
И, очарованный с тех пор,
Храню как первое причастье
Наш обоюдный договор.

Вы мне мою открыли душу,
И я увидел в ней судьбу
Как переполненную чашу,
Как бы печать ее на лбу.

Я встретил вас... Тому два года
Уже прошло. Но не пройдет
Меж нами время. Пусть природа
На полуслове нас прервет.

И если берег отдаленный,
Где Вы найдете свой удел,
Увижу, Вами просветленный,
Я положу себе предел.

Я стану звать Вас в океане
Воспоминаний, в сердце слез
И, как корабль в урагане,
Опять молиться Вам всерьез.

Тогда, любя и сострадая,
Вы мне приснитесь, как сейчас:
Улыбка Ваша дорогая,
Сиянье чистых Ваших глаз.

(1968)
(личный архив О.А. Охапкина)

* Личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой. Материалы, представленные в статье, публикуются с ее разрешения.

© Корсунская А.Г., 2019

Впоследствии вдова поэта Т.И. Ковалькова-Охапкина напишет: «В тот период он дружил и имел тесное общение с выдающимся ученым, астрофизиком Николаем Александровичем Козыревым, который был старше его на тридцать лет. В общении они со всей очевидностью обнаружили, что природа научного и художественного творчества одна и та же. Это означает, что научная идея может быть отражена не только в виде формул, но и в виде художественных образов. Одна из главных оригинальный идей Козырева сводилась к доказательству того, что время есть энергия. Эта мысль поразила молодого поэта и в течение почти двадцати лет глубоко переживалась» [2].

Путь в науке Н.А. Козырева был тернистым: «Н.А. Козырев – необычная личность и, возможно, одна из самых трагических фигур отечественной науки ушедшей эпохи… В научной судьбе Н.А. Козырева эпоха запечатлена так глубоко, рельефно и страшно, как в никакой другой» [1, с. 562, 586].

Ученый являлся научным сотрудником Пулковской обсерватории; был арестован в период первой волны сталинских репрессий (1937 г.) и находился в заключении по 1946 г. Именно тогда Н.А. Козырев начал разрабатывать концепцию, в основе которой лежала мысль о физических свойствах времени: «Все процессы в природе идут либо с выделением, либо с поглощением времени» [10].

Он предположил, что звезды расходуют энергию не внутреннюю – ядерную, а получают ее из внешнего источника: «Звезда черпает энергию из хода времени» [3]. В 1958 г. Н.А. Козырев публикует книгу, ставшую сенсацией в мировой науке, – «Причинная или несимметричная механика в линейном приближении»: «Все явления природы протекают во времени, то есть благодаря объективному отличию будущего от прошедшего. Поэтому невозможно представить себе отрасль науки, изучающей Мир, в которой свойства времени не играли бы роли... Эта возможность вмешиваться в существующие причинно-следственные отношения означает, что можно овладеть течением времени» [4]. Предположение Н.А. Козырева, безусловно, можно осмысливать как целое мировоззрение: «Это философская концепция… которая отвечает на личные и экзистенциальные вопросы о смысле существования бытия и вселенной...» [6].

Пунктирно данная научная гипотеза прослеживается на протяжении почти пятнадцати творческих лет О.А. Охапкина и отражена в пяти лирических книгах: «Возвращение мест» (1969), «Моленье о Чаше» (1970), «Высокая цель» (1971), «Посох» (1973–1974), «Возвращение Одиссея» (1978). О.А. Охапкин также создал несколько текстов с посвящением Н.А. Козыреву: стихотворения «Я Вас узнал в минуту счастья...» (1968), «Ясней и тише год от году...» (1969), «Столь давний день…» (1969), «Кому смотреть на звезды приходилось…» (1972), «На Воздвиженье» (1973), поэму «Испытание Иова» (1973). Перечисленные тексты мыслились О.А. Охапкиным как отдельно, так и в составе лирических книг.

Примечательно, что слово *Время* в рукописях многих произведений поэта пишется с прописной буквы. Эта своеобразная реминисценция к исследованиям Н.А. Козырева проявляется шире в формировании словарного поля, где раскрываются физические свойства времени: *Времени силуэт, Времени сила, Времени качка, Времени сдвиг, Времени ход, размер Времени, Времени теченье, широты Времени, круг Времени, падение Времени, Времени простор* и пр.

…Посмотрел бы лишь как там из окна,
И присел к столу – рук бы от сукна,
Нет, не оторвал, тики-тики-так, –
Взял бы чистый лист, как он ни жесток.

Не страшней того, что там впереди!
Написал бы: мир… он у нас в груди.
Написал бы: жизнь… и она внутри.
Время… и оно – времена – все три.

Некуда лететь. Не за чем спешить.
Что бы ни пришло, можно пережить,
Если в сердце есть Времени тайник,
Если Время – жизнь, если вечность – миг.
(личный архив О.А. Охапкина)

Три времени, о которых пишет поэт, напоминают об уникальном эксперименте, который провел ученый-астрофизик. Ему удалось зафиксировать три положения звезды: «Резистор фиксирует не только истинное положение звезды в момент наблюдения, но и ее видимое положение, то есть положение в прошлом, когда от нее вышел свет... Таким образом, через физические свойства времени должно наблюдаться не только положение звезды в прошлом, но и будущем... Только время открывает совершенно новую и неожиданную возможность изучать будущее как уже существующую реальность» [1, с. 123, 131].

Мотив взаимопроникновения и, как следствие, взаимовлияния времен является сквозным для созданного поэтом художественно-

го мира. Так, лирическая книга О.А. Охапкина «Возвращение мест» о том, что вернуться в прошлое невозможно, но это время не исчезает, оно физически ощущаемо, даже может быть видимо, от него исходят энергия и излучение. Прошлое продолжает активно влиять на настоящее и будущее как причина и следствие: «...Нарушение данной мною последовательности привело бы к искажению идеи, положенной в основании моих книг. Эта идея сводится к необратимости наших переживаний, и поэтому каждое стихотворение должно помнить то мгновение, из которого оно вышло, ибо невозможно ему отыскать своего места вне времени, которому оно принадлежало. Иначе при возвращении на место нашей жизни мы не найдем ничего, что говорило бы о ней в той отдаленности, где все уже непоправимо» (личный архив О.А. Охапкина).

В интервью, данном на Ленрадио в 1969 г., О.А. Охапкин о своей работе в Эрмитаже говорил: «Прельщает ... обстановочность, прельщает этот особый мир... какое-то капище времен, в котором смещаются понятия о современности, доисторичности» [5]:

Разлезься, ткань стиха! Разлейся ранью
Доисторической – безвременьем окрест!
[9, с. 47]

Понятия «безвременье» и «межвременье» – ключевые в поэзии О.А. Охапкина. Они связаны с внутренним субъективным ощущением хода времени, его замедления и формирования пустот, открытых для энергий событий давно ушедших лет: «Доказано, что наше субъективное время течет неравномерно...» [1, с. 579].

В «тишине пустот» и «безвременья» «вещая душа» поэта способна расслышать и узреть связь времен и событий. Это условия, необходимые для акта творения:

Над Россией тишина, как субмарина,
Повисает... Возвращайся! Поглядишь.
Объяснишь мне, отчего такая тишь.
Не смекаю: то ли Время стало, либо
Погружаемся в безвременье...
[8, с. 57]

Лирическая система О.А. Охапкина пронизана бесчисленными аллюзиями и реминисценциями из библейской и отечественной истории, европейской и русской культуры и пр. Но поэт не стремился изменить событийный ряд известных сюжетов, скорее наоборот, ощущал свою причастность к мировому историко-культурному процессу:

Господь мой! В той стране, забытый мною
За временем, не я ли пред Тобою
Ходил, и вот теперь себя не знаю,
Восставлен петь Архангела трубой!
Воззри на мя! И если, новый Иов,
Я – персть Твоя, то кто же сей во мне?
(личный архив О.А. Охапкина)

Период умозрительного погружения в «безвременье» сменяется рождением Слова:

Гром поздний – весть из глубины былого
Зигзагом в тучах явленного Слова –
Потряс мой слух и, рассыпая эхо,
Ядром отшелушился от ореха…

Тишь рухнула за миг до катастрофы.
Уже тогда я смог расслышать строфы…
[9, с. 50]

«Время» продолжает свой ход. Только созданные стихи занимают во времени свое место, становясь частью прошлого. Каждый раз, обращаясь к тому или иному произведению, читатель сталкивается с событиями и ушедшими чувствами, но переживает их заново, поскольку текст «помнит то мгновение, из которого вышел».

1. И ритмом качает волна за волной
Ход времени вещую душу.
Курю сигарету, слежу за луной –
Качаю и море, и сушу.

Умерь, амфибрахий, вселенскую тишь!
Раскачивай утлую строчку!
Пока не расслышу, как дышит камыш,
Не слышу и времени качку...
[9, с. 36]

2. Час придет – Времени ход
Мерным станет, как ямб...
(личный архив О.А. Охапкина)

В 1973 г. О.А. Охапкин посвятил Н.А. Козыреву большую форму – поэму «Испытание Иова». Позднее, в 1978 г., он включил поэму в восьмую лирическую книгу «Возвращение Одиссея». Поэма «Испытание Иова» занимает центральное место в структуре лирической книги. В качестве основы сюжета выступает библейское сказание о многострадальном Иове, претерпевшем все искушения и получившем милость Господа:

И отвечал согбенный человек:
«Почто еще я Господу перечу!
Но нет предела горю человечу
Перед лицом Твоим, святым вовек». –
И был душе страдальческой ответ:
«Аз есмь Предел. Ликуй! Да узришь Свет!»
[7, с. 54]

Посвящение поэмы Н.А. Козыреву напоминает о непростой судьбе ученого, сближающей ее с известным библейским сюжетом. Н.А. Козырев прошел через годы тюремного заключения, сталинские лагеря, смертный приговор (впоследствии отмененный).

О.А. Охапкин, возможно, единственный из современников Н.А. Козырева, кто смог еще при жизни ученого распознать глубинный философский смысл, заложенный в основу гипотезы об энергии времени. Поэзия О.А. Охапкина удивительным образом оказалась причастной научным достижениям своей эпохи и не только отразила мировоззренчески «времена», но и смогла передать почти физическое ощущение «хода времени».

Список литературы

1. Время и звезды: к 100-летию Н.А. Козырева: сб. ст. / отв. ред. Л.С. Шихобалов. СПб: Нестор-История, 2008.

2. Ковалькова Т.И. В среде пустот [Электронный ресурс] // Русская культура. URL: http://russculture.ru/2018/03/30/татьяна-ковалькова-в-среде-пустот (дата обращения: 11.09.2019).

3. Козырев К. Солнце – неядерная звезда [Электронный ресурс] // Наука. Вселенная. Теории. URL: http://kvkozyrev.org/publications/5-nonnuclk.html (дата обращения: 15.08.2019).

4. Козырев Н.А. Причинная или несимметричная механика в линейном приближении [Электронный ресурс]. URL: http://pora.zavantag.com/stati/n-a-kozirev-prichinnaya-ili-nesimmetrichnaya-mehanika-v-linejn/main.html (дата обращения: 11.09.2019).

5. Маграчев Л. Дневник радиожурналиста [Электронный ресурс] // Старое радио: сайт. URL: http://staroeradio.ru/audio/37587 (дата обращения: 15.10.2019).

6. Николаев Л. Гении и злодеи: Николай Козырев [Электронный ресурс] // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=l5R8KZUxp-o (дата обращения: 15.08.2019).

7. Охапкин О.А. Возвращение Одиссея. СПб.: Mitkilibris, 1994.

8. Охапкин О.А. Любовная лирика. СПб.: Рус. культура, 2013.

9. Охапкин О.А. Философская лирика. СПб.: Рус. культура, 2014.

10. Правдивцев В.Л. Теория времени Н.А. Козырева и древняя философия // Академия информациологической и прикладной уфологии при Международной академии информатизации в генеральном консультативном статусе ООН [Электронный ресурс]. URL: http://ufo.chudesamag.ru/bez-rubriki/v-l-pravdivtsev-teoriya-vremeni-n-a-kozyireva-i-drevnyaya-filosofiya.html (дата обращения: 15.08.2019).

* * *

1. Vremya i zvezdy: k 100-letiyu N.A. Kozyreva: sb. st. / otv. red. L.S. Shihobalov. SPb.: Nestor-Istoriya, 2008.

2. Koval'kova T.I. V srede pustot [Elektronnyj resurs] // Russkaya kul'tura. URL: http://russculture.ru/2018/03/30/tat'yana-koval'kova-v-srede-pustot (data obrashcheniya: 11.09.2019).

3. Kozyrev K. Solnce – neyadernaya zvezda [Elektronnyj resurs] // Nauka. Vselennaya. Teorii. URL: http://kvkozyrev.org/publications/5-nonnuclk.html (data obrashcheniya: 15.08.2019).

4. Kozyrev N.A. Prichinnaya ili nesimmetrichnaya mekhanika v linejnom priblizhenii [Elektronnyj resurs]. URL: http://pora.zavantag.com/stati/n-a-kozirev-prichinnaya-ili-nesimmetrichnaya-mehanika-v-linejn/main.html (data obrashcheniya: 11.09.2019).

5. Magrachev L. Dnevnik radiozhurnalista [Elektronnyj resurs] // Staroe radio: sajt. URL: http://staroeradio.ru/audio/37587 (data obrashcheniya: 15.10.2019).

6. Nikolaev L. Genii i zlodei: Nikolaj Kozyrev [Elektronnyj resurs] // YouTube. URL: https://www.youtube.com/watch?v=l5R8KZUxp-o (data obrashcheniya: 15.08.2019).

7. Ohapkin O.A. Vozvrashchenie Odisseya. SPb.: Mitkilibris, 1994.

8. Ohapkin O.A. Lyubovnaya lirika. SPb.: Rus. kul'tura, 2013.

9. Ohapkin O.A. Filosofskaya lirika. SPb.: Rus. kul'tura, 2014.

10. Pravdivcev V.L. Teoriya vremeni N.A. Kozyreva i drevnyaya filosofiya // Akademiya informaciologicheskoj i prikladnoj ufologii pri Mezhdunarodnoj akademii informatizacii v general'nom konsul'tativnom statuse OON [Elektronnyj resurs]. URL: http://ufo.chudesamag.ru/bez-rubriki/v-l-pravdivtsev-teoriya-vremeni-n-a-kozyireva-i-drevnyaya-filosofiya.html (data obrashcheniya: 15.08.2019).

O.A. Ohapkin and N.A. Kozyrev: the issue of time

The article deals with the friendly and creative relationships of the poet O.A. Ohapkin and a well-known astrophysicist and professor N.A. Kozyrev. The scientific hypothesis and the inventions of the scientist were reflected in the literary heritage of O.A. Ohapkin. The idea of energy given off in the result of "the progress of time" was consistent for the poet's work for many years. The fiction time and space in the poetry of O.A. Ohapkin were comprehended in the context of the scientific hypothesis of N.A. Kozyrev.

Key words: *O.A. Ohapkin, N.A. Kozyrev, uncensored literature, Leningrad self-published books, fiction time and space.*

(Статья поступила в редакцию 12.09.2019)

С.Н. ПАТАПЕНКО
(Вологда)

ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС ПОВЕСТИ В.И. БЕЛОВА «ПРИВЫЧНОЕ ДЕЛО»*

Рассматривается заголовочный комплекс повести В.И. Белова «Привычное дело», включающий заголовок произведения, указание его жанра, цифровые обозначения глав и названия их частей. Такой подход позволяет представить заголовочный комплекс повести как взаимодействующую систему, в рамках которой уточняются и акцентируются смысловые доминанты произведения, четко выявляется авторский интерес к онтологической проблематике.

Ключевые слова: *В.И. Белов, повесть «Привычное дело», заголовочный комплекс, заглавие, оглавление.*

Повесть В.И. Белова «Привычное дело» принадлежит к ключевым произведениям того литературного явления, что принято называть «деревенской прозой». С момента выхода в свет при однозначном признании ее художественных достоинств она вызывает неоднозначные публицистические оценки и прямо противоположные прочтения смысла (подробнее см. об этом: [9]). В работах о «Привычном деле» достаточно часто встречаются рассуждения о заглавии повести, названии отдельных частей глав. Однако, несмотря на пристальное литературоведческое внимание к произведению, его заголовочный комплекс не рассматривался как единое целое, системная структура. А эти наблюдения могут служить важным аргументом в выявлении смысловых акцентов повести, ее авторского замысла.

С первой публикации «Привычного дела» В.И. Белов показывает заинтересованность данным аспектом. Текст этой публикации не совпал с авторской волей, и Белов назвал его «оскопленной штукой», отмечал, что правили без его ведома, и это было «особенно неприятно» (цит. по: [8, с. 170]). Журнал «Север» в первом номере 1966 г. разместил произведение с подзаголовком «Из прошлого одной семьи» с редакционным указанием «Конец первой части» и с целым рядом цензурных изъятий [5]. Новый вариант текста появился в 1968 г. в издании под названием «За тремя волоками: Повести и рассказы» [4]. В нем были восстановлены фрагменты, снятые цензурой, весь текст автор стилистически переработал, ввел новые части глав («Что было дальше», «Сказки Евстольи») и значительно расширил части «На бревнах», «Рогулина жизнь», «Детки», «И пришел сенокос». Изменения коснулись и заголовочно-финальных компонентов: был убран «семейный» подзаголовок и указание на продолжение произведения. Именно этот вариант текста использовался для всех остальных публикаций повести, и его можно считать каноническим.

В установленном автором виде повесть состоит из семи глав, обозначенных цифрами без именований. Внутри они разбиваются на поименованные части-главки (подглавки), причем без соблюдения количественного соответствия. Первая и вторая главы состоят из четырех частей, пятая и седьмая включают по три, четвертая – пять, третья и шестая равны одной. При этом название второй части последней (седьмой) главы, или предпоследней подглавки всей повести, – «Привычное дело», т. е. оно абсолютно совпадает с общим именованием произведения. Стоит отметить, что именования структурных частей повести нигде в тексте не собраны воедино графически, они развертываются поступательно по мере чтения произведения, но достаточно часто для сравнительно небольшого объема этого жанра. Такая частотность позволяет автору свободно сочетать новеллистическую остроту отдельных событий с неспешной авторской интонацией, без особых внешних ограничений переходить в разные эмоциональные регистры – от трагических до фарсово-комедийных.

Как видим, повесть Белова содержит весьма разветвленное оглавление с обращающим на себя внимание совпадением названий общего заглавия и одной из подглавок. Для дальнейших рассуждений в этом контексте предлагается рассмотреть понятие «заголовочный комплекс» как двухуровневую систему, имеющую внешний и внутренний аспекты проявления. Под внешним понимается начальный рамочный текст повести, внутренний включает оглавление, т. е. заглавия входящих в него структурных единиц. Важность этого компонента отмечена А.В. Ламзиной, охарактеризовавшей оглавление как «своеобразный “ми-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-012-00348 «Энциклопедия “Привычного дела” В.И. Белова»).

© Патапенко С.Н., 2019

кротекст", обладающий собственной семантикой и образной структурой», который функционирует и в качестве «сюжетного конспекта», и в качестве «относительно самостоятельного образно-смыслового единства, обогащающего художественное целое и влияющего на его восприятие читателем» [7, с. 104–105]. Как нам кажется, подход к заголовочному комплексу как к двухуровневой структуре позволяет более четко увидеть системность взаимоотношений всех заглавных именований текста и их иерархические связи.

Итак, повесть В.И. Белова «Привычное дело» состоит из 7 глав и 21 подглавки. Отсутствие именования глав предстает в повести как минус-прием. Нарушенное ожидание заголовков глав ведет к тому, что их цифровое обозначение приобретает особую семантическую значимость. Семь глав становятся «седмицей», метафорой человеческой жизни, вбирающей библейские и календарные аллюзии. В первой из них просматривается космогоническое начало. Если соединить названия двух ее последних подглавок «Союз Земли и Воды» и «Горячая любовь», то получим образ любовно обустроенного макро- и микрокосма, ладно устроенного мира. И повествование, представленное в семи главах повести, – это не просто рассказ о событиях из жизни, а речение о жизни, взятой в ее циклическом измерении, в котором есть и рождение, и смерть; о жизненном пути, то отдаляющем человека от этого изначального лада, то приближающем к нему.

В таком контексте первая глава носит экспозиционный характер. В ее четырех подглавках («Прямым ходом», «Сваты», «Союз Земли и Воды», «Горячая любовь») представлены основные персонажи произведения и заявлены два устойчивых мотива повести: путаницы, сдвинутости «прямого хода» и союза, любви как онтологических координат мира.

Дальнейшее повествование может быть прочитано как реализация этих мотивов, диалектика их конфликтного сосуществования. Вторая глава, «семейная», подхватывает тему последней части первой главы – «Горячая любовь», развивает и продолжает ее. Она состоит из подглавок, названия которых представляют всю семью Дрыновых: «Детки», «Бабкины сказки», «Утро Ивана Африкановича», «Жена Катерина». Все эти именования или целиком представляют собой тип персонажного заглавия («Детки», «Жена Катерина»), или содержат его элемент («Бабкины сказки», «Утро Ивана Африкановича»).

Третья глава выводит действие повести из семейного круга в круг общей деревенской жизни и шире – в большой исторический круг. Это одна из двух глав повести, которая не делится на части, поэтому хронотопическое название ее единственной подглавки «На бревнах» соотносится с главой в целом. «Все может быть завтра на смоляных бревнах» (с. 59)* – эта финальная фраза главы фиксирует место перед домом Дрыновых как центральную точку деревенского пространства, где пересекаются деды, отцы и дети, прошлое, настоящее и будущее. «Бревна служили пристанищем для всех» (с. 45), – подчеркивает автор. В разное время суток здесь видели с внуком на руках Евстолью, тещу Ивана Африкановича, которая «долго и мудро глядела на синее небо, на зеленое поле, покачивала ребеночка и напевала» (с. 44), слышали гармонь беспечного деревенского холостяка Мишки и частушки девушек, разговоры фронтовиков, в которых переплетается правда военных будней из рассказа Африкановича («лежим, к смерти привыкаем» (с. 54)), и бухтины о Ялтинской конференции старика Федора, их общее нынешнее беспокойство о «всей земной системе», поскольку она в «напряженье стоит» (с. 51).

Четвертая и пятая главы – самые динамичные и событийно насыщенные. Не случайно в названии подглавок четвертой – концентрация сюжетных заглавий («И пришел сенокос», «Что было дальше», «Митька действует»), в пятой – акцентуация временного ограничения («Последний прокос», «Три часа сроку»). В этих главах представлено роковое решение Ивана Дрынова отправиться на заработки в город и последовавшая за этим смерть Катерины.

Между сценой, когда возвратившийся через три дня из «чужого» пространства Иван узнал о смерти Катерины (конец пятой главы), и рассказом Евстольи накануне сорочин о том, как умерла дочь (начало седьмой главы), Белов располагает жизнеописание коровы Рогули, которое целиком составляет содержание шестой главы. Здесь обращают на себя внимание три параметра. Среди немногих личных имен, встречающихся в оглавлении, это четвертое (были Иван Африканович, Катерина, Митька) и последнее. Как и подглавка «На бревнах», «Рогулина жизнь» является единственной частью своей главы и претендует на то, чтобы безымянная глава обрела то же название, т. е. ее содержание Белов не хочет обременять никакими другими событийными линиями и персонажами. По модели построения заглавия, указую-

* Цитаты из повести В.И. Белова «Привычное дело» приводятся по источнику [2] с указанием страниц в круглых скобках.

щего на емкую представленность персонажа, «Рогулина жизнь» соотносится с «Женой Катериной». Все это позволяет увидеть в двух образах женского рода символические параллели. «Она всю жизнь была равнодушна к себе» (с. 105), – говорит о Рогуле автор. Круговерть Катерининой жизни, которую горестно опишет ее мать, тоже оставляет впечатление полного отсутствия заботы о себе, о сохранности своих биологических сил: «…Встанет-то в третьем часу, да придет уж вечером в одиннадцатом, каждый-то божий день эдак, ни выходного, ни отпуску много годов подряд, а робетешка-ти? Ведь их тоже – надо родить, погодки, все погодки, ведь это тоже на организм отраженье давало, а она как родит, так сразу и бежит на работу, никогда-то не отдохнет ни денька, а когда заболела первой-то раз, так врачиха ей говорила, что не надо больше робят рожать; скажу, бывало, остановитесь, и так много, дак она только захохочет, помню; ну вот опять, глядишь, родить надотко, один поза одному…» (с. 109). О своей безответственности и мужской вине перед Катериной вспомнит потом на могиле жены Иван: «Вот, девка, вишь, как все обернулось-то… Я ведь дурак был, худо я тебя берег, знаешь сама…» (с. 126). Обе жизни – и Катерины, и Рогули – оказались загубленными жертвенным служением, не желающим знать никакой жалости к себе.

События седьмой главы происходят после смерти Катерины. В подглавке «Ветрено. Так ветрено…» узнаем, как умерла Катерина. Фразу, вынесенную в заглавие, она произносит как последнее обращение к мужу: «Иван, ветрено, ой, Иван, ветрено как!» (с. 110). И этот предсмертный вздох обретает метафорическое значение для описания жизни Катерины без Ивана и Ивана без Катерины. В период существования Дрыновых друг без друга жизненное тепло сменяется ветреным ознобом, уходит от них лад, теряется доверие к миру. Предельную напряженность конфликт человека с «неладным» миром обретает в третьей части последней главы, повторяющей название повести «Привычное дело». Подглавка эта является кульминационной в онтологическом сюжете повести. Белов в ней моделирует почти дантовскую ситуацию: оставшись без Катерины, центра, смысла своего мира, Иван «оказался в сумрачном лесу». Заблудившись в казалось бы хорошо знакомых с детства местах, герой попадает в не просто «чужое», а враждебное пространство: «Иван Африканович взглянул в просвет, и ему стало жутко: такое мертвое, гиблое раскинулось вокруг место» (с. 117). Здесь читатель становится свидетелем поединка Ивана Дрынова с «ехидной мудростью» гиблого места. И в пограничной ситуации происходит экзистенциальное прозрение героя. Сначала «дело привычное» отступает перед «пустым делом» – не может Дрынов вспомнить свой путь от Черной речки, чтобы определить, где сбился с пути. И итожит: «Пустое дело…» (с. 118). А на рассвете, вновь отправившись на поиск дороги и постоянно ощущая угрозу смерти, он пережил свой Аустерлиц. Как о деле привычном Иван подумал о том, что его не будет на этой земле. А затем «удивился, сел прямо на мох»: «И в ту сторону пусто и в эту. И ни туда, ни сюда нету конца и края… <…> так пошто родиться-то было?» (с. 120). И мысль его опять споткнулась на представлении о жизни и смерти как о «пустом деле», «пустом месте». Но спасительным оказалось то, что вспомнил о детях и вписал их, себя, «озеро и этот проклятый лес» в привычное дело вечности: «Выходит, жись-то все равно не остановится и пойдет как раньше, пусть без него, без Ивана Африкановича. Выходит, все-таки, что лучше было родиться, чем не родиться» (с. 121). И после этого примирения с вечностью он плакал, шел, полз в поисках дороги. А когда Мишка Петров на тракторе подберет Ивана в лесу, повторит свою любимую фразу Дрынов, и через несколько строк завершится глава-подглавка «Привычное дело» ею же, то ли вновь произнесенной персонажем, то ли авторским итогом-согласием.

В последней подглавке «Сорочины» свое присловье Иван Африканович не упоминает ни разу. Разомкнулся круг «дела привычного» – жизнь без «горячей любви» Катерины и к Катерине стала невыносимой. Зато усиливается, концентрируется упоминание самой жизни. Причем голос автора подхватывается, сливается с голосом персонажа. «Вот эдак и пойдет жизнь», «И нет конца этому круговороту», «Конца нет и не будет. …», «Жизнь. Такая жизнь» (с. 123–124), – повторяет раз за разом автор, описывая календарный природный круговорот, разделяя этими фразами пейзажные наброски от осени до лета. А затем Иван Дрынов начнет заклинать себя: «Жись. Жись, она и есть жись, <…> надо, видно, жить, деваться некуда» (с. 124); «Так и живу, стал, видно, привыкать…» (с. 125). Однако финал повести лишен умиротворяющих нот. Решен он жестко и по-мужски строго. «И никто не видел, как горе пластало его на похолодевшей, не обросшей травой земле, – никто этого не видел» (с. 126), – так читатель расстается с героем повести, и из мира произведения он уходит, видя вечную и равнодушную природу,

чье описание звучит как поэтическая строфа: «Пронеслась над погостом шумная скворчиная стая. Горько, по-древнему пахло дымом костров. Синело небо. Где-то за пестрыми лесами кралась к здешним деревням первая зимка» (с. 126).

Перед смертью отступает «дело привычное» как круговорот земного, малого круга жизни, и свои права обретает «привычное дело» как вечное возвращение «на круги своя» мира бытийного. Понятие «привычное дело» в повести с таким же названием обретает значение основного мотива произведения, его главной смысловой единицы. Два раза оно локализовано в заглавных именованиях, одно из которых – центральное, а также в постоянно повторяющемся присловье центрального персонажа, в его устах закрепившегося в своей инверсионной формуле: «дело привычное». А соотношение заглавного словосочетания и основанной на нем реплики персонажа образует широкое семантическое поле для расшифровки его смысловых возможностей.

Само по себе словосочетание *привычное дело* не содержит аксиологических выводов и критериев. Оно основано на констатации повтора происходящего, укорененности его в общем ходе вещей, вписанности в некую существующую парадигму. У Белова можно найти развернутые сентенции такого рода. В «Привычном деле» читаем: «В деревне быстро исчезали голубоватые ночные сумерки. Они исчезали покорно, без борьбы, словно зная о справедливости: всему свой черед и свое место» (с. 41), в одном из очерков «Лада» сказано: «Так уж устроен мир: если вспахал, то надо и сеять, а коль посеяно, то и взойдет. А что взойдет, то и вырастет, и даст плод, и хочешь не хочешь, ты будешь делать то, что предназначено провидением» [3, с. 13].

Любопытно, что в литературе, близкой по времени создания «Привычному делу», имеются яркие примеры поисков афористичных формул для этой бытийной проблематики. Так, Н. Рубцов в стихотворении 1964 г. описывая осенний тоскливый пейзаж, выведет поэтическое обоснование приходу неласкового времени года: «Повторилась в мире неизбежность», а в риторическом вопросе «Разве в этом кто-то виноват, // Что с деревьев листья улетели?» [10, с. 117] – заложит ответ, основанный на смирении перед неизбежностью. В 1969 г. в США выходит роман Курта Воннегута «Бойня номер пять», в котором после рассказа о чьей-либо смерти, катастрофических событиях, проявленной человеческой жестокости повторяется фраза so it goes, переведенная Р. Райт-Ковалевой на русский язык словосочетанием *такие дела* и тоже фиксирующая бессилие человека перед неизбежностью [6]. Только здесь неизбежность не природная, а цивилизационная, основанная на горьком признании того, что антигуманизм является вектором развития общества.

Но у Белова понятие «привычное дело» в повести обладает более объемным смыслом. Оно вбирает разные коннотации: от природного до социального фатализма, от лада до разлада мира и души человека, от ответственности перед вечными нравственными законами до инфантильности инерционного существования, безответственной покорности социальным и бытовым предрассудкам. В результате этой объемности, «разбухания» смысла объединяющей лексической единицы текста в повести Белова явлена и бытийная высота человека, и ограниченность его рамками неладно организованного социума, собственной безответственности, негуманных и бездумных традиций-привычек.

Заглавие и оглавление «подсвечивают» и жанровую номинацию «Привычного дела». Белов своей повестью словно реализует рассуждения В.Г. Белинского об этом жанре как об «эпизоде из поэмы человеческих судеб», как о «листке» из «великой книги жизни». «Есть события, есть случаи <…> которые глубоки, которые в одном мгновении сосредоточивают столько жизни, сколько не изжить ее в века: повесть ловит их и заключает в свои тесные рамки» [1, с. 271–272], – отмечает критик.

Заглавие повести, которое обретает в произведении формульно-афористичное начало, и оглавление, вбирающее названия разных типов, образуют емкий мини-текст произведения Белова, главная функция которого – ввести читателя в бытийный мир повести, направить его восприятие к онтологической проблематике «Привычного дела». При условии системного рассмотрения заголовочного комплекса повести такая авторская подсказка открывается со всей очевидностью.

Список литературы

1. Белинский В.Г. О русской повести и повестях г. Гоголя // Его же. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1. С. 259–307.

2. Белов В.И. Привычное дело // Его же. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 2: Повести и рассказы. М.: Классика, 2011. С. 7–126.

3. Белов В.И. Лад: очерки о народной эстетике // Его же. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5: Очерки. Произведения для детей. М.: Классика, 2012. С. 7–286.

4. Белов В.И. Привычное дело // Его же. За тремя волоками: Повесть и рассказы. М.: Сов. писатель, 1968. С. 7–220.

5. Белов В.И. Привычное дело // Север. 1966. № 1. С. 7–92.

6. Воннегут К. Бойня номер пять, или Крестовый поход детей / пер. с англ. Р. Райт-Ковалевой // Его же. Сирены Титана. М.: Пресса, 1993. С. 255–400.

7. Ламзина А.М. Заглавие // Введение в литературоведение: учеб. пособие / под ред. Л.В. Чернец. М.: Высш. шк., 1999. С. 94–107.

8. Соколова Е.И. «Привычное дело» В.И. Белова (по материалам личных архивов НИОР РГБ) // Румянцевские чтения – 2013: материалы Междунар. науч. конф. (16–17 апр. 2013 г.): в 2 ч. М.: Пашков дом, 2013. Ч. 2. С. 170–172.

9. Розанов Ю.В. Повесть В.И. Белова «Привычное дело» в зеркале литературной критики 1960-х годов // Повесть В.И. Белова «Привычное дело» как вологодский текст: моногр. Вологда, 2016. С. 11–31.

10. Рубцов Н.М. Улетели листья // Его же. Русский огонек. Стихи, переводы, воспоминания, проза, письма: в 2 т. Вологда: Вести, 1994. Т. 1.

* * *

1. Belinskij V.G. O russkoj povesti i povestyah g. Gogolya // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 1. S. 259–307.

2. Belov V.I. Privychnoe delo // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 2: Povesti i rasskazy. M.: Klassika, 2011. S. 7–126.

3. Belov V.I. Lad: ocherki o narodnoj estetike // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 5: Ocherki. Proizvedeniya dlya detej. M.: Klassika, 2012. S. 7–286.

4. Belov V.I. Privychnoe delo // Ego zhe. Za tremya volokami: Povest' i rasskazy. M.: Sov. pisatel', 1968. S. 7–220.

5. Belov V.I. Privychnoe delo // Sever. 1966. № 1. S. 7–92.

6. Vonnegut K. Bojnya nomer pyat', ili Krestovyj pohod detej / per. s angl. R. Rajt-Kovalevoj // Ego zhe. Sireny Titana. M.: Pressa, 1993. S. 255–400.

7. Lamzina A.M. Zaglavie // Vvedenie v literaturovedenie: ucheb. posobie / pod red. L.V. Chernec. M.: Vyssh. shk., 1999. S. 94–107.

8. Sokolova E.I. «Privychnoe delo» V.I. Belova (po materialam lichnyh arhivov NIOR RGB) // Rumyancevskie chteniya – 2013: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (16–17 apr. 2013 g.): v 2 ch. M.: Pashkov dom, 2013. Ch. 2. S. 170–172.

9. Rozanov Yu.V. Povest' V.I. Belova «Privychnoe delo» v zerkale literaturnoj kritiki 1960-h godov // Povest' V.I. Belova «Privychnoe delo» kak vologodskij tekst: monogr. Vologda, 2016. S. 11–31.

10. Rubcov N.M. Uleteli list'ya // Ego zhe. Russkij ogonek. Stihi, perevody, vospominaniya, proza, pis'ma: v 2 t. Vologda: Vesti, 1994. T. 1.

Title complex of the short story "An Ordinary Affair" by V.I. Belov

The article deals with the title complex of the short story "An Ordinary Affair" by V.I. Belov including the title of the story, the description of its genre, the numeration of the chapters and the titles of their parts. The approach allows to present the title complex of the short story as a collaborating system in the context of which there are specified and emphasized the sense dominants of the story and there is revealed the author's interest to the ontological issues.

Key words: *V.I. Belov, the short story "An Ordinary Affair", title complex, title, list of contents.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

Е.М. КАРАВАЕВА
(Москва)

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРОТИВ ИСКУССТВА В РОМАНЕ ИЭНА МАКЬЮЭНА «АМСТЕРДАМ»

Анализируются особенности взаимоотношений творческого начала и профессионализма в романе одного из крупнейших британских писателей современности И. Макьюэна «Амстердам», в котором автор обращается к теме нравственной деградации западного общества второй половины XX в. На основе изучения конфликта в произведении сделан вывод о том, что исключительное профессиональное мастерство героев определяет их нравственный выбор и парадоксальным образом приводит к творческому провалу.

Ключевые слова: *Иэн Макьюэн, искусство, профессионализм, нравственная деградация.*

Творчество Иэна Макьюэна, одного из крупнейших британских писателей современности, вызывает интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей. Среди работ, посвященных раннему творчеству писателя, можно выделить исследования К. Райана (1994) и Дж. Слейя (1996), рассматривающих нравственные категории добра и зла в романах Макьюэна. Роман «Амстердам» (1998), при-

© Караваева Е.М., 2019

несший автору Букеровскую премию, вызвал новую волну интереса к писателю. В начале XXI в. появляется целый ряд исследований, посвященных анализу проблематики творчества Макьюэна, например работы Д. Малкольма (2002), П. Чайлдаз (2005) и Д. Хеда (2007). Из недавних исследований стоит отметить работу К. Нейбпора Mind Presentation in Ian McEwan's Fiction (2017), в которой автор рассматривает проблематику рациональности в романах «Амстердам» (1998), «Искупление» (2003) и «На берегу» (2007). Заслуживает внимание исследование Т. Доброгожа Family and Relationships in Ian McEwan's Fiction: Between Fantasy and Desire (2018), которое охватывает 40 лет творческой биографии Макьюэна, начиная с его первых рассказов, опубликованных в 1975 г., вплоть до романа «В скорлупе» (2016). Особый интерес литературоведа вызывает художественное воплощение личных и семейных отношений в прозе Макьюэна.

Российские литературоведы также обращаются к анализу творчества Макьюэна после выхода романа «Амстердам». Большинство критических работ, посвященных роману, рассматривают этическую дилемму, стоящую перед главными героями. Определяя жанр произведения как «сатирическая повесть», Л. Залесова-Докторова считает, что «основной темой романа является исследование моральной деградации общества и заката идеализма 1960-х годов» [3, с. 31]. Похожего мнения придерживается и Е. Касаткина, отмечая, что Макьюэн «обнаружил основной механизм распада личности и вскрыл корни лицемерия, не потрудившись облечь механизм в кожух, а выставив его в разрезе» [4, с. 196]. Интересны замечания исследователя по поводу организации романа, изящно имитирующего музыкальную композицию. Е. Брежнева и Б. Проскурин рассматривают произведение Макьюэна в контексте постмодернистских тенденций. По мнению исследователей, в романе произошло «объединение реалистического тезиса с постмодернистским антитезисом» [2, с. 72]. Среди недавних работ можно отметить статьи Ю. Шаниной и В. Беклемышевой. Анализируя особенности развития конфликта в романе, Ю. Шанина делает вывод, что «решение экзистенциальных проблем современной европейской цивилизацией становится в произведении источником социально-критического пафоса» [6, с. 210]. В. Беклемышева подвергает анализу «константу психической нормы с точки зрения героев романа, а также влияние, оказываемое этой константой и интерпретацией героев на развитие сюжета и финал романа» [1, с. 111].

В данной статье мы проанализируем художественное воплощение взаимоотношений творческого начала и профессионального мастерства в романе. Главные герои – композитор Клайв Линли и главный редактор газеты Вернон Холлидей – исключительно рациональные люди, привыкшие слушать голос разума. Рациональность – обязательное условие для их профессионального успеха: Холлидею необходимо руководить большим коллективом газеты и обеспечивать высокий тираж; Линли – сочинять хорошую музыку. Когда каждый из них сталкивается с ситуацией, выходящей за рамки обыденного и требующей не столько рационального, сколько эмоционального подхода, герои терпят нравственное поражение.

Линли, известный и признанный композитор, с готовностью откликается на просьбу создать «Симфонию тысячелетия», хотя кокетливо и называет это «бюрократическим вторжением в его творческую жизнь» (с. 18)*. Считая симфонию делом всей своей жизни, Линли верит, что она будет достойным ответом критикам, называющим его «архиконсервативным» и «отсталым», и сделает его имя бессмертным: «И когда уляжется волнение премьеры, отгремят проводы тысячелетия, погаснут фейерверки, закончатся записи, – еще долго потом эта неотразимая мелодия будет звучать как элегия отошедшему веку» (с. 20).

Приступив к работе над симфонией в Лондоне, Линли неожиданно оказывается в растерянности. В поисках вдохновения герой отправляется в Озерный край – место силы английских художников и поэтов. Красивые пейзажи вызывают у Линли ощущение волшебства и ненадолго его успокаивают. Однако поездка оказывается пустой тратой времени: Линли обнаруживает, что выгорел как композитор. Первые симптомы усталости появляются еще в начале романа. На похоронах подруги Молли пожилая дама рассказывает Линли о своей внучке, разучившей его сонатину для экзамена, и сама мысль о том, что «его музыку играют дети, слегка угнетала» (с. 10). Когда министр иностранных дел признается, что его жена знает некоторые произведения Линли для пианино, композитор чувствует себя «прирученным и домашним» (с. 49).

* Цитаты из романа И. Макьюэн «Амстердам» приводятся по источнику [5] с указанием страниц в круглых скобках.

Пытаясь завершить работу над «Симфонией тысячелетия», Линли замахивается на невозможное: его произведение должно превзойти «Оду к радости» Бетховена и оставить о композиторе славу в веках: «Возвышенную возложил он на себя миссию, высокую поставил цель. Бетховен» (с. 49). Макьюэн подводит читателя к мысли, что Линли обладает истинным талантом, и такая задача ему под силу. Выстраивая финал мелодии, Линли постоянно обращается к своим прежним темам, полагаясь на профессиональное мастерство и опыт. Возможно, именно эта ошибка «обходится ему так дорого» [9, p. 135].

Однако создание бессмертных классических творений требует жертв: в минуту наивысшего вдохновения в Озерном крае Линли становится невольным свидетелем грубой ссоры между мужчиной и женщиной. Он понимает, что должен вмешаться и заступиться за женщину, но все его мысли поглощены музыкой: «Что бы ни происходило между ними, первой мыслью Клайва, вспыхнувшей, как неоновая вывеска, было: *Меня тут нет*» (с. 50). Признавая, что потерял вдохновение и концентрацию, Линли покидает Озерный край и возвращается в Лондон. При этом он с легкостью находит оправдание своему невмешательству: «…если бы он подошел к ним, решающий момент его жизни был бы упущен. Мелодия не пережила бы психической суматохи... Его как бы не было там. Его там не было. Он был в своей музыке. Его судьба, их судьба, разные дороги. Вот – его дело, и оно нелегкое, и *он* ни у кого не просит помощи» (с. 50).

Сосредоточенность Линли на собственной личности и потакание тщеславию делают его неспособным не только к сочувствию и самопожертвованию, но и обрекают на творческий провал. Линли уезжает в Амстердам на репетицию с полным осознанием своей неудачи и с ужасом ожидает премьеры. Симфония Линли так и не будет исполнена на публике, поскольку музыканты откажутся ее играть, ссылаясь на то, что «мелодия в конце – бесстыдно списана с бетховенской “Оды к радости”, с разницей в одну-две ноты» (с. 54).

В отличие от друга, Вернон Холлидей, кажется, настолько далек от искусства, что когда один из сотрудников газеты предлагает опубликовать заметку о выставке керамики, Холлидей с пренебрежением отвергает эту идею. Холлидей неплохо ориентируется в мире искусства, но оно оставляет его совершенно равнодушным. Будучи профессионалом, он знает, что сплетни о знаменитостях или яркая сенсация гораздо больше способствуют увеличению тиража газеты. Подобно Линли, Холлидей также ставит перед собой амбициозную задачу – повлиять на политическую жизнь и, возможно, даже на ход истории в Британии. Он полагает, что предстоящий сенсационный выпуск его газеты, в котором будут опубликованы провокационные фотографии министра иностранных дел, обречен стать «классикой… однажды его будут изучать в школах журналистики» (с. 11).

Холлидей не менее тщеславен, чем его друг композитор, и жаждет всеобщего признания: «Он чувствовал себя значительным и милосердным, возможно, немного жестоким, но по большому счету добродетельным, способным в одиночку противостоять течению, понимающим больше своих современников, знающим, что он фактически определяет судьбу страны и готов нести эту ответственность» (с. 11). Холлидей, однако, решает обсудить свой план с Линли. Для журналиста фотографии являются средством пошатнуть положение министра, высмеять его и в конечном счете сместить с поста. В свою очередь, Линли как истинный творец видит в них определенную художественную ценность. Признавая, что фотографии нелепы, он отдает должное артистическому вкусу фотографа. Линли также чувствует необходимость высказаться и делится с другом рассказом о происшествии в Озерном крае. Оба ведут себя крайне эмоционально, настаивая на своей правоте. Линли даже начинает обвинять друга в том, что тот помешал ему сосредоточиться на симфонии. Исключительный эгоцентризм Линли заставляет его возлагать ответственность за собственную неудачу на внешние обстоятельства. Холлидея также ждет разочарование – сенсационное разоблачение становится очередной грязной сплетней, а Вернон лишается не только признания коллег, но и должности.

В финале героев настигает расплата. Воспользовавшись соглашением, которое они заключили в начале романа (если один из них впадет в состояние беспамятства и перестанет себя контролировать, другой обязуется отвезти его в Амстердам и совершить процедуру эвтаназии), они убивают друг друга, полагая, что профессиональные провалы подобны смертельной болезни.

Профессиональное мастерство играет с героями злую шутку: каждый поступает так, как того требует профессия, будь то сочинение музыки или издание газеты. Линли, считающий себя утонченным художником и эстетом, кото-

рого привлекает красота, ощущает себя выше условностей, в том числе выше морали или добродетели. В свою очередь Холлидей, прикрываясь демократическими лозунгами, стремится лишь повысить тираж и прибыль своей газеты. В конце концов именно исключительные профессиональные навыки героев приводят их не только к нравственному, но и к творческому провалу. Эгоцентризм и тщеславие оказываются выше отпущенных им талантов, и искусство от этого, безусловно, не выигрывает.

Список литературы

1. Беклемышева В.П. Психическая норма и ее границы в романе И. Макьюэна «Амстердам» (к проблеме изучения психологического романа на занятиях по истории зарубежной литературы XX в.) // Пед. образование в России. 2015. № 10. С. 110–114.

2. Брежнева Е., Проскурин Б.М. Повествовательные модусы и их игра в романе Иэна Макьюэна «Амстердам» // Проблемы метода и поэтики в мировой литературе: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Н.С. Бочкарева. Пермь, 2005.

3. Залесова-Докторова Л. Дуэль в конце XX века [Электронный ресурс] // Звезда. 1999. № 5. URL: https://magazines.gorky.media/zvezda/1999/5/duel-v-koncze-hh-veka.html (дата обращения: 23.05.2019).

4. Касаткина Е. John Bull вздремнул, или Findesi и ele по-английски // Британская литература 90-х годов // Нов. мир. 2000. № 8. С. 195–200.

5. Макьюэн И. Амстердам / пер. В. Голышевой. М.: Изд-во Э, 2017.

6. Шанина Ю.А. Экзистенциальная проблематика в романе И. Макьюэна «Амстердам» // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам XXX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013. С. 207–211.

7. Childs P. Ian McEwan's Endring Love (Routledge Guide to Literature). N.Y.: Routledge, 2006.

8. Dobrogoszcz T. Family and Relationships in Ian McEwan's Fiction: Between Fantasy and Desire. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018.

9. Head D. Ian McEwan. Manchester: Manchester UP, 2007.

10. Malcolm D. Understanding Ian McEwan. Columbia: University of South Carolina, 2002.

11. Nayebpour K. Mind Presentation in Ian McEwan's Fiction. Columbia University Press, 2017.

12. Ryan K. Ian McEwan (Writers and Their Work) New Edition. Northcote House Publishers, 2018.

* * *

1. Beklemysheva V.P. Psihicheskaya norma i ee granicy v romane I. Mak'yuena «Amsterdam» (k probleme izucheniya psihologicheskogo romana na zanyatiyah po istorii zarubezhnoj literatury XX v.) // Ped. obrazovanie v Rossii. 2015. № 10. S. 110–114.

2. Brezhneva E., Proskurin B.M. Povestvovatel'nye modusy i ih igra v romane Iena Mak'yuena «Amsterdam» // Problemy metoda i poetiki v mirovoj literature: mezhvuz. sb. nauch. tr. / otv. red. N.S. Bochkareva. Perm', 2005.

3. Zalesova-Doktorova L. Duel' v konce XX veka [Elektronnyj resurs] // Zvezda. 1999. № 5. URL: https://magazines.gorky.media/zvezda/1999/5/duel-v-koncze-hh-veka.html (data obrashcheniya: 23.05.2019).

4. Kasatkina E. John Bull vzdremnul, ili Findesi i ele po-anglijski // Britanskaya literatura 90-h godov // Nov. mir. 2000. № 8. S. 195–200.

5. Mak'yuen I. Amsterdam / per. V. Golyshevoj. M.: Izd-vo E, 2017.

6. Shanina Yu.A. Ekzistencial'naya problematika v romane I. Mak'yuena «Amsterdam» // V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii: sb. st. po materialam XXX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk: SibAK, 2013. S. 207–211.

Professionalisms vs Art in the novel "Amsterdam" by Ian McEwan

The article deals with the peculiarities of the interrelations of the creativity and the professionalisms in the novel of one of the most notorious British modern writers Ian McEwan "Amsterdam" in which the author emphasizes the theme of moral degradation of the Western society of the second half of the XX century. Based on the studying the conflict in the novel there is concluded that the distinguished professional mastery of the characters defines their moral choice and comes surprisingly to a creative failure.

Key words: *Ian McEwan, art, professionalism, moral degradation.*

(Статья поступила в редакцию 27.09.2019)

ХРОНИКА. РЕЦЕНЗИИ

В.Г. МАЛАХОВА
(Волгоград)

О ПЕРВОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФОРУМЕ ЮГА РОССИИ (Волгоград, ВГСПУ, 2019 г.)

Цели национальных проектов «Образование» и «Наука» могут быть успешно достигнуты, если в решении поставленных ими задач объединятся все – и власть, и педагоги-практики, и родители, и социум, и, конечно же, педагогическая наука. Именно эта простая мысль привела к идее проведения на Юге России масштабного форума, целью которого стало сближение, тесное взаимодействие ученых, образовательных и научных структур региона.

19–20 сентября 2019 г. на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета состоялся Первый Международный психолого-педагогический форум Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России». Форум проводился под эгидой Российской академии образования, включен в государственное задание РАО на 2019 г. и собрал более 300 представителей системы образования из 38 городов России и зарубежных стран: Китайской Народной Республики, Германии, Беларуси и Приднестровской Молдавской Республики, Луганской Народной Республики, Казахстана.

ВГСПУ не случайно стал базой для проведения столь масштабного психолого-педагогического форума. Именно здесь в октябре 2014 г. был создан первый в стране научно-образовательный центр РАО как ответ на новые вызовы педагогической науке и РАО в период ее реформирования. Кроме того, университет известен своей многолетней тесной и эффективной связью с образовательной практикой региона. В своем выступлении заместитель губернатора Волгоградской области З.О. Мержоева отметила практическую ориентированность ВГСПУ, начиная с подготовки кадров до реализации федеральных и региональных проектов, направленных на достижение целей национального проекта «Образование».

С приветственным словом выступил ректор ВГСПУ, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО А.М. Коротков, подчеркнувший необходимость взаимодействия специалистов педагогической науки и открытость ВГСПУ для сотрудничества. Пленарное заседание форума открыл академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ВГСПУ, директор Волгоградского научно-образовательного центра РАО ВГСПУ Н.К. Сергеев: «Мы очень рады возобновить традицию профессионального общения специалистов психолого-педагогического профиля, методистов Юга России. Наша главная цель – найти ответ на вопрос, каким сегодня должен быть учитель-воспитатель, какими методиками он должен владеть, какие направления в своей работе развивать, чтобы воспитывать и обучать современного школьника в соответствии с запросами времени».

Целями и задачами мероприятия выступили расширение возможностей для обмена результатами научных исследований в области стратегии развития образования; методологического, психолого-педагогического и методического обеспечения образования; разработка новых перспективных научных направлений и технологий современного образования, научно обоснованных рекомендаций по организации образовательно-воспитательного процесса в учреждениях образования Юга России, страны в целом в соответствии с приоритетами национальных проектов «Образование» и «Наука».

В рамках пленарного заседания участники форума заслушали доклады академика РАО, доктора педагогических наук, профессора, и. о. академика-секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования М.Л. Левицкого. Михаил Львович рассказал о результатах, качестве и перспективах развития образования в эпоху глобальных информационных трансформаций, о государственных задачах, которые ставит президент России, значимости взаимодействия науки, школы, профессионального образования. Член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук, профессор, директор Ин-

© Малахова В.Г., 2019

ститута стратегии развития образования РАО Светлана Вениаминовна Иванова уделила большое внимание тесной взаимосвязи воспитания и образования, неразрывности этих процессов. Она проинформировала участников форума о создании группой специалистов ИСРО РАО примерной программы воспитания школьников, призванной повысить целенаправленность и скоординированность воспитательной деятельности образовательных организаций страны, и предложила всем включиться в активную работу по апробации этой программы в самое ближайшее время.

Среди научных структур региона возрастающее значение приобретают научные центры Российской академии образования. На Юге России их десять. В ходе форума было подписано соглашение о создании Ассоциации научных центров Российской академии образования Южного и Северо-Кавказского федеральных округов, в состав которой уже вошли 8 из 10 существующих на Юге России научных центров РАО. По замыслу инициаторов, соглашение позволит активизировать научный поиск, живой обмен идеями, результатами исследований, передовыми педагогическими практиками, что крайне важно для общего успеха в развитии сферы образования. Достигнута договоренность, что подобные форумы станут традиционными, будут проводиться по инициативе Ассоциации научных центров Юга России каждые два года.

На форуме было представлено содержание и технологии воспитания в условиях современных вызовов: поликультурности, цифровизации и культурной глобализации. Особое внимание уделено вопросам интеллектуально-творческого развития будущего педагога в поликультурном образовательном пространстве Юга России. Обсуждались инновационные формы интеграции исторических и национально-культурных традиций в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи на Юге России и в стране в целом, проблемы национального самоопределения как фактора, влияющего на межэтнические взаимоотношения в молодежной среде; вопросы профессиональной самоидентификации студентов педагогического вуза и формирования гуманистических ценностей обучающихся в контексте культурно-исторических преобразований в России и за рубежом.

В центре внимания участников форума были основные детерминанты воспитания и развития личности: психологические факторы развития личности в поликультурной среде, социокультурные контексты взаимодействия и отношений субъектов образования; профессиональное долголетие и психологическое здоровье учителя; вопросы этнокультурного и инклюзивного образования; духовно-нравственное воспитание в системе среднего и высшего образования; трансляция передовых образовательных практик в контексте глобализации и культурно-исторических преобразований.

Значительное внимание участников форума было уделено вопросам качества образования в эпоху глобальных информационных трансформаций; воспитанию личности в социокультурном информационном пространстве, его потенциалу и негативному влиянию; реализации цифровых технологий в системе подготовки педагогических кадров; цифровому маркетингу в образовательной деятельности современного вуза и проблемам экономики и управления в сфере образования.

Программа форума включала в себя разнообразные формы выступлений участников: заседания восьми секций, две дискуссионные площадки, четыре мастер-класса, круглые столы. Итоги форума были подведены на итоговом пленарном заседании. По итогам форума уже опубликована серия материалов в журнале «Известия ВГПУ», электронном журнале «Грани познания», эта работа продолжается.

В.И. СУПРУН
(Волгоград)

СЛАВЯНСКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В НЕРАВНОДУШНОМ ИЗЛОЖЕНИИ (рецензия на книгу: Толстая С.М. Мир человека в зеркале языка: Очерки по славянскому языкознанию и этнолингвистике. М.: Индрик, 2019. 704 с. (Серия «Традиционная духовная культура славян: Современные исследования»))

Академик РАН Светлана Михайловна Толстая всю свою творческую жизнь посвятила изучению славянской лингвокультуры. Вместе с супругом академиком РАН Никитой Ильичом Толстым она провела много лет в экспедициях в Полесье (если не ошибаюсь, четверть века продолжались эти поездки, по-

© Супрун В.И., 2019

рой по нескольку раз в год). В интервью корреспонденту портала «Правмир» Ладе Ермолинской 27 октября 2015 г. Светлана Михайловна отмечала, что Полесье – очень архаический край по своему культурному укладу [13]. В одной из экспедиций довелось побывать и мне. Помню свое ощущение: я будто попал в мир древнего славянства с его поверьями и обрядами, загадочными, прячущимися от людей растениями (помню, что одно из них называлось *вёха*), какими-то необычными старинными названиями животных, предметов быта и пр.

Светлана Михайловна справедливо говорила о том, что в Полесье сохранилось то, что во многих регионах славянского мира уже утрачено [Там же]. Мир «людей на болоте» (И.П. Мележ) так существенно отличался от современной суетной жизни, от обычаев и традиций славян XX в., что он не мог не затянуть Никиту Ильича, увлеченного этнолингвиста, хорошо знающего славянскую лингвокультуру от древности до нового времени, а за ним потянулись его ученики и коллеги.

Жизнь, культура, язык жителей Полесья были столь необычны, интересны, архаичны, что Никита Ильич задумал сделать этнолингвистический атлас этого края, в котором хотел применить известные лингвистические методы к материалу традиционной культуры: обычаям, обрядам, верованиям, фольклору. Позже из этого замысла родился этнолингвистический словарь, в который вошел материал по всем славянским языкам и традиционной народной культуре. Проект словника и предварительные материалы были опубликованы еще в 1984 г. [14]. Потом понадобилось еще 11 лет, чтобы подготовить первый том, он вышел при жизни Н.И. Толстого, далее тома выходили под его общей редакцией, а ответственным редактором была С.М. Толстая [6].

Работа над этим серьезным изданием требовала от Светланы Михайловны больших усилий и затрат времени, но научная жизнь заставляла принимать участие в конференциях, писать статьи в журналы, коллективные сборники трудов. Таких работ накопилось немало, они чаще всего почти недоступны для широкой научной общественности, поскольку опубликованы в малотиражных изданиях, да еще и многие за рубежом. И тогда в голову коллегам и близким пришла мысль собрать эти публикации и издать их под одной обложкой. Автор книги упоминает, что подготовку сборника трудов к печати взяли на себя О.Д. Сурикова, а также «верный помощник и критик» М.Н. Толстая (с. 10)*.

Всего в солидный том объемом 44 печатных листа вошло 45 статей автора, опубликованных в конце XX – начале XXI в. Самая ранняя статья, завершающая книгу, была написана молодой исследовательницей еще в 1965 г., есть также публикация 1971 г., остальные работы написаны с 1985 по 2018 г. (две находились в печати). Обширна география журналов и сборников, в которых публиковались статьи С.М. Толстой: Россия (Москва, Екатеринбург, Великий Новгород), Польша (Варшава, Краков, Люблин), Чехия (Прага), Сербия (Белград, Нови-Сад, Косовска-Митровица), Италия (Неаполь, Виченца), Эстония (Тарту), международное академическое книжное издательство «Петер Ланг» (Франкфурт-на-Майне и другие города).

Книга содержит пять разделов. В первый включены статьи, в которых осуществляются семантическая реконструкция и анализ семантических спектров отдельных праславянских слов и их взаимоотношений с другими лексемами. Ранее на эту тему была опубликована монография С.М. Толстой «Пространство слова: Лексическая семантика в общеславянской перспективе» [8], но статьи содержат материал, не вошедший или вошедший частично в эту книгу. В разделе содержатся работы о семантической истории слов *mirъ и *světъ, *xorniti и *xovati, *svojь, čist-, *вера* и *правда*, *желать* и *жалеть*, *забыть* и *запомнить*, *веселье* и *радость*, *найти*, русского *честь* и польского *honor*, сербских *варовати, варован*.

Многие сказанные как бы мимоходом слова автора наводят на этногенетические размышления. С.М. Толстая обнаруживает, например, что лексема *zabyti представлена в восточнославянских, кашубском, лужицких, словацком и словенском языках, а в остальных славянских носит реликтовый характер, отражаясь в устаревших и диалектных формах (с. 85). Обратим внимание на два последних языка. После вторжения венгров в Паннонию произошло разделение южных и западных славян, что отразилось на процессах взаимодействия их языков и культур, однако прежнее сближение двух славянских народов, имеющих одинаковый этноним (*Slověninъ > Slovenec; форма Slovák возникла только в конце XIV в. [15, с. 539]), отражают некоторые общие лингвальные факты, включая упомянутый С.М. Толстой.

* Здесь и далее в круглых скобках указаны страницы рецензируемой книги.

Второй раздел включает статьи, в которых осуществляется анализ языковых единиц «от смысла к слову»: рассматриваются глаголы речи, единицы, относящиеся к «палитре чувств», к «ликам любви» в славянских языках, мотивационные модели в лексике питания и пищи, смысловое поле ошибки, использование юридической лексики в свадебном дискурсе и т. п.

В третьем разделе представлены статьи С.М. Толстой о словообразовательных типах, морфонологических моделях, их семантическом содержании и функциях. Автором рассмотрены праславянские типы глагольных основ и их лексическое распределение, морфонология, словообразование и семантика праславянских глаголов с приставками *ob-/o- и *otъ-, типы субъекта и многозначность славянского глагола, актантная структура глагола и семантика отглагольных имен, йотация в отглагольных именах на -enije и др. Исследовательница разделяет славянские языки в зависимости от наличия или отсутствия йотированных рефлексов deverbativa на -enije на четыре группы:

1) старославянский, русский и польский языки, в которых йотация в этих словах сохраняется последовательно во всех случаях;

2) белорусский, украинский, сербский, хорватский и словенский языки, где йотация не отмечена у сонорных и частично в других сериях согласных;

3) чешский и болгарский языки, утратившие йотацию у губных, но сохранившие ее у переднеязычных и сонорных;

4) словацкий и македонский языки, полностью утратившие йотацию в отглагольных именах (с. 424).

В четвертом разделе собраны работы этнолингвистического содержания. В них рассматривается лексика народного календаря, народной медицины, верований и обрядов славян. Эти статьи в определенном смысле связаны с монографиями С.М. Толстой «Полесский народный календарь» [7], «Семантические категории языка культуры: очерки по славянской этнолингвистике» [9] и «Образ мира в тексте и ритуале» [10], которые содержательно и методологически соотносятся с этнолингвистическим словарем «Славянские древности», однако в рецензируемой книге большое внимание уделяется приемам семантической реконструкции и лексической типологии, разработанным автором. Открывается раздел статьей «Клятва и проклятие в языке и культуре». В этом же разделе С.М. Толстая рассматривает названия недель Великого поста в южнославянских языках, лексику традиционной духовной культуры Косова в южнославянской и общеславянской лингвоязыковой перспективе, «глаголы судьбы» и их корреляты в языке культуры и пр.

Пятый раздел назван Varia, поскольку в нем собраны статьи С.М. Толстой различных направлений компаративного славистического научного поиска. Две статьи содержат в названии словосочетание «заметки на полях», что заставляет читателя вспомнить маргиналии древних рукописей (например, в Остромировом Евангелии), заметки на полях книг, сделанные Вольтером, нашумевшее произведение У. Эко «Заметки на полях “Имени розы”» [12]. Рождается новый жанр научных статей – размышления о том или ином лингвальном факте, отталкивающиеся от какой-либо публикации (в данном случае – от Лексического атласа белорусского языка и Новгородского областного словаря). В этом же разделе помещены статьи С.М. Толстой о союзе-частице *да* в полесских говорах, кашубско-восточнославянских лексико-семантических параллелях, языковой ситуации в Польше в XII–XIV вв., о лингвистических воззрениях сербского писателя и историка XVIII в. архимандрита Йована Раича (1726–1801) и др.

Книгу объединяет в целое единый список литературы, содержащий 663 позиции на всех славянских, а также на английском, немецком, французском и греческом языках. Любой исследователь может обратиться к этой библиографии и найти нужную для себя книгу или статью по проблемам славянской этнолингвистики, лексикографии, диалектологии и другим направлениям славяноведения.

Добавим к этому списку труды чешского слависта Любора Нидерле (1865–1944), стоявшего у истоков изучения славянских древностей в Новое время. С.М. Толстая, безусловно, знает эти работы, исследования чешского ученого вошли в списки литературы редактируемых ею томов словаря «Славянских древностей» [2–5] (с. 669, 699), как и книга его предшественника Павла-Йозефа Шафарика (1795–1861) (с. 704). Для молодых славистов будет полезно познакомиться с деятельностью этого ученого, предшественника Никиты Ильича и Светланы Михайловны Толстых по изучению славянских древностей. Кажется, его работа в определенной мере связана своим наименованием с лексикографической задумкой Никиты Ильича, тем самым мы можем про-

следить рождение библионима – названия научного труда.

В Праге издания отдельных выпусков Л. Нидерле о древних славянах выходили начиная с 1901 г., они назывались Slovanské starožitnosti («Славянские древности»). В 1924 г. была переведена на русский язык и издана в Праге его книга «Быт и культура древних славян», предисловие к которой написал находящийся здесь в эмиграции русский археолог и историк, академик ИАН Никодим Павлович Кондаков, а подготовил издание к печати его приемный сын Сергей [2]. В 1923 и 1926 гг. в Париже вышло на французском языке Manuel de l'antiquité slave («Руководство по славянским древностям») Л. Нидерле [16], которое в 1931 г. под названием Rukověť slovanských starožitností было издано в Праге [17]. Спустя 9 лет после кончины ученого известный чешский археолог, академик ЧСАН Ян Эйснер (1885–1967), названный в русском издании Айзнером [3, с. 7], переиздал книгу, снабдив ее своим предисловием [18].

В это время существовало устойчивое сотрудничество между чехословацкими и советскими учеными, поэтому книга Любора Нидерле была быстро переведена на русский язык. При издании было решено изменить название на «Славянские древности» [3]. Вероятно, решение принимали заведующий редакцией литературы по историческим наукам издательства И.П. Сёмин и автор предисловия к русскому изданию археолог-славист П.Н. Третьяков (1909–1976). Причин для выбора такого наименования было несколько:

1) известный труд П.-Й. Шафарика «Славянские древности» (Slovanské starožitnosti), переведенный Осипом Максимовичем Бодянским (1808–1877) сразу же после его выхода в свет в Праге [11];

2) такое же название ранних трудов Л. Нидерле;

3) перевод книги Л. Нидерле на сербский язык, вышедший в 1954 г. под наименованием «Словенске старине» [5; 3, с. 7].

Это название утвердилось за трудом чешского ученого, он был переиздан в 2000 г. [4]. А в конце XX в. это же наименование выбрал для своего этнолингвистического словаря Никита Ильич Толстой [6].

Новая книга академика РАН Светланы Михайловны Толстой не только знаменует собой очередной этап научного изучения языка и культуры славян, но и представляет собой хорошее подспорье вузовскому преподавателю этнолингвистики и славяноведения, поскольку содержит материал, интересный для студентов и магистрантов, написана строго научно, но при этом увлекательно и доступно для обучающихся разного уровня подготовки. Так всегда бывает, когда автор излагает свои мысли неравнодушно, с любовью к исследуемому материалу.

Е.Л. Березович и А.М. Молдаван писали о Светлане Михайловне: «…ее преданность науке, научным традициям вызывает глубокое уважение у друзей и коллег, ее доброта и сердечность притягивают, ее личность восхищает» [1, с. 117]. Рецензируемая книга прекрасно подтверждает эти слова.

Список литературы

1. Березович Е.Л., Молдован А.М. К юбилею Светланы Михайловны Толстой // Славяноведение. 2013. № 6. С. 114–117.

2. Нидерле Л. Быт и культура древних славян. Прага: Пламя, 1924.

3. Нидерле Л. Славянские древности / пер. с чеш. Т. Ковалёвой и М. Хазанова. М.: Изд-во иностр. лит., 1956.

4. Нидерле Л. Славянские древности. М.: Алетейа, 2000.

5. Нидерле Л. Словенске старине. Нови Сад: Матица српска, 1954.

6. Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 1995–2012.

7. Толстая С.М. Полесский народный календарь. М.: Индрик, 2005.

8. Толстая С.М. Пространство слова: Лексическая семантика в общеславянской перспективе. М.: Индрик, 2008.

9. Толстая С.М. Семантические категории языка культуры: очерки по славянской этнолингвистике. М.: Либриком, 2010.

10. Толстая С.М. Образ мира в тексте и ритуале. М.: Рус. фонд содействия образованию и науке, 2015.

11. Шафарик П.И. Славянские древности: в 3 кн. / пер. О.М. Бодянского. М.: Университетская тип., 1837. Кн. 1–2; М.: Тип. Ник. Степанова, 1938. Кн. 3; 2-е изд.: в 2 т., 4 кн. М.: Университетская тип., 1847.

12. Эко У. Заметки на полях «Имени розы» / пер. с итал. Е. Костюкович. СПб.: Симпозиум, 2005.

13. Этнолингвист Светлана Толстая: Нас обвиняли в том, что мы проповедуем религию [Электронный ресурс] // Правмир. URL: https://www.pravmir.ru/etnolingvist-svetlana-tolstaya-nas-obvinyali-v-tom-chto-myi-propoveduem-religiyu/ (дата обращения: 12.08.2019).

14. Этнолингвистический словарь славянских древностей: Проект словника. Предварительные материалы / отв. ред. Н.И. Толстой. М., 1984.

15. Králik Ľ. Stručný etymologický slovník slovenčiny. Bratislava: Veda, 2015.

16. Niederle L. Manuel de l'antiquité slave. Paris: Éduard Champion, 1923, 1926. Vol. 1–2.

17. Niederle L. Rukověť slovanský chstarožitností. Praha: Slovanský ústav; Orbis, 1931.

18. Niederle L. Rukověť slovanský chstarožitností. Praha: Nakl. ČSAV, 1953.

* * *

1. Berezovich E.L., Moldovan A.M. K yubileyu Svetlany Mihajlovny Tolstoj // Slavyanovedenie. 2013. № 6. S. 114–117.

2. Niderle L. Byt i kul'tura drevnih slavyan. Praga: Plamya, 1924.

3. NiderleL. Slavyanskie drevnosti / per. s chesh. T. Kovalyovoj i M. Hazanova. M.: Izd-vo inostr. lit., 1956.

4. Niderle L. Slavyanskie drevnosti. M.: Aleteja, 2000.

5. Niderle L. Slovenske starine. Novi Sad: Matica srpska, 1954.

6. Slavyanskie drevnosti: etnolingvisticheskij slovar' v 5 t. / pod obshch. red. N.I. Tolstogo. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1995–2012.

7. Tolstaya S.M. Polesskij narodnyj kalendar'. M.: Indrik, 2005.

8. Tolstaya S.M. Prostranstvo slova: Leksicheskaya semantika v obshcheslavyanskoj perspektive. M.: Indrik, 2008.

9. Tolstaya S.M. Semanticheskie kategorii yazyka kul'tury: ocherki po slavyanskoj etnolingvistike. M.: Librikom, 2010.

10. Tolstaya S.M. Obraz mira v tekste i rituale. M.: Rus. fond sodejstviya obrazovaniyu i nauke, 2015.

11. Shafarik P.I. Slavyanskie drevnosti: v 3 kn. / per. O.M. Bodyanskogo. M.: Universitetskaya tip., 1837. Kn. 1–2; M.: Tip. Nik. Stepanova, 1938. Kn. 3; 2-e izd.: v 2 t., 4 kn. M.: Universitetskaya tip., 1847.

12. Eko U. Zametki na polyah «Imeni rozy» / per. s ital. E. Kostyukovich. SPb.: Simpozium, 2005.

13. Etnolingvist Svetlana Tolstaya: Nas obvinyali v tom, chto my propoveduem religiyu [Elektronnyj resurs] // Pravmir. URL: https://www.pravmir.ru/etnolingvist-svetlana-tolstaya-nas-obvinyali-v-tom-chto-myi-propoveduem-religiyu/ (data obrashcheniya: 12.08.2019).

14. Etnolingvisticheskij slovar' slavyanskih drevnostej: Proekt slovnika. Predvaritel'nye materialy / otv. red. N.I. Tolstoj. M., 1984.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аббасов Рашид Ягубович – ст. преп. каф. английского языка № 2 Моск. гос. ин-та междунар. отношений. E-mail: duca2006@mail.ru

Андреева Ольга Сергеевна – канд. филол. наук, доц. каф. филологии и искусства Рост. ин-та повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. E-mail: osa13-72@mail.ru

Бе Чуньхун – асп. каф. русского языка Моск. пед. гос. ун-та. E-mail: 350612571@qq.com

Беспалова Светлана Васильевна – канд. пед. наук, зав. каф. немецкой филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: bespalovasv@yahoo.de

Блягоз Нафсет Шумафовна – канд. пед. наук, доц. каф. общей педагогики Адыг. гос. ун-та (г. Майкоп). E-mail: nafset410@ yandex.ru

Бобрышева Инна Владимировна – канд. пед. наук, доц. каф. психологии профессиональной деятельности Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: bobrinna@list.ru

Боровикова Яна Владимировна – канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, социологии и психолого-педагогических дисциплин Ин-та соц. образования (г. Воронеж). E-mail: yantre@yandex.ru

Бровкина Татьяна Владимировна – ассист. каф. русской филологии Сыктывк. гос. ун-та им. Питирима Сорокина. E-mail: tatjana-brovkina@rambler.ru

Вандышева Анна Валентиновна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков № 2 Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: anna_valentino@mail.ru

Гусакова Виктория Олеговна – канд. искусствоведения, преп. С.-Петерб. Суворовского военного училища М-ва обороны Рос. Федерации. E-mail: victoryspb78@mail.ru

Данильчук Елена Валерьевна – д-р пед. наук, проф. каф. информатики и методики преподавания информатики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: daniev@yandex.ru

Демидова Мария Михайловна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Брян. гос. техн. ун-та. E-mail: marri25@mail.ru

Жиркова Галина Петровна – канд. пед. наук, доц. ф-та технологического менеджмента и инноваций С.-Петерб. нац. исслед. ун-та информационных технологий. E-mail: reponse@mail.ru

Забровская Ольга Васильевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики дошкольного образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: mariko57@yandex.ru

Зайцев Владимир Васильевич – д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики начального обучения Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: vvz@vspu.ru

Залаутдинова Светлана Евгеньевна – асп. каф. теории и истории педагогики Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). E-mail: zalautdinova@yandex.ru

Затямина Татьяна Анатольевна – д-р пед. наук, проф. каф. культуры, искусства и общественных дисциплин Волгогр. гос. академии последипломного образования. E-mail: tzatyamina@yandex.ru

Захарова Ксения Андреевна – ст. преп. каф. романской филологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yandex.ru

Иванова Оксана Евгеньевна – канд. пед. наук, доц. каф. западноевропейских языков и культур Пятигор. гос. ун-та. E-mail: ivanova_oksana_1983@mail.ru

Кайль Яков Яковлевич – д-р экон. наук, проф. каф. управления персоналом и экономики в сфере образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kailjakow@mail.ru

Караваева Екатерина Михайловна – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка № 2 Моск. гос. ин-та междунар. отношений (Университета) МИД России. E-mail: gazoprovod-24@yandex.ru

Клецкая Светлана Ильинична – канд. филол. наук, доц. каф. речевой коммуникации и издательского дела Юж. фед. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: kleckaja@inbox.ru

Комаровская Елена Петровна – д-р ист. наук, проф. каф. педагогики и педагогической психологии Воронеж. гос. ун-та. E-mail: ele-kom2006@yandex.ru

Корепанова Марина Васильевна – д-р пед. наук, проф. каф. педагогики дошкольного образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: mariko57@yandex.ru

Корсунская Анастасия Геннадьевна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Воен. ин-та физ. культуры (г. Санкт-Петербург). E-mail: akulik1@yandex.ru

Криворучко Анна Игоревна – канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, лингвистики и перевода Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. E-mail: annaigor08@mail.ru

Крючкова Катерина Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания математики и физики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kkruchkova@rambler.ru

Крючкова Любовь Леонидовна – канд. филол. наук, доц. каф. филологического образования Благовещ. гос. пед. ун-та. E-mail: llkr@mail.ru

Кузнецова Людмила Николаевна – канд. филол. наук, доц. каф. немецкой филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: lnkusnetsova@mail.ru

Кузьмич Марта Геннадьевна – асп. каф. общей педагогики, истории педагогики и образования Гродн. гос. ун-та им. Я. Купалы (Республика Беларусь). E-mail: marta_gavrash@mail.ru

Куликова Наталья Юрьевна – канд. пед. наук, доц. каф. информатики и методики преподавания информатики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: notia7@mail.ru

Куликова Светлана Вячеславовна – д-р пед. наук, проф., ректор Волгогр. гос. академии последипломного образования. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru

Курских Олег Владимирович – канд. филол. наук, доц. каф. европейских языков Пятигор. гос. ун-та. E-mail: oleg.kurskikh@gmail.com

Кушнина Людмила Вениаминовна – д-р филол. наук, проф. каф. иностранных языков, лингвистики и перевода Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. E-mail: lkushnina@yandex.ru

Ламзин Роман Михайлович – ст. преп. каф. управления персоналом и экономики в сфере образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: rom.lamzin@yandex.ru

Левицкий Михаил Львович – академик Рос. академии образования, д-р пед. наук, проф., и. о. академика-секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики Рос. академии образования (г. Москва). E-mail: izvestia@vspu.ru

Лукьянченко Ирина Васильевна – канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения Новокузнец. ин-та (филиала) Кемер. гос. ун-та. E-mail: irlukyanchenko@yandex.ru

Макарова Ирина Александровна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: makira8@yandex.ru

Малахова Виктория Григорьевна – канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Волгогр. науч.-образоват. центра Рос. академии образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: victory710@mail.ru

Мартынова Ия Сергеевна – ст. преп. каф. иностранных языков Брян. гос. техн. ун-та. E-mail: marri25@mail.ru

Матехина Ольга Геннадьевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогического образования Сиб. гос. индустр. ун-та (г. Новокузнецк). E-mail: matehina@yandex.ru

Меретукова Зара Кадыровна – д-р пед. наук, проф. каф. общей педагогики Адыг. гос. ун-та (г. Майкоп). E-mail: zarmerkad@mail.ru

Милованова Людмила Анатольевна – д-р пед. наук, проф. каф. методики преподавания иностранных языков Моск. пед. гос. ун-та. E-mail: milovanova@vspu.ru

Мошина Елена Анатольевна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Воен. ин-та (инж.-техн.) Воен. академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева (г. Санкт-Петербург). E-mail: moshina@inbox.ru

Муратова Мая Ильгельдыевна – асп., мл. науч. сотр. науч.-образоват. лаборатории регион. филол. исследований Псков. гос. ун-та. E-mail: muratova.maya@mail.ru

Мурнева Мария Ивановна – канд. культурологии, доц. каф. английского языка для профессиональной коммуникации Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: mashamurneva@yandex.ru

Панова
Елена Павловна
– канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Моск. политехн. ун-та. E-mail: panova_ep@mail.ru

Патапенко
Светлана Николаевна
– канд. филол. наук, доц. каф. литературы Ин-та истории и филологии Волог. гос. ун-та. E-mail: patasik@mail.ru

Саламатина
Юлия Валерьевна
– канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Урал. гос. экон. ун-та (г. Екатеринбург). E-mail: kpn1308@mail.ru

Самойлова
Елена Владимировна
– канд. социол. наук, доц. каф. английского языка для профессиональной коммуникации Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: alena_vs@mail.ru

Сафронова
Елена Михайловна
– д-р пед. наук, проф. каф. специальной педагогики и психологии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: emsafronova@mail.ru

Сахарчук
Елена Ивановна
– д-р пед наук, проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: profsah@vspu.ru

Сергеева
Елена Викторовна
– канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: helse@yandex.ru

Середа
Полина Витальевна
– канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков № 1 Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: polinapost@list.ru

Слепнева
Марина Анатольевна
– канд. техн. наук, доц. каф. иностранных языков Моск. энергет. ин-та. E-mail: slepnevama@mpei.ru

Соловцова
Ирина Афанасьевна
– д-р пед. наук, проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: irina_solovcova@mail.ru

Соловьева
Александра Евгеньевна
– асп. каф. теории преподавания иностранных языков Моск. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова. E-mail: sandraS91@yandex.ru

Супрун
Василий Иванович
– д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: suprun@vspu.ru

Третьякова
Ирина Владимировна
– канд. пед. наук, доц. каф. немецкой филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru

Филиппова
Евгения Михайловна
– канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания математики и физики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: em_filippova@mail.ru

Цзюй Хайна
– канд. филол. наук, преп. фак. русского языка Хэйхэского ун-та (КНР). E-mail: moskva20090923@mail.ru

Черницына
Татьяна Владимировна
– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru

Чесноков
Иван Иванович
– д-р филол. наук, проф. каф. русского языка как иностранного Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: isto1923@yandex.ru

Чеснокова
Петра
– канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: petches@yandex.ru

Шабанова Татьяна Николаевна – асп. каф. физики Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: t.shabanova1989@yandex.ru

Шапошникова Татьяна Леонидовна – д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., зав. каф. физики Кубан. гос. технол. ун-та (г. Краснодар). E-mail: shtale@yandex.ru

Шацкая Марина Федоровна – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru

Шестак Лариса Анатольевна – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: l_shestak@mail.ru

Шестакова Надежда Александровна – канд. филос. наук, доц. каф. английского языка для профессиональной коммуникации Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: shestakovanady@yandex.ru

Ширшов Алексей Геннадьевич – преп. каф. управления повседневной деятельностью Новосиб. воен. ин-та им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Рос. Федерации. E-mail: shirshov.74@inbox.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Alexandra Solovyeva – Post Graduate Student, Department of Theory of Foreign Language Teaching, Lomonosov Moscow State University. E-mail: sandraS91@yandex.ru

Alexey Shirshov – Lecturer, Department of Daily Activities Management, Novosibirsk military Institute named after general of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: shirshov.74@inbox.ru

Anastasia Korsunskaya – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Education (Saint-Petersburg). E-mail: akulik1@yandex.ru

Anna Krivoruchko – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: annaigor08@mail.ru

Anna Vandysheva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages #2, Kuban State Technological University (Krasnodar). E-mail: anna_valentino@mail.ru

Bie Chunhong – Post Graduate Student, Department of Russian Language, Moscow Pedagogical State University. E-mail: 350612571@qq.com

Ekaterina Karavaeva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language #2, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: gazoprovod-24@yandex.ru

Elena Komarovskaya – Advanced PhD (History), Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University. E-mail: ele-kom2006@yandex.ru

Elena Sergeeva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: helse@yandex.ru

Elena Danilchuk – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Science and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: daniev@yandex.ru

Elena Moshina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Military Institute of Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov (Saint-Petersburg). E-mail: moshina@inbox.ru

Elena Panova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Humanities, Moscow Polytechnic University. E-mail: panova_ep@mail.ru

Elena Safronova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: emsafronova@mail.ru

Elena Saharchuk – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: profsah@vspu.ru

Elena Samoylova – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: alena_vs@mail.ru

Evgeniya Filippova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: em_filippova@mail.ru

Galina Zhirkova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology Management and Innovations, ITMO University (Saint-Petersburg). E-mail: reponse@mail.ru

Inna Bobrysheva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: bobrinna@list.ru

Irina Lukyanchenko – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Psychology and Theoretical Basis of Learning, Novokuznetsk Institute (the branch) of Kemerovo State University. E-mail: irlukyanchenko@yandex.ru

Irina Makarova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru

Irina Solovtsova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: irina_solovcova@mail.ru

Irina Tretyakova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru

Ivan Chesnokov – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: isto1923@yandex.ru

Iya Martynova – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: marri25@mail.ru

Ju Haina – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Heihe University (China). E-mail: moskva20090923@mail.ru

Katerina Kryuchkova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kkruchkova@rambler.ru

Kseniya Zakharova – Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zakharova-kseniaandreevna@yandex.ru

Larisa Shestak – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: l_shestak@mail.ru

Lyubov Kryuchkova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philological Education, Blagoveschensk State Pedagogical University. E-mail: llkr@mail.ru

Lyudmila Kushnina – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: lkushnina@yandex.ru

Lyudmila Kuznetsova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: lnkusnetsova@mail.ru

Lyudmila Milovanova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University. E-mail: milovanova@vspu.ru

Maria Demidova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: marri25@mail.ru

Maria Murneva – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: mashamurneva@yandex.ru

Marina Korepanova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mariko57@yandex.ru

Marina Shatskaya – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru

Marina Slepneva – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow Power Engineering Institute. E-mail: slepnevama@mpei.ru

Marta Kuzmich – Post Graduate Student, Department of General Pedagogy, Pedagogy and Education History, Yanka Kupala State University of Grodno. E-mail: marta_gavrash@mail.ru

Maya Muratova – Post Graduate Student, Junior Research Associate, Research and Educational Laboratory of Regional Philological Researches, Pskov State University. E-mail: muratova.maya@mail.ru

Mihail Levitskiy – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, acting Academician-Secretary of the Branch of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy, Russian Academy of Education. E-mail: izvestia@vspu.ru

Nadezhda Shestakova – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: shestakovanady@yandex.ru

Nafset Blyagoz – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Adyghe State University. E-mail: nafset410@yandex.ru

Natalia Kulikova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Science and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: notia7@mail.ru

Oksana Ivanova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of West European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: ivanova_oksana_1983@mail.ru

Oleg Kurskikh – PhD (Philology), Associate Professor, Department of European Languages, Pyatigorsk State University. E-mail: oleg.kurskikh@gmail.com

Olga Andreeva – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology and Art, Rostov Institute of Further Training and Professional Retraining of Educators. E-mail: osa13-72@mail.ru

Olga Matehina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogical Education, Siberian State Industrial University (Novokuznetsk). E-mail: matehina@yandex.ru

Olga Zabrovskaya – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mariko57@yandex.ru

Petra Chesnokova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: petches@yandex.ru

Polina Sereda – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages #1, Kuban State Technological University (Krasnodar). E-mail: polinapost@list.ru

Rashid Abbasov – Senior Lecturer, Department of English Language # 2, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: duca2006@mail.ru

Roman Lamzin – Senior Lecturer, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: rom.lamzin@yandex.ru

Svetlana Kulikova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru

Svetlana Patapenko – PhD (Philology), Associate Professor, Literature Department, Vologda State University. E-mail: patasik@mail.ru

Svetlana Bespalova – PhD (Pedagogy), Head of the Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: bespalovasv@yahoo.de

Svetlana Kletskaya – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Verbal Communication and Publishing, Southern Federal University. E-mail: kleckaja@inbox.ru

Svetlana Zalautdinova – Post Graduate Student, Department of Theory and History of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: zalautdinova@yandex.ru

Tatyana Shabanova – Post Graduate Student, Physics Department, Kuban State Technological University (Krasnodar). E-mail: t.shabanova1989@yandex.ru

Tatyana Brovkina – Assistant, Department of Russian Philology, Pitirim Sorokyn Syktyvkar State University. E-mail: tatjana-brovkina@rambler.ru

Tatyana Chernitsyna – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru

Tatyana Shaposhnikova – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Head of Physics Department, Kuban State Technological University (Krasnodar). E-mail: shtale@yandex.ru

Tatyana Zatyamina – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Culture, Art and Social Sciences, Volgograd State Academy of Postgraduate Education. E-mail: tzatyamina@yandex.ru

Vasily Suprun – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: suprun@vspu.ru

Viktoriya Gusakova – PhD (Art History), lecturer, Saint-Petersburg Suvorov Military School of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: victoryspb78@mail.ru

Viktoriya Malakhova – PhD (Pedagogy), Senior Research Associate, Volgograd Scientific and Educational Center of Russian Academy of Sciences, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: victory710@mail.ru

Vladimir Zaytsev – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvz@vspu.ru

Yakov Kail – Advanced PhD (Economics), Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kailjakow@mail.ru

Yana Borovikova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Sociology, Psychological and Pedagogical Studies, Institute of Social Education (Voronezh). E-mail: yantre@yandex.ru

Yulia Salamatina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics (Ekaterinburg). E-mail: kpn1308@mail.ru

Zara Meretukova – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General Pedagogy, Adyghe State University. E-mail: zarmerkad@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.
Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)
Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.
С. Вархол, д-р филол. наук, проф. (Люблин, Польша)
С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)
А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.
Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.
К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.
Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.
В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.
В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)
А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)
М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.
А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ
О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)
Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.
Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)
С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.
М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)
О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.
Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)
Е.В. Мещерякова, д-р пед. наук, проф.
Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)
В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)
М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.
С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.
Н.С. Пурышева, д-р пед. наук, проф. (Москва)
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.
А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.
В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)
Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.
Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)
Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.
А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)
А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)
К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)
Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)
Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)
В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.
Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ
В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.
Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.
М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии