

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9 2022 (СЕНТЯБРЬ)

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

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

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

**Издатель:**

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

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

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

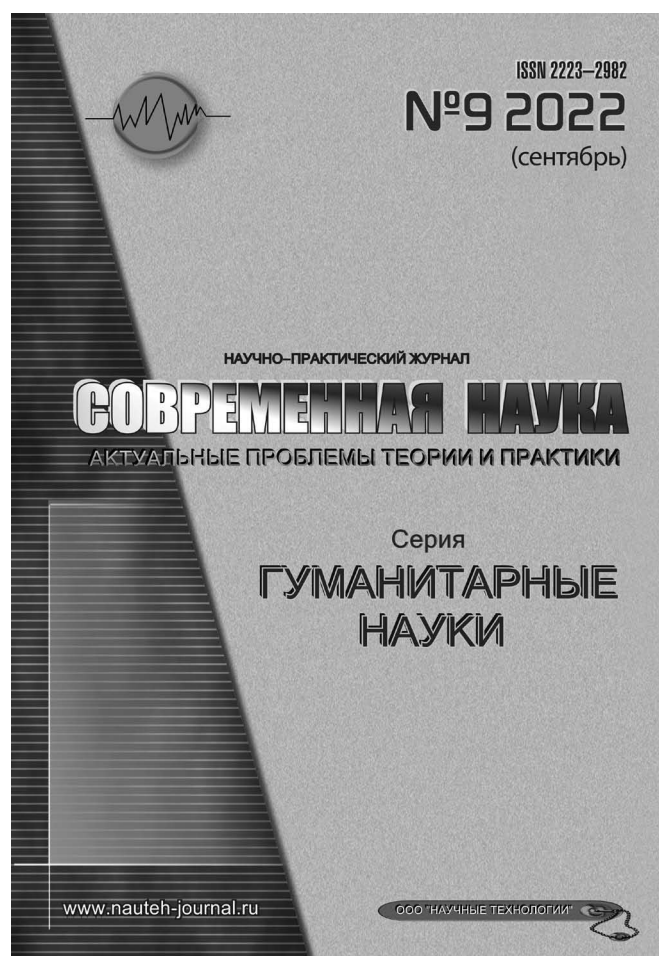
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 9 (сентябрь) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 22.09.2022 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Булавинцев Н.В.** – Образ майских студенческих протестов 1968 г. в средствах массовой информации Франции и Европейских Сообществ  
*Bulavintsev N.* – The image of may 1968 student protests in the media of France and the European communities ..... 7

**Котлецов В.В., Попов А.О.** – Муниципализация и демунципализация жилищного фонда провинциального города в 1918–1929 гг. (на примере г. Коврова Владимирской губернии)  
*Kotletsov V., Popov A.* – Municipalization and demunicipalization of the housing facility of a provincial town in 1918 - 1929. (by the example of Kovrov town, Vladimir province) ..... 11

## Педагогика

**Авдеенко И.А., Чумакова Т.Н.** – Использование дистанционных образовательных технологий при подготовке кадров высшей квалификации в работе с международными наукометрическими системами Web of Science и Scopus  
*Avdeenko I., Chumakova T.* – The use of distance learning technologies in the training of highly qualified personnel, working with Web of Science, Scopus systems and methods of publishing research results ..... 16

**Айдарова Г.П., Минькова Д.П., Церенова Э.А.** – Проектирование индивидуального образовательного маршрута личности как инновационный процесс  
*Aidarova G., Minkova D., Tserenova E.* – Designing an individual educational route of a personality as an innovative process ..... 23

**Алленова Н.А., Тимченко В.О.** – Элементы микрообучения на примере использования кейс-метода при анализе новостных событий на занятиях по английскому языку для курсантов МГУ им. адмирала Г.И. Невельского  
*Allenova N., Timchenko V.* – Elements of microlearning on the example of using the case method in the analysis of news events in English classes for cadets of Moscow State University Admiral G.I. Nevelskoy..... 29

**Антипов О.В., Гежа Р.В., Першин Ю.Л.** – Особенности личностных характеристик студентов, занимающихся футболом в аграрном вузе  
*Antipov O., Gezha R., Pershin Yu.* – Features of personal characteristics of students involved in football at an agricultural university..... 34

**Асриев А.Ю., Тюльков Е.Ю.** – Историко-культурная традиция развития кадетского образования в Сибири  
*Asriev A., Tyulkov E.* – Cadet education: to the problem of defining the concept ..... 39

**Басте З.Ю., Батурьян М.А.** – Билингвизм как фактор успешности в изучении иностранных языков  
*Baste Z., Baturyan M.* – Bilingualism as a success factor in learning foreign languages ..... 44

**Воробьёва Л.В., Курикова Н.В., Максимов В.В., Никанорова Ю.В., Тюрина И.И.** – Современный инженер: место языковой подготовки в системе профессионального образования  
*Vorobyeva L., Kurikova N., Maximov V., Nikanorova Yu., Tyurina I.* – Modern engineer: place of language training in professional education system..... 47

|   |  |
|---|--|
| <b>Домбровская М.А.</b> – Внутренний аудит системы менеджмента качества как инструмент управления процессами организации дополнительного профессионального образования<br><i>Dombrovskaya M.</i> – Internal audit of the quality management system as a tool for managing the processes of organizing additional professional education ..... 53  | <b>Пантелеева Н.Г.</b> – Система взаимодействия участников образовательного процесса детского сада при работе с детьми, имеющих речевые нарушения<br><i>Panteleeva N.</i> – The system of interaction of participants in the educational process of kindergarten when working with children with speech disorders..... 84  |
| <b>Заярная М.В.</b> – Педагогические условия формирования семейных ценностей у подростков в процессе взаимодействия сельской школы и семьи<br><i>Zayarnaya M.</i> – Pedagogical conditions for the formation of family values in adolescents in the process of interaction of a rural school and the family ..... 58  | <b>Рогожникова Р.А., Лобов П.А.</b> – Воспитание ценностного отношения к человеку в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа как актуальная проблема педагогики<br><i>Rogozhnikova R., Lobov P.</i> – Education of value attitude towards human being in professional training of medical college students as a topical problem of pedagogy ..... 90                            |
| <b>Ковязина Г.В., Капустин А.Г., Александрова О.А., Овсянникова Е.Ю.</b> – Методика стабилизации регуляторно-адаптивных возможностей организма женщин во II триместре беременности средствами аквагимнастики<br><i>Kovyazina G., Kapustin A., Aleksandrova O., Ovsyannikova E.</i> – Methods of stabilizing the regulatory and adaptive capabilities of pregnant women in the II trimester by means of aqua gymnastics ..... 63 | <b>Сальмерон Майорка Давид Алехандро</b> – Тренировка ловкости как фундаментального аспекта физической подготовки для людей специальных профессий (военные, спортсмены)<br><i>Salmerón Mayorca David Alejandro</i> – The training of agility as a fundamental aspect of physical training for people in special professions (military, athletes) ..... 93  |
| <b>Козырева О.А., Хвастунова Е.П.</b> – Методическая подготовка будущих педагогов к инклюзии школьников на базе технопарка университета<br><i>Kozyreva O., Khvastunova E.</i> – Methodological training of future teachers for the inclusion of schoolchildren on the basis of the university technology park ..... 68  | <b>Ситникова С.Ю., Буря Л.В.</b> – Потенциал математических дисциплин при формировании информационной компетентности<br><i>Sitnikova S., Burya L.</i> – The potential of mathematical disciplines in the formation of information competence ..... 96  |
| <b>Лоренц В.В.</b> – Патриотическое воспитание школьников при организации ключевых общешкольных дел<br><i>Lorents V.</i> – Patriotic education of schoolchildren in the organization of key school-wide affairs ..... 74  | <b>Тормозова Н.И.</b> – Методическое сопровождение педагогической деятельности как эффективная форма формирования и развития профессиональной компетентности преподавателя детской школы искусств<br><i>Tormozova N.</i> – Methodological support of pedagogical activity as an effective form of formation and development of professional competence of a children's art school teacher..... 101 |
| <b>Овчинников Ю.Д., Тон Я.В., Захарова А.В.</b> – Проблемы велоспорта в социальной интерпретации детского спорта<br><i>Ovchinnikov Yu., Ton Ya., Zakharova A.</i> – Problems of cycling in the social interpretation of children's sport ..... 80   |  |

- Хабарова О.Л., Алексеева Ю.П., Вронская Н.Г., Савченко В.Н.** – Исследование трансформации отношений «студент-преподаватель» в условиях постковидного режима обучения предмету «физическая культура и спорт» в вузе  
*Khabarova O., Alekseeva Yu., Vronskaya N., Savchenko V.* – Study of the transformation of the "student-teacher" relationship in the conditions of the post-covid mode of teaching the subject "physical culture and sports" at the university . . . . . 106
- Хвалебо Г.В., Сыроваткина И.А., Наумов С.Б.** – Влияние физических упражнений на формирование нравственных и морально-волевых качеств обучающихся  
*Hvalebo G., Syrovatkina I., Naumov S.* – The influence of physical exercises on the formation of moral and moral-volitional qualities of students . . . . . 110
- Хэ Чжэндун, Ли Хунхун** – Исследование формирования культуры верховенства права в колледжах и университетах в контексте всестороннего управления страной в соответствии с законом  
*He Zhendong, Li Honghong* – A study on forming a culture of the rule of law in colleges and universities in the context of governing the country in accordance with the law . . . . . 114
- Филология
- Болотина Н.И.** – К вопросу о безличных конструкциях во французском языке  
*Bolotina N.* – On impersonal constructions in French . . . . . 118
- Бузаева Я.А.** – Передача синтаксических особенностей при переводе 66 сонета У. Шекспира (на материале переводов на русский и итальянский языки)  
*Buzaeva Ya.* – Transfer of syntactic features in the translation of the 66 sonnet by W. Shakespeare (based on translations into Russian and Italian) . . . 121
- Девель Л.А.** – Опыт составления лексикографического портрета энциклопедического словаря «Britannica»  
*Devel L.* – Experience in compiling a lexicographic portrait of the encyclopedic dictionary "Britannica" . . . . . 128
- Казанникова Д.П., Звягинцева А.В.** – Отражение культурного кода народа в языке английской волшебной сказки  
*Kazannikova D., Zvyagintseva A.* – Reflection of the nation's cultural code in the language of English magic fairy-tales . . . . . 132
- Косова И.О.** – Коллоквиальная модель дискурса в интегративном пространстве лингвистики  
*Kosova I.* – Colloquial model of discourse in the integrative space of linguistics. . . . . 137
- Мао Цзинцзин** – Основные вопросы о когнитивно-дискурсивной парадигме в современной лингвистике  
*Mao Jingjing* – Key questions about the cognitive-discursive paradigm in modern linguistics . . . . . 140
- Матюшенко М.С.** – Метафора, метонимия, и другие неологизмы во французских СМИ в постковидный период  
*Matyushenko M.* – Metaphor, metonymy, and other neologisms in the French media in the postcovid period . . . . . 144
- Морозова О.А.** – Особенности англоязычного профессионального медицинского языка производственного романа (на примере романа А. Хейли «Окончательный диагноз»)  
*Morozova O.* – Peculiarities of the English professional medical language of the production novel (on the example of A. Hailey's novel "Final diagnosis") . . . . . 148
- Остапенко А.Б.** – Андроцентризм в пословицах английского языка как следствие вербализации гендерных стереотипов  
*Ostapenko A.* – Androcentrism in English proverbs as a result of gender stereotypes verbalization . . . 152

|   |  |
|---|--|
| <b>Рубан Л.С.</b> – Формирование подрастающего поколения на примере творчества К.И. Чуковского<br><i>Ruban L.</i> – Formation of the younger generation (on the example of of K.I. Chukovsky's creativity).....156  | <b>Терских Т.Ф.</b> – Анализ некоторых смысловых аспектов художественного текста (на материале русских и китайских сказок)<br><i>Terskikh T.</i> – Analysis of some semantic aspects of the literary text (based on the material of Russian and Chinese fairy tales).....179   |
| <b>Садовская Е.Ю.</b> – О взаимодействии семейного, педагогического, межпоколенческого и возрастного дискурсов<br><i>Sadovskaya E.</i> – About the interacation of family, pedagogical, intergenerational, and age discourses .....162                      | <b>Юань Юе</b> – Русские диминутивы - имена существительные, называющие лиц, на фоне семантических соответствий китайского языка<br><i>Yuan Yue</i> – Russian diminutives - nouns naming persons against the background of semantic correspondences in Chinese.....184   |
| <b>Ситников А.А.</b> – «Коронные фразы» как средство индивидуализации на видеохостинге YouTube<br><i>Sitnikov A.</i> – Catchphrases as means of individualization on YouTube .....168   | <b>Яхина А.М.</b> – Дистантный повтор как одно из средств раскрытия подтекста литературного произведения (на примере романа А. Мердок «Черный принц»)<br><i>Iakhina A.</i> – Distant repetition as one of the means of revealing the sub-text of a literary work (on the example of I. Murdoch's novel "The black prince").....188 |
| <b>Су Цзяянь</b> – Об интерпретирующей функции пословиц<br><i>Su Jiayan</i> – On the interpretive function of proverbs .....172   |  |
| <b>Сунь Бовэнь</b> – Гибридизация жанров корпоративного дискурса: на материале презентационных текстов о компании<br><i>Sun Bowen</i> – Hybridization of corporate discourse genres: based on the material of presentation texts about the company .....176 |  |
|   | <b>Информация</b>  |
|   | Наши авторы. Our Authors.....192   |
|   | Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....194  |

## ОБРАЗ МАЙСКИХ СТУДЕНЧЕСКИХ ПРОТЕСТОВ 1968 Г. В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ФРАНЦИИ И ЕВРОПЕЙСКИХ СООБЩЕСТВ

**Булавинцев Никита Валерьевич**

аспирант, Южный Федеральний Университет,  
Ростов-на-Дону  
bulavincev@sfedu.ru

### THE IMAGE OF MAY 1968 STUDENT PROTESTS IN THE MEDIA OF FRANCE AND THE EUROPEAN COMMUNITIES

**N. Bulavintsev**

*Summary:* The events of May 1968 are perceived differently in France and within the institutions of the European Union. The image of the events has remained controversial both in public and scientific discourse for many years. The article analyzes the reports of the French press and publications of journals published by the institutions of the European Communities in order to identify the specific features of the perception of the May events at the European level. The author demonstrates that despite the presence of common characteristics in the image of the protests, there are distinctive features of the perception of the May events within the European Communities. The publications of the «European Community» journal criticize the national policy and the inability of national governments to respond to the young people's unrest; the problems that caused student discontent are perceived as pan-European, thus they can only be resolved through the institutions of European Communities. The author states that the positive image of the French May, which has developed in the European Union, is an expected phenomenon.

*Keywords:* may 1968, European Union, "European Community" journal, Le Monde, Le Figaro, R. Aron.

*Аннотация:* Майские события 1968 г. воспринимаются по-разному во Франции и в рамках институтов Европейского Союза и уже на протяжении многих лет вызывают споры как в обществе, так и научных публикациях. В статье анализируются сообщения французской прессы и публикации журналов, выпускаемых институтами Европейских Сообществ для того, чтобы выявить особенности восприятия майских события на европейском уровне. Автор демонстрирует, что несмотря на присутствие общих моментов восприятия протестов, есть отличительные черты восприятия майских событий на уровне европейского объединения. Публикации журнала критикуют национальную политику и неспособность стран дать ответ на протесты молодежи, а проблемы, которые стали причиной недовольства студенчества, воспринимаются как общеевропейские, которые могут быть решены только через институты европейского объединения. Делается вывод, что положительный образ французского Мая, который сложился в Европейском объединении, является закономерным явлением.

*Ключевые слова:* май 1968 г., Европейский Союз, журнал «Европейское Сообщество», Le Monde, Le Figaro, P. Aron.

В мае 2008 г. Европейский парламент на своем официальном сайте разместил коммеморативную статью «40 years on: Europe and the legacy of 1968» [4]. Статья была посвящена трем событиям 1968 г.: парижский Май 1968 г.; Пражская весна и студенческие протесты в Польше. События французского мая описываются в публикации как «катарсис французского общества», который обновил французское общество. Статье, цитируя известного лидера майского протеста Даниэля Кон-Бендита, утверждает, «68-ой год изменил весь мир, нравится вам это или нет». Несмотря на помпезный тон публикации, французские события 1968 г. воспринимаются далеко не так однозначно, особенно во Франции. Как замечают исследователи, феномен мая 1968 г. «ставит в тупик многих исследователей» [2, с. 10], показывая нам, что образ протестного месяца предстает не только противоречивым в памяти отдельных сообществ, но и в разных научных исследованиях. Вместе с этим, изучение «Мая '68» не теряет своей актуальности – напротив,

именно «юбилеи» 2008 г. и 2018 г. продемонстрировали все более возрастающее внимание исследователей к событиям этого месяца.

Большинство исследований, посвященных 1968 г. и памяти о «протестном 68-м», концентрируются вокруг национальных нарративов: воспоминаний участников протестов, свидетелей, анализ сообщений национальной прессы. Помимо этого, публикации останавливаются либо на протестах в отдельной стране, либо на «глобальном 1968 г.». Однако, из фокуса внимания в этом случае, выпадает европейский уровень восприятия протестов: как политики и пресса европейского объединения видела события мая 1968 г. и как их реакция отличалась от национального уровня. Статья ставит задачу проанализировать сообщения прессы Европейских Сообществ и ответить на вопросы: как СМИ, выпускаемые европейским объединением, освещали студенческие протесты 1968 г. и отличался ли конструируемый

им образ протестов от образа во французских изданиях? Основной источник для анализа – журнал «Европейское Сообщество», который выпускался при финансовой поддержке институтов европейского объединения. Журнал выпускался в странах, не входящих в объединение для ознакомления широких масс с достижениями европейской интеграции и теми проблемами, с которыми сталкивалась Европа.

Майские протесты начались внезапно и совершенно неожиданно для большинства французов. Протесты стали неожиданностью как для леворадикальных социологов, так и для журналистов. События протестного месяца можно разделить условно на несколько этапов с различными доминирующими образами. С 2 по 12 мая протесты ассоциировались в первую очередь со студентами. Противостояние студентов и полиции приводит к кульминации в ночь с 10 по 11 мая, событие, которое вошло в историю как «ночь баррикад», когда демонстранты начали возводить нагромождения на улицах Парижа. С 13 мая мы можем видеть, как к студентам присоединяются рабочие. Протесты приводят к всеобщей забастовке. 24 мая президент Франции Шарль де Голль обращается к нации и заявляет о проведении референдума. После этого протесты идут на спад и сменяются демонстрациями в поддержку президента.

В прессе со всех сторон идеологического спектра можно увидеть общие черты восприятия событий протестного месяца. Никто не ожидал такого масштаба протестов, и никто в этот месяц не мог представить, что дата «май 1968» может стать именем нарицательным, которая будет прочно ассоциироваться с Францией и протестами. Публикации как «Le Monde» [3; 8; 9], так и «Le Figaro» [7; 6] симпатизируют требованиям протестующих, вместе с этим осуждая студентов-зачинщиков и провокаторов. По мнению многих репортеров, насилие протестующих «уничтожило все шансы на диалог» [7]. Многие авторы разделяли «мирных демонстрантов» и «провокаторов», которые приходят «уже готовясь к драке» [3]. После «ночи баррикад» общественность начинает винить не только протестующих, но и полицию в том насилии, которое было на улицах Парижа. Раймон Арон, знаменитый французский интеллектуал и важная фигура в газете «Le Figaro» в данный период, отзывался о протестах крайне негативно. Арон видел опасность в молодежном протесте и внутреннюю противоречивость требований протестующих. Называя события «психодрамой» [5], он подчёркивал инфантильность и нерациональность протестов, их неспособность привести к изменениям.

В другом свете предстают события в прессе Европейских Сообществ. Май 1968 г. стал важным рубежом для европейского объединения. К 1 июля страны «шестер-

ки» учредили таможенный союз, который был одной из первоочередных задач после подписания Римского договора в 1957 г. Майский номер журнала «Европейское Сообщество» открывался воодушевленной статьей, сообщавшей, что «прогресс и процесс – явные аспекты жизни Европейских Сообществ». Статья сообщала о важных достижениях сообщества и извещала надежды, что интеграционный «процесс, происходящий в Европейских Сообществах, может перелиться на более широкие группы, принимающие решения по вопросам, масштаб и характер которых слишком широк даже для США и стран «шестерки» по отдельности» [10, с. 3]. В этом же месяце случились масштабные студенческие протесты, которые затронули все страны «шестерки» и отразились на дальнейших публикациях журнала.

Первая статья июньского номера журнала была посвящена молодежным протестам. На первом развороте журнала «Европейское Сообщество» можно было увидеть две фотографии. На одной из них – огромная толпа молодых людей, сидящая в огромной университетской аудитории. Их разнообразные наряды – от рубашек с галстуком до незамысловатых футболок – выдают разнообразие социального состава молодых людей. Это не похоже на обычную лекцию – фотография передает атмосферу хаоса и дезорганизованности толпы, которая стоит в проходах, сидит на ступеньках, что-то обсуждает. На второй фотографии, расположенной рядом – трибуна, расположенная на сцене той же аудитории, за которой стоит оратор, который с воодушевлением что-то говорит. Сама трибуна увешана флагами с изображением коммунистических лидеров – фигура Ленина и Че Гевары на снимке видны лучше, чем сам оратор. Снимки изображают встречу во время студенческой демонстрации в мае в Бельгийском свободном университете. Под фотографией – выдержка из речи председателя Европейской Комиссии Жана Рея. Во времена трудностей и конфликтов, которые поражают европейский континент, сообщает Жан Рей, именно Европейские Сообщества «должны показать пример мудрости, единства и силы» [11, с. 3]. Европейское единство, по мнению председателя Комиссии, это единственный возможный ответ на вызовы, с которым столкнулась Европа. И, как сообщает заглавие статьи, европейское единство – это долг и обязательство «перед новым поколением».

Жан Рей не пытается выяснить мотивацию восставших – «давайте не будем тратить время, спрашивая, подорвали ли наше студенчество профессиональные агитаторы или фанатичные революционеры». Вместо этого, заключает председатель Европейской Комиссии, необходимо спросить себя, «нравится ли сегодня молодым людям лицо нашего объединения ... и можем ли мы сделать что-то, чтобы оно было более привлекательным».



Нравоучительный характер молодежных протестов он подчеркивает цитатой Вольтера, «Сделай своего Бога для нас более великим, если хочешь, чтобы мы поклонялись ему» [11, с. 3], подразумевая что Европейские Сообщества должны взять на себя обязанность по примирению единого европейского континента, подать пример молодому поколению и показать им идеал, который будет заслуживать приверженность и старания молодежи.

Последующие выпуски «Европейского Сообщества» неоднократно подчеркивают необходимость разрешения конфликта поколений. Зачастую, для Европейских Сообществ эта проблема была тесно связана с образованием. «Комиссия намерена уделить особое внимание проблемам, представляющим огромный интерес для молодежи в европейских университетах» [12, с. 4]. Важное значение уделяется тому, чтобы склонить протестное поколение на сторону европейского объединения, и чтобы «убедить сегодняшнюю молодежь с большей уверенностью смотреть в будущее и ту роль, которую им предстоит сыграть в его формировании» [12, с. 4]. Помимо этого, Комиссия подчеркивает, что молодое поколение не должно недооценивать достижения европейской интеграции и осознать те труды, которые были вложены в реализацию единой Европы: «Комиссия призывает каждого европейца осознать всю важность того, что происходит сейчас, и ценность того, что было сделано до сих пор» [12, с. 4].

Октябрьский номер журнала «Европейское Сообщество» начинался со статьи «Студенты указывают путь», которая пытается обобщить протесты, их последствия и значение для Европы. «Студенты по всей Европе требуют перемен, некоторые из которых радикальны, как в образовательных системах, так и в обществах, в которых они живут» [13, с. 3]. Как сообщает статья, все – от студентов до политиков – надеются, что повторения весенних протестов в Европе не произойдет. Широкое недовольство студентов позволяет авторам статьи, вслед за Жаном Реем говорить о проблемах, которые вызвали майские протесты, как о вопросах «европейского масштаба». Статья повторяет выводы, обозначенные Жаном Реем в речи, опубликованной в июньском номере. Авторы статьи обозначают проблему – «на уровне правительств, на «европейской» арене не было предпринято никаких коллективных международных попыток смягчить жалобы молодежи» [13, с. 3].

Статья затем описывает протесты в каждой из стран «шестерки», которые произошли весной 1968 г. Майские протесты во Франции по праву занимают первое место в тексте публикации. Это были самые крупные и

«жестокие протесты» на европейской арене весной 1968 г. Публикация описывает масштаб последствий: «демонстрации, длинной в месяц, во Франции прошлым маем парализовали нацию, когда рабочие покинули фабрики, чтобы присоединиться к студентам на улицах» [13, с. 3]. Публикация останавливается на проблемах французского образования, отмечая «технократическое обучение», которое готовит «технократов, производителей и потребителей», но не может дать «подлинного образования». Авторы утверждают, что «протесты были направлены против последствий потребительской культуры в учебе». Помимо этого, публикация подчеркивает демократические требования протестующих: «недовольство вызвала и регламентация как в бытовых условиях, так и в учебе. Студенты требовали свободы выражения мнений, собраний и ассоциаций» [13, с. 3]. Помимо этого, положительные изменения в образовательной системе Франции напрямую связывались с протестами.

Анализ сообщений СМИ европейского объединения подтверждает выводы исследований внутреннего дискурса Европейских Сообществ [1]. На материалах прессы мы можем увидеть, как восприятие событий мая отличалось на европейском и национальном уровнях. Несмотря на то, что и во французской прессе и прессе, выпускаемой институтами Европейских Сообществ, содержатся общие мотивы, на европейском уровне проблема приобретала совершенно иное измерение. Публикации журнала «Европейское Сообщество» демонстрируют, что протесты воспринимались как «общеевропейская проблема», а решение противоречий, которые стали причиной недовольства молодежи, мыслилось исключительно в рамках институтов Европейских Сообществ. Подобный фокус в восприятии событий помогает нам понять, почему спустя 40 лет протесты мая будут восприниматься в положительном свете в европейском объединении. Май '68, по мнению многих европейских политиков, демонстрировал слабость национальной политики и, как следствие, ответом на эти проблемы могло стать лишь «европейское единство»: солидарность между странами и углубление европейской интеграции.

Таким образом, положительное восприятие майских событий институтами Европейского Союза является закономерным. Различия в образе майских событий в материалах СМИ Франции и Европейских Сообществ демонстрирует особый статус события мая в истории объединения. Не концентрируясь на насилии парижских демонстрантов и их идеологическом эклектизме, европейская пресса подчеркивает, что именно европейское объединение является ответом на недовольство молодого поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булавинцев Н.В. Реакция Европейских Сообществ на события мая 1968 года: конфликт европейского измерения? // Вестник Воронежского Государственного Университета. Серия: История. Политология. Социология. 2022. №1. С.24-27.
2. Савчук В.С. 1968: «Апокалипсис у ворот», «Социализм с человеческим лицом» и сексуальная революция? / В.С. Савчук, Р.С. Айриян // «Новое прошлое / The New Past». — 2018. — №4. — С. 8-26.
3. «L'Humanité»: faire confiance aux leaders de cette espèce serait creuser la tombe du mouvement ouvrier // Le Monde. — 25 mai, 1968. — URL : [https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/05/25/l-humanite-faire-confiance-aux-leaders-de-cette-espece-serait-creuser-la-tombe-du-mouvement-ouvrier\\_2502182\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/05/25/l-humanite-faire-confiance-aux-leaders-de-cette-espece-serait-creuser-la-tombe-du-mouvement-ouvrier_2502182_1819218.html) (дата обращения: 19.11.2021).
4. 40 years on: Europe and the legacy of 1968 // European Parliament. — 2008. — URL: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=IM-PRESS&reference=20080516ST029045&secondRef=0&language=EN> (дата обращения: 20.10.2021)
5. Aron R. La Révolution introuvable: Réflexions sur les événements de mai. Paris : CALMANN-LEVY, 2018. — 288 p.
6. Aron R. Réflexions d'un universitaire // Figaro. — 15 mai, 1968.
7. François-Ponce A. Jeunesse rebelle // Figaro. — 13 mai, 1968.
8. Les dix ans du régime gaulliste et la révolte des étudiants // Le Monde. — 20 mai, 1968. — URL : [https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/05/20/les-dix-ans-du-regime-gaulliste-et-la-revolte-des-etudiants\\_2502932\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/05/20/les-dix-ans-du-regime-gaulliste-et-la-revolte-des-etudiants_2502932_1819218.html) (дата обращения: 19.11.2021)
9. Les milieux politiques // Le Monde. — 11 mai, 1968. — URL : [https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/05/11/les-milieux-politiques\\_2503256\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1968/05/11/les-milieux-politiques_2503256_1819218.html) (дата обращения: 19.11.2021)
10. New Dimensions, New Patterns // European Community. — 1968. — № 112. — P. 3.
11. Rey J. European Unity – A Duty // European Community. — 1968. — № 113. — P. 3.
12. Statement of the Commission of the European Communities to the European Parliament on July 1, 1968 // European Community. — 1968. — № 114. — P. 3-4.
13. Students Point the Way // European Community. — 1968. — № 117. — P. 3-6.

© Булавинцев Никита Валерьевич (bulavincev@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южный федеральный университет

## МУНИЦИПАЛИЗАЦИЯ И ДЕМУНИЦИПАЛИЗАЦИЯ ЖИЛИЩНОГО ФОНДА ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА В 1918–1929 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ Г. КОВРОВА ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ)

### MUNICIPALIZATION AND DEMUNICIPALIZATION OF THE HOUSING FACILITY OF A PROVINCIAL TOWN IN 1918 - 1929. (BY THE EXAMPLE OF KOVROV TOWN, VLADIMIR PROVINCE)

V. Kotletsov  
A. Popov

*Summary:* This article is devoted to the study of one of the aspects of resolving the housing issue of the city of Kovrov, Vladimir province, in the difficult period of the new economic policy. The practical implementation of the research task is achieved by consistently identifying the state of the city's housing sector on the eve of the NEP era, by studying the local practice of municipalization and demunicipalization of houses. The authors, using archival materials, explore the processes of development of the housing and communal sector of the city of Kovrov in the 1920s, identify problems and solutions in this industry.

*Keywords:* Vladimir province, Gubkomkhoz, Kovrov, housing stock, municipalization, demunicipalization.

**Котлецов Владимир Викторович**

старший преподаватель, Владимирский  
государственный университет имени Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
kotletsov1993@yandex.ru

**Попов Андрей Олегович**

Владимирский государственный университет имени  
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых  
andrew-popov.33@yandex.ru

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию одного из аспектов решения жилищного вопроса города Коврова Владимирской губернии в период проведения новой экономической политики. Практическая реализация научно-исследовательской задачи достигается последовательным выявлением состояния жилищной сферы города накануне эпохи НЭПа, изучением местной практики муниципализации и демунципализации домов. Авторы, используя архивные материалы, исследуют процессы развития жилищно-коммунальной сферы города Коврова в 1920-х гг., выявляют проблемы и их решения в этой отрасли.

*Ключевые слова:* Владимирская губерния, Губкомхоз, Ковров, жилищный фонд, муниципализация, демунципализация.

В первые послереволюционные годы в нашей стране господствовали разруха и голод, вызванные Гражданской войной, экономика находилась в кризисе, а многие отрасли временно остановили производство. На этом фоне происходило окончательное оформление рабочего класса с его потребностями и ролью в социуме. Большевики обещали пролетариату улучшение условий жизни, и в том числе – гарантированное жилье. Решение этого вопроса осуществлялось поначалу переводом рабочих из заводских казарм в национализированные квартиры, однако они быстро заполнились, и теперь переселение можно было продолжить только путем жесткого сокращения жизненного пространства отдельных жильцов, т.е. «уплотнения». Однако это было лишь частичным решением жилищного вопроса. С развертыванием НЭПа население начало постепенно обогащаться и получило возможность приступить уже к строительству, пусть и под государственным контролем – в форме жилищных кооперативов. В конце периода 1920-х гг. ситуация поменяется еще раз – экономическая вольница НЭПа будет свернута и начнется долгосрочный этап государственной плановой экономики, который снова изменит жилищную политику и поставит перед отраслью

новые задачи. В каждом регионе страны имелись определенные особенности, которые напрямую проистекали из особенностей местного хозяйства, хотя общими для этого периода стали процессы стремительного увеличения числа жителей в городах, вызванные началом экономического подъема и последовавшего появления новых и укрупнения существующих предприятий, остро нуждавшихся в рабочей силе.

Одним из городов, испытавших на себе подобные социально-экономические процессы, стал Ковров Владимирской губернии, бывший до революции лишь небольшим уездным городком, обладавшим достаточно значительной промышленной базой. Но настоящее оживление города началось с закладки в 1916 г. Пулеметного завода, который окрестили «Революцией призванный» – что говорит о прямой поддержке предприятия со стороны новых властей. Бурное развитие завода в период 1920-х гг. предопределило последующее быстрое превращение Коврова в промышленный центр Владимирской губернии, существенно повлияло на все городское хозяйство в целом и жилищную отрасль в частности. В фондах Государственного архива Влади-

мирской области содержится значительный комплекс документов, касающихся жилищного вопроса в Коврове изучаемого периода. Архивные материалы раскрывают перед нами факты политики местной власти (проведение муниципализации и демунципализации, уплотнения и т.д.), мнения горожан об проводимых мерах. Документальные сведения касаются учета недвижимости, управления, ремонта и строительства. Отметим, что полную, последовательную картину воссоздать непросто, поскольку за некоторые годы рассматриваемого периода сведения отсутствуют, либо весьма неполны, что объясняется несовершенством процесса делопроизводства того времени, особенно в первую половину 1920-х гг.

В Коврове, как и многих других городах РСФСР, изъятие в муниципальную собственность домов и прочих построек, принадлежащих частным лицам и негосударственным учреждениям, началось вскоре после Октября, фактически, еще до законодательного оформления этого процесса. Последовательно проследить реквизицию всех домов не представляется возможным, ввиду отсутствия соответствующих актов в архивных фондах. Фактически, единственными источниками здесь служат обобщенные списки реквизированных/муниципализированных домов, время от времени направлявшиеся Уисполкомом в Губотдел НКВД и Губсовнархоз, но и они не имеют строгой периодичности, из-за чего отслеживать изменения в количестве муниципальных зданий с точностью до месяцев не удастся. И здесь нельзя не согласиться с оценкой, данной делу учета муниципального жилья в отраслевом журнале «Наше хозяйство»: «Весь муниципализированный жилищный фонд учтен кое-как. Все материалы старых Городских Управ оказались уничтоженными, почему никакой технической преемственности между старыми и новыми коммунальными органами не было: одни все дело бросили, а другие, ничего не приняв, начали свою работу без всякого плана, а кому как вздумалось. Колоссальное имущество, исчисляемое во Владимирской губернии десятками миллионов золотых рублей, оказалось плохо учтенным, хуже, чем товар у любой базарной торговки, занимающей два квадратных аршина на базарной площади» [9, с. 105]. И это нетипично эмоциональное для изданий подобного типа сообщение написано не в 1917 г. или 1918 г., а в 1925 г., когда обстановка в стране уже достаточно стабилизировалась и работа управленческих структур была отлажена.

Самые ранние сведения, фиксирующие проведение реквизиций жилья в Коврове, относятся к январю 1918 г. и представляют собой список (с указанием материала и этажности) зданий, состоящих на балансе Коммунодела Ковровского Уисполкома. Было отмечено 99 домов, преимущественно двухэтажных, «полукаменных» (т.е. с каменным первым этажом и деревянным верхним), и то были одни из лучших домов города. Отметим, что боль-

шая часть этих зданий (83 из 99) была отдана не для заселения пролетариев и бедноты, а для размещения муниципальных учреждений, что вполне типично для всей общероссийской первой волны реквизиции домов [1, л. 117]. Более того, для полного удовлетворения потребности в площадях под учреждения и конторы, первой реквизиции обычно не хватало, и Ковров тому подтверждение, ведь в том же январе 1918 г. местный Уисполком поручил Уездному Комиссару «реквизировать для нужд Ковровского Совета Депутатов помещение городского общественного собрания (клуба)» [2, л. 114], причем дом, в котором этот «клуб» находился, в ранее упомянутом списке не значился, т.е. был реквизирован уже после его составления.

Этот список также показывает, что оставшиеся 16 домов, не были задействованы при размещении учреждений зимой 1918 г. и пребывали либо вовсе пустующими, либо в них проживали только бывшие владельцы, но на строго ограниченной площади. Первые же сведения о начале заселения реквизированного жилья в Коврове относятся только к июню 1918 г. [2, л. 114]. Таким же несостоятельным выглядит и предположение, что во всех этих домах происходило не первичное заселение, а только уплотнение, поскольку для периода с зимы до лета 1918 г. не выявлено никаких постановлений Уисполкома о заселениях/уплотнениях. Первая очередь заселения включала 35 человек [4, л. 6], но так как сведения о площади этих домов в документе не приведены, нельзя точно сказать, насколько плотным получилось распределение. Это были лишь предвестники масштабной кампании муниципализации, первый этап которой в Коврове стартовал 1 августа (примечательно, что еще до издания соответствующего Декрета СНК) и завершился к 1 октября 1918 г., [4; л. 29] в результате чего в распоряжении Коммунодела оказалось уже 770 домов [4, л. 31], составлявших 41% всего жилищного фонда города (1890 домов на тот момент [4, л. 32]). Поэтому речь шла о действительно «широкой» акции (как ее называли в соответствующем Постановлении Уисполкома) [4; л. 34]. Впрочем, подобное не было уникальным явлением – массовые акции по муниципализации проводились тогда по всей России.

Как и многие мероприятия, проводимые с «революционным запалом», но без четкого руководства и контроля, «широкая» муниципализация в Коврове принесла противоречивые результаты, которые были осознаны не сразу, а спустя время, когда коммунальные власти всерьез взялись за анализ и учет всей недвижимости, приобретенной в период муниципализационной кампании. В Коврове выводы о результатах «широкой» муниципализации были сделаны на совещании Уисполкома в июне следующего, 1919 г., и выводы были во многом неутешительными для властей: «В число 770 муници-

пализованных владений в большинстве вошли домовладения рабочих и бедняков, положение которых с муниципализацией значительно ухудшилось, т.к. они до этого платили лишь посильный для них оценочный сбор, а в настоящее время на них возложена обременительная квартирная плата, да и для городского отдела муниципализация эта не представляет никаких выгод, из доходов от квартирной платы на каждое домовладение падает 62 р. 12 к., каковой суммы при существующей в настоящее время дороговизне на материалы и рабочие руки, недостаточно даже на самый мелкий ремонт» [5, л. 81]. Поскольку забота о поддержании муниципализированных домов в пригодном для эксплуатации состоянии ложилась на Коммунальный отдел Уисполкома, вопрос поиска средств на ремонт приобретал большое значение, причем это наблюдалось еще до проведения новой экономической политики, когда вопрос о рентабельности коммунального хозяйства был поставлен на государственном уровне.

Естественно, что в условиях жесткой нехватки средств и материалов (еще продолжалась Гражданская война) желание местных властей уменьшить расходы и снизить нагрузку на коммунальные службы было вполне закономерным. В Коврове в июне 1919 г. было принято Постановление, содержащее следующие пункты: «Муниципализовать домовладения, оцененные для взимания оценочного сбора свыше 20000 руб., а домовладения, оцененные 20000 р. и менее, возратить бывшим домовладельцам. Подлежащими муниципализации из 770 домовладений остаются 143, из них 57 домов – 1-й категории с оценкой свыше 50000 р., представляющие самые благоустроенные и доходные дома в городе; 69 домов – 2-й категории с оценкой от 20 до 50 тысяч р.; 17 домов 3-й категории с оценкой свыше 10000 р. как дома, дающие хороший доход, не требующие скорого капитального ремонта и принадлежащие буржуазному классу» [5, л. 87]. Обращает на себя внимание тот факт, что среди оставленных в муниципальном владении домов были и те, что по оценочной категории не попадали под установленные тем же самым Постановлением нормы, но когда мы видим доводы «хороший доход», «отсутствие потребности в ремонте» и «принадлежность буржуазному классу», то становится ясно, что оставление их в муниципальной собственности имело практический смысл – это был способ пополнить бюджет и минимизировать расходы, а классовый фактор тут кажется все же второстепенным, особенно с учетом заявления на этом же совещании о бедственном положении коммунальной отрасли, испытывающей недостаток средств.

Следует также установить, как реально использовались оставленные в собственности Коммуналдела муниципализированные дома. Половина из них (72 из 143) была полностью задействована под жилье для проле-

тариев и бедноты, еще 19% (27 из 143) использовались частично (в основном это были двухэтажные дома, где один этаж заселялся, а другой был отдан под учреждение), а оставшиеся 31% (44 из 143) были полностью отданы для размещения учреждений и организаций [6, л. 42]. Большая часть муниципализированных домов ранее принадлежала индивидуальным частным владельцам. Ими владели церковь (15 зданий), земство (8), благотворительные организации (5). Все дома, принадлежавшие последним двум категориям владельцев, перешли в муниципальное управление сразу после октября 1917 г., с церковными же разбирались в несколько этапов. Сразу после революции у церкви были изъяты 10 домов из 15, остальные постепенно были муниципализированы в 1918–1921 гг. [7, л. 11]. Следует заметить, что не все изымаемые постройки оставались в собственности муниципалитета, поскольку часть из них со временем передавалась предприятиям для их жилищно-бытовых нужд.

Показательным примером служит история муниципализации и дальнейшей передачи зданий, принадлежавших Знаменской женской общине. В феврале 1921 г. Уисполком принял решение передать ранее муниципализированную церковь общины Пулеметному заводу: «Коммуналдел предоставляет Вам [Правлению Пулеметного завода] помещение, деревянную церковь «Знаменской общины» для устройства в нем детского сада и яслей для детей рабочих и служащих Пульзавода» [8, л. 73]. Тем самым новая власть действительно стремилась показать на деле, что заботится о нуждах простого трудового человека, и это выразалось в конкретных действиях.

Начало активного процесса демуниципализации, связанного с рассмотрением запросов на возвращение домов, в Коврове относится к 1922 г., в течение которого четыре раза собиралась специальная Комиссия, назначенная Уисполкомом [8, л. 83]. Заметим также, что к этому времени число муниципальных домов с 1919 г. возросло со 143 до 213 [3, л. 47]. В первый год работы Комиссии по демуниципализации прежним владельцам был возвращен 31 дом, и 29 из них по единой причине – «по непригодности и за незначительностью размеров и невозможности по состоянию бюджета Коммунального отдела производить ремонт и поддерживать их в надлежащей исправности», а оставшиеся два – «по принадлежности к трудовому элементу», т.е. рабочим Железнодорожных мастерских, которые за многолетнюю работу (как записано в документе, «имеющие большой стаж») [6, л. 85, 89] смогли скопить денег на постройку собственного дома, но их жилища были «взяты в казну» без разбору, в общей спешке ранней муниципализации. После, однако, ошибка была исправлена, и дома были возвращены владельцам.

Однако были случаи, когда решение о демунципализации диктовалось не ветхостью дома или дореволюционной классовой принадлежностью владельца, а оценкой его заслуг перед государством и революцией. Так, в Коврове еще с XIX в. проживало семейство Алфимовых, потомственных лавочных торговцев, однако в начале XX в. самый младший представитель семьи Иван Алфимов – стал слесарем на железной дороге. Он участвовал в декабрьском вооруженном восстании в Москве, и 16 декабря 1905 г., вместе со 150 соратниками, был расстрелян командой Семеновского полка на подмосковной ж/д станции Перово. Когда в 1924 г. Уисполком установил подлинность этих сведений, дом родителей Ивана, ранее муниципализированный, был им возвращен [5, л. 95], хотя они и не были в прошлом «трудовым элементом». Можно сказать, что это был глубоко символический акт, демонстрирующий неугасающую память обо всех причастных к делу Революции.

Тем не менее, важную роль при решении вопроса демунципализации играло состояние постройки (потому что по этой причине возвращали дома значительно чаще), напрямую влияющее на ее «тяжесть» для бюджета, и те здания, которые требовали средств заметно больше, чем можно было получить от их эксплуатации, выводились из муниципальной собственности. Если в первую волну возвращен был 31 дом, то заявлений от жителей на возврат было больше, но они не все удовлетворялись. В фондах Государственного архива Владимирской области по Коврову обнаружено 57 прошений о возврате муниципализированных домов. Можно предположить, что не возвращали дома либо те, что находились в хорошем состоянии и позволяли Уисполкому извлекать прибыль, либо принадлежавшие представителям «неугодных» классов.

В феврале 1923 г. в Уисполком поступило обращение жительницы Коврова А.И. Култашовой, бывшей дворянки, просившей вернуть ей реквизируемый зимой 1918 г. дом, причем гражданка особенно напирала на то обстоятельство, что «семья у меня большая, шесть детей и живут плохо». Рассмотрение заявления растянулось на месяц, но в конце марта Култашовой был дан отрицательный ответ, в котором указывалось, что «дом занят амбулаторией Отдела здравоохранения и представлен к национализации», а вот про дворянское происхождение просительницы не было ни слова. Н.И. Быков, запросивший в июле 1923 г. возвращения муниципализированного в сентябре 1918 г. дома, также получил отказ, но уже с совершенно другой формулировкой причины: «дом новый, хорошо оборудованный и имеет большую полезную площадь». Однако не сообщалось конкретно, размещались ли там квартиранты или нет [5, л. 73, 75, 82], но, возможно, его «придерживали» для сдачи под жилье.

Наконец, в мае 1922 г. в Уисполком поступило заявление от одной из бывших монахинь Знаменской общины о возвращении ей дома, находившегося на территории монастыря. Это требование также не было удовлетворено. Как и с приведенным ранее примером с деревянной церковью, принадлежавшей Знаменской общине, дом поступил в распоряжение Пулеметного завода: «Президиум Уисполкома сообщает, что все дома бывшего монастыря – суть монастырские, и гражданка Головина считает дом своим только потому, что она в нем жила бывши монахиней данного монастыря и поскольку она наряду с другими монахинями честно и нечестно сколачивала богатства и строила дома, само собой понятно, что если мы вернем дом бывшей монахине Головиной, то претендентами на остальные дома явятся все разогнанные монахини и рабочим домов не останется. Исходя также из того, что монахини, боясь, что дома у них все-таки когда-нибудь отберут, ухода за ними надлежащего не ведут, поэтому Президиум находит, что целесообразнее их держать в распоряжении такой мощной и сильной корпорации как Пулеметный завод» [3, л. 7].

Таким образом можно сделать вывод, что наиболее частые причины невозвращения дома – а) здание занято советским учреждением; б) дом в хорошем состоянии и приносит прибыль коммунальному бюджету; в) бывший владелец является «ненадежным» лицом из-за классовой принадлежности или рода занятий в дореволюционное время. Далее наступает настоящий информационный провал, источники отсутствуют, и отследить, хотя бы приблизительно, динамику муниципализации/демунципализации для середины 1920-х гг. по Коврову крайне трудно. Однако имеются учетные данные на 1929 г., что позволяет нам оценить, к каким результатам пришла муниципализационная практика в этом городе к концу изучаемого периода.

Итак, к январю 1929 г. на балансе Ковровского Коммуноотдела числился 91 дом (вспомним, что если после первой волны демунципализации домов осталось 182, то значит, что в неохваченный источниками период демунципализация продолжилась, причем весьма в больших масштабах – 50%), и использовался он под разные нужды: административные учреждения – 3; прочие учреждения (школы, больницы и т.п.) – 53; сдача в аренду под квартиры и отдельным лицам – 18; пустующие – 17 [6, л. 87]. Более половины домов не использовались в качестве жилья, а еще около 20% не эксплуатировались вовсе (вероятно, пребывали в очень плохом состоянии). Таким образом, можно сделать вывод, что муниципализация в Коврове не могла разрешить квартирный вопрос, а служила в первую очередь делу государственно-административного строительства и переустройства жилищного фонда города на новый социалистический лад.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-29. Оп. 1. Д. 52.
2. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-29. Оп. 1. Д. 178.
3. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-357. Оп. 1. Д. 1085.
4. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-947. Оп. 1. Д. 194.
5. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-947. Оп. 1. Д. 1100.
6. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-947. Оп. 1. Д. 845.
7. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-963. Оп. 1. Д. 14.
8. Государственный архив Владимирской области. Ф. Р-963. Оп. 1. Д. 40.
9. Машков М.В. Жилищный голод в городах Владимирской губернии // Наше хозяйство. № 11–12. Владимир: типография Губсовнархоза, 1925. С. 105–106.
10. Систематическое собрание законов РСФСР, действующих на 1 января 1928 года (7 ноября 1917 г. – 31 декабря 1927 г.): в 3 т. Т. 2 / под общ. ред. и с предисл. Я.Н. Бранденбургского. М: Издательство Народного комиссариата юстиции РСФСР, 1929.

© Котлецов Владимир Викторович (kotletsov1993@yandex.ru), Попов Андрей Олегович (andrew-popov.33@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В РАБОТЕ С МЕЖДУНАРОДНЫМИ НАУКОМЕТРИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ WEB OF SCIENCE И SCOPUS

## THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL, WORKING WITH WEB OF SCIENCE, SCOPUS SYSTEMS AND METHODS OF PUBLISHING RESEARCH RESULTS

*I. Avdeenko  
T. Chumakova*

*Summary:* The use of distance learning technologies is one of the most actively developing branches of the education system at various levels. In modern conditions of widespread introduction of remote technologies, there is an increase in the requirements for evaluating the work of the teaching staff, highly qualified personnel with the mandatory condition of publishing research results in highly rated scientific journals and publications. The above reflects the relevance and prospects of the development of the affected analytical topic. The purpose of the work was to consider the features and aspects of the use of distance learning technologies, especially in the training of highly qualified personnel and the possibility of practical application of the acquired knowledge when working with English-language scientific systems. The approach when writing the paper was an analytical review of the accumulated knowledge on this problem. An analytical review of the possibilities of working in specialized Web of Science, Scopus systems, including when working with open access works, is presented. Literary monitoring has shown that since the beginning of the introduction of foreign scientific systems into the Russian publishing sphere, the share of publication activity has increased significantly. Thus, from 2008 to 2017, there was an increase in the share of Russian publications in highly rated Web of Science journals by 5.9%, from 2012 to 2017, the share of publications in the Gold OA system increased by 21.1%. The paper identifies the positive and negative sides of the systems, reveals the possibilities of their use for employees of educational and scientific fields when searching for the possibility of publishing research results in a foreign journal. The theoretical significance of the work is to generalize the accumulated experience in the use of distance learning technologies in the training of highly qualified personnel, with the possibility of their practical application when working with scientometric systems Web of Science, Scopus.

*Keywords:* education, highly qualified personnel, database, publication, journal, Web of Science, Scopus.

**Авдеенко Ирина Алексеевна**

*М.н.с., Всероссийский научно-исследовательский институт виноградарства и виноделия имени Я.И. Потапенко - филиала ФГБНУ «Федеральный Ростовский аграрный научный центр», г. Новочеркасск  
irinaawdeenko@uandex.ru*

**Чумакова Татьяна Николаевна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», п. Персиановский  
tana201025@mail.ru*

*Аннотация:* Применение дистанционных образовательных технологий – это одна из наиболее активно развивающихся отраслей системы образования различного уровня. В современных условиях повсеместного внедрения дистанционных технологий наблюдается повышение требований к оценке работы профессорско-преподавательского состава, кадров высшей квалификации с обязательным условием публикации результатов исследований в высокорейтинговых научных журналах и изданиях. Вышеперечисленное отражает актуальность и перспективность развития затронутой аналитической темы. Целью работы являлось рассмотрение особенностей и аспектов применения дистанционных образовательных технологий, в особенности при подготовке кадров высшей квалификации и возможностью практического применения полученных знаний при работе с англоязычными научными системами. Представлен аналитический обзор возможностей работы в специализированных системах Web of Science, Scopus в том числе при работе с работами открытого доступа. Литературный мониторинг показал, что с начала внедрения иностранных научных систем в российскую публикационную сферу доля публикационной активности существенно возросла. Так, с 2008 по 2017 годы наблюдалось увеличение доли российских публикаций в высокорейтинговых журналах Web of Science на 5,9%, с 2012 по 2017 годы доля публикаций в системе Gold OA возросла на 21,1%. В работе определены положительные и отрицательные стороны систем, раскрыты возможности их использования для работников образовательной и научной сфер при поиске возможности публикации результатов исследований в зарубежном журнале. Теоретическая значимость работы заключается в обобщении накопленного опыта по применению дистанционных образовательных технологий при подготовке кадров высшей квалификации, с возможностью практического их применения при работе с наукометрическими системами Web of Science, Scopus.

*Ключевые слова:* образование, кадры высшей квалификации, база данных, публикация, журнал, Web of Science, Scopus.



## Введение

Скорость развития технологической сферы в сочетании с постоянными изменениями политической, экономической и социальных сфер в совокупности предъявляют высокие требования к индивиду, стимулируя его к профессиональному, интеллектуальному и личностному росту. Включение информационных ресурсов и технологий в структуру современного общества непосредственно влияет на формирование межличностных отношений в современном обществе, в том числе в профессиональной сфере [1]. Высокое значение информационного пространства подчёркивается многими авторами, затрагивая различные сферы деятельности (от медицинских наук, библиотечных систем, до сельскохозяйственной отрасли). [2]. Сочетание изменений в социальной и научной сферах предъявляют требования к специалисту по наличию соответствующих его деятельности широких и узкоспециализированных компетенций при стремлении к высокопродуктивным и полезным результатам деятельности. В настоящее время вопросы формирования компетенций специалиста остаются проблематичной и сложной проблемой [3].

В настоящее время невозможно организовать и даже представить подготовку, и, непосредственно сам образовательный процесс без применения электронных средств (ПК) и интернета. Включение в систему обучения информационных ресурсов произошло достаточно быстро [1, 4]. Длительная подготовка кадров заочной формой обучения в советский период, плавное включение элементов с началом 21 века являлась хорошей базой создания множества электронных образовательных систем за последние 5 лет [5]. Неоспоримо традиционные связи сохраняются в цифровом пространстве, однако, постоянно совершенствуются, приспособляются к «цифре» существенно меняя свои формы. Их распространённость в подготовке и ведении образовательного процесса в сочетании с развитием сети стимулировано видоизменением методов обучения [3, 6, 7]. В практику преподавания были включены термины «дистанционные образовательные технологии (далее ОТ)» и «дистанционное образование». Реже существенно новую форму социализации личности называют информационной [8, 9]. В условиях пандемии ДОТ показали высокую эффективность и востребованность как среди молодёжи, так и среди более старшей возрастной категории [9]. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция увеличения доли ДОТ в образовательном процессе всех уровней за счет формирования единого глобального информационного пространства как формы обучения, наиболее полно соответствующей нормам и запросам времени [13-16].

## Обзор литературы

Непосредственно понятие «дистанционное образование» основано на относительной временной гибкости и ряда других относительных параметров (место, форма и скорость обучения) позволяющих сделать процесс образования максимально комфортным для всех его участников [11, 17-18]. Этот вид обучения предлагает студентам возможность без отрыва от производства при помощи виртуальной среды «Интернет» с использованием ТО учиться на расстоянии, преодолевая такие препятствия как время и расстояние. Благодаря этому виду обучению можно получать первое, второе высшее образование, проходить переподготовку, повышать квалификацию [17, 19, 20].

Применение ДОТ в системе образования различного уровня направлено на осуществление равной доступности качества образования при реализации образовательных программ (рисунок 1 и 2) [21, 22]. С применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в учреждении должны быть созданы условия для освоения образовательной программы и полноценной возможности работы в информационно-образовательной среде, специализированных образовательных и научных платформах, базах данных (п. 3 ст. 16 Закона об образовании) [23].

Современные требования к профессорско-преподавательскому составу в ВУЗах построены на принципе наукометрической оценки результатов научной деятельности, выражающейся в количестве и качестве (статусе) публикаций научных и исследовательских работ в журналах, материалах конференций, периодических рецензируемых печатных и электронных изданиях индексируемых в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ, рабочей платформой которого является научная электронная библиотека elibrary), рецензируемых научных журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией России для опубликования результатов диссертации, а также опубликование результатов научных исследований в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus [24, 25]. Иностранцы коллеги в своих работах отмечают, что платформы Web of Science и Scopus являются синонимами данных о международных исследованиях, которые широко рассматриваются научным сообществом как наиболее надёжные и авторитетные источники библиометрических данных и формируют основу практически для всех рецензируемых знаний об исследованиях в различных дисциплинах [25-29]. Для неанглоязычных стран особенно важно наличие публикаций в анализируемых библиометрических базах данных, как высокий уровень оценки научной деятельности автора или коллектива [26]. До 2004 года Web of Science была единственной

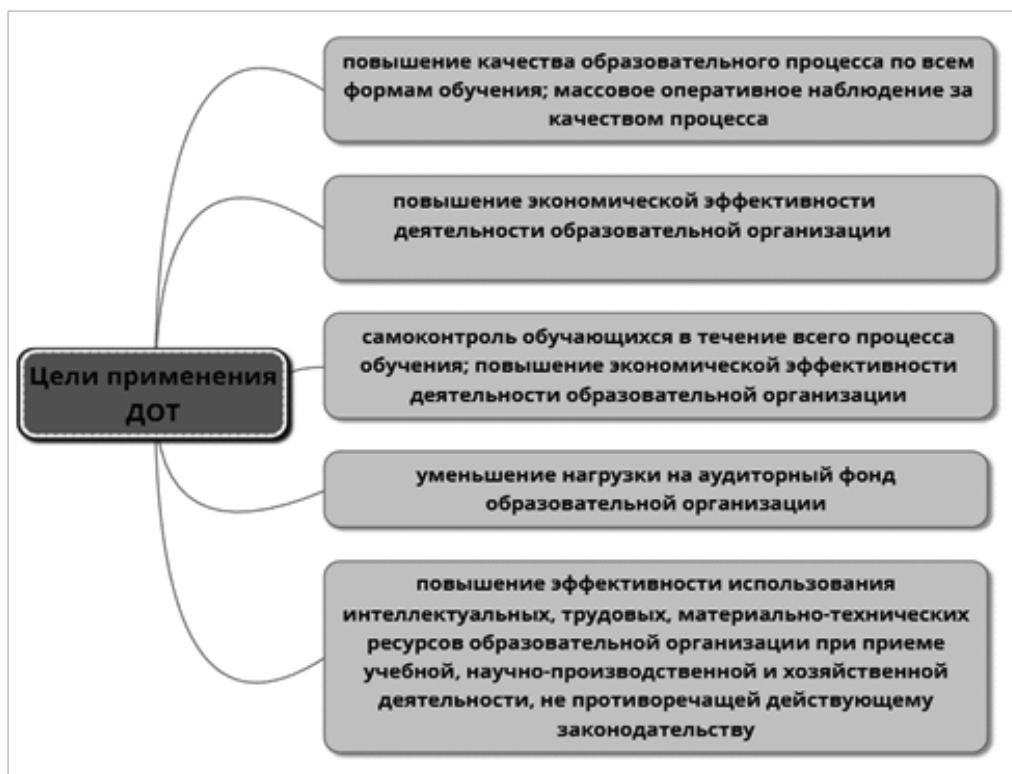


Рис. 1. Цели применения ДОТ в образовательном процессе



Рис. 2. Принципы организации образования с применением ДОТ

международной и междисциплинарной базой данных, доступной для поиска и публикации научной литературы. База данных Scopus стала с одной стороны хорошей альтернативой для ученых, а с другой конкурентом для WoS. Многие авторы сравнивают системы по качественным и количественным величинам, а именно происхождение, цитирование, особенности поиска, работы в самой системе, импакт-фактор и h-индекс и других [29].

Дистанционные технологии находят широкое применение так же при подготовке кадров высшей квалификации, которые на данном этапе образования имеют опыт работы в русскоязычными образовательными и научными системами. В последние годы в практику аспирантов внедряют возможность выхода на англоязычные системы с необходимостью публикации результатов научных исследований в высокорейтинговых зарубежных жур-

налах. Согласно постановлению Правительства РФ «О порядке присуждения ученых степеней» от 24.09.2013 г., основные научные результаты диссертации должны быть опубликованы в научных изданиях рекомендованных ВАК, а также в международных базах данных Web of Science и Scopus (п. 11), введённый Постановлением Правительства РФ от 20.03.2021 № 426 [30]. Для выполнения данного требования при подготовке диссертации для соискания ученой степени необходимо вводить в практику работу в зарубежных системах, которые стоит рассмотреть и структурировать более подробно.

### Результаты исследования

Анализ литературных источников позволил структурировать понятие дистанционных технологий, наглядно составить цели его применения (рисунок 1) и принципы организации (рисунок 2) образовательного процесса различного уровня. В условиях современных требований к научной сфере необходимо изучать возможности работы с иностранными образовательными и научными базами данных, путём практического применения дистанционных технологий при работе с крупнейшими базами данных Web of Science и Scopus.

Web of Science (далее WoS) – объёмная база данных специализированно отобранных высокорейтинговых журналов созданная в 1997 году. Авторы могут использовать эффективные инструменты поиска, учитывающие метаданные и библиографические ссылки, которые позволяют получить значимую, качественную, актуальную и достоверную информацию [31]. Выход научной сферы на международные базы данных активно поддерживался федеральной целевой программой «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2021 годы» посредством системы конкурсов, которая

способствовала расширению доли Российских статей в международных высокорейтинговых журналах более чем на 11 тыс. единиц [32, 33]. Несмотря на активную государственную поддержку, доля России в международном научном пространстве велика, а расширение возможно только при активности издателей, публикационной активности учёных, в том числе молодых, которые не имеют публикаций в базах Scopus и Web of Science и даже опыта работы с системами [34].

Способы подбора журнала в системе WoS для публикаций:

1. Проведение тематического поиска по максимально схожим, к собственной, статьям или интересующей тематике в целом. Возможности поисковой системы позволяют максимально сузить поисковую область как по интересующим ключевым словам, по области исследований в целом, годам публикаций, их типу и параметрам доступа к тексту. Применив поиск, по ключевым словам исследований, в текущем году, система определяет перечень актуальных журналов. Далее необходимо самостоятельно производить поиск сайта журнала, в карточке которого, можно найти интересующую информацию по квартилю, показателям CiteScore и SJR, издателю и стоимости публикации.
2. EndNote – коммерческая система управления библиографической информацией, применяемая для управления ссылками и библиографией, позволяющая отформатировать их согласно многочисленным стандартам цитирования. Вкладка EndNote в поисковой системе WoS также определяет перечень актуальных журналов с дополнительной информацией о публикационной активности журнала, с возможностью быстрого доступа непосредственно к каждому из подборки.

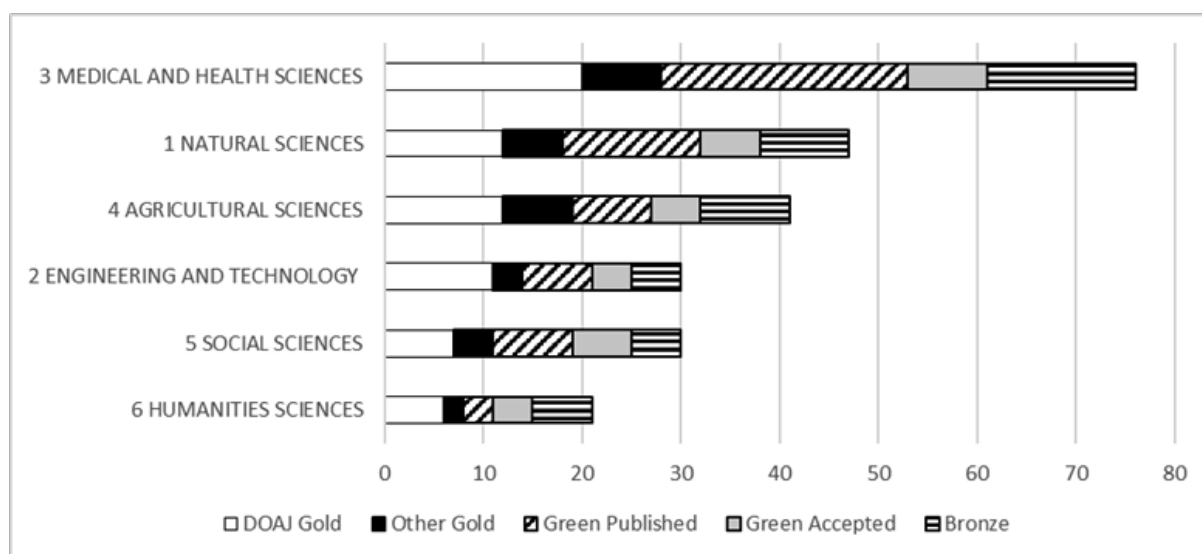


Рис. 3. Распределение статей открытого доступа в журналах Web of Science [35]

3. Clarivate Analytics – независимая американская компания, основанная в 2016 году, управляющая базами данных, информационными системами и коллекциями по интеллектуальной собственности, финансируется на основе подписки к её услугам.

Пользователи библиотеки версии EndNote для ПК могут начать работу с EndNote Online, воспользовавшись пунктом меню Preferences, который предоставляет большое количество возможностей: загрузка ссылок и полнотекстовых текстов; синхронизация библиотеки ссылок на разных устройствах; создание групп; удаление дублирующихся ссылок; предоставление доступа к ссылкам и текстам для других пользователей системы и другие.

Представление открытого доступа в Web of Science (рисунок 3):

- DOAJ Gold – Статьи, опубликованные в журналах, которые входят в каталог журналов в открытом доступе (DOAJ).
- Other Gold – Статьи в открытом доступе с другим статусом Gold – это статьи, имеющие лицензию Creative Commons (CC), согласно данным базе данных Unpaywall Database, но не опубликованные в журналах, указанных в каталоге DOAJ
- Bronze – Лицензирование этих статей либо нечеткое, либо в соответствии с данными в базе данных Our Research Unpaywall Database, эти статьи определены как не имеющие лицензии CC. Это статьи находятся в открытом доступе на сайте издателя или предоставляются для прочтения бесплатно.
- Green Published – Финальные опубликованные версии статей, хранящиеся в репозитории организации или в тематическом репозитории (например, статья, опубликованная на портале PubMed Central с закончившимся периодом запрета).
- Green accepted – Принятые неопубликованные работы, хранящиеся в репозитории. Содержимое прошло экспертную оценку и является финальной версией, но при этом, еще не прошло корректуру или набор в издательстве.

Возможность свободной работы с научными работами открытого доступа в системе нивелирует экономические, политические и географические барьеры. Первые электронные журналы непосредственно с открытым доступом появились в сети интернет в 80-90-ых годах [36, 37].

Scopus – крупнейшая библиографическая и реферативная единая база данных и инструмент для отслеживания цитируемости опубликованных статей созданная в 2004 году. В базе индексируются научные журналы, книжные серийные издания (>130 тыс. шт), патенты (>39

млн. шт) и материалы конференций (>90 тыс. шт). В настоящее время индексируются более 21 тысяч изданий по медицинским и техническим наукам, а также более 5 тысяч изданий по гуманитарным наукам. Система Scopus не включает информацию об импакт-факторе журнала, однако формирует следующие показатели: CiteScore, SNIP (уровень цитируемости статьи нормированный по источникам), SCImago Journal Rank рейтинг. Отдельный подраздел JournalMetrics предоставляет пользователю доступ к информации и работе с журналами системы.

Scopus помогает в следующих областях:

1. Поиск (в системе как для автора, так и для организации (Advanced Search); по источнику, году, автору организации и т.п.; ссылка на полнотекстовые статьи и прочие ресурсы библиотеки; использование менеджера загрузки документов Quosa для загрузки нескольких документов; экспорт данных в менеджеры ссылок);
2. Обнаружение (обнаружение схожих документов; определение и сопоставление организаций с результатами их научно-исследовательской деятельности, соавторов или экспертов посредством (Affiliation and Author Identifier); интеграция учетной записи с ORCID; индексация и возможность использования ScienceDirect, Primo, Mendeley, SciVal, Reaxys и других);
3. Анализ (мониторинг динамики цитирований по выбранным документам, авторам; определение и оценка тенденций по результатам поиска; оценка автора, опубликованных работ, результативности журнала, а также сравнение и анализ статей по нужным метрикам).

Системы Web of Science и Scopus существенно различаются по функциям поиска (поиск по ссылкам), где WoS включает одну, а Scopus три связанные функции поиска (поиск по ссылкам, авторам или ключевым словам). Некоторые исследования отмечают, что эффективность поисковых систем, по ключевым словам, в Scopus была более эффективной, а по ссылкам и при поиске дополнительных релевантных документов по заданной теме эффективность обеих систем была умеренно эффективной для обеих систем, и не было существенной разницы в их производительности [38].

Каждая из перечисленных международных наукометрических баз данных заинтересована в расширении охвата аудитории как для ознакомления с уже опубликованными научными и аналитическими работами, так и для сотрудничества с научными деятелями, коллективами, организациями и журналами, в связи с чем принимают ряд шагов для формирования устойчивых связей [39]. Ярким примером является деятельность Elsevier и Clarivate Analytics (подструктуры крупнейших международных наукометрических баз данных Web of

Science и Scopus) которые добавили в интерфейс сайтов возможность ознакомления с системой на русском языке; компании регулярно проводят серии бесплатных обучающих семинаров для русскоговорящей аудитории, существующих и потенциальных авторов, редакторов с итоговой выдачей сертификата о повышении квалификации, которое является обязательным компонентом квалифицированности педагога; добавлены информационные материалы (в том числе на русском языке), позволяющие вникнуть в особенности и изучить методики написания научных работ, на их сайтах размещены материалы, помогающие авторам освоить технологии написания научных статей, способах и возможностях работы в международных базах данных.

### Заключение

На основании вышеизложенного можно сделать вы-

вод, что применение дистанционных образовательных технологий прочно закреплено в практике преподавания и обучения, в том числе в ВУЗах. Современные требования к кадрам высшей квалификации обуславливают необходимость работы с международными базами данных Web of Science и Scopus посредством практического применения освоенных ранее методов дистанционного обучения. Неоспоримым достоинством проанализированных баз данных к сайтам журнала или издательства является доступность, которая позволяет найти необходимую информацию (статус и рейтинг журнала, сроки и стоимость публикации) и принять решение о возможности публикации научной работы практически по всем направлениям наук. Нередко встречаются иностранные журналы публикующие работы на безвозмездной основе, однако, длительность публикации увеличивается до 1–4 лет, в то время как на платной основе публикация работы варьируется 1–6 месяцев.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Цветкова В.А. Использование предметной онтологии единого цифрового пространства научных знаний в наукометрических задачах / В.А. Цветкова, Н.Е. Каленов, Ю.В. Мохначева, И.А. Митрошин // Единое цифровое пространство научных знаний: проблемы и решения. сборник научных трудов. Москва; Берлин. 2021. С. 120–127.
2. Tarasov A.F. Methodical aspects of preparation of educational content on the basis of distance education platforms / A.F. Tarasov, I.A. Getman, I.I. Stashkevych, S.S. Turlakova, S.M. Kozmenko // CEUR Workshop Proceedings. 7. Сер. "СТЕ 2019 – Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education". 2020. С. 161–173.
3. Лисченко В.А. Ключевая компетенция компании: от компетенции человеческого капитала к организационной компетенции / В.А. Лисченко, Т. В. Кугушева // Естественно-гуманитарные исследования. 2021. № 34 (2). С. 122–131.
4. Намаканов Б.А. Дистанционное образование – современные технологии образования / Б.А. Намаканов // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2013. С. 357–360.
5. Назмутдинов И.Р. Повышение качества подготовки студентов профессиональной образовательной организации в условиях дистанционного обучения // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 1. С. 57–60.
6. Беликов В.А. Стимулирование деятельности обучающихся на основе учебного взаимодействия с преподавателем в процессе дистанционного образования / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, Е.Н. Петров, О.А. Торшина // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 2. С. 48–53.
7. Михалева Е.С. Организация и обеспечение дистанционного обучения в очно-заочной школе "Лидер" / Е.С. Михалева, О.Г. Чернякова, М.А. Горшенин, В.Л. Кравченко // Педагогическое образование. 2020. Т. 1. № 4. С. 24–30.
8. Сладкова О.Б. Дистанционное обучение в восприятии студентов РГАУ-МСХА [Электронный ресурс] / О.Б. Сладкова, А.И. Зотов, Е.С. Ларина // Культура: теория и практика. 2022. № 1 (46) (дата обращения: 28.05.2022).
9. Демина, И.Н. Медиатизация экономики: аспекты оптимизации экономических медиакоммуникаций в цифровой среде / И. Н. Демина // Вопросы теории и практики журналистики. 2021. Т. 10. № 2. С. 253–269.
10. Avdeenko A. Stem education: key challenges in the common practice [Электронный ресурс] / A. Avdeenko, F. Sabirova, S. Konyushenko // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies. 2021. Т. 16. – № 6. 293281 (дата обращения: 28.05.2022).
11. Авдеенко С.С. Использование научного творчества и системы НФТМ–ТРИЗ при адаптации и подготовке бакалавров к написанию выпускной квалификационной работы / С.С. Авдеенко, А.П. Авдеенко // Методика развития творческого мышления и творческих способностей учащихся в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта педагога. Сборник итоговых работ слушателей курсов повышения квалификации. 2018. С. 7–14.
12. Gribkova O.V. The problem of distance learning in modern Russian education (theory and practice) / O.V. Gribkova, N.N. Shchetinina, E.P. Kabkova et al. // EurAsian Journal of BioSciences. 2020. Т. 14. № 2. P. 4297–4303.
13. Никитаева М.В. Применение дистанционных образовательных технологий в профессиональном обучении: методические указания / М.В. Никитаева, О.А. Орчаков. – Москва: ООО «А-Приор». 2020. 24 с.
14. Авдеенко С.С. Опыт преподавания дисциплины «мелиорация» с использованием творческого мышления обучающихся / С.С. Авдеенко, С.Г. Ширяев, А.П. Авдеенко // Совершенствование учебно-методической работы высшей школы в современных условиях. Материалы всероссийской (национальной) научной и учебно-методической конференции с международным участием. 2021. С. 163–166.
15. Александров А.Ю. Цифровизация российского образовательного пространства в контексте гарантий конституционного права на образование /

- А.Ю. Александров, С.Б. Верещак, О.А. Иванова // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 73–82.
16. Чумакова Т.Н. Дистанционная форма обучения в практике высшего образования / Т.Н. Чумакова // Международный научно–исследовательский журнал. 2021. № 12–3 (114). С. 132–135.
  17. Чумакова Т.Н. Анализ и перспективы развития дистанционного обучения в Российской Федерации / Т.Н. Чумакова, А.А. Григорьев // Молодые учёные России. Сборник статей Всероссийской научно–практической конференции. 2020. С. 245–247.
  18. Кузнецов А.Г. Трансформация образования: традиционное образование или дистанционное образование? / А.Г. Кузнецов, Е.Ю. Никитина // Информационное общество. 2020. № 3. С. 34–39.
  19. Чумакова Т.Н. Гуманитарная безопасность России при цифровизации образования / Т.Н. Чумакова, У.В. Давыдова // Мировые научные исследования и разработки в эпоху цифровизации. сборник статей XV Международной научно–практической конференции. 2021. С. 449–452.
  20. Чумакова Т.Н. Роль лекции в процессе обучения студентов ВУЗа / Т.Н. Чумакова // Наука. Образование. Инновации. сборник научных трудов по материалам XXII Международной научно–практической конференции. 2020. С. 23–27.
  21. Drokina K.V. Distance education in universities: advantages and disadvantages / K.V. Drokina // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. № 9–2 (48). P. 46–48.
  22. Никитаева М.В. Применение дистанционных образовательных технологий в профессиональном обучении: методические указания / М.В. Никитаева, О.А. Орчаков. – Москва : ООО «А-Приор». 2020. 24 с.
  23. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации». – [Электронный ресурс] – КонсультантПлюс. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 28.05.2022).
  24. Арустамов Э.А. Об анализе публикационной деятельности профессорско–преподавательского состава ВУЗов / Э.А. Арустамов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2020. № 2. С. 131–137.
  25. Tennant J. Web of Science and Scopus are not global databases of knowledge [Электронный ресурс] / J. Tennant // European Science Editing. 2020. № 46. (дата обращения: 15.06.2022).
  26. Vera-Baceta M.A. Web of Science and Scopus language coverage [Электронный ресурс] / M.A. Vera-Baceta, M. Thelwall, K. Kousha // Scientometrics. 2019. № 121 (2) (дата обращения: 15.06.2022).
  27. Vieira, E.S., Gomes, J.A.N.F. (2009). A comparison of Scopus and Web of Science for a typical university [Электронный ресурс] // Scientometrics. 2009. № 81 (2). P. 587–600 (дата обращения: 15.06.2022).
  28. Chadegani A.A. Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases / A.A. Chadegani, H. Salehi, M. Md. Yunus et al. // Asian Social Science. 2013. Vol. 9. № 5. P. 18–26.
  29. Jacso P. The h-index for countries in Web of Science and Scopus [Электронный ресурс] / P. Jacso // Online Information Review. 2009. Vol. 33. № 4. P. 831–837 (дата обращения: 15.06.2022).
  30. Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (ред. от 11.09.2021) «О порядке присуждения учёных степеней» (вместе с «Положением о присуждении учёных степеней»). – [Электронный ресурс] – КонсультантПлюс (дата обращения: 27.05.2022).
  31. Демина И.Н. Научный журнал Web of Science в региональном вузе: реализация возможности // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2021. Т. 1. № 4 (36). С. 92–101.
  32. Евстигнеева Г.А. Национальный доступ к международным базам данных в рамках федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно–технического комплекса России на 2014–2020 годы» / Г.А. Евстигнеева // Научные и технические библиотеки. 2016. № 5. С. 29–43.
  33. 2200 проектов – итог реализации федеральной целевой программы по приоритетным направлениям научно–технологического комплекса. – [Электронный ресурс]. – Минобрнауки России (дата обращения: 16.06.2022).
  34. Москалева О.В., Акоев М.А. Прогноз развития российских научных журналов: индексация в международных указателях цитирования (платформа Web of Science) // Наука и научная информация. 2020. № 3 (1). С. 30–63.
  35. Акоев М. А. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии, второе издание: монография / М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалева, В.В. Писляков. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. 358 с.
  36. Мохначева Ю.В. Динамика развития российского сегмента научных публикаций (по данным Web Of Science Core Collection и Scopus) / Ю.В. Мохначева, В.А. Цветкова // Научные и технические библиотеки. 2021. № 6. С. 15–28.
  37. Калюжная Т. Инструмент для работы с зарубежными журналами удаленного доступа как элемент современного справочнопоискового аппарата научной библиотеки / Т. Калюжная, А. Пакшин // Информационные ресурсы. 2016. № 6. С. 17–22.
  38. Char D.C.P. The Usefulness of Related Functions in Web of Science and Scopus [Электронный ресурс] / D.C.P. Char, I. Ajiferuke // Evidence Based Library and Information Practice. 2011. № 6 (1) (дата обращения: 15.06.2022).
  39. Мохначева Ю.В. Российские публикации по библиотечно–информационным наукам в Scopus / Ю.В. Мохначева, В.А. Цветкова // Научные и технические библиотеки. 2022. № 3. С. 14–38.

© Авдеенко Ирина Алексеевна (irinaawdeenko@uandex.ru), Чумакова Татьяна Николаевна (tana201025@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ЛИЧНОСТИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

### DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE OF A PERSONALITY AS AN INNOVATIVE PROCESS

**G. Aidarova  
D. Minkova  
E. Tserenova**

*Summary:* The article analyzes the concepts of "personalization", "individualization", "individual educational route", "individual educational trajectory". Two similar in meaning concepts "individual educational route" and "educational trajectory" of students are the mechanism of individualization and personalization of the educational process. The stages and characteristics of the formation of an individual educational route are revealed, the inconsistency of modern scientific views on the possibility and effectiveness of personalized learning is shown. At the same time, it is noted that personalized education has great advantages that meet the requirements of the labor market of modern society, where specialists are presented with competencies related to the ability to show independence, creative skills in making decisions in non-standard situations. On the basis of which, an understanding of individualization as self-organization, the experience of creativity in educational activities, a higher level of self-realization opportunities, and the actualization of the subject-personal resources of the student are given. In this article, an attempt is made to show the technology of forming an individual educational route from the standpoint of a personality-developing, situational-environmental approach.

*Keywords:* personalization, individualization, individual educational route, individual educational trajectory, individual development trajectory, self-organization.

**Айдарова Гилян Петровна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
aidarova.gilyana@yandex.ru*

**Минькова Диана Петровна**

*ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
di-minkova@yandex.ru*

**Церенова Эльзьята Анатольевна**

*ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
elzvaskaeva@gmail.com*

*Аннотация:* В статье дан анализ понятий «персонализация», «индивидуализация», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория». Два близких по смыслу понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «образовательная траектория» обучающихся являются механизмом индивидуализации и персонализации образовательного процесса. Выявлены этапы и характеристики становления индивидуального образовательного маршрута, показана противоречивость современных научных взглядов о возможности и эффективности персонализированного обучения. В то же время отмечено, что у персонализированного образования есть большие преимущества, отвечающие требованиям рынка труда современного общества, где предъявляются к специалистам компетенции, связанные с умением проявлять самостоятельность, творческие умения в принятии решений в нестандартных ситуациях. На основании чего дано понимание индивидуализации как самоорганизации, опыта творчества в учебной деятельности, более высокий уровень возможностей самореализации, актуализации субъектно – личностных ресурсов обучаемого. В данной статье сделана попытка показать технологию формирования индивидуального образовательного маршрута с позиций личностно-развивающего, ситуационно-средового подходов.

*Ключевые слова:* персонализация, индивидуализация, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная траектория развития, самоорганизация.

Особенности жизни человека в современном перенасыщенном информацией обществе, требующем самостоятельных решений в ситуациях с высокой степенью изменчивости, нестабильности и неопределённости, побуждают к новому пониманию доминирующей функции педагога. Таковой является не передача знаний, а формирование у обучающихся способности быть субъектами собственного образования и социокультурного творчества – способности к самостоятельному критическому анализу информации, целеполаганию и принятию, инициированию собственной линии жизни, вхождению в культурные и профессиональные сетевые сообщества, владения навыками самоорганизации, самообразования, самооценки, готовности к выбо-

ру профессии и конкурентоспособности на рынке труда. Для современного цифрового общества характерны вовлечение возрастание удельного веса таких компонентов как «самоорганизация», опыт творчества в учебной деятельности, более высокий уровень индивидуализации и возможностей самореализации, актуализации субъектно-личностных ресурсов ребёнка [2]. Только учитель, который достиг в своем развитии творческой индивидуальности, способен оказать наибольшее влияние на развитие личности учащихся, суметь выявить и развить их способности.

Персонализированное обучение – одно из центральных тенденций развития образования в современном

мире. Однако новые социокультурные условия, в которых происходит становление личности, вносят существенные изменения в традиционные представления о сути индивидуализации. Современные научные взгляды о возможности и эффективности персонализированного обучения достаточно противоречивы, что вызывает необходимость систематизировать данные, касающиеся генезиса понятия индивидуализации в педагогике. Индивидуализация, индивидуализированное обучение, по мнению Сафроновой М. А., - процесс, главная цель которого индивидуальное развитие учащегося при сохранении ведущей роли педагога. К этому понятию близок термин «персонализация» - подход, ориентированный на личность обучающегося и его самостоятельную образовательную активность [8].

Анализ научной литературы разных лет позволил выделить основные тенденции развития представлений об индивидуализации образования и определить современные научные подходы к проектированию индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

В педагогике советского периода понятие индивидуализации сводилось к принципу учета индивидуальных особенностей учащихся в условиях коллективного характера обучения. В литературе тех лет утверждалось, что педагог учитывает индивидуальные особенности отдельных школьников с целью вовлечения его в коллективную работу класса. В данном контексте индивидуализация не преследует целью получения значимых для ребенка индивидуальных образовательных результатов, а напротив, призвана лишь «подстраивать» отдельных учащихся, выделяющихся из общей массы «коллектива» детей своими индивидуальными особенностями для коллективного продвижения к общему для всех результату, освоению знаний, предусмотренных общим для всех учебным планом. В то же время в учебниках тех лет предусматривались задания «со звездочкой» повышенной трудности для учащихся, успешно осваивающих общие для всех учебные планы и программы. Индивидуализированными являлись разрабатываемые в то время подходы к так называемой дифференциации обучения по предварительно избираемой профессии. Предполагалось обучение ребенка в спецшколе с определенным «уклоном» или в созданных классах с углубленным изучением отдельных предметов. Однако понимание сути индивидуальности оставалось прежним, не связанным с раскрытием способностей ребенка в определенных сферах творческой деятельности именно как его индивидуальных особенностей в психологическом смысле этого понятия. В рамках охарактеризованных представлений понятие ИОМ как сознательного продвижения учащегося к собственной цели не могло быть и речи. В сознании современных педагогов, чье профессиональное становление происходило под влиянием охарактеризованных научно-педагогических воззрений, до сих пор суще-

ствует установка, в которой конечный результат прохождения образовательного маршрута един для всех, а индивидуальность каждого ребенка проявляется лишь в выборе средств и способов его достижения. При таком подходе вопросы индивидуализации образования решаются только учителем, который адаптирует учебный материал под индивидуальные особенности обучаемых [4].

В современных условиях многие исследователи идею индивидуализации образовательного процесса считают инновационной в контексте современной парадигмы образования, а два близких по смыслу понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «образовательная траектория» обучающихся являются механизмом индивидуализации образовательного процесса образовательной организации. Термин «индивидуальная траектория развития» (ИОТ) был введен И.С. Якиманской, полагающей, что индивидуальная траектория развития рассматривается в двух направлениях: адаптивности обучаемых к требованиям взрослых и креативности, позволяющей ему искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать её, строить для себя новую, с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы, действия [16]. А.В. Хуторской использует только понятие «индивидуальная образовательная траектория», определяя его как «осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов», персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании [5,11,13].

Идея построения ИОМ ребенка была представлена в исследованиях научной школы А.П. Тряпицыной, где построение маршрута связано с индивидуальной образовательной программой ученика. В качестве оснований выбора ИОМ в данном качестве рассматриваются индивидуальные характеристики личности ребенка – его жизненные планы, достигнутый уровень учебной и социальной успешности, состояние здоровья [4]. В основе такого способа понимания по-прежнему присутствует идея выбора из «заранее готового», с той лишь разницей, что число предлагаемых альтернатив (в отличие от педагогики прошлых лет) больше одного. Собственная позиция ребенка, его выбор были формальными.

Таким образом, ИОМ не мыслился как результат творческой деятельности самого ребенка, конечный пункт маршрута изначально известен и задан образовательным стандартом. Индивидуальность выступает как отступление от единой для всех траектории движения, приводящей опять-таки к единому результату. Опыт показывает, что сегодня в сознании педагогов-практиков нет однозначной интерпретации понятия «индивидуаль-



ный образовательный маршрут». Нет чёткого представления о том, кто является субъектом индивидуального образовательного маршрута при его проектировании: ученик, педагог, родители. Индивидуальный образовательный маршрут зачастую сводится к подбору для учащегося дисциплин, вызывающих у него наибольший интерес и дающих максимальное развитие его склонностям. Основная суть индивидуальных образовательных маршрутов современными практикующими педагогами сводится к участию учащихся в проектной деятельности с соответствующим консультированием и организационной поддержкой учителей–предметников для последующей презентации и защиты полученных результатов на научно–практических конференциях в рамках школы, где учащийся способен выбрать темп деятельности, определить порядок действий. Индивидуальный образовательный маршрут не рассматривается педагогами–практиками как особый способ проектирования содержания образования, что препятствует быстрому переходу российской школы к инновационным моделям образования самого учащегося [11].

Истинная же ценность введения индивидуального образовательного маршрута в систему работы школы состоит в том, что индивидуальный образовательный маршрут помогает ребёнку самостоятельно определять себя и прогнозировать компоненты своего обучения.

То же понятие использует Е.А. Александрова, но вкладывает в него более широкий смысл: «Индивидуальная образовательная траектория рассматривается не только как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании, но и как разработанная старшеклассником совместно с педагогом программа, в которой отражается понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества»[2]. Автор в данном случае совмещает в одном определении сущностное и нормативное описание изучаемого явления. Из этого можно заключить, что понятия «маршрут» и «траектория» автором используются практически как синонимы, без учета различий сущности явления и нормы, с помощью которой оно может быть зафиксировано.

Что касается гуманитарного толкования этого понятия, то помимо внешних факторов, обеспечивающих «заданность» процессов развития и социализации человека, существует сам субъект, который, взаимодействуя с внешней средой, самостоятельно прокладывает свою траекторию, которую часто называют «жизненный путь». И вопрос о «заданности» решается здесь в таких категориях, как «самоопределение», «построение жизни» Индивидуальная образовательная траектория, таким образом, с одной стороны, выступает предметом про-

ектирования, с другой стороны, по мере ее осуществления – предметом личностной рефлексии субъекта. ИОМ является проектом образовательной траектории, который разрабатывается на языке нормы [4].

По мнению большинства исследователей, индивидуализация образования, процесс построения индивидуального образовательного маршрута в системе непрерывного обучения должен начинаться с начальной школы, на каждом уровне обучения иметь свои особенности, связанные с осуществлением психолого – педагогического сопровождения информационной поддержки при постепенном активном включении учащихся в разработку индивидуального образовательного маршрута. Методика построения индивидуального образовательного маршрута мало разработана. Так, Джон Рензулли, известный специалист в области одарённых детей, считал, что учитель, разрабатывающий индивидуальный образовательный маршрут, должен действовать по такой схеме:

- определить уровень развития ребёнка (в т. ч. качества и способности);
- определить долгосрочные и краткосрочные цели и пути к их достижению;
- определить время, которое должен затратить ребёнок на освоение стандартной и специальной программы;
- предусмотреть участие родителей;
- определить способы оценки успехов воспитанников.

Разработанный маршрут должен иметь несколько этапов: постановка образовательной цели, осознание и соотнесение индивидуальных с внешними требованиями, выбор способов выполнения заявленной цели, детализация целей посредством выбора курсов обучения. Все участники образовательного процесса должны осознавать необходимость и значимость индивидуального образовательного маршрута, т.к. он способствует самоопределению, самореализации и проверки правильности выбора направления обучения.

Индивидуальный подход требует изучения сложного внутреннего мира обучаемых, многообразных условий, в которых происходит формирование личности. Элементы индивидуального образовательного маршрута: смысл изучаемого курса, т. е. того, зачем и для чего нужен данный курс каждому; цель – значит предсказать предполагаемый результат; образ ученика.

При организации образования учеников по индивидуальным образовательным маршрутам учитель становится перед сложной педагогической задачей одновременного обучения всех по–разному, разными способами и приёмами. Индивидуализация обучения требует особой методики и технологии, так как образовательные

маршруты учеников отличаются не только по объёму и содержанию, но и обусловлено индивидуальными способностями и, соответственно, видами деятельности, применяемыми учащимися при изучении одного и того же образовательного объекта [11]. В проектировании ИОМ авторами не даётся оценка роли самого ученика как субъекта образовательного индивидуального образовательного маршрута.

Что касается высшего образования, министр науки и высшего образования В. Н. Фальков в своём интервью придаёт особое значение индивидуализации высшего образования, считая такой подход шагом вперёд, когда право выбора переходит от преподавателя к студенту. Если к преподавателю пришло учиться, к примеру, 200 студентов, необходимо в идеале составлять 200 учебных программ. Он справедливо поднимает проблему поиска оптимальных форм снижения нагрузки для вузовских преподавателей [10].

У персонализированного образования есть большие преимущества, это соответствие требованиям рынка труда современного общества, где предъявляются к соискателям компетенции, связанные с умением проявлять самостоятельность, творческие умения в принятии решений в нестандартных ситуациях, где происходят радикальные изменения в сфере профессий, так как многие рутинные функции физического и умственного труда выполняются с помощью автоматизированного производства. Это приводит к исчезновению ряда традиционных профессий и появлению новых специальностей с иными требованиями к компетенциям работников [8]. Анализ многих перечней ключевых компетенций позволяет сформулировать их в обобщенном виде: развитое креативное мышление, сформированные навыки решения комплексных задач, межотраслевой коммуникации, интегративные умения (каждый человек в цифровом обществе должен быть программистом и уметь взаимодействовать с автоматизированными системами), навыки работы в условиях неопределённости, проектной творческой деятельности как индивидуальной, так и коллективной [1]. Выпускники, успешно прошедшие через персонализированную систему обучения, имеют больше шансов на трудоустройство по сравнению с обучавшимися по стандартным программам.

Несмотря на преимущества индивидуализации обучения, встаёт вопрос о том, нуждается ли обучаемый в индивидуальном образовательном маршруте (ИОМ), если у него низкая мотивация к обучению и получению будущей профессии. Его вполне устраивает обучение по стандартизированным программам, и таких студентов, к сожалению, большинство. Такой уровень сознания обучаемых не устраивает сегодня ни школу, ни вуз, ни работодателей. Необходима система учебно-воспитательной деятельности педагогического коллектива,

родителей, социальных партнёров, чтобы создать такие материально-технические, психолого-педагогические условия, чтобы обучаемый почувствовал интерес к учебе, ставил перед собой цель, мог самостоятельно планировать свой ИОМ, развивать свои способности учиться, изменять себя к лучшему, формировать профессиональные компетенции, стремление построить свой образовательный путь, в формировании которого преобладают жизненные ориентиры, личностное начало [15]. Личностный подход ставит студента в позицию субъекта разработки, реализации индивидуальной образовательной программы при помощи и поддержке преподавателя в профессиональном самоопределении и самореализации.

Понятие «индивидуального образовательного маршрута» и его проектирование разработано нами на основе личностно развивающего ситуационно-средового методологического подхода и позволяет определить как создание образовательной среды, представляющей совокупность значимых для развития личности факторов: внешних стимулов её познавательной активности, содержательных источников формирования индивидуальной картины мира и личностного опыта; процессуальных возможностей учебной деятельности и коммуникации с учётом способов и имеющихся средств. Образовательная среда – это объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, оценивается, избирается и трансформируется каждым обучающимся, это одновременно и содержание, и средство образования и развития личности. Способом проектирования образовательной среды является личностно развивающая образовательная ситуация как фактор взаимодействия педагога и учащихся со средой и представляет собой инструмент их личностного со-развития в образовательном процессе. А цикл ситуаций обеспечивает поэтапное поступательное развитие личностной позиции каждого из них [12]. В.В. Сериков ситуации развития личности называет «клеточкой», наименьшей составной частью процесса личностно развивающего образования, в котором представлено «содержание личностного развития и методы, способы поддержки педагогом присвоения данного содержания (личностного опыта) воспитанником». Важнейшим личностным опытом является опыт быть личностью, т.е. опыт выполнения личностью её функций, определённых природой и назначением [9]. И эта главная цель современного образования, которая должна быть заложена в основу проектирования модели ИОМ (индивидуального образовательного маршрута).

Понятие «ситуация» обогатило традиционные дидактические модели знанием о неравномерности личностного развития обучаемых во взаимодействии с образовательной средой, фиксацией определённой позиции, личностного статуса будущего специалиста в таком взаимодействии и соответствующего ему вида ему

осваиваемого в процессе обучения опыта. Так, ситуация адаптации студента в образовательной среде характеризует его приспособительный статус, а усваиваемое в такой среде содержание обучения как опыт первичной ориентировки в среде, репродукции знаний и выполнения учебных действий по образцу (позиция исполнителя). Ситуация предметно-деятельностного освоения образовательной среды вуза повышает статус студента до субъекта предметной деятельности и дополняет содержание обучения опытом полноценной предметной ориентировки, самостоятельного выбора задач и средств их решения (позиция деятеля). Ситуация личностно-смыслового освоения образовательной среды представляет студента как субъекта рефлексии и социального взаимодействия, а в содержание обучения включает опыт нравственной ориентировки и диалогического общения (позиция личности). Ситуация творческого преобразования среды характеризует студента как субъекта творчества, а его опыт как целостную ориентировку в среде, полноценную индивидуальную самореализацию (позиция индивидуальности). Эта ситуация завершает цикл взаимодействия будущего специалиста с конкретной образовательной средой личностным событием, т.е. качественным новообразованием в личностном опыте. В ходе эксперимента, проведённом под руководством Ходяковой Н.В., выявлено, что личностное событие невозможно запланировать или искусственно создать, оно является естественным следствием творческого преобразования самим студентом своей образовательной среды, условием формирования у обучающихся опыта определения собственных ценностных ориентиров, целей деятельности, средств их реализации и критериев оценки данного опыта, к числу которых относится степень соответствия собственного опыта принятым в обществе нормам и ценностям. Личностный подход ставит студента в позицию субъекта разработки, реализации

индивидуальной образовательной программы при помощи и поддержке преподавателя в профессиональном самоопределении и самореализации. [14].

Цикл личностно-развивающих ситуаций может стать индивидуальной образовательной траекторией конкретного обучающегося, который достиг в ситуации творческого преобразования среды уровня компетентного специалиста, инициативного, свободного, творческого, рефлексивного, нравственного, способного к обучению в течение всей жизни благодаря психолого-педагогической поддержке такого же самостоятельного, компетентного, креативного педагога. Учитель, который достиг в своем развитии творческой индивидуальности, способен оказать наибольшее влияние на развитие личности учащихся, суметь выявить и развить их способности, направляя своего воспитанника, определяя его «зону ближайшего развития».

Таким образом, представленные личностно развивающие ситуации могут быть составляющими индивидуального образовательного маршрута обучающегося, автором которой он является сам как субъект собственного образования. Путь человека в образовании зависит не только от логики предмета и областей знания, но и в большей степени от личностного потенциала обучающегося, от его задатков и способностей. Индивидуальный образовательный маршрут – это жизненный, персонально-событийный путь духовно-нравственного, деятельностного, эмоционально-волевого, личностного развития и реализации потенциала студента в образовательном процессе в вузе в соответствии с его предпочтениями, мотивами, интересами. При таком подходе стремление студента построить свой образовательный путь, в формировании которого преобладают его жизненные ориентиры, личностное начало, в последнее время наблюдается все более отчетливо.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Г.П., Полякова А.Л. Некоторые итоги дистанционного обучения в условиях вынужденного удалённого обучения // Материалов I-ой Межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы дистанционного образования», Элиста, 2021.
2. Александрова Е.А., Алешина М.В., Школьные технологии. 2003. С. 54-66.
3. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогика. 2020. №12. С.73 – 86.
4. Гребенникова В.М., Игнатович С.С. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога // фундаментальные исследования. – 2013. № 11. с. 529-534.
5. Король А.Д., Хуторской А.В., Интернет-журнал «Эйдос». 2007.
6. Лебедев О.Е. Цели воспитания как системообразующий фактор // Педагогика. 2021, №5, С.7 -20.
7. Rubin S.C, Sanford C. Pathways to Personalization/ Cambridge: Harvard Education Press. 2018. 304 с.
8. Сафронова М.А., Сафронов А.А. Персонализация образования в России // Педагогика. 2020, №11. С. 5 – 13.
9. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе – М.: Логос. 2012. С. 447.
10. Фальков В.Н. Интервью «Идеальный вуз 21 века: 200 студентов – 200 учебных программ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kr.ru/daily/27143/4236342>.

11. Федотова Г.В., Валеева Н.Ш., Ф., Ахметзянова Г.Н. «Особенности построения индивидуального образовательного маршрута». Вестник Казанского технологического университета, № 14, 2012. С. 304-307.
12. Ходякова Н.В. Ситуационно–средовой подход к проектированию лично–развивающих образовательных систем // Автореф. дисс. доктора педагогических наук. - Волгоград. 2013. С. 11 – 12.
13. Хуторской А.В. Методика лично–ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
14. Ходякова Н.В. Ситуационно–средовой подход к проектированию лично развивающих педагогических систем как методологическая основа эксперимента // Образовательная среда колледжа: ориентация на развитие личности // Сборник научно–методических материалов по итогам деятельности федеральной экспериментальной площадки. - Элиста. 2008. С. 7 – 20.
15. Юрловская И.А., Гучмазова К.П. Индивидуально–образовательный маршрут студентов как механизм индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза // Мир науки, Т. 4, № 2, 2016.
16. Якиманская И.С. Технология лично–ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

© Айдарова Гилян Петровна (aidarova.gilyana@yandex.ru), Минькова Диана Петровна (di-minkova@yandex.ru),  
Церенова Эльзьята Анатольевна (elzvaskaeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

# ЭЛЕМЕНТЫ МИКРООБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ АНАЛИЗЕ НОВОСТНЫХ СОБЫТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КУРСАНТОВ МГУ ИМ. АДМИРАЛА Г.И. НЕВЕЛЬСКОГО

ELEMENTS OF MICROLEARNING  
ON THE EXAMPLE OF USING THE CASE  
METHOD IN THE ANALYSIS OF NEWS  
EVENTS IN ENGLISH CLASSES  
FOR CADETS OF MOSCOW STATE  
UNIVERSITY. ADMIRAL G.I. NEVELSKOY

*N. Allenova  
V. Timchenko*

*Summary:* This paper covers a range of issues related to teaching English in maritime universities. Micro-learning is one of the optimal approaches to modern teaching, because this approach is aimed at representing a small amount of material in a short period of time. The popularity of micro-learning is associated with a dynamically changing external world in which students need to process large flows of information quickly. These streams of information are divided, or split into smaller units. In the context of teaching maritime English, such units are the news of navigation. Consequently, the analysis of news events by cadets of maritime universities at English lessons seems relevant and in demand. One of the techniques of learning is the case study. Cases are relevant situations connected with future professional activities. They are analyzed and discussed in group and then cadets make decisions. Case study is effective in development both English for Specific Purposes and critical thinking.

*Keywords:* micro-learning, hyper-attention, case study, developing skills, professionally-oriented teaching, critical thinking.

**Алленова Надежда Анатольевна**

*К.филол.н., Морской государственный университет  
им. адмирала Г.И. Невельского  
all44@yandex.ru*

**Тимченко Виктория Олеговна**

*К.филол.н., доцент, Морской государственный  
университет им. адмирала Г.И. Невельского  
timchenko@msun.ru*

*Аннотация:* Данная статья посвящена некоторым особенностям обучения курсантов Морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского английскому языку. Одним из оптимальных подходов к современному обучению, представляющих собой репрезентацию небольшого материала за короткий промежуток времени, является микрообучение. Популярность микрообучения связана с динамично меняющимся внешним миром, в котором обучающимся необходимо оперативно перерабатывать большие потоки информации. Эти потоки делятся, или же дробятся на более мелкие единицы. В контексте преподавания морского английского такими единицами выступают новости мореплавания. Следовательно, анализ новостных событий курсантами морских вузов на уроках английского языка представляется актуальным и востребованным. Анализ новостных событий может быть представлен в виде кейс-метода. Под кейсом понимается реальная ситуация, связанная с будущей профессией судоводителя или радиооператора. Кейс-метод — это анализ и обсуждение данной ситуации. Данный метод помогает освоить все виды речевой деятельности, а также развивает критическое мышление.

*Ключевые слова:* микрообучение, гипервнимание, кейс-метод, освоение компетенции, профессионально-ориентированное обучение.

Федеральным государственным стандартом для обучающихся по специальностям «Судовождение», «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования», определена универсальная компетенция 4, сформулированная следующим образом: «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах) для академического и профессионального взаимодействия» [1, 2].

Следовательно, для того чтобы курсанты овладели данной компетенцией, на занятиях по английскому языку необходимо последовательно осуществлять переход от General English (курса общего английского языка) к

English for Special Purposes (курс АЯ для специальных целей).

Закономерно, что каждый курс, разрабатываемый в вузе, рассчитан на определённую целевую аудиторию. Если попытаться охарактеризовать современных первокурсников, становится очевидным то, что это представители совершенно иного поколения, основная характеристика которого - рассеянное внимание. Среднее время, в течение которого современные обучающиеся могут оставаться сфокусированными на одной задаче, составляет всего несколько минут, после чего они начинают искать новый объект для внимания. При этом нельзя сказать однозначно хорошо это или плохо. С одной сто-

роны, это вызывает некоторые опасения, поскольку достижение долгосрочных целей при прохождении сложных тем требует определённой концентрации внимания и памяти. С другой стороны, если посмотреть на тот массив информации, который ежедневно воспринимают современные молодые люди, то он на порядок превышает тот, что был, например, два десятка лет тому назад. Во многих работах, посвящённых описанию данной проблемы, содержится вывод о том, что человечество глобально переходит от культуры глубокого внимания (*deep attention*), к культуре гипервнимания (*hyper-attention*). В формате культуры глубокого внимания происходит концентрация на одном объекте или информационном потоке в течение продолжительного периода времени без внешнего стимулирования. Рамки культуры гипервнимания (*hyperattention*) очерчены переключением фокуса между множеством информационных потоков, предпочтением высокого уровня стимулирования внимания и низкой толерантностью к скуке. Следовательно, чтобы удержать внимание обучающихся, преподавателю нужны дополнительные средства, которые не дадут возможности слушателям переключать внимание на другие внешние стимулы.

Одним из этих средств является микрообучение, которое представляет собой обучение небольшому объёму материала за короткий промежуток времени. Микрообучение как подход представляет собой концепцию поглощения какого-либо знания небольшими единицами. Основными характеристиками микрообучения, которые выделяют авторы, являются следующие:

- краткость: единица обучения должна быть максимально краткой и соответствовать единой цели обучения;
- фокусировка: ориентация на узкие конкретные темы;
- разнообразие: используются различные типы обучения – короткие видео, подкасты, карточки, минитесты, небольшие порции информации по электронной почте и т.д.;
- интерактивность: микрообучение включает в себя как можно больше взаимодействий между теми, кто вовлечён в процесс;
- доступность: микрообучение предназначено для работы на любых доступных устройствах – смартфонах, планшетах, ноутбуках и ПК, что позволяет учиться с использованием любых доступных устройств и в любое свободное время.

Таким образом, у микрообучения как подхода в современном образовании есть ряд неоспоримых преимуществ [7, 301]. К основному преимуществу следует отнести целенаправленность. Преподаватель получает возможность убирать избыточный или ненужный контент, сосредоточившись на самом важном и основном,

что позволяет избежать чрезмерного количества учебной информации и повышает способность обучающихся усваивать и легче запоминать эту информацию.

Далее следует отметить, что микрообучение - это удобно. Микрообучение происходит в удобном темпе, в удобное время с минимальными затратами времени. При этом микрообучение обеспечивает лёгкое запоминание: человеческий мозг лучше усваивает и сохраняет информацию в меньших объёмах. В 2015 году немецкие исследователи установили, что микрообучение улучшило показатели запоминания на 20% и связали это с тем, что микрообучение разбивает огромные потоки информации на отдельные части. Обучающимся легче усвоить информацию, которую они могут обработать, проанализировать и оценить сразу. Нельзя не отметить, что микрообучение мобильно: В мобильном мире график занятости становится более плотным, поэтому обучающиеся хотят быстро получать эффективную информацию по требованию. Они хотят учиться в любом месте, в любое время и на любом устройстве по своему выбору. Это может быть смартфон, планшет или любое другое портативное устройство. Поэтому микрообучение с его кратким и актуальным содержанием идеально подходит для мобильного обучения [9, 147-148].

За счёт своего разнообразия микрообучение привлекает внимание обучающегося, занимает его, ему становится интересно учиться. Это практический подход к обучению так называемого цифрового поколения. В вуз приходят выпускники школ, которые выросли с интернетом, смартфоном и планшетом. Современные обучающиеся хотят, чтобы обучение было доступным, мгновенным, кратким и актуальным. Если обучение соответствует перечисленным критериям, оно становится для них занимательным.

Об эффективности микрообучения нам позволяет говорить его большая ценность при минимальных затратах. Практическое применение микрообучения различно, но это всегда часть более крупного, полноценного учебного курса, в котором маленькие части могут быть объединены для построения полноценной учебной программы. Что касается цикла обучения, микрообучение подходит для многих этапов: предварительной подготовки, основного обучения и закрепления знаний.

Данный подход представляется оптимальным, если его применять для анализа новостных событий на занятиях по английскому языку с курсантами морских вузов. Целесообразно также отметить, почему был выбран именно такой формат работы, а именно: новостные события в контексте микрообучения с использованием кейс-метода.

В современной среде обучения и преподаватель, и обучающийся владеют рядом технических средств обучения (ТСО), к которым традиционно относят мультимедийное оборудование, ноутбуки и планшеты, а также смартфоны. При этом наиболее доступным ТСО является смартфон и в своей стратегии преподавания мы используем именно этот ресурс, который позволяет быстро создать учебную группу, куда можно оперативно транслировать текст, картинку, короткое видео.

Далее необходимо перейти к вопросу об источнике материала для обучения. Очевидно, что необходим современный источник, представляющий интерес для молодёжной аудитории. Одними из актуальных и сайтов, освещающих события, происходящие на море, являются сайты Marine Insight [12] и FleetMon [11]. Практические наблюдения показывают, что для многих курсантов подписки на морские новостные сайты, где в ленте присутствуют видео или фото с текстовым описанием событий, происходящих в море, представляют живой интерес. Курсантов также привлекают комментарии, которые оставляют там моряки: читая их и оставляя свои комментарии, курсанты ощущают свою принадлежность к мировому профессиональному сообществу.

Рассмотрев преимущества микрообучения в целом, мы считаем возможным изложить как общие принципы микрообучения реализуются на практических занятиях, когда курсанты работают с новостным материалом [4, 79-80] в следующей таблице:

| общие принципы микрообучения  | реализация общих принципов в отдельной обучающей среде  |
|---|---|
| единицы контента автономны и самодостаточны и, вместе с тем, представляют собой часть чего-то большего  | каждое новостное событие коррелирует с основной темой занятия   |
| микрообучение рассчитано и создано для определённой целевой аудитории   | целевой аудиторией являются курсанты морского вуза  |
| продолжительность единицы контента определяется форматом контента   | продолжительность одного выступления составляет 3-5 минут   |
| при сокращении контента растёт роль контента: максимальное количество историй, ассоциаций, картинок, которые удерживают внимание и запоминаются | возможность представить фото, видео, текст; доступ к учебным материалам обеспечивается с любых устройств, мобильных или стационарных непосредственно во время учебных занятий |
| практическая применимость: необходимо фокусироваться на том, как применять изученное на практике  | репрезентация и анализ новостных событий напрямую связаны с реальной жизнью в море  |

Для следования принципу микрообучения, связан-

ному с особенностями целевой аудитории, контентом «Морские новости», что интересно и актуально для курсантов необходимо определить методический инструмент, которым может воспользоваться преподаватель, для работы в данном направлении с учебным материалом. Наиболее перспективным при данном подходе является использование кейс-метода или метода ситуационного анализа.

Кейс-метод или метод case-study, представляет собой метод активного обучения, заключающийся в анализе конкретной реальной ситуации, в нашем случае ситуации, связанной с профессиональной деятельностью будущих судоводителей и инженеров-радиостов. Под кейсом понимается ситуация, основанная на реальных событиях, требующая изучения и анализа с целью выявления проблемы и поиска ее решений [3, 55].

Со времен Древней Греции считается, что знания, полученные обучающимися в готовом виде, не усваиваются на столько, на сколько усваиваются и используются в дальнейшем знания, полученные самостоятельно с помощью собственного анализа. Данное понимание обучения и лежит в основе кейс-метода. Активно кейс-метод стал использоваться в процессе обучения в Гарвардской школе бизнеса [6, 129; 10, 155], а затем распространился в преподавании различных дисциплин для того, чтобы научить обучающихся логически мыслить, делать выводы, применять приобретенные навыки для решения различных проблем. Таким образом, суть кейс-метода состоит в том, что обучающимся предлагается осмыслить реальную ситуацию, связанную с их будущей профессией, и сделать логические выводы. Анализ реального события способствует выработке критического мышления, а именно: умению сравнить, сопоставить, сделать выводы, сформулировать их и презентовать свое мнение другим участникам коммуникации. Кроме этого, кейс не предполагает единого решения, может содержать противоречивую информацию, поэтому требует анализа, выявления и формулировки проблемы, а также коллективной разработки стратегии принятия решений [5, 338].

Кейсы как примеры реальных ситуаций можно разделить по структуре и размеру. По структуре выделяют кейсы структурированные, неструктурированные и первооткрывательские. Структурированный кейс – это короткое и точное изложение ситуации с конкретными данными и цифрами. Неструктурированный кейс – это материал с большим количеством данных, предназначенных для выработки умения отделить главное от второстепенного. Первооткрывательские кейсы используются в процессе обучения для выработки нестандартных, креативных идей. По размеру кейсы можно разделить на полные, сжатые и мини-кейсы. Полные кейсы размером примерно 20-25 страниц используются для командной

работы, и требуют предварительной подготовки в течение нескольких дней. Сжатые кейсы представляют собой описание реальной ситуации на 3-5 страницах, они применяются непосредственно на практическом занятии и предполагают дискуссию по описанной ситуации. Мини-кейсы – ситуация излагается на 1-2 страницах, используется как элемент занятия, может служить иллюстрацией к основной теме занятия.

В контексте микрообучения нам кажется наиболее приемлемым использование на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» структурированного мини-кейса, который представляет собой описание конкретной реальной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью, с конкретными данными, изложенными на 1 странице, для анализа и изложения ситуации. Анализ мини-кейса может быть интегрирован в основное занятие как в начале для введения, повторения изучаемой темы, так и в конце занятия в качестве закрепления изучаемого материала.

Для внедрения кейс-метода в обучение нами принята соответствующая поэтапная методика, которая учитывает уровень языковой подготовки обучающихся. На первом этапе использования кейс-метода преподаватель подбирает релевантный новостной текст для всей языковой группы обучающихся. На данном этапе активно повторяется и используется профессиональная лексика, курсанты анализируют проблему, отбирая информацию для анализа ситуации, отделяя первостепенную от второстепенной, излагая затем прочитанное по простой, но логично выстроенной, схеме:

When did it happen?  
Where did it happen?  
Who or what did it happen with?  
Why did it happen?  
How did the crew cope with the situation?

Подобное изложение ситуации позволяет выработать умение запомнить и изложить прочитанное и перейти в дальнейшем сделать выводы, насколько эффективно было решение проблемы.

На втором этапе использования метода мини-кейса курсанты самостоятельно находят, анализируют сообщение и представляют его на занятии, используя морскую терминологию. При этом не излагается, как была решена проблема на море. Курсанты, прослушав описание ситуации, должны выделить основную информацию, проанализировать ее в парах и предложить свое решение проблемы. Затем им предлагается прослушать, как в реальности была решена проблема, и насколько решение было эффективным.

На третьем этапе внедрения кейс-метода группа де-

лится на две команды, каждая из которых подбирает типичные ситуации, которые представлены видеорядом без словесного описания. Противоположная команда описывает, сравнивает, обобщает представленный кейс, высказывается о возможных причинах создавшейся ситуации, предлагает варианты решения проблемы и возможные рекомендации.

В зависимости от уровня владения иностранным языком, наличия технических средств и времени этапы внедрения кейс-метода можно опускать либо объединять. Эффективность включения кейс-метода на занятиях по иностранному языку состоит в том, что он содержит все виды речевой деятельности – чтение, говорение, аудирование. Такой вид речевой деятельности как письмо можно рассматривать конечным элементом данного метода. Например, курсантам предлагается оставить в форуме свой комментарий на следующее задание:

The subscriber asks why the vessel is called *Evergiven*, but *Evergreen* is written on her board side. Leave your comment to explain.

Кроме развития речевой деятельности кейс-метод позволяет овладеть элементами критического мышления, стратегиям коммуникации, у обучающихся появляется возможность, а в дальнейшем, надеемся, потребность быть вовлеченным в свою профессиональную деятельность через новостную информацию.

При внедрении кейс-метода как элемента микрообучения на занятиях следует учитывать некоторые недостатки, а именно: обсуждение ситуации может занять промежуток времени больше чем рассчитывалось преподавателем, постоянная внеучебная занятость курсантов, такая как несение вахты, дежурство по роте предполагает постоянную готовность преподавателя к форс-мажору, группы с разным уровнем языковой подготовки.

Тем не менее, у данного метода, несомненно, есть ряд достоинств, а именно:

- включение всех видов речевой деятельности при анализе морских новостей,
- активное приобретение новых знаний,
- отработка навыков и умений ведения дискуссии и работы в команде,
- развитие познавательной деятельности, навыков критического мышления.

Таким образом, одним из актуальных и эффективных подходов современного образования является микрообучение. Микрообучение относится к форматам мобильного обучения, представляющего глобальный тренд современного образования, которое учитывает особенности обучающихся. К данным особенностям относится



получение больших потоков информации, их обработка, умение делать важные для себя вводы и двигаться дальше, за новой информацией. Для внедрения микрообучения в общий контекст практического занятия по английскому языку с курсантами морских специальностей необходим вполне конкретный метод обучения. Одним из оптимальных методов является кейс-метод. Под кей-

сом понимается описание реальной ситуации, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Кейс-метод — это метод обучения, который предполагает усвоение знаний на основе анализа реальной ситуации. Анализ мини-кейса в начале или конце занятия можно считать эффективным методом компетентностного подхода в обучении курсантов английскому языку.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение. – <https://base.garant.ru>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.03. Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования – <https://base.garant.ru>
3. Аверьянова С.В. Роль «кейс-стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку. // Российский внешнеэкономический вестник. – 2010. - № 8. – С. 55-60
4. Авраменко А.П. Онлайн-марафон как модель развития профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков в парадигме микрообучения. // Вестник РМАТ. - 2019. - № 4. - С. 75-82
5. Корнеева М.А. Метод Case study в обучении английскому языку для специальных целей: алгоритм создания кейса // Молодой ученый. – 2017. - №9 (143). – С. 337-340
6. Матюшенко В.В. Метод case study в изучении иностранному языку студентов нелингвистических вузов. // <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2159>
7. Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. – 2020. - №6. – С. 299-303
8. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов. // Молодой ученый. – 2011. - № 5 (28). Т.2. – С. 155-157
9. Роговая Ю.Ю. Микрообучение как новая образовательная технология // Научное мнение. – 2017. - № 7-8. – С. 147-151
10. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Особенности применения метода case study в преподавании иностранного языка в высшей школе // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. - № 1. Т.10. – С. 66-73
11. FleetMon <https://www.fleetmon.com/maritime-news>
12. Marine Insight <https://www.marineinsight.com/shipping-news>

---

© Алленова Надежда Анатольевна (all44@yandex.ru), Тимченко Виктория Олеговна (timchenko@msun.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФУТБОЛОМ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

### FEATURES OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS INVOLVED IN FOOTBALL AT AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

**O. Antipov  
R. Gezha  
Yu. Pershin**

*Summary:* The article analyzes the personal characteristics of students involved in football at an agricultural university. Students aged 18-19 years studying at a higher educational institution were examined. The experimental groups were made up of football students. The boys involved in football showed significant differences in two indicators H and F2. Football students are distinguished by their courage and openness. The girls involved in football showed significant differences in three factors – Q1, Q4, F4. Female football students are distinguished by radicalism, tension and independence.

*Keywords:* psychophysiological characteristics, physical culture and sports, students, football, agricultural university.

**Антипов Олег Владимирович**

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина»  
antipov\_ov@bk.ru

**Гежа Роман Валерьевич**

преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина»  
gezha.r@yandex.ru

**Першин Юрий Лаврентьевич**

преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина»  
pershin1957@mail.ru

*Аннотация:* В статье дается анализ личностных характеристик студентов, занимающихся футболом в аграрном вузе. Обследованы студенты в возрасте 18-19 лет, обучающиеся в высшем учебном заведении. Экспериментальные группы составили студенты, занимающиеся футболом. У юношей, занимающихся футболом, обнаружены значимые отличия по двум показателям H и F2.. Студенты-футболисты отличаются смелостью и открытостью. У девушек, занимающихся футболом, обнаружены значимые отличия по трем факторам – Q1, Q4, F4. Студентки-футболистки отличаются радикализмом, напряженностью и независимостью.

*Ключевые слова:* психофизиологические характеристики, физическая культура и спорт, студенты, футбол, аграрный вуз.

Приоритетной задачей физического воспитания в вузе является воспитание всесторонней развитой личности обучающихся. В процессе физического воспитания при использовании игровых видов спорта студенты приобретают важные личностные качества, обеспечивающие успешность своего профессионального развития.

Студенты, занимающиеся футболом в вузе, выполняют различные двигательные действия, сопровождающиеся большим объемом координационной направленности с мячом и без него, улучшают взаимодействия в группе или команде, повышают уровень своей дисциплины и самоорганизации, совершенствуют важные качества личности, укрепляют здоровье, повышают свою выносливость и удовлетворяют потребность в двигательной активности [1,4].

При постоянных учебных занятиях игровыми видами спорта происходит влияние на личностный профиль студентов-спортсменов. Что способствует обязательно исследованию личностного профиля обучающегося с

целью корректировки учебного плана и совершенствования соревновательной деятельности [2].

Надежность студента-спортсмена определяется следующими характеристиками личности: соизмеримая самооценка, соответствующая амбициям, критичность в оценке, упорство, целеустремленность, умение работать в коллективе. [5].

Сбор и владение информацией о психологических особенностях личности студента позволяет преподавателю планировать учебно-воспитательную работу, прогнозировать поведение в условиях стресса, управлять взаимодействием игроков между собой, что позволяет найти адекватный подход на всем протяжении занятий [3].

Знание личности студента позволяет выбирать педагогические и психологические методы воздействия. Исходя из этого представляется актуальным исследование личности студентов.

### Материалы и методы исследования.

Цель нашего исследования – изучить личностные характеристики студентов, занимающихся футболом.

Исследование проводилось на базе Московской ветеринарной академии. Обследованы студенты в возрасте 18-19 лет в количестве 40 человек.

Экспериментальные группы составили студенты, занимающиеся в основной группе, выбравшие футбол (по 10 юношей и девушек). Контрольные группы состояли их студентов основной группы по общей физической подготовке, в соответствии со стандартным календарно-тематическим планом.

Личностный профиль студентов был изучен с помощью стандартного многофакторного опросника Кеттелла, включающего в себя 187 вопросов [6].

Цель теста оценить профиль личности с помощью опроса по шестнадцати биполярным факторам. Испытание проводилось индивидуально с каждым в течение 30-35 минут.

### Результаты исследования и их обсуждение.

Результаты исследования юношей представлены в таблице 1. Анализ полученных данных показал, что у юношей-футболисты, обнаружены значимые отличия по двум показателям (H и F2) по сравнению с контрольной группой. Студенты-футболисты достоверно отличаются смелостью и открытостью ( $p < 0,05$ ).

Представленные показатели свидетельствуют о том, что студенты, выбравшие футбол, по сравнению с юношами в контроле, способны проявлять лидерские качества и самостоятельность, искать неординарные решения, готовы рисковать. Им легче сотрудничать с незнакомыми людьми, проявлять смелость в незнакомых обстоятельствах. Они более активны, предприимчивы, а также имеют эмоциональные интересы. Студенты-футболисты социально контактны, коммуникабельны и умеют взаимодействовать в коллективе.

Для наглядности полученные данные мы сформировали в виде графика (рис. 1).

Результаты исследования свидетельствуют о большей социальной смелости и активности юношей опытной группы, умению держаться свободно и раскованно, работать и успешно взаимодействовать в коллективе.

Рассматривая факторы A, B, C, E, F, G, M, N, Q1, Q3, Q4, F1, F4 можно сделать вывод о том, что в представленных данных между двумя группами нет существенных различий и показатели находятся на среднем уровне.

Установлено, что значение фактора I в опытной группе было ниже, чем в контрольной. Это свидетельствует о том, что студенты, занимающиеся футболом, практичны, реалистичны, более мужественны и ответственны. Им так же присуще самоуверенность, гибкость в суждениях, логичность, рациональность, но иногда и черствость по отношению к окружающим.

Показатель L в опытной группе хоть и был выше, но в обеих группах он находится на уровне ниже среднего значения. Этот фактор свидетельствует об открытости и терпимости к окружающим, покладистости.

Фактор O в опытной группе находится на среднем уровне, в отличие от контроля, в котором он выше. Чем больше баллов набрано в данном показателе, тем выше тревожность. Студенты-футболисты отличаются уверенностью в себе и в собственных силах, хладнокровием, спокойствием жизнерадостностью, они не боятся принимать решения.

Фактор Q2 в контрольной группе находится на среднем уровне. Аналогичный показатель в опытной группе ниже средних значений, что свидетельствует о том, что для студентов, выбравших футбол, характерно

стремление работать в команде, принятие решений сообща, зависимость от мнения окружающих.

Фактор F3 в контроле имеет среднее значение, в отличие от опытной группы, в которой он выше. Юношам, занимающиеся в обычной группе, требуется много размышлений до начала действий. Студенты-футболисты быстрее принимают решение в зависимости от ситуации, они более предприимчивы и решительны.

Результаты исследования личностных характеристик девушек представлены в таблице 2.

Сравнение средних величин первичных факторов свидетельствуют о том, что у девушек, занимающихся футболом, обнаружены значимые отличия по трем факторам – Q1, Q4, F4 по сравнению с контрольной группой. Студентки-футболистки достоверно отличаются радикализмом, напряженностью и независимостью ( $p < 0,05$ ).

Анализируя представленные результаты, можно констатировать, что девушки из опытной группы отличаются наличием умственных интересов, умением правильно оценивать ситуации и свободно мыслить. Они готовы принимать новые идеи, для них не существует авторитетов.

Студентки-футболистки более собраны, имеют повышенную мотивацию, напряженность и беспокойство за результат. Они независимы и инициативны.

Таблица 1.

Результаты измерения личностных характеристик юношей первого курса на основе методики Кеттелла

| Характеристики личности                  | Контрольная группа, n=10 | Опытная группа, n=10 |
|--|--------------------------|----------------------|
|  | M±σ                      | M±σ                  |
| (A) общительность / замкнутость          | 4,6 ± 0,78               | 4,9 ± 0,61           |
| (B) интеллектуальные особенности         | 6,5 ± 0,34               | 6,6 ± 0,45           |
| (C) эмоциональная стабильность           | 7,2 ± 0,55               | 6,9 ± 0,59           |
| (E) самоутверждение / подчиненность      | 4,6 ± 0,56               | 4,8 ± 0,48           |
| (F) экспрессивность / сдержанность       | 4,1 ± 0,58               | 4,6 ± 0,51           |
| (G) моральные принципы                   | 6,0 ± 0,23               | 5,8 ± 0,21           |
| (H) смелость/ робость                    | 4,9 ± 0,49               | 6,6 ± 0,70*          |
| (I) чувствительность / практицизм        | 6,3 ± 0,62               | 4,9 ± 0,54           |
| (L) подозрительность/ доверчивость       | 3,7 ± 0,69               | 4,6 ± 0,70           |
| (M) мечтательность / практичность        | 5,1 ± 0,56               | 4,8 ± 0,62           |
| (N) дипломатичность / прямолинейность    | 5,4 ± 0,43               | 5,5 ± 0,63           |
| (O) тревожность / спокойствие            | 6,6 ± 0,91               | 5,9 ± 0,47           |
| (Q1) радикализм/ консерватизм            | 6,1 ± 0,36               | 6,1 ± 0,42           |
| (Q2) нонконформизм/ конформизм           | 5,7 ± 0,85               | 4,6 ± 0,65           |
| (Q3) самоконтроль                        | 6,4 ± 0,62               | 6,7 ± 0,45           |
| (Q4) напряженность / расслабленность     | 4,4 ± 0,73               | 4,9 ± 0,59           |
| (F1) тревожность                         | 4,6 ± 0,90               | 4,1 ± 0,57           |
| (F2) экстраверсия / интроверсия          | 4,2 ± 0,72               | 5,7 ± 0,63*          |
| (F3) уравновешенность / чувствительность | 5,5 ± 0,60               | 6,5 ± 0,51           |
| (F4) независимость / комфортность        | 5,7 ± 0,48               | 5,3 ± 0,53           |

\*p<0,05

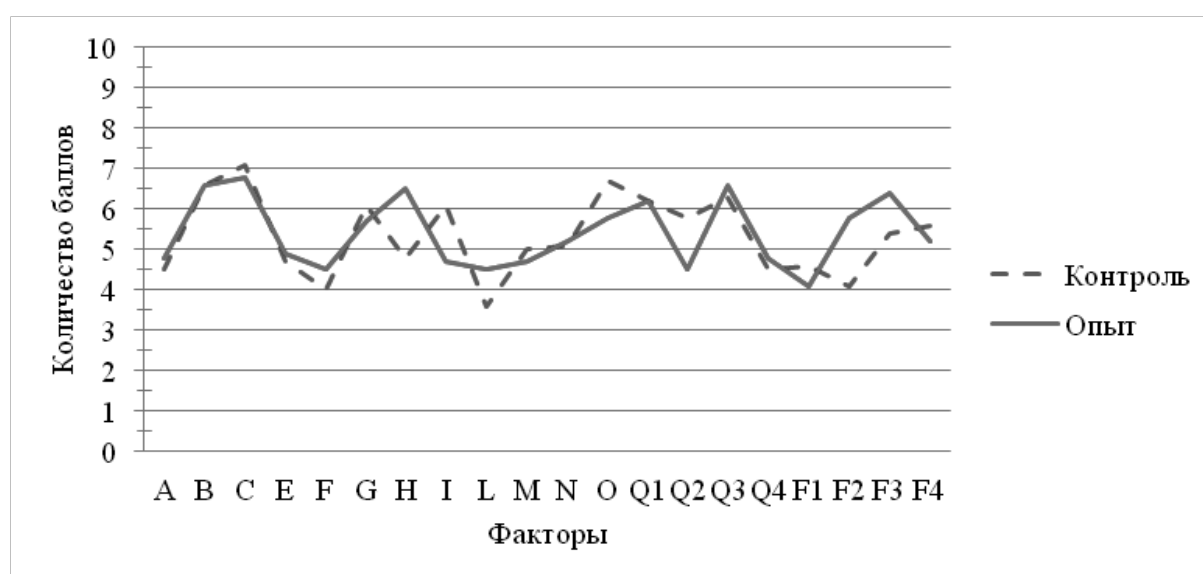


Рис. 1. Профили средних групповых значений по методике Кеттелла у юношей, занимающихся и незанимающихся футболом

Таблица 2.

Результаты измерения личностных характеристик девушек первого курса на основе методики Кеттелла

| Характеристики личности                  | Контрольная группа, n=10 | Опытная группа, n=10 |
|--|--------------------------|----------------------|
|  | M±б                      | M±б                  |
| (A) общительность / замкнутость          | 4,8 ± 0,71               | 5,2 ± 0,40           |
| (B) интеллектуальные особенности         | 7,0 ± 0,43               | 7,5 ± 0,56           |
| (C) эмоциональная стабильность           | 6,1 ± 0,65               | 6,2 ± 0,73           |
| (E) самоутверждение / подчиненность      | 5,1 ± 0,47               | 6,5 ± 0,58           |
| (F) экспрессивность / сдержанность       | 5,5 ± 0,62               | 6,4 ± 0,70           |
| (G) моральные принципы                   | 5,8 ± 0,28               | 5,8 ± 0,48           |
| (H) смелость/ робость                    | 6,2 ± 0,56               | 6,7 ± 0,70           |
| (I) чувствительность / практицизм        | 4,2 ± 0,65               | 3,9 ± 0,66           |
| (L) подозрительность/ доверчивость       | 4,7 ± 0,95               | 5,3 ± 0,76           |
| (M) мечтательность / практичность        | 4,0 ± 0,28               | 5,6 ± 0,73           |
| (N) дипломатичность / прямолинейность    | 4,6 ± 0,61               | 3,4 ± 0,63           |
| (O) тревожность / спокойствие            | 6,2 ± 0,59               | 5,8 ± 0,84           |
| (Q1) радикализм/ консерватизм            | 5,9 ± 0,57               | 8,4 ± 0,45*          |
| (Q2) неконформизм/ конформизм            | 4,6 ± 0,93               | 4,3 ± 0,70           |
| (Q3) самоконтроль                        | 6,7 ± 0,27               | 5,6 ± 0,67           |
| (Q4) напряженность / расслабленность     | 4,7 ± 0,48               | 6,5 ± 0,65*          |
| (F1) тревожность                         | 4,5 ± 0,45               | 4,8 ± 0,55           |
| (F2) экстраверсия / интроверсия          | 5,5 ± 0,76               | 6,7 ± 0,68           |
| (F3) уравновешенность / чувствительность | 6,3 ± 0,54               | 6,8 ± 0,53           |
| (F4) независимость / комфортность        | 4,8 ± 0,59               | 6,7 ± 0,37*          |

\*p<0,05

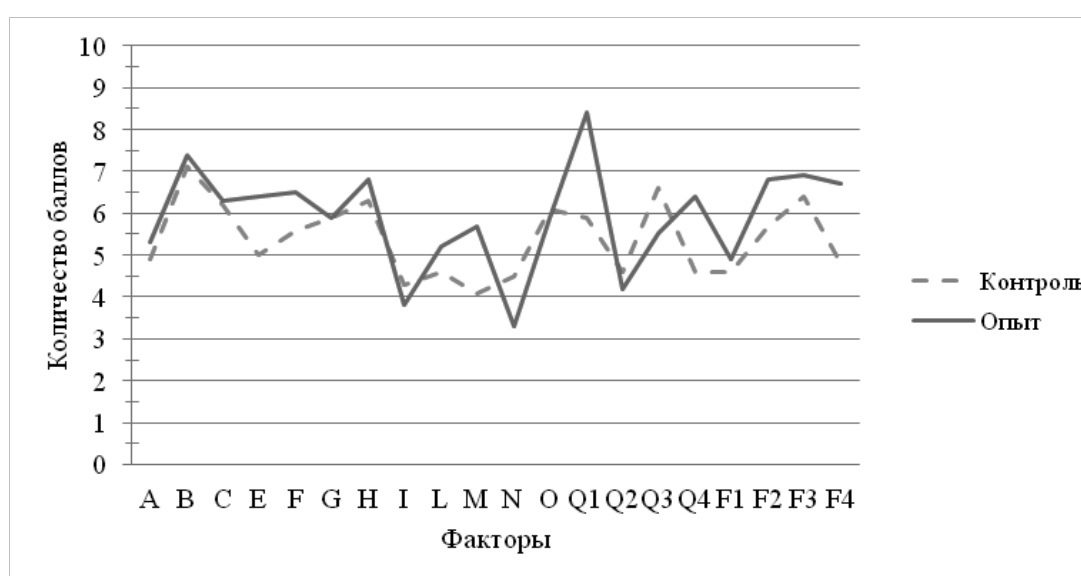


Рис. 2. Профили средних групповых значений по методике Кеттелла у девушек, занимающихся и незанимающихся футболом

Полученные данные могут быть представлены в виде графика (рис. 2).

Рассматривая факторы А, В, С, G, H, I, L, O, Q2, F1, F3 можно сделать вывод о том, что в представленных данных между двумя группами нет существенных различий и практически все показатели находятся на среднем уровне.

Установлено, что показатель интеллекта в обеих группах находится на высоком уровне. У юношей в контрольной и опытной группе аналогичный фактор был на среднем уровне.

Фактор I у девушек в контрольной и опытной группе был несущественно ниже средних значений. Этот показатель свидетельствует о рациональности и логичности, иногда самонадеянности у девушек в обеих группах. При работе в группе опираются на практическую и реалистическую основу. Аналогичный показатель был отмечен и в опытной группе у юношей.

Рассматривая фактор E можно сделать вывод о том, что этот показатель в контрольной группе девушек, как и в обеих группах у юношей, находится на среднем уровне, а в опытной у девушек – незначительно выше среднего. Такие девушки самостоятельны и настойчивы.

Фактор M в опытной группе девушек находится на среднем уровне. В контроле этот показатель ниже средних значений. Это говорит о том, что девушки в контрольной группе переживают правильности действий и поступков, заботятся о деталях, у них более развито воображение. Представленный фактор у юношей в обеих группах находится на среднем уровне.

Фактор Q3 в опытной и контрольной группах находится на среднем уровне, хотя этот показатель незначительно выше в контроле.

Фактор F2: «интроверсия – экстраверсия» у девушек, занимающихся футболом, был выше, чем у сверстниц в обычной группе. Это свидетельствует о том, что студентки-футболистки более открыты и социально контактны.

Подводя итог вышесказанного, можно сделать вывод, что студенты-футболисты имеют высокий уровень социализации, могут соизмеримо своим возможностям оценить собственную роль в команде. Они отличаются смелостью, открытостью и инициативностью. Такие студенты более собраны, имеют повышенную мотивацию и беспокойство за результат.

### Заключение

На начальном этапе нашего исследования значимых различий между показателями опытной и контрольной групп не установлено, однако итоговая диагностика показала, что занятия футболом влияют на личностный профиль студентов.

Представленные показатели свидетельствуют о том, что студенты, выбравшие футбол способны проявлять лидерские качества и самостоятельность, искать неординарные решения, готовы рисковать. Им легче сотрудничать с незнакомыми людьми, проявлять смелость в незнакомых обстоятельствах. Они более активны, предприимчивы, а также имеют эмоциональные интересы. Студенты-футболисты социально контактны, успешно устанавливают межличностные связи, улучшая при этом взаимодействия в команде.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антипов О.В. Футбол как средство формирования личностной физической культуры студента // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности: материалы XIV Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и молодых ученых. – М.: ООО «Издательство Ипполитова», 2020. – С. 8-11.
2. Антипов О.В., Суханова Е.Ю., Гежа Р.В. Формирование личности студента при помощи игровых видов спорта (на примере футбола) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2021. - №3. – С. 32-37.
3. Боженко Я.А. Влияние игры в футбол на физическое и психологическое развитие личности // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Тенденции развития психологии, педагогики и образования», – Казань: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. – С.46-48.
4. Гежа Р.В., Сурков А.М., Антипов О.В. Особенности физического воспитания студентов не физкультурного вуза // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2021. - №3. – С. 65-70.
5. Жукова И.В. Роль командных видов спорта в физическом воспитании студентов в непрофильных вузах // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – 4. – С. 47-49.
6. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: «Речь». 2001 - 112 с.

# ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ ТРАДИЦИЯ РАЗВИТИЯ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ

**Асриев Андрей Юрьевич**

*К.п.н., доцент, Омский государственный педагогический университет  
mail@omgpi.ru*

**Тюльков Евгений Юрьевич**

*старший воспитатель, Омский военный кадетский корпус  
okvk@mail.ru*

## CADET EDUCATION: TO THE PROBLEM OF DEFINING THE CONCEPT

**A. Asriev  
E. Tyulkov**

*Summary:* Cadet education is a Russian cultural and educational phenomenon that is almost three hundred years old. It not only prepares personnel for the army, but helps the development of society. Cadet education affects children and young people, preserves culture, creates the personality that society needs. Cadet education in Siberia historically served as a cultural and educational center, participated in the implementation of national policy, created conditions for the formation of the military and civil administration of the region. It develops not only under the influence of state educational policy, but also has its own development factors. The experience of successful and unsuccessful educational reforms shows that any political decisions are mediated by a socio-cultural situation in which the historical and cultural tradition plays an important role. The authors of the article present the results of an analysis of the historical and cultural tradition of the development of cadet education in Siberia.

*Keywords:* cadet education, history, culture, tradition, values.

*Аннотация:* Кадетское образование – российский культурно-образовательный феномен, который почти триста лет позволяет решать вопросы не только подготовки военных кадров, но и социокультурного развития общества за счет влияния на детей и молодежь, трансляции культуры, сохранения общественно значимого типа личности. Кадетское образование в Сибири исторически выполняло функции культурно-просветительского центра, участвовало в реализации национальной политики, создавало условия для формирования военной и гражданской администрации региона. Как социокультурная система кадетское образование обладает собственными сущностными силами развития, играющими не менее важную роль, чем государственная образовательная политика. Опыт удачных и неудачных образовательных реформ показывает, что любые политические решения опосредованы социокультурной ситуацией, в которой важную роль играет историко-культурная традиция. Авторами статьи представлены результаты анализа историко-культурной традиции развития кадетского образования в Сибири.

*Ключевые слова:* кадетское образование, история, культура, традиция, ценности.

## Введение

**К**адетское образование – исторически развивающаяся социокультурная система и время – неперемное измерение ее системного анализа [1]. В 1813 г. в Омске было открыто Войсковое казачье училище, с которого начинается история сибирского кадетского образования. В 1825 г. училище перешло в государственное ведение, а в 1845 г. получило наименование Сибирский кадетский корпус. В дальнейшем, кадетские образовательные организации различных форм были созданы в Иркутске и Хабаровске. С Сибирью связана славная и трагическая история эвакуации императорских кадетских корпусов. В советское время в регионах Сибири образовательных организаций кадетского типа (суворовских военных и специальных училищ) не было, зато первые кадетские образовательные организации постсоветского периода возникли именно здесь. В настоящее время, в регионах Сибирского Федерального округа действуют 21 кадетская образовательная организация, 3 из которых находятся в ведении Министерства обороны Российской Федерации. Создано около 500 кадетских

классов, а общее число кадет по разным подсчетам оценивается приблизительно в 25500 человек.

Безусловно, государственное по своему характеру, кадетское образование в Сибири всегда по-своему трансформировало посылы государственной образовательной политики. Уже в процессе его организации и в первые десятилетия существования обозначились особенности (цели обучения и воспитания, комплектование, учебные программы и пр.), отличающие сибирский вариант от центральной части России. В культурных контекстах реализация образовательной политики связана с идейно-ценностным ядром кадетского образования, но существенную роль играет и культурная модель образования [2], сложившаяся в конкретной социокультурной обстановке. Обобщая факторы трансформации образовательной политики и, соответственно, своеобразия кадетского образования в Сибири, можно говорить об особой, региональной историко-культурной традиции кадетского образования. Ее учет дает возможность дать политическим и управленческим решениям в области кадетского образования «объемность жизненных ре-

алий» [3, С. 30], не учет, напротив, делает их абстрактными. Повторится не один раз встречавшееся в истории реформирования «... полное игнорирование менталитета населения, психологии массового сознания, о которую разбиваются любые, даже с точностью до тысячного знака просчитанные, социальные реформы» [4, С. 69].

### Обзор литературы

История сибирского кадетского образования представлена в работах В.Р. Басаева [5], А.А. Луценко [6], И.Н. Мамкиной [7], Е.Ю. Тюлькова [8] и др. Событийно фактологические исследования, характерные для историков, дают возможность не только подтвердить тот факт, что кадетское образование в Сибири имеет существенное отличие от центральных регионов, но и выделить позиции, которые не утратили своего значения по настоящее время. Историко-культурная традиция кадетского образования создает определенный сценарий исполнения посылов образовательной политики, которого кадетские образовательные организации, педагогические коллективы, сибирское общество в целом, придерживаются и сегодня.

### Методы и материалы

Черты историко-культурной традиции кадетского образования в Сибири выявляются на основе социокультурного подхода к исследованию сложных социальных систем (А.П. Булкиным [9], Т.И. Заславская [10], Н.И. Лапин [11], П.А. Сорокин [12], А.М. Цирульников [3]) и метода дуальных оппозиций (А.С. Ахиезер [13], А.Л. Темницкий [14]). Метод дает возможность, взяв за основу государственную образовательную политику, определить характеристики социокультурной ситуации Сибири, которым они противоречат.

### Результаты и обсуждение

В социальных контекстах особенности историко-культурной традиции кадетского образования обусловлены государственной политикой в отношении Сибири (формировавшейся после «Учреждение для управления Сибирских губерний», 1822 г.), моделями государственного управления, а также социальной структурой и состоянием образования в регионе. Дадим этим позициям общие комментарии.

Государственная политика в отношении региона вплоть до распада СССР (а многие уверены, что и сейчас) определяется не потребностями развития, а насущными проблемами Европейской России (Г.Ф. Быконя [15], В.П. Зиновьев [16], М.К. Чуркин [17] и др.). В исторических исследованиях региональное образование, в т.ч. и кадетское, чаще рассматривается в русле колониальной, имперской, военной и экономической политики госу-

дарства, чем в социокультурном измерении. Назначение, структура и порядок комплектования, определенные установочными положениями, дают возможность исследователям отнести Сибирский кадетский корпус, наряду с Оренбургским к особой категории – приграничные кадетские корпуса (Е.Ю. Тюльков [8]) с особыми государственными задачами. В исследуемый исторический период в Сибири сменилось три модели государственного управления: прямая и жестко централизованная, унифицированная, особая (подходящая к местным условиям), а с 1882 г. применялась еще одна – гибкая и вариативная, с различными подходами к разным территориям Сибири [Шишкин, В.И. Государственное управление Сибирью в конце XIX — первой трети XX в. / В.И. Шишкин // Власть и общество в Сибири в XX веке. Сб. науч. статей / Науч. ред. В.И. Шишкин. – Новосибирск, 2010. – С. 3–36].

Состояние и процессы развития системы образования в Сибири значительно отставали от уникальных темпов культурного, социального и экономического развития региона (Э.Г. Бурнашев [19], А.П. Окладников [20], И.Ю. Юрочкина [21]), что обусловило огромную и неудовлетворенную потребность в образовании. «В 1820 г. в Сибири проживало 1 693500 человек, а в 1852 г. – 2712000 человек» [20, С. 280], и далее – «... даже на рубеже веков, в 1897 г., в Тобольской губернии было всего 11,3% грамотных жителей (при общероссийском показателе – 18,5%), а в Томской губернии и Акмолинской области – 10,4 %.» [19, С. 20]. Созданные в 1756 г. военные школы для обучения бедных дворян и детей военнослужащих регулярных войск в Омске, Петропавловске, Тобольске, Ямышевске и Бийске (в последствии реорганизованы в военно-сиротские отделения), гарнизонные школы при штабах регулярных полков [5], сотенные, станичные и батарейные казачьи школы, ни количественно, ни, главное качественно не могли выполнить общероссийскую миссию кадетского образования.

Немаловажным социокультурным условием является социальная структура сибирского общества. Так, за дефицитом дворянства, Омское войсковое казачье училище, а затем и Сибирский кадетский корпус, в отличие от кадетских корпусов центральной России, не были дворянскими (и отчасти даже сословными). Кадровый потенциал не только системы обеспечения военной безопасности Сибири, но и управления, администрирования, социального и культурного развития, в значительной степени, составляли военнослужащие Сибирского корпуса (Сибирской инспекции, Сибирской дивизии) [22, 23] и Сибирского линейного казачьего войска, чьи образовательные потребности были приоритетны и долгое время определяли развитие кадетского образования. Кроме того, в Сибири отсутствовали губернские и уездные земские учреждения, а общественные институты, игравшие ведущие роли в создании кадетских образовательных организаций и формировании заказа в центральной



России, здесь пребывали в стадии становления вплоть до начала XX в. Полномочия в образовании принадлежали, прежде всего, государству (армии) и церкви. В распоряжении Г.И. Глазенапа о создании Войскового казачьего училища, например, установлено: «В училище будут находиться и находятся уже офицерские, урядничьи и казачьи токмо дети, дабы получить некоторое просвещение и образование в науках в службе военной необходимых и полезных чрез что войско казачье приобретает обученных уже воспитанников, может готовить при том способнейших к заступлению по достоинству может офицерских и урядничьих чинов» [24]. «Первые выпускники становились учителями в поселковых и станичных школах, писарями в канцеляриях и немногие – урядниками в казачьих полках. Офицерские звания выпускникам тех лет не присваивались» [25, С. 128] и лишь с 1822 г. в училище проводился экзамен для лучших выпускников на офицерское звание. Таким образом, Войсковое казачье училище (с 1826 г. – Училище Сибирского линейного казачьего войска), а затем Сибирский кадетский корпус, в отличие от кадетских образовательных учреждений центральной России, еще долго выполняли миссию формирования элит, просветительскую и культурную функции.

В культурных контекстах своеобразие кадетского образования обеспечено историей заселения, проживанием в разнообразных природно-географических условиях, многообразием форм хозяйственной деятельности, составом (в настоящее время – около 200 различных народов) и активными контактами различных социальных слоев населения [26]. Кроме культурно-исторических и социально-экономических процессов, динамика культурного пространства Сибири задана интенсивным этническим и этнорелигиозным взаимодействием, а проблематика сибирского культурогенеза и в настоящее время остается актуальной. К реально действующим социокультурным сборкам можно отнести явление, которое И.П. Булкин назвал «доминирующим типом социального характера человека» [9, С. 20], но в различных источниках встречаются формулировки «сибирский характер», «сибирский менталитет» и т.д. Конечно же, это понятие идеализировано и в большей степени относится к идеологическим конструктам, однако, в XIX в. оно уже использовалось значительной частью населения (с разной этнокультурной и этнорелигиозной принадлежностью) для особой, сибирской идентификации [27].

Чертами «сибирского характера» считаются «... свободолюбие, настойчивость в выполнении поставленных задач, практицизм, мужественность, смелость, спонтанность, общительность, оптимизм, хорошая ориентировка в обстановке, внушаемость, ровное настроение без склонности к повышенной чувствительности, сотрудничество, необидчивость, упорство, рассудочность, любовь к природе, честность, консерватизм, аккуратность,

отсутствие поспешности в действии, но без следов вялости, принципиальность, скромность, осторожность, избирательность, выносливость, толерантность во взаимоотношениях с представителями других этнических общностей, трудолюбие» [28]. В защиту этого явления могут быть зачтены многочисленные впечатления военнослужащих и военачальников (как российских, так и воевавших с Россией) о воинских качествах, отличавших сибиряков. Особенности настолько существенны, что дают право говорить об образе воина-сибиряка, до сих пор эффективным в воспитании военнослужащих [29].

Особенности кадетского образования в Сибири были обусловлены распространением важнейших культурных процессов (достижений культуры и науки, изменения социокодов и способов их трансляции) из центральной части России, которая, в силу расстояний и множества других факторов отличалась повторением общероссийских тенденций с заметным запаздыванием (Н.И. Чуркина [30]), трансформацией их содержания и, как правило, конечного результата (О.Б. Гач [31], Е.А. Полякова [32]), а также людьми – трансляторами культурных тенденций в образовании. К последним, например, относятся военнослужащие (В.Р. Басаев [5], Н.С. Юрцовский [33] и др.) и политические ссыльные (Н.М. Дружинин, Б.Е. Сыроечковский [34], Э.Г. Хаптагаева [35] и др.). Результатом социокультурного своеобразия кадетского образования в Сибири стал уникальный исторический опыт кадетского образования в Омске, Иркутске и Хабаровске, как: все-сословного; поликультурного, многонационального и многоконфессионального; многоцелевого с динамичными реакциями на меняющийся образовательный заказ; многоуровневого, охватывающего все этапы развития личности (от элементарной грамотности до профессиональной подготовки офицера); с образовательными организациями, играющими роль культурно-просветительского центра в городах Сибири [36, 37].

Возрождение кадетского образования в период после 1991 г. связано со стремлением сибирского общества сохранить культурные ценности, не потерявшие своего значения (т.н. «остаточную культуру» [38]), а также традиционные способы их трансляции из поколения в поколение, оказавшиеся под угрозой в условиях масштабных социальных инноваций. Имея свое начало в военной и государственной службе, многие сибирские общественные институты, социальные группы и объединения несомненно видели в кадетском образовании наиболее эффективный способ защиты детей, компенсации сложных социальных ситуаций развития. Именно эти возможности кадетского образования, а не кадровые запросы силовых ведомств обеспечили массовое создание кадетских школ, школ-интернатов, кадетских классов в постсоветский период на фоне того, что Министерство обороны Российской Федерации в постсоветский период едва не утратило собственную систему

кадетского образования.

В постсоветской истории кадетского образования в Сибири ярко проявились «старые» черты историко-культурной традиции. Во-первых, практически все региональные модели кадетского образования формировались в условиях дефицита ресурсов. Для компенсации дефицитов создавали менее затратные, но не менее эффективные форматы кадетского образования, проявилась креативность и инновационная активность педагогических коллективов. Некоторые территории не имели в доступной близости военных вузов и других военных организаций, что привело к развитию института шефства над кадетским образованием других силовых ведомств. Во-вторых, в развитии кадетского образования ярко проявилась роль «первого лица», руководителя региона. Так, первые кадетские образовательные организации в Новосибирской области созданы при активном участии губернатора И.И. Индинка, воссоздание старейшего Омского кадетского корпуса – прямая заслуга губернатора Л.К. Полежаева, кадетские корпуса и школы Кемеровской области относятся к сети созданных под личным руководством А.Г. Тулеева губернаторских образовательных организаций, а самая представительная региональная модель Красноярского края сформирована по инициативе губернатора А.И. Лебеда. Цитирование и примеры можно продолжить. В-третьих, а рамках Ассоциации регионов «Сибирское соглашение» проявились

тенденции интеграции региональных моделей кадетского образования в единый кластер.

### Заключение

Следует выделить характерные черты историко-культурной традиции кадетского образования в Сибири:

- широкое предназначение, проявляющееся в культурных (трансляция культурных ценностей и сохранение культуросообразного национального образования), имеющее преимущество перед исполнением кадрового заказа. Широкое предназначение кадетского образования сохраняется во всех исторических периодах и актуально сегодня;
- особым общественно значимым, базовым типом личности, характеризующим «сибирского человека» [39] и «воина-сибиряка» [29];
- высокой креативностью и инновационной активностью педагогических коллективов, обеспечивающими вариативность форм реализации государственной образовательной политики;
- вниманием общества, наличием собственных запросов и ожиданий от кадетского образования у широкого круга социальных групп;
- прямой зависимостью качества и динамики развития от непосредственного руководства «первых лиц» региона;
- стремлением к интеграции в границах Сибири.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. / М.С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
2. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д.п.н.: 13.00.01 / Видт, Ирина Евгеньевна. – Тюмень, 2003. – 381 с.
3. Цирульников, А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Часть 1 / А.М. Цирульников // Управление образованием: теория и практика. – 2014. - № 4 (16). – С. 29-56
4. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – № 1. – 2008. – С. 65-86
5. Басаев, В.Р. Омский кадетский корпус: история и современность / В.Р. Басаев. – Омск: Омский дом печати, 2003. – 171 с.
6. Луценко, А.А. История возрождения кадетского образования в России на рубеже XX-XXI веков / А.А. Луценко Новосибирск : СГУВТ, 2016 - 226 с.
7. Мамкина, И.Н. Развитие системы общего образования в Восточной Сибири в условиях модернизации во второй половине XIX - начале XX вв.: дис. ... докт. историч. наук: 07.00.02 / Мамкина Инна Николаевна. – Иркутск, 2017. – 482 с.
8. Тюльков, Е.Ю. Роль приграничных кадетских корпусов российского государства в образовании и ассимиляции народов средней Азии в XIX веке / Е.Ю. Тюльков // Наука и военная безопасность. - № 2(9). – 2017. – С. 107-117
9. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / Булкин А.П. – М.: Феникс, 2005. – 208 с.
10. Заславская, Т.И. Социетальная трансформация российского общества: деятельность-структурная концепция / Т.И. Заславская. – М.: Дело, 2002. – 568 с.
11. Лапин, Н.И. Пути России: социокультурные трансформации / Н.И. Лапин. – М.: Институт философии РАН, 2000. – 195 с.
12. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин, пер. с англ. В.В. Сапов. – М.: Астрель, 2006. – 1176 с.
13. Ахиезер, А.С. Культура и социальные отношения / А.С. Ахиезер // Перестройка общественных отношений и противоречия в культуре. – М.: АН СССР. Ин-т философии, 1989. – 148 с.
14. Темницкий, А.Л. Социокультурное в условиях сложного общества: от нерасчлененного понятия к дуальным оппозициям / А.Л. Темницкий // Вестник МГИМО Университета. - № 4(19). – 2011. – С. 180-188
15. Быконя, Г.Ф. История народного образования в Центральной Сибири. XVII - середина XIX века: монография / Г.Ф. Быконя. – Красноярск: Изд-во Красноярского ГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. – 262 с.

16. Зиновьев, В.П. Очерки социальной истории индустриальной Сибири. XIX - начало XX в. / В.П. Зиновьев. – Томск: ТГУ, 2009. – 336 с.
17. Чуркин, М.К. Переселение крестьян черноземного центра Европейской России в Западную Сибирь во второй половине XIX - начале XX вв.: детерминирующие факторы миграционной мобильности и адаптации: монография / М.К. Чуркин. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – 375 с.
18. Шишкин, В.И. Государственное управление Сибирью в конце XIX — первой трети XX в. / В.И. Шишкин // Власть и общество в Сибири в XX веке. Сб. науч. статей / Науч. ред. В.И. Шишкин. – Новосибирск, 2010. – С. 3–36
19. Бурнашев, Э.Г. Образовательная политика Русской Православной Церкви в Западной Сибири XVIII - начала XX вв.: на материалах Тобольской епархии: дис. ... канд. историч. наук: 07.00.02 / Бурнашев Эдуард Григорьевич. – Барнаул, 2011. – 221 с.
20. Окладников, А.П. История Сибири с древнейших времён до наших дней. Том 2. Сибирь в составе феодальной России / А.П. Окладников. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1968. – 458с.
21. Юрочкина, И.Ю. Становление и развитие дополнительного образования детей на территории Западной Сибири : конец XIX-начало 90-х гг. XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Юрочкина Ирина Юрьевна. – Новосибирск, 2007. – 242 с.
22. Андрейчук, С.В. Сибирский корпус в системе военной безопасности на юге Западной Сибири: 1745-1808 гг.: автореф. дис. ... канд. историч. наук: 07.00.02 / Андрейчук Станислав Валерьевич. – Барнаул, 2010. – 23 с.
23. Пузанов, В.Д. Военные факторы русской колонизации Западной Сибири: конец XVI - начало XVIII в.: дисс. ... докт. историч. наук: 07.00.02 / Пузанов Владимир Дмитриевич. – М., 2010. – 697 с.
24. Государственный Архив Омской области (ГАОО) Ф.19 оп.1 д.1 л.8
25. Тюльков, Е.Ю. Сибирский кадетский корпус в государственной политике России в XIX - начале XX века / Е.Ю. Тюльков // Психолого-педагогические исследования в Сибири. – 2016. – С. 127-130
26. Жигунова, М.А. Этнокультурные и этнорелигиозные процессы в современной Сибири / М.А. Жигунова // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. – Т.19. – 2013. – С. 456-459
27. Жигунова, М.А. Некоторые проблемы сибирской идентичности / М.А. Жигунова // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. – Т.12, № 2. – 2006. – С. 92-95
28. Пальцев, А.И. Социально-психологический тип офицера-сибиряка / А.И. Пальцев // Катанаевские чтения-98: Материалы докладов II Всерос. науч.-практ. конф. – Омск: ОмГПУ, 1998. – С. 113–115
29. Чермошенцев, Д.В., Жигунова, М.А. Характерные черты воинов-сибиряков: история и современность / Д.В. Чермошенцев, М.А. Жигунова // Омский научный вестник. - № 4(131). – 2014. – С.28-31
30. Чуркина, Н.И. Становление педагогического образования в Западной Сибири: вторая половина XIX века - 1919 год: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Чуркина Наталья Ивановна. – Омск, 2012. – 439 с.
31. Гач, О.Б. Развитие негосударственного общего образования в Западно-Сибирском учебном округе в конце XIX - начале XX веков: дис. ... канд. историч. наук: 07.00.02 / Гач Ольга Богдановна. – Томск, 2013. – 300 с.
32. Полякова, Е.А. История светских и церковных педагогических музеев Западной Сибири как образовательной формы культуры : вторая половина XIX - начало XXI века: автореф. дис. ... докт. историч. наук: 24.00.03 / Полякова Елена Александровна. – Томск, 2015. – 38 с.
33. Юрцовский, Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири / Н.С. Юрцовский. – Ново-Николаевск, 1923. – 246 с.
34. Дружинин, Н.М., Сыроечковский, Б.Е. Очерки из истории движения декабристов. Сборник статей / Н.М. Дружинин, Б.Е. Сыроечковский. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1954. – 580 с.
35. Хаптагаева, Э.Г. Педагогическая и просветительная деятельность декабристов в Сибири: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хаптагаева, Эльза Гансовна. – Иркутск, 1974. – 19 с.
36. Тюльков, Е.Ю., Асриев, А.Ю. Особенности религиозного воспитания кадет Сибирского кадетского корпуса / Е.Ю. Тюльков, А.Ю. Асриев // European social science journal. - №6. – 2018. – С. 175-188
37. Тюльков, Е.Ю., Асриев, А.Ю. Особенности духовно-нравственного воспитания кадет сибирского кадетского корпуса в XIX - начале XX века / Е.Ю. Тюльков, А.Ю. Асриев // European social science journal. - № 3. – 2019. – С. 7-21
38. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1998. — Т. 1. От прошлого к будущему. — 804 с.
39. Шилова, М.И. и др. Сибирский характер как ценность. Коллективная монография / М.И. Шилова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 264 с.

© Асриев Андрей Юрьевич (mail@omgpru.ru), Тюльков Евгений Юрьевич (okvk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

### BILINGUALISM AS A SUCCESS FACTOR IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Z. Baste  
M. Baturyan

*Summary:* The article examines the influence of monolingualism and bilingualism on the strategy of teaching foreign languages at universities. Multilingual students outperform their monolingual counterparts by improving cognitive and sensory processing, allowing a bilingual person to better process information in the environment and provide a clearer signal for learning. It also aims to find out whether factors such as ethnicity and language proficiency affect the use of teaching methods.

*Keywords:* self-effective, task-based learning, bilingualism, language world, goals, bilinguals, communication, bilingual programs, dynamic bilingualism.

**Басте Зара Юсуфовна**

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский  
государственный аграрный университет  
им. И.Т. Трубилина»  
zara732@mail.ru

**Батурьян Маргарита Аветисовна**

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский  
государственный аграрный университет  
им. И.Т. Трубилина»  
margarita\_baturyan@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается влияние одноязычия и двуязычия на стратегию обучения иностранным языкам в университетах. Многоязычные студенты превосходят своих одноязычных коллег, улучшая когнитивную и сенсорную обработку, позволяя двуязычному человеку лучше обрабатывать информацию в окружающей среде и обеспечивать более четкий сигнал для обучения. Он также направлен на то, чтобы выяснить, влияют ли такие факторы, как этническая принадлежность и уровень владения языком, на использование методов обучения.

*Ключевые слова:* самоэффективный, обучение на основе задач, двуязычие, языковой мир, цели, билингвы, коммуникация, двуязычные программы, динамическое двуязычие.

Многие исследователи пытались определить факторы или переменные, которые влияют на овладение иностранным языком и как определить разницу между успешными и неуспешными обучающимися. Поскольку успеваемость определяется рядом причин где устанавливаются стратегии обучения, используют различные подходы и методы для эффективного решения проблем, с которыми они сталкиваются при изучении или овладении языком.

Цель этого исследования – изучить различия в стратегиях обучения, используемых одноязычными и двуязычными изучающими иностранный язык. Он также направлен на то, чтобы выяснить, влияют ли такие факторы, как этническая принадлежность и уровень владения языком, на использование методов обучения.

В некоторых частях мира в последние годы выросло число людей, которые могут говорить более чем на одном языке. По данным [1], около 70% населения земного шара говорит на двух языках. Это подчеркивает важность исследования роли двуязычия в преподавании и изучении иностранного языка. Кроме того, в различных частях мира говорят на смеси языков и диалектов. В результате могут возникнуть пробелы в овладении иностранным языком между одноязычными и двуязычными обучающимися. Во многих странах английский является

иностранном языком, и изучение иностранного языка для общения с людьми из других стран является обязательным в развивающемся мире.

Приносит ли изучение двух языков пользу или мешает овладению одним из языков, стал одним из самых жаростных исследовательских вопросов современных лингвистов. Нельзя не согласиться с мнением Карипиди А.Г., что лингвистические особенности любого иностранного языка в ходе его распространения, способствуют изменению его лексических и грамматических форм [2]. Мы используем язык, чтобы выразить себя, взаимодействовать с другими и ассоциироваться с нашей историей, а также для понимания окружающего мира и для определенных людей этот разнообразный языковой мир включает в себя не только один, но и два или три языка. На самом деле двуязычные или многоязычные люди составляют подавляющее большинство населения мира.

Как следствие, частое совмещение двух языков приводит к необходимости ограничить количество времени, которое человек проводит на языке. Это ценный атрибут с коммуникативной точки зрения — может быть трудно интерпретировать, где сообщение на одном языке, если другой язык постоянно вмешивается.

Аналогичным образом, если двуязычный человек постоянно переключается между языками во время разговора, слушатель может запутаться, особенно если слушатель знает только один из языков говорящего. Двуязычный мозг зависит от исполнительных функций, регулирующего механизма общих когнитивных навыков, который включает механизмы, включающие концентрацию и торможение, для поддержания относительного равновесия между двумя языками, например, Мосесова М.Э. утверждает, что архаичный английский понятен и логичен, а современные замены скорее сбивают с толку, чем помогают. Как указывается во многих источниках, старые архаичные слова имеют строго определенные значения, которых нет у «более распространенного» слова [3].

Поскольку две языковые системы двуязычного человека являются одновременно живыми и конкурирующими, он или она использует эти структуры управления, когда говорит или слушает. Постоянная активность усиливает системы регуляции и изменяет связанные с ними области мозга. Когда дело доходит до деятельности, включающей разрешение споров, двуязычные люди часто превосходят своих одноязычных коллег. Двуязычные люди также быстрее, чем одноязычные, переключаются с одной задачи на другую; например, при переходе от классификации объектов по цвету (красный или зеленый) к классификации их по форме (круг или треугольник). При корректировке тактики на ходу это отражает большую когнитивную функцию.

Согласно исследованиям, двуязычные люди владеют преимуществом исполнительной деятельности и не ограничиваются языковыми сетями мозга. Определив, какие области мозга задействованы, и когда двуязычные люди выполняют действия, требующие от них чередования между двумя языками, они используют методы визуализации мозга, такие как функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ).

Когда двуязычным людям приходится переключаться между названием картинок, например на испанском и английском языках, дорсолатеральная префронтальная кора (DLPFC), область мозга, связанная со способностями к обработке информации, включая концентрацию и избегание, проявляет повышенную активность. Было обнаружено, что переключение языка включает такие механизмы, как передняя поясная извилина коры головного мозга (ACC), двусторонняя супермаргинальная извилина и левая нижняя лобная извилина (left-IFG), оба участвуют в когнитивных функциях. Левый ИФГ, который также называют узлом обработки языка мозга, как правило, активен как в лингвистических, так и в нелингвистических процессах. Двуязычное преимущество имеет нейронное происхождение в подкорковых областях мозга, которые обычно связаны с сенсорным восприя-

тием. Простые звуки речи слышат одноязычные и двуязычные подростки. Они демонстрируют очень близкую реакцию ствола мозга на сенсорную информацию, когда нет внешнего шума. Когда один и тот же звук воспроизводится для обеих аудиторий в присутствии внешнего шума, нейронная реакция двуязычных слушателей становится еще сильнее, что указывает на улучшенное декодирование основной высоты звука.

Качество звука, которое тесно связано с восприятием высоты звука другими словами, когда двуязычные люди слышат звук, в стволе мозга повышается кровяное давление (показатель активности нейронов). Удивительно, но это увеличение кодирования звука, по-видимому, связано с улучшением слухового внимания.

Когнитивная регуляция, используемая для управления несколькими языками, как правило, оказывает широкий спектр эффектов на неврологические показатели, тонко настраивая как когнитивные, так и сенсорные функции. Согласно нескольким исследованиям, двуязычие также оказывает положительное влияние на успеваемость по иностранному языку.

То есть люди, которые выучили второй язык в детстве, имеют больше шансов понять иностранные языки во взрослом возрасте. Томас также изучила, как англоязычные одноязычные и англо-испанские двуязычные обучающиеся изучали французский язык в колледже [5]. В ее исследовании причем билингвы превзошли монолингвов. Поскольку результаты исследований о влиянии двуязычия неоднозначны, некоторые исследователи решили провести тесты с использованием более контролируемых переменных. Результаты любого из этих исследований привели к нейтральной позиции по отношению к двуязычию. В исследовании, сравнивающем освоение искусственной грамматики одноязычными, двуязычными и многоязычными обучающимися [4], было обнаружено, что, хотя многоязычные студенты показали лучшие результаты в некоторых ситуациях, не было убедительных указаний на то, что они превосходили их в способности к изучению языка.

Наличие необходимой материальной информации в L1, по-видимому, значительно облегчает изучение нужных словарных элементов в L2.

Концепция преобразования компетенции подкрепляется исследованиями когнитивной науки, которые ищут репрезентативные схемы для динамических повествований на двух языках. Учитывая, что навыки действительно мигрируют через языки, можно рассматривать передачу как происходящую на компонентной основе, от навыка к навыку, или как происходящую в более широком смысле, когда перемещается вся структура навыков в предметной области [1].

Согласно исследованиям, люди, говорящие на двух или более языках, превосходят одноязычных в некоторых умственных действиях, таких как сохранение акцента на существенных фактах. Это преимущество двуязычия было продемонстрировано как у детей, так и у взрослых, развеивая заблуждение о том, что двуязычие препятствует академическому росту, 'сбивая с толку' мозг. С другой стороны, двуязычным людям легко сосредоточить свое внимание, когда они привыкли переключаться с одного языка на другой. Джудит Кролл, заслуженный профессор психологии Пенсильванского университета, сказала: "Двуязычный человек каким-то образом способен найти компромисс между соперничеством языков. Считается, что это равновесие в языках является источником этих когнитивных способностей. Поскольку возможность обращать внимание на окружающую среду и расставлять приоритеты в отношении полезных фактов, при этом отсекая ненужных знаний, имеет решающее значение для обучения, двуязычные дети немного более конкурентоспособны, чем их одноязычные сверстники, в решении проблем и творческой деятельности.

Двуязычные обучающиеся имеют ряд явных преимуществ в вузе и за его пределами. Например, у двуязычных обучающихся лучше функционируют память и внимание. Эти способности могут способствовать как академическому, так и профессиональному успеху. В деятельности, требующей координации со стороны руководства, двуязычные обучающиеся превосходят одноязычных. Это включает в себя самодисциплину, настойчивость и другие способности, которые помогают в достижении их целей. Двуязычные обучающиеся также

обладают интеллектом и стремлением решать сложные задачи в сочетании с приобретенными ими более высокими навыками абстрактного мышления. Их преимущества не заканчиваются успехами в учебе. Они более креативны, чем одноязычные, что может привести как к удовлетворению, так и к успеху. Они также лучше справляются с многозадачностью и разрешают конфликты. Лучше всего то, что двуязычие связано с более низким риском когнитивных нарушений в более позднем возрасте. Когнитивные преимущества двуязычия благоприятствуют обучающимся на протяжении всей их жизни, от рождения до старости. Двуязычные обучающиеся могут научиться читать не только так же хорошо, как одноязычные, но и намного лучше. Вы можете им овладеть навыками предварительного чтения в качестве преподавателя, особенно если вы ведете занятия в основном на двух языках.

В то время как ранние лингвисты считали, что изучение второго языка вызывает задержки в развитии, современные данные указывают на то, что это не так.

Из выше сказанного можно утверждать что, ценность двуязычного образования, бесспорно. Двуязычное академическое образование, на наш взгляд, должно не только считаться полезным, но и поощряться и, возможно, внедряться обществом. Грамотность на двух языках дает дополнительные возможности в профессиональной деятельности и сфере коммуникации. Двуязычное образование является здравым смыслом в самых разных контекстах, от поездок до перспектив трудоустройства и общего взаимодействия с другими людьми. Нет убедительного объяснения, почему способные люди не получают по крайней мере двуязычного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Associated Press. (2001). Некоторые факты о 6 800 языках мира. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://articles.cnn.com/2001-06-19/us/language.glance\\_1\\_languages-origin-tongues?\\_s=PM:US](http://articles.cnn.com/2001-06-19/us/language.glance_1_languages-origin-tongues?_s=PM:US)
2. Карипиди А.Г. Роль английского языка в условиях глобализации // В сборнике: Язык. Культура. Общество. Сборник статей по материалам межвузовской научно-методической конференции, посвященной 85-летию образования кафедры иностранных языков Кубанского государственного аграрного университета. Министерство сельского хозяйства РФ; Кубанский государственный аграрный университет. 2016. с. 56-62.
3. Мососова М.Э. Специфика англоязычного юридического дискурса // В сборнике: Язык. Общество. Культура. Сборник по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный за выпуск А.С. Усенко. 2019. С. 109-117.
4. Найяк Х., Хансен Н., Крюгер Н. и Маклафлин Б. (1990). Стратегии изучения языка у одноязычных и многоязычных взрослых // Изучение языка 40, с. 221-244.
5. Томас, Дж. (1988). Роль, которую играет метаязыковая осведомленность в изучении второго и третьего языков // Журнал многоязычного и многокультурного развития 9, с. 235-247.

© Басте Зара Юсуфовна (zara732@mail.ru), Батурьян Маргарита Аветисовна (margarita\_baturyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СОВРЕМЕННЫЙ ИНЖЕНЕР: МЕСТО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## MODERN ENGINEER: PLACE OF LANGUAGE TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

*L. Vorobyeva  
N. Kurikova  
V. Maximov  
Yu. Nikanorova  
I. Tyurina*

*Summary:* The publication considers training method issues related with a search of efficient tools for language studying, they are comprehended as secondary aspects and derivatives of training method context, namely: different ways of natural language fundamental vision. The discussion includes four typologically different approaches that allow to consider language to be as follows: as a system of norms and rules (grammar), as an assembly of communication scenarios (rhetoric), a set of communication strategies (discourse), as a synergy of signs of various nature (semiotics). There is a significant shift of the linguistic environment of the higher professional engineering training towards technological attitudes and aspects but not towards humanitarian ones. In this regard there is a need to develop such methods of language training for a modern engineer within which integral humanitarian technological didactic attitudes and models would be dominating.

*Keywords:* professional education, language training, typological model, engineer, humanitarian technologies.

**Воробьева Людмила Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия  
vorobjeval@rambler.ru

**Курикова Наталья Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия  
nativanovac@mail.ru

**Максимов Владимир Владимирович**

Учитель русского языка и литературы, кандидат филологических наук Общеобразовательная школа «Эврика», Томск, Россия  
V\_v\_maksimov@rambler.ru

**Никанорова Юлия Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия  
yulya\_nikanorova@mail.ru

**Тюрина Ирина Ивановна**

кандидат филологических наук, доцент Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия  
iturina@mail.ru

*Аннотация:* В публикации вопросы методического характера, связанные с поиском эффективных средств обучения языку, осмысляются как вторичные и производные от методологического контекста, а именно: различных способов фундаментального видения естественного языка. Рассматриваются четыре типологически разных подхода, позволяющих язык видеть: как систему норм и правил (грамматика), как совокупность коммуникативных сценариев (риторика), как набор коммуникативных стратегий (дискурсология), как совокупность знаков различной природы (семиотика). Отмечается существенная смещенность языковой среды высшего профессионального инженерного образования в сторону не гуманитарных, а технологических установок и акцентов. В связи с этим отмечается необходимость разрабатывать такие методики языковой подготовки современного инженера, в рамках которых доминирующими бы оказались интегрированные гуманитарно-технологические дидактические установки и модели.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, языковая подготовка, типологическая модель, инженер, гуманитарные технологии.

### Введение

**П**роблема «языковой подготовки современного инженера» содержит в себе два основных аспекта.

Во-первых, **методический**. Он связан с ключевым во-

просом: как учить языкам – родному и иностранным?

Во-вторых, **методологический** аспект, основной вопрос которого может быть сформулирован в провокационной и парадоксальной форме: чему необходимо учить. Чуть ниже мы снимем парадоксальность этой формулировки, а пока отметим, что оба отмеченных аспектов в

наличном исследовательском контексте представлены неравнозначно.

Большая часть исследований посвящена вопросам методического характера. В связи с этим в настоящее время существует беспрецедентное количество методических разработок, и этот контекст ежегодно пополняется новыми идеями, концепциями, дидактическими алгоритмами и схемами. Нисколько не преуменьшая необходимости этой актуальной работы, мы бы хотели обратить внимание на то, что в любой дидактической системе имплицитно содержится видение самого предмета (и объекта) учебно-образовательной деятельности. Действительно, невозможно говорить о том, как учить языку, не понимая того, чему предполагается учить, не обладая видением языка и не превращая это видение в рабочую модель, чтобы основания и горизонты двух научных областей (лингвистики и лингводидактики) были четко скоординированы.

Учитывая эти замечания, всю сумму наличных методик языковой подготовки современного инженера можно распределить на достаточно небольшое число классов, каждый из которых в той или иной мере ориентирован на определенное методологическое видение языка. Таких, типологически отчетливых классов мы можем выделить всего четыре.

Прежде всего стоит упомянуть так называемые **лингво-грамматические методики** языковой подготовки. Их инструментальный статус и непреходящая популярность объясняются одним бесспорным фактом. Действительно, грамматика по отношению к естественному языку была первой технологией, позволившей перевести отношение к языковой деятельности на новый рефлексивный уровень. В результате исследователи получили дополнительные целевые и функциональные возможности [1]. Перечислим только наиболее серьезные из них, связанные с возможностями естественного языка:

- фиксировать,
- описывать,
- нормировать,
- кодифицировать,
- транслировать,
- превращать в факт культуры и традиции, то есть передавать из поколения в поколение.

Далеко неслучайно, что в практике школьного образования грамматический подход в преподавании родного языка продолжает выполнять доминирующую роль. Хотя стоит не забывать, что само поле грамматических категорий, понятий и терминов больше значимо для лингвистов и учителей родного языка, чем для учеников, не способных сохранять в своей практике огромное количество правил и исключений.

В качестве второго направления методических разработок следует отметить те, которые ориентируются на **риторику**, часто сводимую к стилистике. Здесь тоже существует много различных версий и даже авторских концепций. Несмотря на разнообразие, легко обнаруживается то общее, что их обосновывает и роднит. В данном случае методологическое видение естественного языка связано уже не со стремлением представить язык как систему грамматических закономерностей, норм и правил, а как коммуникативную практику, речевое взаимодействие. Именно в этой точке типологического сближения обнаруживается и исток разнообразия, связанный с множеством моделей коммуникации [2, 3].

Принципиальная разница коммуникативных методик от грамматических определяется тем, что все они в той или иной степени попадают в антропологический поворот гуманитарных наук XX столетия. Дело в том, что в этом контексте исследователи, теоретики и практики, все больший акцент ставят на человеке и человекообразных объектах и предметах не только научного, но методического характера. Если традиционная грамматика еще строилась в каком-то смысле по канонам естественных наук, а язык виделся в их кругозоре как объект, то в «антрополигвистике», человек как актер, агент становится активным субъектом коммуникации, которого недопустимо овеществлять, опредмечивать и объективировать. Такой поворот от объектного к субъектному, от грамматических норм языковой системы к коммуникативным сценариям речевого поведения, заметно усложняет сами возможности методической работы, смещает их в область неопределенности, экспериментальности, открытости, конвергентности (диалогичности учителя и ученика в процессах учебно-образовательного взаимодействия) [4].

Третье направление методических разработок в области языковой подготовки современного инженера связано с междисциплинарной категорией дискурс и контекстом исследований, в центре которых, начиная с середины прошлого века, оказались различные дискурсивные практики. своеобразие этого подхода определяется новым видением различных объектов, включая язык [5]. Теперь язык начинает восприниматься, анализироваться и реконструироваться как совокупность «коммуникативных стратегий культуры» в соотношении возможности – ограничения. Эта линия проблематизации естественного языка заставила исследователей более пристально рассматривать совершенно различные модальности «искусственной жизни естественного языка». Само количество атрибуций дискурсов в рамках гуманитарных наук уже перевалило за сотню. Говорится, например, о таких дискурсах, как научный, религиозный, эстетический, масс-медийный, рекламный, военный, университетский, инженерный и т.д. [6], [7], [8]. Продолжаются попытки построения крупномасштабных типо-



логий и поиск все более точных онтологий дискурсии [9]. В связи с этим не исключается возможность в качестве перспективной отметить область методических изысканий, предполагающих, что в ходе языковой подготовки осуществляется обучение не языку, а соответствующему дискурсу, в нашем случае – инженерному, вообще введение будущего специалиста в сферу инженерной дискурсивной практики [10], [11].

Наконец, последняя группа методических разработок оформляется в контексте общей семиотики на основе типологии знаковых организованностей, комплексов и систем [12]. Оригинальность данного методологического подхода заключается в том, что язык в данном случае мыслится не только как совокупность вербальных, но и квазивербальных и невербальных в принципе знаков (чаще всего - визуальных). Действительно, в рамках инженерного профессионального образования такие знаки употребляются постоянно, в каком-то смысле, можно говорить о том, что они доминируют: рисунки, фотографии, графики, диаграммы, таблицы, схемы, формулы и т.п.

Таким образом, весь контекст методических направлений и разработок в области языковой подготовки инженера распределяется на четыре класса. Эти типологические линии тесно связаны с определенными методологическими подходами и четырехкратным видением естественного языка как:

- системы норм и правил - совокупности коммуникативных сценариев
- набор коммуникативных стратегий - набор знаков разной природы

### Основная часть

#### На пути к теоретической модели

Анализ исследовательской литературы, посвященной теме «языковой подготовки инженера», позволяет сделать парадоксальный вывод. Эта тема нашла широкую разработку в исследованиях методического характера. Главным в данном случае является один вопрос – как учить языку? На сегодняшний день существует беспрецедентное многообразие предлагаемых ответов на этот вопрос. Само поле методик языковой подготовки постоянно пополняется новыми разработками, что действительно облегчает деятельность преподавателя технического университета [13], [14], [15], [16].

Гораздо в меньшей степени эта тема привлекает внимание исследователей своими не техническими и инструментальными, а онтологическими и фундаментальными аспектами [17].

Тема, обозначенная в названии доклада и публика-

ции, меньше всего относится к разряду методических. Она очерчивает широкую область методологических проблем современного инженерного образования. В соответствии с предложенной нами формулировкой, речь должна идти:

- о системном представлении профессионального (конкретнее – инженерного) университетского образования;
- о возможности его выразить как совокупность отношений и связей между разными элементами;
- о спецификации такого элемента как языковая подготовка, в рамках которого снимается разница между родными (в нашем случае - русским) и иностранным (английским) языками.

Таким образом, сама теоретико-методологическая модель предлагаемой проблематики предполагает два подвижных контура – системы (S) и места элемента в системе (E). Эта исходная рабочая установка берется нами как простая абстракция, предполагающая целый ряд более сложных вариантов разворачивания модели.

Нас не будут интересовать концептуальные интерпретации соотношения S – E. Дело не в том, что их слишком много, а потому что все они являются идеологическими и предметными редуцированными модели. Гораздо более актуальным направлением представляются системно-типологические аспекты модели. На что в таком случае стоит прежде всего обратить внимание?

### Как понимаются S и E

С точки зрения фокусировки на S (на системе, но не на элементе) необходимо разграничивать два типа систем – «закрытую» и «открытую». Критерий исчислимости или неисчислимости элементов не является типологически определяющим. Важнее другое – сама природа системности. Закрытые системы ориентированы на нормы, каноны и стандарты, в целом они тесно связаны с традицией (S + T). В отличие от них, открытые системы инновационны по своей сути (S + I) и ориентируются на прецеденты, проекты и программы. Если первые обеспечивают процессы воспроизводства, то вторые отвечают за изменения и развитие.

Переходя к фокусировке на E (элементе системы), мы сталкиваемся с более широким кругом проблем, так как определяющим становится вопрос о выборе далее неделимого элемента, своеобразного «атома системы». Если обратиться к наличной исследовательской литературе, то можно заметить, что в качестве таких единиц предлагается чаще всего так называемая «учебная дисциплина» или «учебно-дидактический предмет». Подчеркнем, что этот подход определяет и современные российские госстандарты высшего профессионального образования.

Говоря о необходимости выделения базовых неделимых элементов системы, мы видим основную сложность в том, что элементы должны быть равномасштабны и соприродны. Нарушение этих принципов, как правило, приводит к неверному модельному представлению самой системы, что частично может быть преодолено введением в изображение дополнительных связей и соотношений между гетерогенными элементами.

### Языковая среда профессионального образования

Проиллюстрируем это положение на конкретном материале.

Попадая в политехнический университет, вчерашний абитуриент оказывается в абсолютно новой для себя «языковой среде». Дело не только в том, что ему предстоит освоить новые знания – умения – навыки или оснаститься новыми компетенциями; но и в том, что перед ним стоит задача освоить новый язык профессии (подчеркнем, что для нас важнее первое слово – язык). Именно в этом пункте система инженерного образования становится открытой по отношению к представителям гуманитарных наук и еще конкретнее – лингвистам. Языковая среда, представленная в образовательном процессе политехнического университета, включает в свой состав, как минимум, шесть следующих субъязыковых организованностей:

1. метаязыки естественных наук;
2. метаязыки технических наук;
3. метаязыки математических исчислений, описаний и формализаций;
4. метаязыки проектирования;
5. метаязыки организационно-управленческой деятельности;
6. метаязыки современных технологий.

Несложно заметить, что в системе профессионального образования наблюдается сильное смещение в сторону технологизированных метаязыков. Незначительную возможность их уравновесить метаязыками другого типа, более гуманитарного, наблюдается только в контексте 4 и 5 позиции.

Действительно, в языке профессии в данном случае зона искусственных метаязыков не просто доминирует в количественном, но и в качественном смысле. Будущие инженеры со студенческой скамьи отучаются говорить на естественном языке, это первое. А второе, не менее важное явление: переходя на искусственный язык профессионального общения, они в большей степени используют не слово, а такие невербальные, а визуальные виды знаков, как схемы, таблицы, графики, диаграммы, алгоритмы, формулы, рисунки и пр.

Такое положение дел не может не влиять и на запрос

по отношению к лингвистическому сопровождению инженерного образования, и на выбор строго определенного класса методик обучения языкам – родному и иностранному. Последние должны быть ориентированы не столько на гуманитарное, сколько на технологическое. Парадоксально, но и сам предмет обучения – язык – теряет свою гуманитарную, человекообразную природу, а видится, конструируется и применяется как техническое средство, инструмент. Получается, что единственное место возможного гуманитарного поворота в самой системе инженерного профессионального образования занимает и без того доминантная установка на технологизм. Вряд ли нужно доказывать, что современное понимание инженерной профессии уже не ограничивается метафорой преобразователь природы: инженер во многом и преобразователь мира (мирового сообщества, человеческой природы). Такова миссия этой фронтальной профессии.

### Типология соотношений S и E

Суммируя наши наблюдения и рассуждения, мы предлагаем в качестве решения намеченной проблемы следующую таблицу:

Таблица 1.

Типология соотношений система – элемент.

| Элементы системы                                  | Закрытая система профессионального образования | Открытая система профессионального образования |
|---|--|--|
| Языковая подготовка (гуманитарно-технологическая) | A  | B  |
| Языковая подготовка (технологическая)             | C  | D  |

Возможные четыре типологических сценария, по нашему мнению, могут интерпретироваться как в диахронии (история инженерной профессии), так и в синхронии (современные стратегии инженерного образования). Конкретизируем содержание этих четырех возможностей, обращая преимущественное внимание на место языковой подготовки в системе профобразования.

### Вариант А: классический тип инженерии

На наш взгляд, этот тип образовательной практики сформировался на основе так называемой немецкой модели университета, в контексте которого гуманитарное обладало высоким статусом: речь шла о подготовке социокультурной элиты, гос. служащих в первую очередь, деятельность которых должна была быть направлена на укрепление национальной культуры. Далеко неслучайно, что разрабатывалась концепция так понятого университета представителями гуманитарных наук, в том числе и языковедами. В данном случае метаязыки есте-

ственных наук и социально-гуманитарных были представлены в университетской корпорации на равных правах, чтобы избежать ситуации «конфликта факультетов» [18].

#### Вариант В: постклассический тип инженерии

По мере развития и наук, и самой социальной реальности, университет тоже приобретал все новые и новые черты, пока не приобрел окончательно новый облик – проектного университета. Предшествующая установка профессионального образования на исследования не только дополнилась новой стратегией, но она стала доминирующей. Будущее – объявляется здесь подлинной задачей университетской корпорации, умение с ним работать, его прогнозировать, конструировать. Такая миссия была определена и внутренними причинами, и внешними: бурными социальными процессами – реформами, революциями и войнами. Расширилась сама область практики инженерии, она стала захватывать и переоформлять социокультурную среду и объекты, включая большие человеческие общности. Именно в это время начинает формироваться новый корпус деятельности – проектирование, новые виды компетенций – проектные, которые становятся обязательными для профессиональной сферы.

#### Вариант С: неклассический тип инженерии

Целый ряд прецедентных ситуаций и событий, а также анализ их причин позволил исследователям и экспертам обратить внимание на то, что инженерная деятельность не только обладает большими возможностями, но и ограничениями, может приводить к высоким степеням риска. Социальные провалы, техногенные катастрофы, а также природные катаклизмы – все это сделало необходимым пересмотреть стандарты профессионального образования. Далеко не последнюю роль в этой переоценке ценностей играла реактуализация и реабилитация языковой подготовки, использование мягких, гуманитаризированных способов обучения, которые были основаны на почве новых теорий коммуникации, а не на привычных алгоритмах лингво-грамматического толка. В контексте данного перехода в новый типологический сценарий определяющее место принадлежало новому типу деятельности – организационно-управленческому. Действительно, инженер – это не только профессионал в области технологической организации производства, но и представитель сферы управления и руководства, он несет ответственность за выработку и принятия далеко идущих решений, которые не ограничиваются только территорией предприятия, но и городской или региональной средой [19].

#### Вариант D: постнеклассический тип инженерии

Формирующийся в последние десятилетия новый тип

инновационного университета вновь переакцентировал все поле профессионального образования инженера. Само понятие «инновационная мышледеятельность» не обладает отчетливым содержанием и смыслом. Однако даже в метафорическом и расширенном виде как указание на область поиска принципиально нового она, безусловно, соответствует самой природе инженерии. Пока еще сложно говорить о том, как будет выглядеть этот университет нового поколения, но уже ясно, что в контексте образования здесь будут широко использоваться исключительно сверттехнологизированные метаязыки, что будет влиять и на способы преподавания естественных языков.

#### Резюме

В качестве основных результатов представленного исследования хотелось бы отметить следующие четыре.

Во-первых, осуществлен анализ наличного корпуса методических разработок в области языковой подготовки современного инженера, выделены наиболее актуальные направления.

Во-вторых, предложена типология наиболее адекватных для рассматриваемой проблематики методологических способов видения естественного языка, которая связана грамматикой, риторикой, дискурсологией и семиотикой.

В-третьих, на основе понятия «языковая среда профессионального инженерного образования» систематизировано поле метаязыков, включающее в свой состав шесть основных субъязыковых разновидностей (от метаязыков естественных наук до метаязыков современных технологий)

В-четвертых, предложен вариант культурно-исторической динамики различных парадигм инженерного университетского образования в их проекции на соотношение языковой подготовки и системы профобразования.

В качестве возможной перспективы исключительно прикладного характера следует отметить необходимость анализа и систематизации различных методик языковой подготовки. Здесь особого внимания заслуживают методики игрового и проектного характера, широко представленные в контексте отечественного инженерного образования. Так, было бы крайне полезно просмотреть их в спектре соотношений гуманитарное или технологическое, чтобы на основе анализа выйти на новый уровень методических разработок, предполагающий активную интеграцию и разработку гуманитарно-технологического подхода в области языковой подготовки современного инженера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлякова Т.А. Лингвистический аспект проблемы формирования речевых навыков и развития речевых умений иностранных учащихся / Т.А. Козлякова // Труды БГТУ. - Минск: БГТУ, 2014. № 5 (169). - С. 153-155.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2010. - С. 289.
3. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. - 216 с.
4. Митрофанова О.Д. Научные декларации – педагогическая реальность – методические технологии // Традиции и новации в преподавании русского языка как иностранного: Международная научно-практическая конференция. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 22-24 ноября 2006 г.: Тезисы докладов. М.: МАКС Пресс, 2006.
5. Дейк Т.А. В. Язык. Познание. Коммуникация. М.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. - 308 с.
6. Розин В.М. Типы и дискурсы научного мышления. - М.: Едиториал УРСС, 2000. - 248 с.
7. Филлипс Л., Йорген М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2008. -351 с.
8. Редактор Серию П. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М.: Прогресс, 1999. - 416 с.
9. Авдеева И.Б. Инженерный дискурс в рамках коммуникативно-когнитивной парадигмы // Лингвистика и межкультурная коммуникация/ Выпуск №2(21), 2016. - С.142-150.
10. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М.: Янус-К, 2003. -204 с.
11. Пирс Ч. Логические основания теории знаков / Чарльз Сандерс Пирс; Пер. с англ. В.В. Кирущенко и М.В. Колопотина. – СПб.: Лаб. метафиз. исслед. при филос. фак. СПбГУ: Алетейя, 2000 - 349 с.
12. Велединская С.Б. Иноязычная профессиональная коммуникация как ключевой элемент гуманитарной подготовки инженера будущего // Язык и культура. Вып.1. 2008. - С.86-96.
13. Игнатова В.В., Мартыанова Е.Н. Формирование коммуникативного имиджа будущего инженера средствами языковой подготовки // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2009. Т.6 № 3. - С. 58-62.
14. Краснощечкова, Г.А. Теория и практика языкового образования студентов технических вузов: монография / Г.А. Краснощечкова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 72 с.
15. Фуко М. Археология знания: Пер. с фр./Общ. ред. Бр. Левченко. — К.: Ника-Центр. 1996. - 208 с.
16. Пивкин С.Д., Валеева Н.Ш. Обучение лингвистическим знаниям будущих инженеров технических вузов в условиях профессиональной коммуникации // Вестник Казанского технологического университета/ Выпуск №5. 2011, С. 259-262.
17. Лиотар Ж.-П. Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. - 160 с.
18. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута; М.: Изд. Дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. - 304 с.
19. Зинченко А.П. Исследовательские программы в сфере инженерной мыследеятельности // Проблемы организации и развития инженерной деятельности. — Обнинск, 1990. - 123 с.

© Воробьева Людмила Владимировна (vorobjeval@rambler.ru), Курикова Наталья Владимировна (nativanovac@mail.ru),  
 Максимов Владимир Владимирович (V\_v\_maksimov@rambler.ru), Никанорова Юлия Владимировна (yulya\_nikanorova@mail.ru),  
 Тюрина Ирина Ивановна (iturina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВНУТРЕННИЙ АУДИТ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## INTERNAL AUDIT OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM AS A TOOL FOR MANAGING THE PROCESSES OF ORGANIZING ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

*M. Dombrovskaya*

*Summary:* The relevance and significance of the article lies in the description of the audit management system in the organization of additional professional education that has introduced quality management. The article gives the basic concepts and describes the components of the audit of the quality management system, the direction of its improvement.

*Keywords:* audit, organization context, risk-based thinking, stakeholder, process approach.

**Домбровская Марина Анатольевна**

*к.п.н., доцент, ГАУ ДПО «Институт развития образования  
Иркутской области»  
marina\_dombr@mail.ru*

*Аннотация:* Актуальность и значимость статьи заключается в описании системы управления аудитами в организации дополнительного профессионального образования, внедрившей менеджмент качества. В статье даны основные понятия и описаны составляющие аудита системы менеджмента качества, направления его совершенствования.

*Ключевые слова:* аудит, контекст организации, риск – ориентированное мышление, заинтересованная сторона, процессный подход.

### Введение

Качественные образовательные услуги хочет получить каждый современный человек. Внедренная в образовательной организации система менеджмента качества (далее — СМК) предназначена для обеспечения качества предоставляемых услуг. В сфере образования, в том числе и дополнительном профессиональном образовании (далее — ДПО), в последнее время становится актуальной независимая оценка качества процессов организации процессов, которая осуществляется как в виде самообследования, так и сторонними организациями для повышения качества образования. Особенно актуален аудит качества. Аудит является инструментом управления качеством процессов организации и их улучшения. Основными стандартами в области аудита качества считают:

- ГОСТ Р ИСО 9001:2015,
- ГОСТ Р ИСО 19011-2021.

Однако, аудит качества в ДПО не развит. Поэтому так необходима и своевременна разработка научно-методических основ аудита качества в сфере ДПО.

В научной литературе представлены исследования, отражающие менеджмент образования оценку качества (Е.К. Аванесов, Ю.П. Адлер, М.Н. Артемьева, Е.Ю. Васильева, В.А. Исаев, В.А. Кальней, Т.П. Можяева, Ю.Г. Татур,

Е.Ф. Филиппова, С.Е. Шишов, Р.М. Шерайзина, Ю.В. Шленов, Т. Banta, L.A. Braskamp и др.). Многих ученых интересуют (и это, действительно, обосновано) государственные организации [8, с.4].

Но аудит в ДПО как форма системной оценки, а также новые формы аудита качества в них не отражены. Более того, организации ДПО не подлежат государственной аккредитации и поэтому очень важна в сфере ДПО независимая оценка качества в форме аудита для признания услуг организации. Самообследование же в рамках организации ДПО является достаточно формальным видом экспертизы. Все вышесказанное и определило тему нашего исследования.

Нами была определена цель данного исследования: развитие аудита качества процессов организации ДПО в рамках СМК.

Объект исследования: качество процессов в организации ДПО.

Предметом исследования является аудит как инструмент управления качеством деятельности организации ДПО.

Задачи исследования:

- раскрыть сущность аудита как инструмента управления качеством процессов в организации ДПО,
- разработать и апробировать алгоритм проведения внутреннего аудита качества процессов в организации ДПО с учетом современных требований и документированной процедурой «Внутренний аудит»,
- провести аудит группой подготовленных аудиторов.

В качестве основного подхода исследования выбран процессный подход, ориентированный на определение основных критериев процессов организации ДПО, которые необходимы для формирования оценки качества деятельности организации.

### Методы исследования

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- анализ документов по аудиту качества,
- анкетный опрос – анализировались материалы опросов внутренних и внешних потребителей, всего приняли участие 300 респондентов;
- экспертный опрос (экспертами выступали внутренние аудиторы, уполномоченные по СМК института, а также внешние (международные аккредитованные аудиторы), всего 54 эксперта).

Научная новизна работы состоит в следующем:

1. Определены этапы проведения аудита как инструмента управления качеством процессов в организации ДПО.
2. Разработан процесс «Внутренний аудит» в рамках СМК организации ДПО.
3. Составлен алгоритм проведения внутреннего аудита организации ДПО.
4. Разработана документированная процедура «Внутренний аудит» с учетом требований новых международных стандартов на примере Института развития образования Иркутской области (далее – ИРО).
5. Определены организационные условия проведения аудита качества (формирование группы подготовленных внутренних аудиторов).
6. Определены критерии оценки аудита в организации ДПО, отвечающие современным требованиям международного уровня к аудиту.

### Практическая значимость

Результаты исследования внедрены в СМК ИРО путем использования разработанного алгоритма проведения внутреннего аудита качества и составления документированной процедуры «Внутренний аудит». Была составлена дополнительная профессиональная программа

повышения квалификации «Внутренний аудит», которая утверждена на Совете по развитию института.

Результатом внедрения документированной процедуры «Внутренний аудит» явилось улучшение показателей эффективности процессов СМК института.

### Описание процесса «Внутренний аудит»

Сегодня повышается роль аудита качества процессов в управлении организацией. Различают внешний и внутренний аудит организации. Согласно ГОСТ Р ИСО 19011-2021 «Оценка соответствия. Руководящие указания по проведению аудита систем менеджмента» различают внутренние аудиты (аудит первой стороны) и аудиты, проводимые организациями у своих внешних поставщиков и иных внешних заинтересованных сторон (аудиты второй стороны) [1, с.2]. Кроме того, различают внешние аудиты третьей стороны [1, с.3]. У внешнего и внутреннего аудита различные задачи. Поэтому, по мнению А. Сонина, решение о необходимости внутреннего аудита не должно определяться наличием у компании внешнего аудитора [7, с.16]. При этом аудит служит инструментом контроля как собственника, так и государства [6, с.5].

Имеются единые конкретные условия, которые должны быть представлены в процедуре проведения внутренних аудитов (назначить ответственного, определить группу аудиторов, составить программу аудита, план аудита, график проведения аудита, опросные листы). Весь процесс аудита должен быть документирован, выявлены несоответствия, определены риски и корректирующие действия.

Аудит можно проводить непосредственно на месте, удаленно или комбинировано [1, с.16].

Единого набора показателей оценки не существует [3, с.2].

### Проведение аудита в ИРО

Основой исследования нами были выбраны процессы управления, основные и поддерживающие процессы Института развития образования, выстроенные в процессной модели СМК в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО серии 9000. Нужно отметить, что ведущая роль в системе управления качеством отводится само-оценке деятельности института, процессов его структурных подразделений. Также осуществляется переход к аудиту качества. Для проведения аудита нам нужно было перейти от общепринятой практики оценки результата процессов организации к аудиту качества процессов. При этом для проведения аудита важно было сформировать группу аудиторов – профессионалов.

Понятно, что аудитор действует в интересах менеджера организации [12, с.238] и для улучшения оказываемых организацией услуг [13, с.14].

Однако, анализ имеющейся практики показал, что внутренняя оценка процессов института осуществлялась не всегда системно, аудиторы были недостаточно подготовлены, отсутствовали четкие критерии аудита, не всегда были программы аудита. Поэтому необходимо было сделать следующее:

- четко выстроить алгоритм проведения аудита в организации ДПО (рис.1),
- разработать и утвердить дополнительную профессиональную программу «Внутренний аудит» объемом 24 часа,
- создать группу внутренних аудиторов и обучить

их по программе «Внутренний аудит»,  
— сформировать критерии оценки процесса «Внутренний аудит».

Итак, прежде всего, необходимо было разработать алгоритм проведения внутреннего аудита в организации ДПО (рис.1).

Исследование проводилось в 4 этапа:

1. Разработка алгоритма, назначение аудиторов.
2. Проведение анализа соответствия организационно – правовой документации аудируемых процессов документам регионального, федерального и международного уровней.
3. Подготовка информации для аудиторов. Непосредственное проведение аудита процессов.
4. Подведение итогов аудита.



Рис. 1. Алгоритм процесса «Внутренний аудит в организации ДПО»

Таблица 1.

Результаты работы ИРО по проведению независимой оценки качества (аудитов).

| № п/п | Показатели эффективности  | Аудит первый  |           | Повторный аудит |           |
|-------|---|---------------|-----------|-----------------|-----------|
|       |   | Норматив      | Результат | Норматив        | Результат |
| 1.    | Доля невыполненных мероприятий в рамках программы аудитов           | Не более 20%  | 19 %      | Не более 10%    | 4 %       |
| 2.    | Доля значительных несоответствий по результатам внутренних аудитов  | Не более 10 % | 9 %       | Не более 10 %   | 3 %       |
| 3.    | Доля отзывов, являющихся рекламациями и жалобами о работе аудиторов | Не более 10 % | 10 %      | Не более 10 %   | 2 %       |

В результате проведения аудита были выявлено, что доля значительных несоответствий составила 9% от всех выявленных несоответствий по 14 процессам из 28. На итоговом совещании аудиторы обсудили обнаружения аудита, выявили риски и наметили корректирующие действия, продумали и обсудили план улучшения процессов. Далее были проведены улучшения аудируемых процессов на основе корректирующих действий. Была обучена группа аудиторов (7 человек) по программе «Внутренний аудит». Затем был проведен повторный аудит. Аудиторами были отмечены улучшения аудируемых процессов относительно предыдущего аудита (доля значительных несоответствий уменьшилась на 6%). Главное, у каждого процесса была уже выстроена система оценки.

Оценка же процесса «Внутренний аудит» осуществлялась по следующим критериям:

- доля невыполненных мероприятий в рамках программы аудитов;
- доля значительных несоответствий по результатам внутренних аудитов;
- доля отзывов, являющихся рекламациями и жалобами о работе аудиторов.

Оценка процесса «Внутренний аудит» проводилась Главным аудитором организации.

Внутренний аудит был ориентирован на улучшение процессов организации. Внутренний аудит проводился в форме консалтинга (10, с. 32). В дальнейшем, возможно создание службы внутреннего аудита [9, с.2].

### Заключение

Итак, внедрение внутреннего аудита качества позволило в значительной степени улучшить как процессы института, так и всю деятельность института в целом. Так, сравнительный анализ показателей СМК института по процессам показал, что при внедрении системы управ-

ления оценкой качества в институте эффективность процессов возросла на 10 % (было 75 % – стало 85 %), а количество незначительных несоответствий по результатам внутренних аудитов уменьшилось на 55 %.

Что же касается эффективности процесса «Внутренний аудит», то в связи с упорядочением этого процесса в институте по всем показателям эффективности данного процесса отмечена положительная динамика (таблица 1):

- Доля невыполненных мероприятий в рамках программы аудитов уменьшилась на 15 %;
- Доля значительных несоответствий по результатам внутренних уменьшилась на 6 %;
- Доля отзывов, являющихся рекламациями и жалобами о работе уменьшилась на 8 %.

Итак, проведенное исследование, показало, что сегодня повышение эффективности деятельности организации ДПО возможно за счет внедрения аудита качества. Повторный аудит показал улучшение качества процессов института, а значит, наше исследование подтвердило, что разработанный нами алгоритм проведения внутреннего аудита эффективен.

Формы внутреннего контроля постоянно меняются [5, с.261]. Система аудита является одной из современных эффективных форм внутреннего контроля. Аудит должен быть полезен организации [4, с.54]. Важно понимать, что внутренний аудит должен поддерживаться высшим руководством, но при этом быть независимым [14, с.145].

Необходимо дальнейшее улучшение системы аудита качества в организации ДПО на основе разработанного алгоритма, международных и национальных стандартов, а также внедрения новых методов и форм проведения аудита качества, а также автоматизированных информационных систем для обработки информации по результатам аудита и улучшениям [11, с.101].



## ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р ИСО 19011-2021 «Оценка соответствия. Руководящие указания по проведению аудита систем менеджмента». – М.: Стандартинформ, 2021. 49 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9001:2015 «Система менеджмента качества. Требования», М.: Стандартформ, 2015. 23 с.
3. Василий Р. Как проверить/оценить службу внутреннего аудита, которая сама всех проверяет // Экономика и жизнь. – 2019. – № 10(9776). – С. 1–7. Режим обращения: <https://www.eg-online.ru/article/395725>
4. Лагай Е. Служба внутреннего аудита: аудит финансовой отчетности или аудит системы менеджмента? Журнал Management № 3'2021. – С. 54–59.
5. Пакшина, Т.П. Внутренний контроль и его место в системе эффективного менеджмента / Т.П. Пакшина // Материалы докладов международной научно-практической конференции «Социально-экономическое развитие организаций и регионов Беларуси: эффективность и инновации», Витебск, 2013 г. – Витебск, 2015. – С. 261 – 265.
6. Романова И.Б., Ермишина О.Ф. Аудит: электронное учебное пособие / И.Б. Романова, О.Ф. Ермишина; Ульяновский государственный университет. - Ульяновск: УлГУ, 2015. – 164 с.
7. Сонин А. Зачем компании внутренний аудит? / А. Сонин // Управление компанией. – 2013. – № 1. – С. 15–18.
8. Фан Т.Т.К. Факторы, влияющие на деятельность внутреннего аудита // Вестник Евразийской науки. – 2020. – №5. – С. 1 – 18. <https://esj.today/PDF/45ECVN520.pdf> (доступ свободный).
9. Шегурова, В.П. Внутренний аудит в системе управления предприятием / В.П. Шегурова, Ю.В. Трунтаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (52). – С. 424–427. – URL: <https://moluch.ru/archive/52/6890/>
10. Эмануэль В.Л., Иванов Г.А. Внутренние аудиты как управленческий инструмент: от теории к практике // Управление качеством в здравоохранении. – 2015. – №3. – [Электронный ресурс] – Режим обращения: <https://e.uprzdraz.ru/415239>
11. Alzeban A., Gwilliam Al Theeb Z.A.H., Mubaydeen T.H., Ismael M.F. The Effect of Applying the Organization Enterprise Resource Planning System (ERP) in the Quality of Internal Audit: A Case of Jordanian Commercial Banks // International Journal of Economics and Finance. – 2018. – № 5(10). – pp. 96–104.
12. Azzali S., Mazza T. The Internal Audit Effectiveness Evaluated with an Organizational, Process and Relationship Perspective // International Journal of Business and Management. – 2018. – № 6(13). – pp. 238–254.
13. Bednarek P. The Relationship between Organizational Attributes and Internal Audit Effectiveness // Research Papers of Wrocław University of Economics. – 2017. – pp. 11–24.
14. Muneer S., Basheer M.F., Shabbir R., Zeb A. Does Information Technology (IT) Expedite the Internal Audit System? Determinants of Internal Audit Effectiveness: Evidence from Pakistani Banking Industry // The Dialogue. – 2019. – № 2(14). – pp. 144–157.

---

© Домбровская Марина Анатольевна (marina\_dombro@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

**Заярная Марина Викторовна**

МБОУ СОШ № 11 г. Азова

mv.zayarnaya@yandex.ru

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FAMILY VALUES IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF INTERACTION OF A RURAL SCHOOL AND THE FAMILY

**M. Zayarnaya**

*Summary:* The article is of scientific and practical interest for a wide range of specialists: social educators, educational psychologists, class teachers, teachers of secondary schools, deputy directors for educational work. The author substantiates the pedagogical conditions that contribute to the formation of family values in adolescents in the process of socio-pedagogical interaction between the family and the rural school as a fundamental institution that prepares a teenager for responsible parenthood. Social and psychological-pedagogical aspects are revealed that contribute to the effective formation of family values in adolescent children. Particular attention is paid to the role and importance of raising the level of pedagogical culture of parents. The activity of children and parents is predicted as socially significant and is directed to the development and implementation of family resources. The basic tasks of educational activities and the main directions of pedagogical interaction between the school and the family in the process of forming family values are specified. The criteria of spiritual and moral upbringing of students in the conditions of a rural general education school are determined, an organizational and content model of the formative activity of raising family values is built. The author focuses on the fact that the implementation of the indicated pedagogical conditions ensures the axiological unity of the interaction between the family and the rural school in the formation of family values among adolescents and the success of the activities of all subjects of this interaction: parents, teachers, leaders of a comprehensive school, adolescents, families.

*Keywords:* family values, parental competence, value orientations, responsible parenthood, pedagogical conditions, pedagogical interaction.

*Аннотация:* Статья представляет научно-практический интерес для широкого круга специалистов: социальным педагогам, педагогам-психологам, классным руководителям, учителям общеобразовательных школ, заместителям директоров по учебно-воспитательной работе. Автором обоснованы педагогические условия, способствующие формированию семейных ценностей у подростков в процессе социально-педагогического взаимодействия семьи и сельской школы как фундаментального института, обеспечивающего подготовку подростка к ответственному родительству. Выявлены социальные и психолого-педагогические аспекты, способствующие эффективному формированию семейных ценностей у детей подросткового возраста. Особое внимание направлено на роль и значимость повышения уровня педагогической культуры родителей. Деятельность детей и родителей прогнозируется как социально-значимая и направляется на развитие и реализацию ресурсов семьи. Конкретизированы базовые задачи воспитательной деятельности и основные направления педагогического взаимодействия школы и семьи в процессе формирования семейных ценностей. Определены критерии духовно-нравственной воспитанности учащихся в условиях сельской общеобразовательной школы, построены организационная и содержательная модель формирующей деятельности воспитания семейных ценностей. Автор акцентирует внимание, что реализация обозначенных педагогических условий обеспечивает аксиологическое единство взаимодействия семьи и сельской школы по формированию у подростков семейных ценностей и успешность деятельности всех субъектов этого взаимодействия: родителей, учителей, руководителей общеобразовательной школы, подростков, семьи.

*Ключевые слова:* семейные ценности, родительская компетентность, ценностные ориентации, ответственное родительство, педагогические условия, педагогическое взаимодействие.

Сегодня важным становится вопрос о научно обоснованной стратегии поиска концептов, средств и механизмов, позволяющих задействовать весь комплекс воспитательных установок и ценностно-личностных ориентаций для подготовки растущего поколения к созданию семьи, выполнению роли ответственных родителей и формированию семейных ценностей. Особое место в системе российского образования принадлежит сельской общеобразовательной школе, имеющей

исключительно важное значение в духовно-нравственном развитии социума современного села, так как именно сельская школа обладает большими возможностями организации педагогического процесса на основе использования богатого наследия традиционной культуры народа, его духовно-нравственных ценностей. В этой связи одной из базовых задач педагога «сегодняшнего дня» заключается в организации деятельности, направленной на сохранение традиционных семейных цен-

ностей и формирование новой системы семейных ценностей в условиях инновационного общества. Вместе с тем, данный контекст определяет значимость проблемы формирования у школьников концепта «семейные ценности» в контексте систематического партнерства семьи и школы. Особую значимость приобретает вопрос о необходимости реализации социально-педагогического взаимодействия семьи и школы по созданию эффективных педагогических условий, позволяющих сформировать у подростков устойчивую систему семейных ценностей, основанную на традиционных представлениях и способствующую самобытному и самодостаточному социально-культурному развитию российского общества.

Цель исследования: выявление и обоснование педагогических условий, способствующих формированию семейных ценностей у подростков в процессе социально-педагогического взаимодействия семьи и сельской школы.

#### Материал и методы исследования

Исследование реализации семейной политики на муниципальном уровне с учетом региональных особенностей построения формирующей среды в области семейного воспитания, социальной защиты и поддержки института семьи, в том числе проживающих в сельских муниципальных образованиях. Исследование проводилось на базе муниципальных бюджетных образовательных учреждений Азовского района Ростовской области.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Сенситивным периодом формирования семейных ценностей является подростковый возраст, когда происходит раскрытие внутреннего мира, активное приобретение жизненно важных ценностных установок и устойчивых взаимоотношений с окружающими, близкими, выработка осознанного отношения к самому себе, членам семьи.

Значимыми агентами воздействия и формирования ценностных доминант для подростков выступает микросоциум (семья, одноклассники, педагоги, учреждения образования), представители которого могут оказывать дезорганизующее воздействие из-за расхождения ценностно-смысловых установок по отношению к ценности семьи и организации семейного взаимодействия. Актуальной задачей формирования у подростков семейных ценностей является развитие у них готовности к семейной жизни и ответственному родительству (материнству или отцовству) как базовому личностному качеству. Основной путь эффективного решения этой задачи – социально-педагогическое взаимодействие семьи и общеобразовательного учреждения по формированию у подростков семейных ценностей как духовно-нрав-

ственных ориентиров, принимаемых ими в качестве стратегических ценностно-целевых жизненных целей. Ряд ведущих российских исследователей (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.Б. Ольшанский, Б.Ф. Парыгин, А.В. Петровский, С.А. Тарновский, Т.Т. Щелина) в своих работах исследуют отдельные аспекты взаимодействия семьи и школы: вопросы межличного взаимодействия в процессе коммуникации, взаимодействие родителей и педагогического коллектива и др.

Ключевыми социально-педагогическими детерминантами социально-педагогического взаимодействия семьи и сельской школы по формированию семейных ценностей у подростков выступают:

- социально-культурные особенности ближайшего социума, в котором подросток постоянно проживает, а также внешнего широкого информационного пространства (кинематограф, пресса, Интернет);
- сложившийся семейный уклад, региональные особенности семейной жизни и уровень их влияния на семейные отношения в семье подростка;
- уровень эмоционально-психологического благополучия семьи подростка и ценностно-целевые установки родителей и старших членов семьи (если они постоянно взаимодействуют с подростком) на воспитание и единство семьи;
- индивидуальный опыт подростка внутрисемейного взаимодействия, проявления внутрисемейной поддержки и заботы, реализации гендерных семейных ролей и культуры быта совместного проживания.

Исследование научной литературы показало, что концептосфера формирования семейных ценностей у подростков в корреляции тесного сотрудничества семьи и школы продуктивно реализуются с помощью учета педагогических условий.

В рамках проведенного исследования мы выяснили, что воспитательная деятельность в образовательных организациях базируется на следующих задачах:

- формирование активной жизненной позиции и личностного роста членов семей на базе интеграции новых воспитывающих систем;
- расширение спектра оптимальных условий для развития потребностей в самопознании, самовоспитании и самоопределении на основе нравственных ценностей;
- поддержка и содействие развитию свободной, талантливой, физически здоровой личности, обладающей научными знаниями, подготовка её к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире, готовой к созидательной трудовой деятельности и нравственному поведению;

- формирование чувства гражданственности и приобщения к духовным ценностям своего Отечества;
- вовлечение детей в деятельность социально-значимых творческих, культурных, краеведческих, благотворительных организаций и объединений, волонтерское движение;
- развитие познавательного интереса и повышения интеллектуального уровня воспитанников через развитие сети кружков, клубов по интересам, спортивных секций;
- создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей и членов их семей, стремления к здоровому образу жизни;
- развитие способностей осуществлять самостоятельный выбор в пользу гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей;
- профилактику межэтнической, межконфессиональной и социально-имущественной напряженности в образовательной среде в соответствии с современными вызовами, правонарушений, совершаемых в отношении детей, и правонарушений самих детей, формировать у детей неприятие различных форм насилия;
- приобщение детей к культурным ценностям, воспитывать культуру общения;
- привлечение детей и членов их семей к совместному планированию общественной жизни района; создавать условия для участия семьи в развитии общественной системы самоуправления;
- подготовку детей к самостоятельной жизни, формирование умения адаптироваться в современном мире, найти свое место в нем, самостоятельно принимать решения, выражать свое мнение, творчески мыслить;
- развитие принципа главенства семьи в вопросах воспитания, авторитета родителей и их преимущественное право перед всеми иными лицами на воспитание и обучение детей.

Кроме того, в качестве основных направлений воспитательной работы можно выделить: духовно-нравственное; художественно-эстетическое; патриотическое; трудовое; профессиональное самоопределение; правовое воспитание, профилактика бродяжничества, безнадзорности, правонарушений; воспитание здорового образа жизни; медиа-безопасность.

Содержательной основой системно организованного социально-педагогического взаимодействия семьи и школы является совокупность следующих видов семейных ценностей:

- базовые общероссийские социально-культурные ценности (любовь, добро, уважение, целомудрие, истина, культура, благо, вера, надежда, красота, соборность);

- базовые ценности-скрепы семьи (кровное родство, дети, материнство и отцовство, домашний очаг, семейный уклад, семейные традиции, обычаи, обряды).

Формирование у подростков обозначенных видов семейных ценностей в их комплексе и взаимосвязи в условиях социально-педагогического взаимодействия семьи и сельской школы позволяет оптимально учитывать все факторы, влияющие на становление и развитие ответственного родительства у подростков – на уровне общества (макроуровень), на уровне родительской семьи (мезоуровень), на уровне индивидуальных представлений о собственной семье (микроуровень).

В рамках исследовательской работы нам удалось определить критерии духовно-нравственной воспитанности учащихся в условиях сельской общеобразовательной школы (на примере Азовского района), среди них:

- мотивационно-ценностный (познавательный интерес к традициям казачества, выраженное эмоционально-положительное отношение к себе и другим людям, родителям, Родине, природе);
- когнитивный (образованность, устойчивые знания традиций казачества); при этом необходимо обратить внимание на то, что учащийся должен не просто иметь представление о необходимом перечне духовно-нравственных и морально-этических категорий, определяющих сущность морального казачьего закона, но и обладать умением их интерпретировать и раскрывать их содержание как в абстракции, так и относительно конкретных жизненных ситуаций;
- поведенческий (поступки, соответствующие нормам духовной нравственности, заложенной в традициях казачества); об уровне сформированности данного компонента духовно-нравственной воспитанности учащихся позволяют судить три его основных параметра: умение организовать свою жизнедеятельность в соответствии с нормами и законами нравственности и духовности, ставить цель и оценивать её нравственное содержание; умение регулировать своё поведение в обществе; умение адекватно оценивать свои поступки.

Мы выявили, что успешное формирование семейных ценностей у подростков обусловлено наличием активного и тесного контакта в процессе взаимодействия семьи и школы как фундаментального института, обеспечивающего подготовку подростка к ответственному родительству как поведенческой установки формирования в контексте формирования семейных ценностей.

Некоторые представители научно-исследовательской области на современном этапе (Ю.П. Азаров, С.Л. Соловейчик и др.) в фокусе российских традиций в сфе-

ре педагогики акцентируют внимание на роли и значимости повышения уровня педагогической культуры родителей; в этой связи, школа должна оказывать содействие и помощь родителям в данном направлении.

Деятельность детей и родителей прогнозируется как социально-значимая и предполагает развитие нравственно-волевых качеств личности, таких как: дисциплинированность, целеустремленность, стойкость, самостоятельность, настойчивость, смелость, честность, взаимоуважение и помощь.

Построение социокультурных траекторий детей опирается на мотивацию получения знаний, востребованной профессии, создание семьи, рождение и воспитание своих детей, с целью сохранения и развития ресурсов необходимо учитывать режим здорового стиля жизни, активно вовлекая в спортивно-физкультурную сферу, правильно организованную воспитательную среду учреждения, семьи и др.

Формирующее воспитание строится на доверии, уверенности в социально-психологических возможностях детей и взрослых членов семей. Выстраиваемый социальный путь направляется на развитие и реализацию ресурсов семьи. В этих целях в работе с детьми и семьями применяются разнообразные социокультурные практики, предоставляющие потенциальную возможность участия в решении собственных проблем и проблем своих близких.

Целесообразным аспектом в рамках нашего исследования выступает констатация основных направлений педагогического взаимодействия школы и семьи в процессе формирования семейных ценностей:

- диагностика семьи и специфики организации семейного воспитания в контексте педагогической экосистемы;
- формирование потребности родителей к систематическому взаимодействию с педагогическим коллективом с помощью создания условий для ощущения успешности этого взаимодействия;
- организация условий для активного участия родителей в управлении процессом образования;
- создание эффективных возможностей участия родителей в педагогическом процессе;
- активное вовлечение семьи в образовательный процесс;
- создание в рамках образовательного учреждения условий для развития индивидуальных творческих способностей детей;
- сотрудничество в решении проблем в контексте различных сфер (социального, духовного характера и пр.);
- оказание помощи семье в гармонизации ее отношений с социумом.

Основными педагогическими условиями социально-педагогического взаимодействия семьи и сельской школы по формированию у подростков семейных ценностей выступили:

- опора на культурные традиции российского народа и региональные традиции семейного воспитания в отборе содержания и форм воспитательных мероприятий;
- нацеленность воспитательных мероприятий на формирование у подростков ответственного родительского поведения;
- организация воспитательных мероприятий через взаимодействие представителей общественности, семьи (родители и старшие члены семьи), педагогов и подростков;
- обязательное системное психолого-педагогическое просвещение родителей (при необходимости и старших членов семьи) по формированию у них ответственного родительского поведения и по организации эффективного межличностного взаимодействия с подростком с целью воспитания ценностей семьи.

Выделенные нами педагогические условия сопряжены с личностно-деятельностным, аксиологическим, комплексным, системным, компетентностным подходами как методологических ориентиров.

На основе методологического анализа построены организационная и содержательная модель формирующей деятельности воспитания семейных ценностей.

Результаты контент-аналитического исследования позволяют нам утверждать о том, что разработка социально-культурных, педагогических условий в контексте системы взаимодействия по восстановлению потенциала семьи, формированию семейных ценностных констант у подрастающего поколения значительно увеличивает рост социализации.

## Выводы

Исследуя контент педагогические условия формирования семейных ценностей у подростков в фокусе стратегии взаимодействия семьи и школы мы пришли к выводу, что педагогические условия базируются на культурных традициях российского народа, в этой связи, важно отметить, наличие – аксиологической и культурологической компоненты контента учебно-воспитательного процесса, рационализации дидактического аспекта процесса воспитания, реализуемого на основе интеграции в образовательное пространство сельской школы семейных российских традиций; реализации в образовательном процессе модели формирования семейных ценностей; подготовки родителей к реализации деятельности по формированию семейных ценностей у

подростков; учета психолого-педагогических особенностей подросткового возраста; организации совместных мероприятий воспитательной направленности, педагогического всеобуча для родителей; педагогического просвещения родителей по воспитанию у них ценностей семьи, сознательного родительства; диагностики сформированности семейных ценностей у подростков.

Реализация обозначенных педагогических условий обеспечивает аксиологическое единство взаимодействия семьи и школы по формированию у подростков семейных ценностей и успешность деятельности всех субъектов этого взаимодействия: родителей, учителей, руководителей общеобразовательной школы, подростков, семьи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Биктуганов, Ю.И. Взаимодействие педагога с семьей и общественностью [Текст]: учеб. пособие / Ю.И. Биктуганов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 148 с.
2. Бородина, Е.Н. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи, школы и церкви по воспитанию духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников / Е.Н. Бородина. — Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 1. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 109-113. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1143/> (дата обращения: 13.04.2022).
3. Гаунова, И.Б., Рымарь, О.С., Шоранова, З.В. Динамика ценностей семьи в структуре социальных ценностей современного человека // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1.
4. Николаева, С.В. Взаимодействие семьи и образовательной организации как фактор воспитания семейных ценностей / С.В. Николаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 11 (115). — С. 1504-1506. — URL: <https://moluch.ru/archive/115/31103/> (дата обращения: 13.04.2022).
5. Реан, А.А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 1. С. 62–76.
6. Сушкевич, Л.Ю. Педагогические условия формирования семейных ценностей в семье // Образовательная организации: связь поколений в вопросах духовно- нравственного и патриотического воспитания человека и гражданина: материалы III Международной научно-практической конференции (Ижевск, 2021 г.) Издательство: Издательство УИР ИЖГТУ имени М.Т. Калашникова, 2021.С. 239-247

© Заярная Марина Викторовна (mv.zayarnaya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Азов

# МЕТОДИКА СТАБИЛИЗАЦИИ РЕГУЛЯТОРНО-АДАПТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА ЖЕНЩИН ВО II ТРИМЕСТРЕ БЕРЕМЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ АКВАГИМНАСТИКИ

## METHODS OF STABILIZING THE REGULATORY AND ADAPTIVE CAPABILITIES OF PREGNANT WOMEN IN THE II TRIMESTER BY MEANS OF AQUA GYMNASTICS

G. Kovyazina  
A. Kapustin  
O. Aleksandrova  
E. Ovsyannikova

*Summary:* The study was aimed at studying the features of the use of aquagymnastics in women in the 2nd trimester of pregnancy. The research was aimed at developing and substantiating the methodology of using aquagymnastics, which contributes to improving the level of efficiency and functional work of the cardiorespiratory, muscular, nervous system, as well as normalizing the regulatory and adaptive capabilities of the body in pregnant women in the second semester.

*Organization and methods of the study:* the study involved 15 somatically healthy women without obstetric and gynecological abnormalities aged 20-30 years with head and pelvic presentation of the fetus, engaged in aquagymnastics. The work of the cardiovascular, respiratory, and nervous systems was evaluated using data on heart rate, blood pressure level, endurance coefficient, BDD, chest excursion, vital lung capacity, Barbell test, Gencha test, synchronization test, and regulatory-adaptive status index. The methodology included 3 stages that allow consistently solving the tasks and differentiating the use of aquagymnastics tools. *Results.* It is shown that it is informative to use the performance indicators of functional systems to build an effective methodology aimed at stabilizing regulatory and adaptive capabilities in the second trimester of pregnancy. *Conclusion.* Indicators of the level of work of the cardiovascular, respiratory systems, regulatory and adaptive capabilities of the body indicate the effectiveness of the developed technique. The possibility of applying the experimental technique in the practice of specialists in the field of physical rehabilitation is proved.

*Keywords:* pregnancy, physical exercises, rehabilitation, aqua gymnastics, regulatory and adaptive capabilities.

**Ковязина Галина Викторовна**

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»  
usr11664@vyatsu.ru

**Капустин Александр Григорьевич**

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»  
usr11637@vyatsu.ru

**Александрова Ольга Анатольевна**

М.н.с., ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»  
usr21660@vyatsu.ru

**Овсянникова Елена Юрьевна**

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»  
usr11214@vyatsu.ru

*Аннотация:* Исследование было направлено на изучение особенностей применения средств аквагимнастики у женщин во 2 триместре беременности. Исследование было направлено на разработку и обоснование методики использования средств аквагимнастики, способствующей повышению уровня работоспособности и функциональной работы кардиореспираторной, мышечной, нервной системы, а также нормализации регуляторно-адаптивных возможностей организма у беременных женщин во втором семестре.

**Организация и методы исследования:** в исследовании приняли участие 15 соматически здоровых женщин без акушерско-гинекологических отклонений в возрасте 20-30 лет с головным и тазовым предлежанием плода, занимающихся аквагимнастикой. Проводилась оценка работы сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной системы с помощью данных ЧСС, уровня АД, коэффициента выносливости, ЧДД, экскурсии грудной клетки, жизненной емкости легких, пробы Штанге, Генчи, пробы синхронизации, индекса регуляторно-адаптивного статуса. Методика включала в себя 3 этапа, позволяющих последовательно решить поставленные задачи и дифференцированно применять средства аквагимнастики. *Результаты.* Показана информативность использования показателей работы функциональных систем для построения эффективной методики, направленной на стабилизацию регуляторно-адаптивных возможностей во втором триместре беременности. **Заключение.** Показатели уровня работы сердечно-сосудистой, дыхательной систем, регуляторно-адаптивных возможностей организма свидетельствуют от эффективности применения разработанной методики. Доказана возможность применения экспериментальной методики в практике специалистов в области физической реабилитации.

*Ключевые слова:* беременность, физические упражнения, реабилитация, аквагимнастика, регуляторно-адаптивные возможности.

### Введение

При беременности характерным являются физиологические изменения во всем организме, что позволяет адаптировать организм к процессу роста

и развития плода [1,2].

Возникшие в течение беременности осложнения часто в дальнейшем формируют проблемы в развитии детского организма [3]. Способность к деторождению

способствует формированию потребности в систематических и непрерывных занятиях двигательной активностью с целью сохранения оптимального уровня физической подготовленности, необходимого для успешного родоразрешения [4].

Физические упражнения способствуют сохранению эластичности мышечного аппарата, повышают силу и выносливость мышц, поддерживают и сохраняют подвижность суставов организма. При построении реабилитационных занятий и занятий различными видами двигательной активности необходимо решать задачи, направленные на укрепление мышц тазового дна, мышц, участвующих в родоразрешении, стабилизации работы дыхательной и нервной систем. Важным является обучение физическим упражнениям, применяемым на следующем триместре беременности.

В настоящее время особое место в подготовке женщин к родам отводится применению упражнений аквагимнастики, так как использование водной среды позволяет разгрузить опорно-двигательный аппарат, способствует повышению уровня развития функциональных систем, стабилизирует психоэмоциональное состояние организма. Проведенный анализ литературных источников выявил проблемы, связанные с недостаточной разработкой научно-методических аспектов построения методик и программ применения элементов аквагимнастики в процессе построения методик и программ занятий, направленных на стабильную работу регуляторно-адаптивных механизмов организма женщин во время беременности во втором триместре. Нет единой научно-обоснованной методики построения занятий аквагимнастикой, не раскрыты особенности дозирования физических упражнений

**Цель исследования:** научно-методическое обоснование разработанной методики использования средств аквагимнастики, способствующей повышению уровня работоспособности кардиореспираторной, нервной и мышечной систем организма беременных женщин во втором триместре, а также оптимальную работу регуляторно-адаптивных возможностей.

#### Материалы и методы исследования

Реализация исследования осуществлялась на ресурсной базе факультета физической культуры и спорта Вятского государственного университета. Под наблюдением находилось 7 здоровых женщин с физиологической беременностью без соматических и акушерско-гинекологических отклонений в возрасте 20-30 лет. В обследовании принимали участие беременные, как с головным, так и с тазовым предлежанием плода. При проведении научного исследования использовались методы:

1. анализ научно-методической литературы;
2. метод тестирования: анализ функций нервной системы, связочно-мышечного аппарата, кардиореспираторной системы, оценка уровня артериального давления, вычисление коэффициента выносливости, проба сердечно-сосудистой синхронизации, индекс регуляторно-адаптивного статуса [5]; оценка работы дыхательной системы: частота дыхательных движений, экскурсия грудной клетки, жизненная емкость легких, проба Генчи и Штанге [6];
3. педагогический эксперимент;
4. методы математической статистики.

Разработанная экспериментальная методика применения средств аквагимнастики для женщин во II триместре беременности, была направлена на решение следующих **задач**:

1. способствовать укреплению и увеличению эластичности мышц тела, обучить мышечному напряжению и расслаблению, правильному дыханию;
2. повысить уровень гибкости позвоночного столба, подвижности крестцово-подвздошных сочленений;
3. адаптировать беременных женщин к возрастанию физической нагрузки; улучшить работу кардиореспираторной системы;
4. сохранить полный объем движений в суставах, особенно позвоночника.

Экспериментальная методика строилась на возможности воздействия на физиологическое состояние занимающихся людей. Особенностью и отличием экспериментальной методики от изученных ранее, является включение в содержание занятий упражнений в воде с использованием элементов аквагимнастики. В качестве дополнительного средства воздействия была использована музыка, которая способствовала поддержанию ритма выполняемых упражнений.

Разработанная в ходе проведения педагогического эксперимента методика включала в себя три этапа:

**Первый этап – вводный** – продолжительность 3 недели (6 занятий).

Цель этапа: формирование мотивации женщин к занятиям физическими упражнениями.

Основные задачи:

1. обучение выполнению специальных дыхательных упражнений;
2. обучение мышечной релаксации;
3. приобретение специальных знаний о роли физических упражнений в поддержании здоровья женщины.



На первом этапе использовались комплексы обще-развивающих, дыхательных, релаксационных упражнений, применяемых в воде, а также физические упражнения с фиксацией у бортика бассейна и упражнения на растягивание.

Также были разработаны комплексы физических упражнений для ежедневных самостоятельных занятий в домашних условиях. В содержание занятий были включены: дыхательные упражнения в воде.

**Второй этап – основной** – по продолжительности составлял 6 недель (12 занятий).

Основной целью этапа являлось укрепление мышечного корсета позвоночника.

Основные задачи:

1. сохранение гибкости позвоночника;
2. укрепление и поддержание эластичности мышц;
3. обучение самоконтролю за движениями и мышечными усилиями при выполнении физических упражнений.

Наряду с применением комплексов аквагимнастики продолжались использоваться самостоятельные занятия в домашних условиях.

**Третий этап – стабилизирующий** – по продолжительности занимал 3 недели (6 занятий).

Цель этапа: поддержание достигнутого результата и адаптация к повышению физических нагрузок.

Основные задачи:

1. обучение двигательным навыкам, необходимым в родоразрешении;
2. повышение резервов кардиореспираторной системы.

В разработке экспериментальной методики был учтён ряд требований:

1. соответствие использованных упражнений возрастным особенностям занимающихся;
2. доступность использованных упражнений для их выполнения;
3. при выполнении упражнений с предметами соблюдение принципа последовательности от простого к сложному;
4. применение физических упражнений в зависимости от выделенного периода;
5. использование музыкального сопровождения, позволяющего создавать состояние углубленного торможения в центральной нервной системе.

При реализации экспериментальной методики важ-

ным являлось соблюдение следующих методических требований:

1. подобранные физические упражнения должны соответствовать возрастным группам занимающихся;
2. предложенная физическая нагрузка должна быть адекватна функциональным возможностям организма;
3. последовательное усложнение физических упражнений и физической нагрузки;
4. поддержание мотивации и интереса к занятиям различными видами двигательной активности;
5. учёт индивидуальных особенностей здоровья и дифференцирование физических упражнений, в зависимости от поставленных задач.

Для беременных во II триместре преимущественно были применены динамические упражнения. Вводилось большое количество упражнений для совершенствования полного глубокого дыхания и обучение способности расслаблять отдельные мышечные группы.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Применение разработанной методики использования физических упражнений и элементов аквагимнастики позволило получить положительные изменения по всем исследуемым параметрам.

Результаты показателей регуляторно-адаптивного статуса, параметров сердечно-дыхательного синхронизма представлены в таблице 1.

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что произошли достоверные изменения по 7 из 9 показателей ( $p < 0,05$ ). Достоверных различий не выявлено лишь по показателю минимальной границы диапазона синхронизации и длительности развития синхронизации на максимальной границе диапазона ( $> 0,05$ ).

Показатель индекса регуляторно-адаптивного статуса стал выше от начала к концу педагогического эксперимента на 43,27; показатель длительности восстановления исходного ритма после прекращения выполнения пробы на максимальной границе улучшился на 1,57; показатель длительности восстановления исходного ритма после прекращения выполнения пробы на минимальной границе стал ниже на 1,87, что свидетельствует о его стабилизации.

Значительно улучшились показатели длительности развития синхронизации на максимальной и минимальной границах диапазона на 1,88 и 2,73 соответственно.

Показатели диапазона синхронизации стали лучше на 4,14 условных единицы, однако не достигли до-

Таблица 1.

Сравнение уровней показателей индекса регуляторно-адаптивного статуса и параметров сердечно-дыхательного синхронизма у женщин с физиологической беременностью во II триместре беременности в группе от начала к концу педагогического эксперимента (n=7)

| Параметры сердечно-дыхательного синхронизма в кардиореспираторных циклах в минуту           | На начало эксперимента (n=7) |      |      | На конец эксперимента (n=7) |      |      | Достоверность различий |       |
|---|------------------------------|------|------|-----------------------------|------|------|------------------------|-------|
|   | M                            | ±G   | ±m   | M                           | ±G   | ±m   | t                      | p     |
| Минимальная граница диапазона синхронизации   | 84,00                        | 4,68 | 1,90 | 84,01                       | 3,55 | 1,44 | 0,41                   | >0,05 |
| Максимальная граница диапазона синхронизации  | 97,54                        | 6,23 | 2,54 | 106,13                      | 4,55 | 1,87 | 2,71                   | <0,05 |
| Диапазон синхронизации  | 12,42                        | 1,50 | 0,61 | 16,56                       | 2,14 | 0,87 | 3,85                   | <0,05 |
| Длительность развития синхронизации на минимальной границе диапазона                        | 16,01                        | 1,40 | 0,57 | 13,28                       | 1,10 | 0,44 | 3,88                   | <0,05 |
| Длительность развития синхронизации на максимальной границе диапазона                       | 17,72                        | 2,28 | 0,92 | 15,84                       | 2,33 | 0,95 | 1,38                   | >0,05 |
| Длительность восстановления исходного ритма после прекращения пробы на минимальной границе  | 16,70                        | 1,37 | 0,55 | 14,87                       | 1,40 | 0,57 | 3,35                   | <0,05 |
| Длительность восстановления исходного ритма после прекращения пробы на максимальной границе | 17,42                        | 0,97 | 0,41 | 15,85                       | 0,68 | 0,27 | 3,31                   | <0,05 |
| Индекс регуляторно-адаптивного статуса  | 78,01                        | 2,01 | 0,81 | 121,28                      | 4,78 | 1,94 | 20,43                  | <0,05 |
| Регуляторно- адаптивные возможности   | Хорошие                      |      |      | Высокие                     |      |      |                        |       |

Таблица 2.

Сравнительный анализ уровней среднегрупповых показателей сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем женщин во II триместре беременности в группе от начала к концу педагогического эксперимента (n=7)

| Функциональные тесты                 | На начало эксперимента (n=7) |        |       | На конец эксперимента (n=7) |        |       | Достоверность различий |       |
|--------------------------------------|------------------------------|--------|-------|-----------------------------|--------|-------|------------------------|-------|
|                                      | M                            | ±G     | ±m    | M                           | ±G     | ±m    | t                      | p     |
| ЧСС (уд. в мин.)                     | 74,70                        | 8,31   | 3,41  | 76,70                       | 6,81   | 2,78  | 0,45                   | >0,05 |
| сАД (мм.рт.ст)                       | 103,28                       | 7,22   | 2,94  | 100,70                      | 9,31   | 3,82  | 0,54                   | >0,05 |
| дАД (мм.рт.ст)                       | 65,70                        | 5,34   | 2,17  | 65,70                       | 5,34   | 2,17  | 0,01                   | >0,05 |
| КВ                                   | 20,28                        | 5,05   | 2,05  | 17,15                       | 1,85   | 0,75  | 1,44                   | >0,05 |
| ЧД (кол. уд. в мин.)                 | 17,44                        | 1,63   | 0,65  | 17,56                       | 1,26   | 0,53  | 0,18                   | >0,05 |
| Экскурсия грудной клетки (см)        | 8,15                         | 1,52   | 0,61  | 9,44                        | 1,45   | 0,61  | 0,34                   | >0,05 |
| ЖЕЛ (мл)                             | 2908,58                      | 174,67 | 71,32 | 3007,15                     | 235,29 | 96,04 | 0,83                   | >0,05 |
| Проба Штанге (сек)                   | 40,15                        | 5,75   | 2,36  | 48,15                       | 5,22   | 2,14  | 2,53                   | <0,05 |
| Проба Генчи (сек)                    | 32,15                        | 5,99   | 2,45  | 39,01                       | 4,66   | 1,91  | 2,23                   | <0,05 |
| Мышечная сила кисти правой руки (кг) | 24,15                        | 3,35   | 1,35  | 27,88                       | 2,32   | 0,97  | 2,22                   | <0,05 |

стоверных различий (>0,05). Результаты показателей минимальной и максимальной границы диапазона синхронизации улучшились на 0,01 (>0,05) и 8,59 (<0,05) соответственно.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности процесса повышения уровня физиологического состояния женщин во время беременности во втором триместре.

Существенные улучшения отмечены в результатах те-

стирования функциональных систем организма, данные представлены в таблице 2.

Анализ полученных данных из таблицы 2 позволяет говорить о том. Что достоверные различия произошли по показателям пробы Штанге, Генчи, мышечной силы кисти правой руки изменения (p <0,05). По другим исследуемым показателям достоверных различий нет, однако наблюдается положительная тенденция к улучшению результатов тестирования.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволяет говорить об эффективности применения разработанной методики использования физических упражнений с элементами аквагимнастики для беременных женщин во втором триместра и возможности её использования специалистами на практике.

### Заключение

Построенная методика стабилизации регуляторно-адаптивных возможностей организма женщин во втором триместре беременности, включающая в себя различные виды общеукрепляющих, дыхательных упражнений и специальных упражнений аквагимнастики, оказала положительное влияние на состояние функциональных систем организма беременных женщин (повысились уров-

невые показатели сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной системы) и способствовала стабилизации регуляторно-адаптивных возможностей. Полученные изменения обусловлены дифференцированием задач и средств аквагимнастики в зависимости от выделенного этапа организации двигательной активности и непрерывности педагогических воздействий на протяжении всего второго триместра беременности. Разработанная экспериментальная методика основывалась на соблюдении принципов адаптивной физической культуры. Результаты исследований, доказывают эффективность и возможность применения разработанной экспериментальной методики специалистами в области физической реабилитации, адаптивной и оздоровительной физической культуры для поддержания оптимального состояния организма беременных женщин.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Чернуха Е.А. Тазовое предлежание плода / Е.А. Чернуха, Т.К. Пучко. -М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. - 176 с.- 2экз.
2. Покровский В.М. Интеграция уровней сердечного ритмогенеза: генератор сердечного ритма в головном мозге // J. Integrative Neuroscience. 2005. V. 4. № 2. P. 161-168.
3. Абрамченко В.В. Лечебная физкультура в акушерстве и гинекологии. СПб.: Наука, 2017. 200 с.
4. Авдеева М.С. Особенности физического развития девочек 7-8 лет с нефизиологическим протеканием перинатального периода // Якутский медицинский журнал. 2018. № 2. С. 60-62.
5. Покровский В.М. Проба сердечно-дыхательного синхронизма - метод оценки регуляторно-адаптивного статуса в клинике // Кубань. науч. мед. Вестн. 2015. № 7. С. 98-103.
6. Трицветова Е.Л. Функциональные методы исследования внешнего дыхания: учеб.-метод. пособие / Е.Л. Трицветова, С.Е.Федорович. – Минск : БГМУ, 2016. – 28 с.

© Ковязина Галина Викторовна (usr11664@vyatsu.ru), Капустин Александр Григорьевич (usr11637@vyatsu.ru), Александрова Ольга Анатольевна (usr21660@vyatsu.ru), Овсянникова Елена Юрьевна (usr11214@vyatsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ ШКОЛЬНИКОВ НА БАЗЕ ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСИТЕТА<sup>1</sup>

**Козырева Ольга Анатольевна**

*К.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
kozyrevaoa@mail.ru*

**Хвастунова Елена Петровна**

*К.с.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
elena\_volga68@mail.ru*

## METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE INCLUSION OF SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF THE UNIVERSITY TECHNOLOGY PARK

**O. Kozyreva  
E. Khvastunova**

*Summary:* Modern research indicates the risk of a shortage of personnel in regional systems of inclusive education. The analysis of scientific publications made it possible to focus on the problem of methodological preparation of future teachers for the inclusion of schoolchildren. The article presents a description of an integral system of methodological work on the formation of the readiness of students of a pedagogical university for professional activities in new inclusive conditions.

The relevance of the study is determined by updating the tasks of methodological training of future teachers for professional activities in an inclusive environment, which improves the quality of training in terms of mastering the resources of a new professional sphere, for the formation of inclusive competencies.

The Technopark of the University is a high-tech educational platform for the development of inclusive and assistive technologies by future teachers in an interactive format.

*Keywords:* methodological training, future teachers, inclusion of schoolchildren, university technopark.

*Аннотация:* Современные исследования свидетельствуют о риске кадрового дефицита в региональных системах инклюзивного образования. Анализ научных публикаций позволил акцентировать внимание на проблеме методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников. В статье представлено описание целостной системы методической работы по формированию готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в новых инклюзивных условиях.

Актуальность исследования определяется обновлением задач методической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде, повышающей качество подготовки в части освоения ресурсов новой профессиональной сферы, для формирования инклюзивных компетенций.

Технопарк университета является высокотехнологичной образовательной площадкой для освоения инклюзивных и ассистивных технологий будущими педагогами в интерактивном формате.

*Ключевые слова:* методическая подготовка, будущие педагоги, инклюзия школьников, университетский технопарк.

### Введение

На современном этапе развития высшего образования состоялся переход на компетентностную модель подготовки специалистов. Качество высшего образования определяется, прежде всего, сформированностью у выпускников универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [1, с. 138; 8, с. 11; 16, Р. 64].

В научных публикациях Т.В. Кудряшовой, Е.А. Лурье, А.А. Мальцевой, Е.В. Павель, О.В. Чистяковой подчеркивается значимость университетских технопарков в

инновационном развитии региона, однако не конкретизируется роль технопарковых ресурсов в структуре подготовки студентов педагогического вуза [7, с. 4; 10, с. 76; 15, с. 104].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете методическая подготовка будущих учителей охватывает практически весь третий курс направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и предусматривает кроме формирования методических компетенций по предмету формирование готовности к будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзии [1,

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «ВГСПУ» в рамках внутривузовского гранта «Модель методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников на базе технопарка».

с. 136; 8, с. 12]. Для определения вклада и содержания методической подготовки в формирование готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, мы учитываем ее выраженную профессиональную направленность, возможность непосредственно способствовать достижению максимально быстрой адаптации студентов к выполнению функций учителя в инклюзивном формате, диссимилиации опыта. Потенциал университетского технопарка ориентирован на реализацию методических проектов, научно-практических экспериментов, организацию образовательной, социально-адаптирующей и ассистивной работы, формирование техники дидактического конструирования, программного моделирования, мультимедиа-разработки.

### Основная часть

Методическая подготовка будущих педагогов к инклюзии школьников средствами университетского технопарка представляет собой целостную систему, которая складывается из учебного курса «Обучение лиц с ОВЗ», изучения специально разработанных учебных пособий, профессиональных проб, решения профессиональных задач по типам деятельности, проектирования технологической карты инклюзивного урока и адаптированной программы по предмету, производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики.

Центральное место в методической подготовке студентов занимает специально разработанный и размещенный в учебном плане **учебный курс** «Обучение лиц с ОВЗ». В ходе его освоения студенты изучают нормативно-правовые аспекты инклюзивного образования, современные инклюзивные технологии, специальные условия доступной среды, ассистивные средства обучения, методику построения инклюзивного урока и адаптированной рабочей программы учебного предмета в соответствии с ФГОС, специфику работы с членами инклюзивного образовательного процесса по индивидуализации и социализации школьников с ограничениями жизнедеятельности.

Ведущая идея разработки структуры и содержания указанного учебного курса – формирование у студентов целостного представления о сущности инклюзивной культуры, готовности к применению системы компетенций, повышающих качество образования школьников с ограничениями жизнедеятельности в условиях инклюзии.

Следующим направлением методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников является **изучение учебных пособий**, разработанных преподавателями специально-дефектологических дисциплин ВГСПУ [4; 5; 13].

Содержание учебных пособий направлено на формирование у будущих педагогов положительной мотивации к принятию ценностей инклюзии, способности к приобретению знаний об особенностях образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ; возможностях развития когнитивной и эмоциональной сферы школьников с сенсорными, речевыми нарушениями, задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра; специфике технологий инклюзивного обучения в системе общего образования; характере профессиональной деятельности педагога инклюзивного общеобразовательного учреждения; организации процесса комплексного сопровождения детей с ограничениями жизнедеятельности в процессе инклюзии; способности к анализу проблемных ситуаций и прогнозу последствий принятия педагогических решений с целью предотвращения возможных затруднений и ошибок [4; 5; 13].

Учебные пособия ориентированы на самостоятельный формат приобретения и углубления студентами знаний в области инклюзивного образования и в методическом плане имеют единый структурный алгоритм: введение; лекционные модули, содержащие теоретический материал, список рекомендованных источников, задания для самостоятельной работы, профессиональные задачи, тесты; заключение; словарь терминов; ключи к профессиональным задачам; ключи к тестам; приложения.

Содержание пособий преобразовано в электронные материалы учебного курса для студентов. Обучение организовано на образовательном портале университета с использованием оборудования технопарка: видеостудии для записи лекций, коворкинг-пространства, компьютерных классов, медиастудии [7, с. 6].

Применение на практике знаний, полученных в ходе изучения учебных пособий, наиболее эффективно реализуются через профессиональные пробы.

**Профессиональная проба** заслуженно считается одним из эффективнейших способов подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности [11, с. 53]. Это профессиональное испытание обучающего характера, имеющее завершённый вид, оптимально моделирующее элементы будущей профессиональной деятельности учителя с детьми с ОВЗ. Содержит следующие этапы: проектирование действия; осуществление спроектированного действия; рефлексия пробного действия [12, с. 48].

Проба означает «открытое действие» в самой практике, например, при организации работы по ознакомлению учеников с новым понятием на инклюзивном уроке [12, с. 50]. Затем с помощью наставников осуществляется

рефлексия: правильно ли определил нозологическую группу, к которой относится обучающийся с ОВЗ; какие образовательные потребности конкретного обучающегося реализовывал; на основе каких критериев и индикаторов осуществил отбор инклюзивных образовательных технологий; как определил ведущий способ адаптации учебного материала; эффективно ли осуществил контрольную функцию; что представляло особые трудности и т.д.

Профессиональная проба дает возможность максимально проявить профессионально важные личностные качества, профессиональные установки и сформированность инклюзивных компетенций. В процессе профессиональной пробы будущие педагоги имеют возможность получить первичный опыт деятельности с обучающимися различных нозологических групп [11, с. 54]. Может выполняться индивидуально, в паре, подгруппе. Целью профессиональной пробы является актуализация готовности студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде [12, с. 49].

При формировании готовности будущих педагогов к инклюзии школьников нами разработана программа мастерских-профессиональных проб по следующей проблематике:

1. Особые образовательные потребности обучающихся с ограничениями здоровья различных нозологических групп.
2. Технологии инклюзивного обучения в системе общего образования школьников с ОВЗ.
3. Создание специальных условий для школьников с ОВЗ в процессе инклюзивной учебной деятельности.
4. Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ОВЗ в процессе инклюзии.
5. Актуализация субъектного опыта школьников в ходе инклюзивного урока.
6. Изучение новых знаний и способов деятельности. Закрепление учебного материала.

При организации мастерских-профессиональных проб считаем необходимым использовать ресурсы университетского технопарка: видеосъемка, онлайн и офлайн формат, видеоконференция и др. [7, с. 3; 15, с.103].

С позиций задачного подхода процесс методической подготовки будущих педагогов к инклюзии осуществляется посредством **решения профессиональных задач по типам деятельности**. Этот вид работы способствует формированию умений будущих педагогов анализировать сложившуюся на практике или моделируемую педагогическую ситуацию, проектировать способы решения с учетом эффективных психолого-педагогических, технологических, организационных методов и условий, составлять и корректировать план взаимодействия всех

участников частного педагогического случая по достижению положительного результата, максимально приближает к предстоящей профессиональной деятельности, вырабатывает правильную позицию и стереотип поведения в экстренной или конфликтной обстановке [9, с. 112].

В.А. Сластенин сформулировал этапы решения профессиональных задач: анализ и выявление максимального количества возможных рисков и затруднений; поиск решения; формулирование цели; решение и реализации на практике; анализ возможного или реального результата; корректировка [14, с. 370]. Типично детализацию исходной ситуации на несколько простых сообразно ходу решения [14, с. 374]. Решение профессиональных задач по типам деятельности – это снижение ее исходной неопределенности, разбиение ее на максимально возможное множество мелких подзадач в соответствии с этапами решения [14, с. 375].

Приведем примеры профессиональных задач.

**Задача 1.** Студенты педагогического университета посетили уроки в общеобразовательной школе, где в классе наряду со слышащими детьми обучаются школьники с нарушениями слуха.

По каким признакам, кроме наличия слухового аппарата, можно определить в этом классе обучающихся с нарушенным слухом?

**Задача 2.** Наталья Ю., 11 лет. Ученица 4 класса, обучается по общей образовательной программе. Диагноз – детский церебральный паралич, гиперкинетическая форма. Речь толчкообразная, с голосовыми и дыхательными спазмами, усиливающимися при волнении. В классе испытывает трудности во время процесса запоминания на слух, при воспроизведении отмечается инертное повторение несколько раз одного слова. При волнении отмечается усиление гиперкинеза. По программе 4-го класса успевает хорошо, обладает удовлетворительным запасом сведений об окружающем, легче даётся математика.

Какие рекомендации можно дать для организации успешного обучения в средних классах?

**Задача 3.** В классе учитель проводит урок и замечает, что школьник с расстройством аутистического спектра раскачивается на стуле, вертит в руках карандаш, произносит отдельные слова, не связанные по смыслу.

Какие особенности расстройств аутистического спектра демонстрирует школьник?

Решение профессиональных задач по типам деятель-

ности реализуется в пространстве университетского технопарка с применением трансформируемых зон коворкинга, компьютерных классов, интерактивных панелей, студийной съемки, интерактивного анатомического стола «Пирогов», учебно-лабораторного комплекса по нейротехнологиям и др. [7, с. 6; 10, с.78].

Следующим направлением методической подготовки студентов к инклюзивной образовательной деятельности является **проектирование технологической карты инклюзивного урока** [3, с. 314].

Для будущего педагога главная трудность в проведении инклюзивного урока состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные возможности обучающихся с ОВЗ с необходимостью выполнения ФГОС в условиях совместного обучения с нормотипичными школьниками.

Проектирование инклюзивного урока с использованием технологической карты способствует продуктивной организации образовательного процесса согласно требованиям ФГОС [6, с. 12].

Технологическая карта инклюзивного урока – это процесс структурирования элементов урока по заданным учителем параметрам: название предмета; тема урока; цель урока; задачи (образовательные, развивающие, воспитательные; коррекционные); тип урока; межпредметные связи; инклюзивные технологии; ассистивное оборудование; этапы и содержание инклюзивного урока; виды деятельности (учителя, обучающихся с нормотипичным развитием, обучающихся с ОВЗ); результаты освоения ООП и АООП (предметные, личностные, метапредметные УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные) [6, с. 13].

Конструктор технологической карты инклюзивного урока аналогичен структуре плана-конспекта урока, но отличается дополнительным включением элементов прогнозирования и планирования за счет использования таблицы Excel с раскрывающимся списком. Выполняя проектирование, студенту необходимо произвести выбор компонентов списка, наиболее соответствующих заданным параметрам карты. Например, параметр «Название предмета» содержит раскрывающийся список с перечнем общеобразовательных предметов.

В процессе разработки технологической карты инклюзивного урока необходимо учитывать специальные условия для обучающихся с ОВЗ: ассистивное оборудование, инклюзивные технологии. Раскрывающийся список параметра «Оборудование и ассистивные средства» включает: ПК, проектор, интерактивная доска, мобильный компьютерный класс, принтер для печати шрифтом Брайля, видеоувеличитель, машина сканирующая и читающая текст, ультрапортативный дисплей

Брайля, слуховой тренажер, акустическая система свободного звукового поля, портативная информационная индукционная система, коммуникативная система «Диалог базовый Плюс», джойстик компьютерный адаптированный, выносная компьютерная кнопка, адаптированная крупными кнопками и разделительной накладкой клавиатура, стол для инвалидов-колясочников, слуховой аппарат, кохлеарный имплант.

В состав перечня инклюзивных технологий входит: работа в парах, групповой проект, учебные группы, группы совместного обучения, компьютерные технологии, технологии дистанционного и онлайн обучения и др. [5].

Правильно скомплектованная технологическая карта инклюзивного урока дает возможность будущим педагогам конкретизировать цель и результат урока в момент проектирования; определить целесообразность и результативность комплекса методов, средств, видов и форм совместной учебной деятельности школьников с нормотипичным развитием и ограничениями жизнедеятельности; оценить каждый этап; упростить процедуру самоанализа.

Конструирование технологической карты инклюзивного урока выполняется на компьютерной технике в условиях модернизированной цифровой среды университетского технопарка с освоением приемов эксплуатации ассистивного оборудования индивидуального и коллективного пользования в соответствии с имеющимся ограничениями жизнедеятельности ученика и выбором технологий совместного обучения [7, с.10].

Значимой компетенцией будущего педагога является овладение технологиями **проектирования адаптированных основных общеобразовательных программ по предмету**. Согласно федеральным стандартам, АООП – это специально разработанная программа, адаптированная для школьников с ОВЗ, учитывающая их индивидуальные возможности развития, обучения, воспитания, социальной адаптации.

Тренировочные упражнения в разработке рабочих программ по учебному предмету способствует формированию у студентов умения производить отбор педагогических и ассистивных средств инклюзивного обучения согласно нозологической группе, варианта АООП, рекомендаций ПМПК, адаптировать и индивидуализировать содержание отдельного учебного предмета с учетом образовательных потребностей конкретного обучающегося [8, с. 12]. Проектирование адаптированной рабочей программы по учебному предмету осуществляется последовательно:

1. сведения об обучающемся с ОВЗ;
2. специальные условия обучения;
3. пояснительная записка;

4. предположительные итоги освоения учебного предмета;
5. личностные, метапредметные, предметные достижения по учебному предмету;
6. календарно-тематический план;
7. материально-техническое оснащение учебного предмета;
8. учебно-методические материалы;
9. специалисты по сопровождению обучающегося с ОВЗ.

Студенты разрабатывают систему оценки текущей, промежуточной и итоговой аттестации по учебному предмету на основе требований ФГОС, особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, особенностей учебно-методических, материально-технических условий учреждения и взаимодействия межведомственной команды «помогающих» специалистов.

Упражнения в разработке АООП по предмету эффективнее организовать в ротационной зоне университетского технопарка с включением диапазона программирования, конструирования, моделирования, мультимедийного проектирования, робототехники, виртуальной реальности и др. [7, с. 11].

Формирование у будущих педагогов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных, инклюзивных компетенций генерируется средствами **производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики**.

Практика является важным элементом учебного процесса в вузе, синтезирует научно-практическую, теоретическую, практическую деятельность, акцентирована на подготовке будущего педагога к преподаванию учебного предмета в реальных условиях. Практика организована на базе инклюзивных школ с целью актуализации формируемых компетенций студентов.

Программа практики предполагает реализацию студентами технологических заданий по оценке нормативно-правовой, учебно-методической, материально-технической оснащенности инклюзивного обучения, доступности образовательной и архитектурной среды для школьников с ОВЗ, проектированию индивидуальной адаптированной рабочей программы учебного предмета в соответствии с ФГОС, разработке и проведению инклюзивных уроков и внеурочных мероприятий с внедрением инклюзивных технологий, ассистивных средств обучения, междисциплинарного сопровождения обучающихся с ограничениями жизнедеятельности. По итогам практики оформляется отчет, его публичное представление и презентация полученного опыта.

При прохождении практики в инклюзивных учреж-

дениях студентам предоставляются ресурсы образовательных организаций и университетского технопарка: компьютерные классы с набором необходимого мультимедийного оборудования, электронные библиотечные системы, виртуальные читальные залы, лаборатории/конструкторы, программные продукты, универсальные учебные среды, электронные энциклопедии, коллекции текстов, изображений, видео и др. [7, с. 12].

Введение производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики усиливает практикоориентированность процесса методической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии [8, с. 14].

Оценивать качество осуществляемой методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников позволяют методические продукты (результаты), получаемые студентами и представленные в методическом портфеле [2, с. 25]. В методической подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников предполагается создание студентами следующих **методических продуктов** с привлечением ресурсной базы технопарка:

- первичный опыт профессиональных проб;
- ключи решения профессиональных задач по типам деятельности;
- комплекс иммерсивных и инклюзивных технологий;
- инструкции эксплуатации ассистивных средств и оборудования;
- технологические карты инклюзивных уроков и внеклассных мероприятий различной тематики;
- адаптированная рабочая программа по учебному предмету на учебный год;
- аналитическая справка оценки состояния инклюзивной среды образовательного учреждения.
- участие в научных конференциях, конкурсах по проблематике инклюзивного образования (прорывные студенческие проекты, экспорт иммерсивных технологий и т.д.).

## Заключение

Представленный выше подход к осуществлению методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников на базе технопарка университета показал, что он должен быть ориентирован на формирование таких видов методической деятельности, как умение осуществлять процесс обучения с ориентацией на особенности организации совместного обучения школьников с ОВЗ и без ограничений; реализацию образовательных потребностей всех обучающихся, независимо от состояния здоровья; адаптацию учебного материала; отбор и применение инклюзивных и ассистивных технологий, проектирование АООП и урока по своему предмету.



Сформированность готовности к инклюзивному образованию школьников с особыми образовательными потребностями напрямую связана с эффективностью методической подготовки в педагогическом университете. Студенты приобретают конкурентное преимущество, инклюзивные компетенции, опыт сотрудничества с «помогающими» специалистами в поддержке «особого»

ученика.

Инновационная образовательная среда университетского технопарка эффективным образом содействует формированию целостных методических знаний, инклюзивных компетенций, самостоятельной профессиональной деятельности в будущем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бородаева Л.Г., Руднева И.А. Социальное воспитание студентов в процессе профессиональной подготовки // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей. – 2015. – С. 136-149.
2. Егупова М.В. Методическая подготовка студентов, будущих учителей математики, к созданию собственных образовательных продуктов // Наука и школа. 2013. №2. С. 24-27.
3. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортигина С.Н. Основные подходы к разработке технологической карты урока // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – №3 (24). – С. 314-316.
4. Инклюзивная образовательная среда для школьников с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика создания: учебное пособие / Е.С. Федосеева, Е.В. Шипилова, Е.П. Хвастунова [и др.]. — Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2022. — 197 с. — ISBN 978-5-9935-0441-4. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/121553.html> (дата обращения: 06.06.2022).
5. Инклюзивное образование обучающихся с ОВЗ в условиях адаптации образовательного пространства: учебное пособие / составители Е.П. Хвастунова, О.А. Козырева. — Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2021. — 191 с. — ISBN 978-5-9935-0432-2. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/116431.html> (дата обращения: 06.06.2022).
6. Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Конструирование технологической карты урока в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. – 2011. – №12. – С. 12-18.
7. Лурье Е.А. Университетские технопарки: время признания // Инновации. 2013. №5 (175). С. 3–16.
8. Любимова Е.С. Компонентная модель готовности студентов-бакалавров педагогического университета к инклюзивному образованию школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №4. – С. 10-14.
9. Науменко Н.М., Шаврыгина О.С., Якушева Г.И. Решение педагогических задач как средство профессионального становления будущего учителя // Kant. 2018. №2 (27). – С. 112-116.
10. Павель Е.В., Кудряшова Т.В. Роль технопарковых структур университета в инновационном развитии региона // Beneficium. – 2018. – №4 (29). С. 75-84.
11. Попова Г.Н., Копейкина Л.М. Профессиональные пробы как средство формирования осознанного выбора профессии педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. №2 (14). С. 52-55.
12. Примчук Н.В. Создание условий для профессиональных проб студентов - будущих учителей в образовательной среде вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. №178. С. 48-52.
13. Психолого-педагогические особенности развития школьников с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / Е.С. Федосеева, Е.В. Шипилова, Е.П. Хвастунова [и др.]. — Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2021. — 183 с. — ISBN 978-5-9935-0434-6. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/117513.html> (дата обращения: 06.06.2022).
14. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
15. Чистякова О.В. Роль технопарков в развитии инновационной инфраструктуры регионов // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2010. №3. С. 103–106.
16. Holzinger A., Feyerer E., Grabner R. et al. Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung // Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen: Nationaler Bildungsbericht Österreich / S. Breit, F. Eder, K. Krainer usw. (Hrsg.). Graz: Leykam, 2019. P. 63–98.

© Козырева Ольга Анатольевна (kozzyrevaoo@mail.ru), Хвастунова Елена Петровна (elena\_volga68@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КЛЮЧЕВЫХ ОБЩЕШКОЛЬНЫХ ДЕЛ

**Лоренц Вероника Викторовна**

к.п.н., Омский государственный педагогический  
университет  
г. Омск, РФ  
v.lorents@yandex.ru

### PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE ORGANIZATION OF KEY SCHOOL- WIDE AFFAIRS

**V. Lorents**

*Summary:* In the article, the author examines the value-semantic guidelines for the design and implementation of key school-wide affairs in the structure of the school education program. Special attention is paid to the technology of designing the content of key school-wide affairs and their impact on the formation of a student's personality, the formation of an active civic position, patriotic education, and the formation of a peer group. The article analyzes the best practices of classroom teachers grouped into four blocks - events at the extracurricular level, at the school level, at the class level, at the individual level. The author of the article also offers a selection of diagnostic techniques for analyzing the personal results of schoolchildren based on the results of key school-wide cases.

*Keywords:* key school-wide affairs, self-government, personal results, active citizenship, patriotic education.

*Аннотация:* В статье автор рассматривает ценностно-смысловые ориентиры проектирования и реализации ключевых общешкольных дел в структуре программы воспитания школьников. Особое внимание уделяется технологии проектирования содержания ключевых общешкольных дел и их влиянию на становление личности школьника, формированию активной гражданской позиции, патриотическому воспитанию, становлению коллектива сверстников. В статье анализируются лучшие практики классных руководителей, сгруппированные в четыре блока - события на внешкольном уровне, на школьном уровне, на уровне класса, на индивидуальном уровне. Автор статьи предлагает также подборку диагностических методик для анализа личностных результатов школьников по итогам проведения ключевых общешкольных дел.

*Ключевые слова:* ключевые общешкольные дела, самоуправление, личностные результаты, активная гражданская позиция, патриотическое воспитание.

В соответствии с Указом Президента №204 по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования, а также на основе поправок в Закон "Об образовании в РФ" № 304 от 31 июля 2020 г., при проектировании вариантного модуля программы воспитания "Ключевые общешкольные дела", необходимо учитывать основные подходы к содержанию и результатам воспитания, а также механизмы организации воспитательной работы в современной школе. Исходя из воспитательного идеала, а также основываясь на базовых для нашего общества ценностях (таких как семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек) формулируется общая **цель воспитания** в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся:

1. в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть, в усвоении ими социально значимых знаний);
2. в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);
3. в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществ-

вления социально значимых дел).

**Модуль программы воспитания "Ключевые общешкольные дела"** призван обеспечить достижение учащимися таких личностных результатов, как формирование у обучающихся основ российской идентичности при участии в социально-значимых общешкольных делах; готовность обучающихся к саморазвитию при самоанализе степени вовлеченности в общешкольное дело; мотивацию к познанию и обучению; ценностные установки и социально- значимые качества личности; активное участие в социально-значимой деятельности. Данный модуль позволяет реализовать **патриотическое воспитание**, вовлекая школьников в безвозмездные дела и события школы на благо общества, государства. Проявляя себя, ребята учатся быть милосердными, внимательными, помогать друг другу, видеть горе и трудности других, стараться им помочь. Особое внимание мы отводим мероприятиям социального характера, где школьники могут проявить свою активную гражданскую позицию.

Личностное развитие школьников при этом проявляется в процессе усвоения знаний при подготовке к общешкольным ключевым делам, в развитии позитивного отношения каждого участника общешкольного дела к

общественным ценностям, в также в приобретении опыта социальной активной деятельности.

Задачи данного модуля программы воспитания: реализовывать воспитательные возможности общешкольных ключевых дел, поддерживать традиции коллективного планирования события, организации, проведения и анализа в школьном сообществе результатов и уровня эффективности проведенного дела; инициировать и поддерживать ученическое самоуправление – как на уровне школы, так и на уровне классных сообществ.

Ключевые общешкольные дела (КОД) – крупные воспитательные акции, во время которых создаются в школе периоды повышенного эмоционального напряжения, что способствует укреплению в детях и взрослых чувство «мы», укреплению школьной общности, формированию уклада школьной жизни. Понятие «ключевые общешкольные дела» было сформулировано Владимиром Абрамовичем Караковским. «В этих комплексных делах участвуют все ученики школы с 1-го по 11-й классы, все учителя независимо от преподаваемого предмета и классного руководства, родители, выпускники прошлых лет, разнообразные друзья школы. При этом нам важно не просто свести всех вместе, а добиться взаимодействия возрастов, чтобы старшие руководили младшими, младшие помогали старшим и учились у них. Так разрушаются межвозрастные барьеры, укрепляются межличностные связи, удовлетворяются естественные потребности в общении, в творческом самовыражении, в признании, в коллективе» [2].

Ключевые дела в школе помогают формировать коллективные правила и традиции в школе, проявляют общие ценности и смыслы, задают контекст отношений в повседневной жизни школы, формируют ответственную позицию, сопричастность детей к происходящему в школе.

При проектировании данного модуля следует прежде всего определить особенности образовательной организации, связанные с расположением школы, ее статусом, контингентом учащихся, а также важными принципами и традициями воспитания.

Воспитание через деятельность, которая объединяет не только класс, как малую группу, но и обучающихся всей школы, должна обеспечить уход от мероприятийности и способствовать созданию дружного сообщества, объединенного общей идеей и традициями. В совместной деятельности формируются базовые ценности, которые объединяют сообщество обучающихся. В данном модуле Программы необходимо кратко описать те дела, которые используются в работе именно этой школы.

- На внешкольном уровне
- На школьном уровне

- На уровне классов
- На индивидуальном уровне

При описании каждого уровня важно указать виды деятельности, форму и содержание деятельности.

*Виды деятельности* – виды индивидуальной или совместной с детьми деятельности педагогов, используемые ими в процессе воспитания (например: игровая, познавательная, трудовая, спортивно-оздоровительная, туристско-экскурсионная, досугово-развлекательная и т.п.)

*Форма деятельности* – это организационная оболочка деятельности, ограниченный во времени и пространстве акт индивидуальной или совместной с детьми деятельности, который педагог использует для достижения цели воспитания (например: ролевая игра или игра по станциям, беседа или дискуссия, многодневный поход или поход выходного дня, соревнование, сбор, трудовой десант и т.п.)

*Содержание деятельности* – это конкретное практическое наполнение различных видов и форм деятельности. Содержание и формы деятельности – явления взаимосвязанные, ведь содержание всегда в том или ином виде оформляется, а форма всегда что-то содержит. Формы деятельности могут быть самыми разными: рассказ, беседа, дискуссия, конкурс, игра, спектакль, экскурсия, КТД и т.п.

При проектировании модуля важно учитывать 4 важные черты КОД:

- **коллективное целеполагание и планирование,**
- **коллективная подготовка,**
- **коллективное проведение и**
- **коллективный анализ результатов**[3].

Ключевые дела – это главные традиционные общешкольные дела, в которых принимает участие большая часть школьников и которые обязательно планируются, готовятся, проводятся и анализируются совместно педагогами и детьми.

С целью повышения эффективности проектирования и реализации модуля, назовем типичные ошибки педагогов, выявленные в ходе опроса 137 классных руководителей из школ Липецкой, Московской, Омской и Самарской области РФ, при проведении курсов повышения квалификации на базе ФГБОУ ВО "Омский государственный педагогический университет" в апреле 2022 г.

1. Педагоги самостоятельно осуществляют планирование, представляя учащимся творческий простор и инициативу в разработке уже намеченных взрослых дел (хорошо, если удастся увлечь детей предложенной педагогами идеей, но чаще

всего этого не происходит).

Здесь мы нарушаем один из главных принципов КОД: Рамки общешкольного ключевого дела достаточно свободны, они не только позволяют, но и стимулируют инициативу, творчество, многовариантность самовыражения класса и отдельно ученика. На всех этапах взрослые и дети выступают вместе, как равные партнеры, что создает атмосферу общей увлеченности и ответственности.

2. В планировании дел участвует небольшая группа наиболее активных и инициативных ребят, в результате чего они становятся и основными исполнителями принятых решений (интересы большинства в этом случае не учитываются, и большая часть школьников не спешит включиться в предложенную им деятельность);

В этом случае мы не можем говорить о достижениях обучающимися всего класса личностных результатов, о самоуправлении и развитии инициативы, творчества, талантов ребят.

3. В процесс планирования не входит элемент целеполагания, то есть со школьниками не ведется специальная работа, направленная на осознание ими смысла и назначения предстоящих дел. Нарушается важный принцип: чем актуальнее и привлекательнее цель, тем успешнее пройдет организация дела, тем старательней школьники будут стремиться к достижению этой цели.

При проектировании данного модуля важно не допускать подобные ошибки и осуществлять организацию КОД в соответствии со следующими этапами [1]:

### **1 этап: коллективное целеполагание и планирование**

Организуется в несколько этапов:

- на уровне классов,
- на уровне органов ученического самоуправления,
- на общем собрании актива педагогов, школьников, выпускников или на общешкольной конференции.

Важно направлять одновременно два взаимосвязанных процесса: *коллективного* самоопределения ребят и *индивидуального* самоопределения каждого из них.

### **2 этап: коллективная подготовка дела**

Процесс подготовки дела гораздо важнее его итога.

Чем больше ребёнок делает самостоятельно, тем более значимым для него становится и само дело. Важно учитывать : логику разворачивания сценария дела (пролог, завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка,

эпилог); смену видов деятельности (простые и сложные, подвижные и малоподвижные и т.д.); эмоциональную атмосферу дела; техническое обеспечение и т.п.

Педагоги на данном этапе вдохновляют и поддерживают работу творческих групп и отдельных школьников, иногда включаясь в их работу при прямом запросе детей о помощи.

Помогать ребятам нужно лишь в той мере и до тех пор, пока педагог не поймет, что дальше они смогут справиться сами.

#### Организация Совета дела:

- Совет отвечает за организацию дела,
- разрабатывает общую схему подготовки дела,
- создает творческие группы,
- распределяет полномочия и поручения – как индивидуальные, так и групповые,
- координирует действия творческих групп, помогает им при возникающих у них затруднениях, организует их сотрудничество.

### **3 этап: коллективное проведение дела**

Важен значимый опыт осознанной активности воспитанников в конкретной практической деятельности, причем не в роли исполнителя или зрителя, а деятельностный, с чувством коллективного и личного авторства («мы сделали, смогли, решили...», я смог, сделал, попробовал, помог...»). Реализация дела на уровне Мы: Мы делаем!

Совместная деятельность, основанная на взаимоуважении, открытости и доверии, сотрудничестве ведет к появлению детско-взрослой общности.

Одной из главных целей организации КОД - возникновение чувства Мы, единение в творческой деятельности, эмоциональное принятие и проживание совместной деятельности. В коллективе развивается личность, формируются межличностные связи и отношения, формируется опыт работы в команде, умение слушать и слышать другого, договариваться, помогать друг другу.

Коллективные общешкольные дела с участием классов всех этапов обучения - от младших к старшим -, привлечение родителей, способствует формированию разновозрастного взаимодействия, что имеет ряд преимуществ:

- создает условия для пересечения и взаимообогащения культур разного возраста, позволяет преодолевать смысловой барьер между поколениями;
- способствует взаимопониманию и взаимоуважению детьми разного возраста друг друга, формированию ценностно-смысловой общности между

ними;

- позволяет младшим школьникам выходить в «зону своего ближайшего развития», через участие в деятельности, которая лично ими ещё не освоена, но есть предпосылки и желание научиться;
- увеличивает для участников спектр занимаемых социальных ролей и позиций, дает важный опыт социальной деятельности;
- позволяет вывести процесс воспитания на другую плоскость, так как происходит смена воспитывающего воздействия педагога на влияние старших сверстников, которое не отягощено педагогическими стереотипами и привычными схемами;
- создает условия для формирования целостной картины мира у младших школьников;
- развивается чувство ответственности у старших, умение понимать и поддерживать другого человека.

Результатом успешной организации коллективных общешкольных дел является возникновение детско-взрослой общности. Эффективность общности напрямую зависит от значимости взрослых для детей, насколько они лично значимы для них, насколько дети верят взрослым и хотят им подражать, могут обратиться за советом. Связи в детско-взрослой общности базируются на позиции взрослого во время проведения дела, которые могут быть разными: от открытого руководства всем делом или его отдельных этапов, до тех или иных способов опосредованного влияния (участие в работе жюри, выполнение роли «спасательной команды», если что-либо не ладится). При этом важно постепенно приходить к "угасающей" помощи: чем больше у ребят опыт коллективной организации творческой деятельности, тем чаще взрослые отходят от задачи организации дела к задачам регулирования настроения, взаимоотношений, позиций школьников. Взрослые оказываются в ролях инструкторов, консультантов, службы безопасности, вдохновляющих тренеров, иначе говоря, коучей детского коллектива.

Несмотря на то, что Модуль «Ключевые общешкольные дела» относится к группе вариативных модулей, ключевые дела – это комплекс главных традиционных общешкольных дел, которые объединяют все другие дела в единую систему воспитания.

Подчеркнем, что ключевое дело это не разовое мероприятие. Под единым названием в плане работы представляется комплекс дел на школьном и классном уровне, которые или предваряют, или дополняют, или завершают это общешкольное дело. Например: – тематика общешкольного ключевого дела далее найдет продолжение в классных часах, в отдельных групповых делах, конкурсах, соревнованиях и пр.; или общешкольное дело становится завершающим этапом цикла воспи-

тательных дел в классах и детских объединениях. Таким образом, ключевое дело становится системообразующим.

При проектировании и планировании ключевых общешкольных дел, можно воспользоваться следующей формой плана-сетки. Важно, что бы общешкольные дела были запланированы с учетом традиций и специфики ОО, были подчинены цели и задачам программы воспитания школы (таблица 1.).

Таблица 1.

Форма плана-сетки.  
Модуль "Ключевые общешкольные дела"

| Дела | Классы | Ориентировочное время проведения | Ответственные |
|------|--------|----------------------------------|---------------|
|      |        |                                  |               |

#### Примерные сценарии мероприятий и событий

**На внешкольном уровне:** В примерной программе воспитания предложен примерный набор форм: социальные проекты, открытые дискуссионные площадки, спортивные состязания, праздники и фестивали, участие во всероссийских акциях.

Приведем примеры ключевых общешкольных дел, выявленные как лучший опыт классных руководителей 23 регионов РФ – слушателей курсов повышения квалификации на базе ФГБОУ ВО "Омский государственный педагогический университет" (апрель 2022).

Ежегодные совместно разрабатываемые и реализуемые школьниками и педагогами комплексы дел:

- благотворительной направленности (ориентированные на вовлечение детей и подростков в социальные практики - "Подарок четвероногому другу", "Помоги ветерану")
- экологической направленности («Родники моей Родины!», «Елочка, живи!»)
- патриотической направленности («Хранители памяти», «Герои Родины»)
- трудовой направленности (ориентированные на преобразование окружающего школу социума: "Трудовой десант", "Озеленение родного города", "Чистый город, улица, село").

Если социальный проект масштабный, то можно детализировать в календарно-тематическом плане подпроекты и указать сроки их реализации.

Например, в Тульской области реализуют долгосрочный комплексный эколого-преобразовательный проект «Пришкольный участок – мемориальный учебно-воспитательный комплекс» с подпроектами: Исторический сквер, Сквер Л.Н. Толстого «Азбука», Сквер Героя Совет-

ского Союза А.А. Колоскова, Сквер «Братская могила», Мемориальный парк с обелиском погибшим землякам, Учительский сквер, ориентированные на преобразование окружающего школу социума.

Приведем примеры ключевых дел, организуемых на **школьном уровне**.

- общешкольные праздники – ежегодно проводимые творческие дела, связанные со значимыми для детей и педагогов знаменательными датами, в которых участвуют все классы школы (ярмарка ученических талантов, «День самоуправления», фестиваль детского творчества «Театрально-интерактивные зарисовки», «Фестиваль искусств», «Литературная гостиная»).
- торжественные ритуалы посвящения, связанные с переходом учащихся на следующую ступень образования, символизирующие приобретение ими новых социальных статусов в школе и развивающие школьную идентичность детей («День знаний», «Последний звонок»).
- церемонии награждения (по итогам года) школьников и педагогов за активное участие в жизни школы, защиту чести школы в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, значительный вклад в развитие школы.

Классные руководители отмечают, что события на школьном уровне способствуют поощрению социальной активности детей, развитию позитивных межличностных отношений между педагогами и воспитанниками, формированию чувства доверия и уважения друг к другу.

Ключевые общешкольные дела **на уровне классов**:

Информация об участии классных коллективов в ключевых общешкольных делах представляется в рабочей программе обобщенно и включает:

- выбор и делегирование представителей классов в общешкольные советы дел, ответственных за подготовку общешкольных ключевых дел;
- участие классных коллективов в реализации общешкольных ключевых дел;
- проведение в рамках класса итогового анализа детьми общешкольных ключевых дел, участие представителей классов в итоговом анализе проведенных дел на уровне общешкольных советов дела.

**На индивидуальном уровне:**

- вовлечение по возможности каждого ребенка в ключевые дела школы в одной из возможных для них ролей: сценаристов, постановщиков, исполнителей, ведущих, декораторов, музыкальных редакторов, корреспондентов, ответственных за

костюмы и оборудование, ответственных за приглашение и встречу гостей и т.п.);

- индивидуальная помощь ребенку (при необходимости) в освоении навыков подготовки, проведения и анализа ключевых дел;
- наблюдение за поведением ребенка в ситуациях подготовки, проведения и анализа ключевых дел, за его отношениями со сверстниками, старшими и младшими школьниками, с педагогами и другими взрослыми;
- при необходимости коррекция поведения ребенка через частные беседы с ним, через включение его в совместную работу с другими детьми, которые могли бы стать хорошим примером для ребенка, через предложение взять в следующем ключевом деле на себя роль ответственного за тот или иной фрагмент общей работы.

Результативность ключевых общешкольных дел для воспитания школьников предполагает:

- Анализ общешкольных дел совместно – школьниками и педагогами;
- изучение соответствия тематики дела интересам большинству школьников, носят ли дела системный характер, охватывают ли всевозможные виды и сферы деятельности;
- Ключевые дела должны обеспечивать включенность в них большого числа детей и взрослых, участие школьников в этих делах сопровождается увлеченностью, общей работой, радостью и взаимной поддержкой;
- Дела должны выходить на творческий уровень организации и проведения, носить общественную направленность, основаны на гуманистических общечеловеческих ценностях.

Способом получения информации о результатах воспитания, социализации и саморазвития школьников является педагогическое наблюдение. Ключевым методом диагностики является *"включенное" наблюдение*:

- *наблюдение за динамикой развития коллектива,*

Анализируем произошедшие изменения в детско-взрослом коллективе образовательного учреждения как среде бытия и развития обучающихся.

Критерием, на основе которого осуществляется данный анализ, является наличие в школе коллективов. Предлагаем использовать следующие методики: Методика «Какой у нас коллектив» (разработана А.Н. Лутошкиным) для изучения групп учащихся 5-7-х классов. Методика «Социально-психологическая самооценка коллектива» (разработана Р.С. Немовым) для изучения групп учащихся 8-11-х классов. Методика определения уровня *развития самоуправления* (разработана

М.И. Рожковым) для изучения групп учащихся 5-11-х классов.

Анализируем состояние организуемой в школе совместной деятельности детей и взрослых. Критерием, на основе которого осуществляется данный анализ, является наличие в школе интересной, событийно насыщенной и личностно развивающей совместной деятельности детей и взрослых.

Способами получения информации о состоянии организуемой в школе совместной деятельности детей и взрослых могут быть беседы со школьниками и их родителями, педагогами, лидерами ученического самоуправления, при необходимости – их анкетирование.

- наблюдение за *развитием личности*, его становлением (отсроченный результат). Для изучения уровня развития личностных результатов можно использовать следующие методики: Методика «Мишень творчества» (разработана М.А. Александровой и Е.Н. Степановым). Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся (составлена Р.В. Овчаровой) Методика определения общественной активности учащихся (составлена Е.Н. Степановым. Методика «Самоанализ (анализ личности)» (подготовлена О.И. Мотковым, моди-

фицирована Т.А. Мироновой)

Методика «Гражданская принадлежность» (*адаптация методики Дж. Винни, выполнено М.В. Шакуровой*) Методика экспертной оценки развития ценностных отношений у младших школьников (разработана С.В. Александровой, Н.А. Алексеевой, Е.И. Барановой, Н.Ю. Булыньковой, Л.В. Зинчук, Т.А. Ключиной, В.Н. Михайловой, О.М. Никифоровой, Н.Н. Сидоровой, Е.Н. Степановым) и др. [4]

Анализ воспитательного процесса осуществляется также через *самоанализ организуемой воспитательной деятельности*. В качестве базового направления самоанализа воспитательной работы рассматривается состояние организуемой в школе совместной деятельности детей и взрослых по следующим показателям: качество проводимых общешкольных ключевых дел, качество совместной деятельности классных руководителей и их классов, качество существующего в школе ученического самоуправления, динамика личностного развития школьников каждого класса.

Итогом самоанализа организуемой в школе воспитательной работы является перечень выявленных проблем, над которыми предстоит работать педагогическому коллективу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Черкашин, М.Р. Мирошкина, Т.Н. Тихонова, Е.Ф. Добровольская, И.Н. Попова; под ред. П.В. Степанова. – М.: ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020
2. В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова «Воспитание? Воспитание... Воспитание!» (Теория и практика воспитательных систем), Новая школа, М., 1996г.
3. Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС. Под редакцией Е.Н. Степанова. Псков, 2014
4. Примеры модульного наполнения раздела «Виды, формы и содержание деятельности». Ссылка: <http://form.instrao.ru/examples.php>

© Лоренц Вероника Викторовна (v.lorents@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОБЛЕМЫ ВЕЛОСПОРТА В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРПРИТАЦИИ ДЕТСКОГО СПОРТА

### PROBLEMS OF CYCLING IN THE SOCIAL INTERPRETATION OF CHILDREN'S SPORT

**Yu. Ovchinnikov**  
**Ya. Ton**  
**A. Zakharova**

*Summary:* The authors show ways to increase the motor activity of children in the context of digitalization with the help of cycling, but there is nowhere for children to do it. The problems and possibilities of building a velodrome for children in the city of Krasnodar, a high-tech sports facility of international level, are discussed. In the article, the authors draw attention to possible new forms of development of additional education and upbringing of children in a modern urban environment with dense buildings. Children's sports as a socially necessary direction in the physical and moral-psychological development of children.

*Keywords:* cycling, sports facilities, urban environment, children's sports, velodrome, additional education for children, social design.

**Овчинников Юрий Дмитриевич**

*К.т.н., доцент, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Россия, г. Краснодар*  
yurij.ovchinnikov@inbox.ru

**Тон Яна Валерьевна**

*К.м.с., Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Россия, г. Краснодар*

**Захарова Алина Вячеславовна**

*К.м.с., Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Россия, г. Краснодар*  
doc@kgufkst.tu

*Аннотация:* Авторы показывают способы повышения двигательной активности детей в условиях цифровизации с помощью занятий велоспортом, но детям негде заниматься. Обсуждаются проблемы и возможности постройки велодрома для детей в г. Краснодаре высокотехнологичного спортивного сооружения международного уровня. В статье авторы обращают внимание на возможные новые формы развития дополнительного образования и воспитания детей в условиях современной городской среды с плотной застройкой. Детский спорт как социально необходимое направление в физическом и морально-психологическом развитии детей.

*Ключевые слова:* велоспорт, спортивные сооружения, городская среда, детский спорт, велодром, дополнительное образование детей, социальное проектирование.

Дополнительное образование и воспитание на современном уровне общественного развития приобрело новые методики и формы реализации в соответствии с современными потребностями. Человек разумный снизил свою двигательную активность ввиду полного погружения в виртуальную реальность, что привело не только к абстрагированию проблем, но и десоциализации человеческих отношений между людьми[13,14]. Дети находятся в двойном замкнутом пространстве[4].

Правительство России вновь обратило пристальное внимание к проблемам детского спорта, разрабатывая специальный проект поддержки. Не все виды спорта развиваются на региональном уровне для детей даже в рамках национальных проектов таких как «Спорт-норма жизни»[9]. Велоспорт некогда популярный в эпоху СССР уступил место на улицах российских городов велшерингу, весьма травмоопасному виду двигательной активности. Между тем на международном уровне популярен велосипедный мотокросс[2]. Велосипедный мотокросс или BMX Racing (англ. Bicycle Motocross,) представлена

в классификации как одна из дисциплин велосипедного спорта.[3].

Изучение истории вопроса позволило выявить интересные факты, о том, что BMX Racing появился в 70-х годах в США. Дети и подростки смотрели как проходили заезды по мотокроссу и желали также участвовать в них, поэтому брали свои велосипеды, одевали экипировку такую же как в мотокроссе и соревновались на собственноручно построенных трассах, похожих на трассы мотокросса. Это событие принято считать официальным стартом BMX. На другие континенты и в Европу историки спорта говорят, что мотокросс пришел на 10 лет позже в усовершенствованных идеях.

Следует отметить, что в апреле 1981 года была основана Международная Федерация BMX (IBMXF) и первый чемпионат мира проведён в 1982 году, Данная историческая дата подтверждает еще одно важное спортивное событие – чемпионат мира по горному велосипеду, который состоялся на 10 лет позже. BMX быстро распространился как уникальная спортивная дисциплина и по



истечении нескольких лет имел больше признаков велоспорта, чем мотокросса. Таким образом, с января 1993 BMX был включён в Международный союз велосипедистов (UCI)[1]

В октябре 2003 года на очередном конгрессе Международного союза велосипедистов объявлено, что Международный олимпийский комитет (МОК) включит BMX в программу Летних Олимпийских игр 2008 года в Пекине. На этих играх он был представлен одной мужской и одной женской дисциплинами. Первыми Олимпийскими чемпионами стали Марис Штробергс из Латвии и Анн-Каролин Шоссон из Франции[12]. На вторых Олимпийских играх в 2012 году в Лондоне выступала уже сборная команда России по BMX Racing, где лучшим результатом был у Бондаренко Ярославы (г. Москва) 5 место в финале.

В классификации специалисты выделяют следующие виды гонок:

#### 1. Гонка «Классик» (Олимпийская дисциплина):

Направление, в котором на грунтовой или асфальтовой трассе не менее 250-400 метров длинной проводятся соревнования на самое быстрое прохождение трека. Старт даётся со стартовой горы высотой от 1,5 до 9 метров (стандарт трассы суперкросса предполагает 8 метров), на трассе, как правило состоящей из четырёх прямых (одна из прямых разделяется на про-линию и любительскую линию) и трёх виражей, располагаются различные препятствия: «стол», двойной трамплин, тройной трамплин, восходящий и нисходящие столы, волны и многие другие. Стартуют в одном заезде одно-

временно до восьми спортсменов. Во время квалификации лучшие 4 гонщика из каждого предварительного заезда проходят в следующий этап, и так до самого финала.

#### 2. Гонка «Крузер».

Правила гонки и трассу можно сравнить с гонкой — «Классик». Особенностью эргономичности велосипедов является критерий отбора колес 24 дюйма.

#### 3. Эстафета

Эстафетная гонка состоит из 4-х этапов (в зависимости от вида соревнований). В гонке стартует 4 спортсмена (3 мужчины + 1 женщина). Гонщики каждой команды стартуют в единой форме. Гонка начинается с квалификационных заездов гонки на время. Команды, показавшие время с 1 по 4 место выходят в финал. В финале стартуют 4 команды. Гонщик каждой команды должен проехать круг (свой этап) и передать эстафету своему партнеру.

#### 4. Гонка на время.

В гонке фиксируется время прохождения трассы. Трассу проходит каждый гонщик по одному. Побеждает гонщик, показавший наилучшее время прохождения трассы.

В России данный вид спорта набирает популярность среди детей и молодежи разных возрастов, но проблема состоит в том, что не хватает специальных велодромов для проведения учебно-тренировочного процесса[6]. Это современное спортивное сооружение, сооруженное

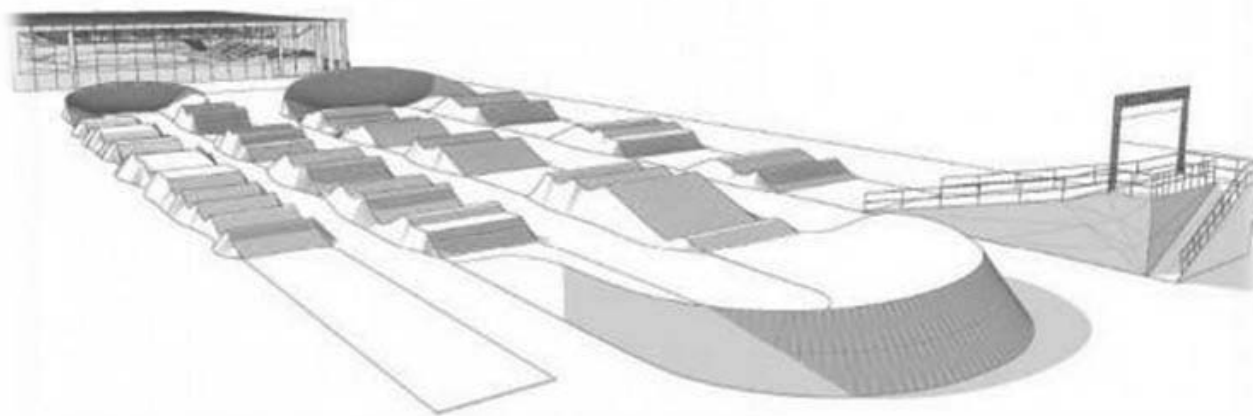


Рис. 1. Макет велодрома

из специальных не только износостойких, но обеспечивающих безопасность тренировки материалов. Более того специальная конструкция (Рис.1) позволяет выполнять различные упражнения с использованием скоростно-силовых качеств, показывающих эффективность и высокий результат. Такие спортивные сооружения нового типа обладают высокой эргономичностью и конструктивно вписываются в архитектуру населенного пункта. Сооружения такого типа позволят поднять экстремальные виды спорта на уровень социального проектирования и практикоориентированного образования регионального уровня. Именно практикоориентированное образование регионального уровня формирует не только уровень профессиональных компетенций студента, но и его социально-функциональную востребованность в условиях конкурентной среды региона и страны в целом.

Проведенный ситуационный анализ показал, что с 2000 года началось строительство трасс в России. На сегодняшний день их более 15 в таких городах как Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Мордовия (Саранск, Рузаевка), Пенза, Коломна, Сарепул, Ростов-на-Дону. Краснодарском крае отсутствует специальная трасса[11]. На Кубани велодром был построен в городе Анапа, но в 2013 году его снесли, и с тех пор сборная команда Краснодарского края тренируется на равнинах, и все равно показывает хороший результат, выезжая в другие города, где есть велодром. Последняя тренировка проходила в п. Псебай. В г. Краснодаре сооружены скейт-парки и воркаут площадки[5,7]. Детский клуб тренировался на ул. Таманская 159 в г. Краснодаре сейчас площадку ликвидируют так как на ее месте построят жилой дом. Плотная жилая застройка лишила жителей не только полноценных жилых дворов, но и придомовых территорий. Сооруженные детские площадки интересны детям от 1 до 5 лет дальше необходимо развивать двигательные качества: гибкость, силу, ловкость, быстроту, выносливость и конечно двигательную память, которая формируется именно в этом возрастном периоде, а пригодится на протяжении всей жизни. Занятия

велоспортом не только хорошая фигура и координация движений, но прежде всего концентрация внимания и быстрота реакции. Дети по-прежнему любят гонять на велосипеде, но в условиях интенсивного движения транспорта не погоняешь даже если будешь стремиться соблюдать правила дорожного движения[10]. Занятия веломотокроссом в клубе отличное решение проблемы для детей и родителей. Такой клуб в г. Краснодаре есть и сподвижники развития детского велоспорта – профессионалы своего дела, которые очень любят детей-тренеры клуба «Rider school» (первый тренер Райдан Ахмед, второй тренер Яна Тон). Они, студенты разных выпусков Кубанского государственного университета физического культуры, спорта и туризма.

Необходим профессиональный велодром как в других городах России, но в г. Краснодаре нет места под застройку велодрома. Родители и тренеры обращались в различные ведомства помочь им в решении проблемы, но получали отказ. Может быть крупный бизнес поможет детям в организации тренировочного процесса и у них будет современный велодром как в других городах. Известный бизнесмен С. Галицкий соорудил парк-релакс на нескольких га земли, может ему будет интересен не только детский футбол, но и детский велодром Кубани. Мы преподаватели работаем с детьми для нас чужих детей не бывает. Все мы взрослые вне зависимости от социального статуса родом из детства. В других городах России построены велодромы, какое из ведомств совместно с бизнесом возьмет на себя социальную ответственность и построит в г. Краснодаре современный соответствующий международным спортивным стандартам велодром[8]. Это мог бы быть социальный проект, так в стране развивается интенсивно направление социального проектирования. Возможно развивать инновационные проекты в дополнительном образовании и воспитании детей с образованием инновационных центров и спортивных сооружений, таких как велодром. Строительство велодрома могло бы стать частью национального проекта «Спорт-норма жизни».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амурская С. На зеленых газонах парк де Пренс// Архитектура. Строительство. Дизайн. 2012. № 1 (66). С. 57-61.
2. Будкин А.Ю. Детский спорт не должен быть травмоопасным// Стандарты и качество. 2020. № 11. С. 53-54.
3. Горская И.Ю., Пушкин А.С., Попков В.Н. Обучение технике старта и стартового разгона начинающих велогонщиков// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 1 (167). С. 83-89.
4. Кравченко С.А. Контуры гуманистической теории сложности// Россия реформирующаяся. 2012. № 11. С. 036-061.
5. Крутских П.Ю. Скейтбординг как инструмент прочтения города// Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 1 (149). С. 292-310.
6. Крушельницкий Р.Е. Типологические аспекты проектирования скейт-парков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Строительство и архитектура. 2013. Т. 13. № 1. С. 9-12.
7. Кулешова Г.И. Градостроительные условия и функциональные параметры формирования городов инновационных центров// Муниципальная экономи-

- ка. 2015. № 3 (63). С. 89-94.
8. Махортова А.С., Астахова Е.С. Особенности архитектурной организации системы велосипедных центров «VELO-SITI» в структуре города// Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2021. Т. 23. № 3. С. 98-108.
  9. Медников А.Б., Тапунов Ю.Н., Лызарь О.Г. Спорт как социальный лифт: институциональные, массмедийные и экзистенциальные факторы// Общество и право. 2021. № 1 (75). С. 154-158.
  10. Овчинников Ю.Д., Агеева Е.А. Проблема безопасности в детских развлечениях// Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2021. № 3. С. 40-44.
  11. Петрова Я.А., Диндиенко М.П., Малыгин А.С. Велопарк в городе Барнауле// Ползуновский альманах. 2019. № 1. С. 93-95.
  12. Седоченко С.В. Спортсооружения в Великобритании для двигательной реакции// Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2020. Т. 5. № 4. С. 49-54.
  13. Ошкина Я.В., Федоров О.П. Использование кинетической энергии человека в городской среде// Современное строительство и архитектура. 2020. № 2 (18). С. 17-21.
  14. Шубенков М.В., Шубенкова М.Ю. Современная урбанизация: перспективы развития// Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. 2021. № 2 (34). С. 3-15.

© Овчинников Юрий Дмитриевич (yurij.ovchinnikov@inbox.ru), Тон Яна Валерьевна, Захарова Алина Вячеславовна (doc@kgufkst.tu).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

# СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТСКОГО САДА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ

**Пантелеева Наталья Георгиевна**

к.п.н., доцент, Московский Государственный Областной  
Университет, г. Москва,  
natasha53.11@mail.ru

## THE SYSTEM OF INTERACTION OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF KINDERGARTEN WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**N. Panteleeva**

*Summary:* The article substantiates the need for interaction of participants in the educational process with speech disorders of preschool children, only complex work can achieve positive changes and high indicators in their development. The solution of psychological and pedagogical problems is possible with the organization of a creative union of specialists - a team of like-minded people, working out the skills of their group work, in which the leading and coordinating role is carried out by a speech therapist.

*Keywords:* preschool age, speech disorders, interaction of participants in the educational process, cooperation, correctional and developmental activities.

*Аннотация:* В статье обосновывается необходимость взаимодействия участников образовательного процесса при речевых нарушениях детей - дошкольников, только комплексной работой можно достичь позитивных изменений и высоких показателей в их развитии. Решение психолого-педагогических проблем возможно при организации творческого союза специалистов – команды единомышленников, отработки навыков их групповой работы, в которой руководящую и координационную роль осуществляет учитель-логопед.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, речевые нарушения, взаимодействие участников образовательного процесса, сотрудничество, коррекционно-развивающая деятельность.

**В** настоящее время наблюдается проблема в речевом развитии личности ребенка дошкольного возраста, а именно: разные нарушения речи - задержка речевого развития, малопонятная речь, бедный запас слов, низкая культура речевого общения детей и взрослых; увеличилось количество детей, нуждающихся в логопедической помощи, снизился воспитательный потенциал семьи. Сложность речевых нарушений в том, что они ведут за собой и другие расстройства личности ребенка, например: эмоциональной, коммуникативной, познавательной, двигательной и т.д.

**Речь** – тонкий психологический процесс, который формируется в первые три года жизни ребенка при общении со взрослыми и воспитываются основы его собственной речевой культуры. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими: может понятно выразить свои мысли и желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной деятельности и т.д. И наоборот, неясная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения с окружающими сверстниками и взрослыми, влияет на его социальное развитие. Например: ребенок, не находящий нужного слова для выражения своих мыслей, помогает себе жестами. У детей при ряде речевых нарушений отмечается выра-

женная в разной степени моторная недостаточность, отклонения в развитии движений пальцев рук, что связано с речевой функцией. Воспитание чистой и правильной речи у детей дошкольного возраста – задача большой социальной значимости, ее серьезность должна осознаваться и воспитателями, и специалистами, и родителями. Например: речевые нарушения в большинстве случаев сопровождаются отставанием в развитии двигательной сферы (плохая координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения; понижение психомоторных функций). Нарушения речи ведут не только к отставанию в двигательной сфере, но и сказываются на социальной адаптации, психическом, коммуникативном и интеллектуальном развитии ребенка, что требует комплексной работы и взаимодействие всех участников образовательного процесса.

В исследованиях многих известных ученых подтверждено, что чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь (И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р.Лурия). Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, тонкими движениями пальцев рук, то развивается общая координация движений при участии речи, в том числе совершенствуются артикуляционные органы: губы, язык, нижняя челюсть, т.е. улуч-

шается работа речедвигательного аппарата.

Один специалист (учитель-логопед) не сможет справиться со всеми задачами нарушения речи, зависящие от психического и физического развития ребенка. Для оказания ребенку своевременной помощи необходимо создать систему взаимодействия педагогов, специалистов и родителей детского сада в процессе коррекционно-развивающей деятельности с детьми. Именно сотрудничество всех участников образовательного процесса, комплексная работа поможет достичь конкретного результата. Одним из направлений работы детского сада является здоровьесберегающая деятельность, включающая высококвалифицированную коррекционную помощь детям и реализуемая в индивидуальной, подгрупповой, фронтальной формах работы [2;7].

Задачи коррекционной деятельности с детьми, имеющих речевые нарушения:

1. Использование современных разработок для совершенствования взаимодействия участников образовательного процесса в создании комплексной системы коррекционно-развивающей деятельности.
2. Создание условий для системной работы специалистов детского сада на основе диагностического, профилактического, коррекционно-развивающего подходов.
3. Формирование механизма, обеспечивающего непрерывное возрастание речевого, интеллектуально-психического и физического развития детей.

*Этапы работы:*

- проведение комплексной диагностики всеми специалистами детского сада;
- создание системы коррекционно-развивающей деятельности специалистов, педагогов и родителей;
- отработка механизма взаимодействия специалистов и родителей ДОО.

**Первый этап:** комплексная диагностика, которая может выявить уровень речевого развития, имеющиеся отклонения и построить коррекционно-развивающий процесс с учетом личностно-ориентированного подхода. Все специалисты ДОО проводят диагностику по своему направлению работы, например: учитель-логопед проверяет у детей фонематический слух, лексику, грамматику и др.; инструктор по физической культуре осуществляет обследование детей по общей и мелкой моторике; педагог-психолог выявляет психофизические отклонения детей – развитие эмоций, восприятия, памяти, саморегуляции, влияющие на речевое развитие; руководитель изостудии выявляет нарушения по мелкой моторике и развитию психических процессов, исполь-

зуя рисунки детей; музыкальный руководитель проверяет координацию движений, просодическую сторону речи; воспитатель исследует все стороны развития речи ребенка (грамматический строй, формирование словаря, связную речь) и т.д. Диагностика осуществляется в соответствии с нормами профессиональной этики и помогает корректировать все имеющиеся у ребенка отклонения на основе всестороннего обследования. В начале учебного года логопед знакомит воспитателей и специалистов с результатами обследования детей, обращает их внимание на конкретные недостатки речевого развития. Таким образом, в течение 2 недель составляется представление о каждом ребенке с речевой патологией. Данные диагностики служат основанием для выбора педагогами и специалистами наиболее эффективных путей коррекционной работы с детьми с нарушением речи, обсуждаются варианты взаимодействия. Для плодотворной работы по преодолению речевых дефектов у детей в работе с воспитателями и специалистами используются тетради взаимодействия, где даны рекомендации и задания по лексическим темам. Участники совместно подбирают материал для включения в каждую тему артикуляционных и дыхательных упражнений, пальчиковых игр, упражнений психомоторного характера и т.д.

**Второй этап:** коррекционно-развивающая деятельность представляет собой целостную систему, т.е. создание (написание) программы или календарно-тематического плана с учетом ведущих линий развития ребенка на основе интеграции - речевого развития (фонетики, лексики, грамматики, связной речи), познавательного, психического, личностного (формирование уверенного поведения, адаптации в обществе сверстников) и других направлений. Сенсомоторный уровень является базовым для развития психических процессов, следует отдать предпочтение двигательным методам (сенсомоторное обеспечение психических процессов), используя дыхательные упражнения, массаж, самомассаж, растяжки, релаксацию, глазодвигательные упражнения. Одновременно включаются 3 вида упражнений в коррекционный процесс, сначала занятия по психомоторной коррекции, затем по преодолению синдрома дефицита внимания и гиперактивности (у половины детей диагностируется синдром дефицита внимания и гиперактивности) и т.д. Занятия проводятся по подгруппам, не более 4-5 человек, имеют свою *структуру*: организационный момент, игровая мотивация, стимулирующие упражнения; основная часть – дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения на развитие мелкой моторики, упражнения на развитие коммуникативной и когнитивной сфер; итог занятия – упражнения на релаксацию, обсуждение занятия, комментированные оценки.

**Третий этап:** реализация системы коррекционной деятельности включает:

- проведение системы занятий (индивидуальные, подгрупповые, фронтальные);
- создание развивающей речевой среды в детском саду, стимулирующей развитие речи ребенка;
- отработка механизма модели взаимодействия педагогов (логопеда, воспитателей, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, руководителя изостудии);
- применение эффективных методов и приемов, активизирующих речевую деятельность детей.

Правильная организация коррекционно-развивающей работы, ее эффективность зависит от понимания причин нарушений и требует комплексного подхода специалистов; решение психолого-педагогических проблем возможно при условии взаимодействия участников образовательного процесса, организации творческого союза специалистов – команды единомышленников, в котором руководящую и координационную роль осуществляет учитель-логопед. Ведущая роль логопеда в педагогическом процессе объясняется тем, что логопед как специалист лучше знает речевые особенности и возможности детей с разной речевой патологией, степень отставания сравнительно с возрастной нормой, динамику коррекционной работы, а также принципы, методы и приемы формирования правильных речевых навыков у детей с речевыми нарушениями. Общее или точки соприкосновения специалистов в коррекционной деятельности связаны с тем, что становление речи тесно связано с физическим и психическим развитием, это важные показатели здоровья ребенка. На развитие речи должно быть обращено особое внимание, т.к. речь является основной характеристикой общего развития и важное направление работы, обеспечивающее своевременное развитие; необходимо создать благоприятные условия для одновременной работы всех специалистов.

Важно создать единое речевое пространство, как в кабинетах специалистов, так и на группах, стимулирующее речевое развитие ребенка (оборудование речевых зон для артикуляционной и мимической гимнастики, наглядно - иллюстрированный материал по лексическим темам, основным фонетическим группам, сюжетные картинки для работы над фразой, мелкие игрушки для совершенствования речевого дыхания, различные пособия для развития тонкой моторики, зрительной памяти и фонематического слуха).

#### Отработка механизма модели взаимодействия

##### **Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя.**

Прежде всего, речь воспитателей должна быть предельно грамотной, т.к. служит образцом для детей. Воспитатели должны содействовать развитию всех сохранных анализаторов детей, тем самым, укрепляя и расширяя компенсаторные возможности детей, осуществляя кор-

рекционную работу в различных направлениях. Логопед осуществляет формирование навыков правильной речи и оказывает воспитателю необходимую помощь, а воспитатель занимается закреплением этих навыков: проводит работу по накоплению, расширению, активизации словаря, обеспечивая необходимую познавательную и мотивационную базу для формирования речевых умений; проводит систематические упражнения для развития дыхания, артикуляционной, мелкой и общей моторики; проводит занятия по познавательному развитию, интегрируя логопедические цели. Рекомендуется выделить в группе место - логопедический уголок, в котором должны находиться настольно-печатные игры для формирования правильной воздушной струи, для развития неречевых процессов и пр.

##### **Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога.**

Задачи коррекционной работы учителя-логопеда и педагога-психолога тесно взаимосвязаны и решаются в рамках целостного подхода к формированию психической деятельности ребенка (речь – это психический процесс). Основным направлением коррекционно-развивающей работы педагога-психолога является развитие эмоционально-волевой сферы, интеллектуально-познавательной деятельности, содействие полноценному психическому и личностному росту каждого ребенка. С этой целью используются: психогимнастика (игровые варианты психотерапии, тренировочные этюды, упражнения, игры); сказкотерапия, песочная терапия, психокоррекционные игры (подбираются соответственно особенностям детей, - робких, медлительных детей назначают водящими, выбирают для них главные роли; для гиперактивных детей подбираются более спокойные игры); телесно-ориентированные упражнения (анализ своих ощущений, эмоционального состояния и поведения в настоящий момент и в данной ситуации). Такие навыки дети приобретают путем освоения упражнений по следующим направлениям: отработка коммуникативных навыков, развитие навыков сотрудничества; освобождение от мышечных зажимов; увеличение диапазона эмоциональных проявлений; совершенствование психомоторики; развитие внимания, чувственного восприятия. Таким образом, работа педагога-психолога, основанная на сочетании известных психотерапевтических приемах, существенно повышающие эффективность коррекционной работы с детьми, имеющих речевые нарушения.

##### **Взаимодействие учителя-логопеда и руководителя изостудии.**

Большие возможности в преодолении речевых нарушений заключены в развитии творчества в изобразительной деятельности, которая теснейшим образом связано с эмоциональным и речевым развитием детей. Изобразительная деятельность подводит дошкольников с нарушениями речи к пониманию того, что изобразительное искусство отражает окружающий мир

посредством линий, красок, цвета, формы. Одно из направлений терапии искусством или терапии творческим самовыражением является арттерапия, в этой методике много направлений, способствующие возникновению положительных эмоций, преодолению пассивности и безынициативности, формированию речевой активности. Немалый потенциал содержат нетрадиционные техники рисования и лепки: развивают сенсорную сферу при работе с разными художественными материалами, помогают преодолевать моторную неловкость, создают психофизическую базу для развития речи. Действия с бумагой, ножницами, пластилином, красками и карандашами требуют точности движений, у детей развивается мелкая моторика; обогащаются их представления об окружающих предметах, проявляющиеся в речевой активности.

**Взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя.** Музыкальный руководитель проводит плановые музыкальные занятия, на которых происходит усвоение музыкального, двигательного и речевого материалов; где используются элементы танцевальной терапии, проводится дыхательная гимнастика, развивается общая моторика, способствующая координации движений, чувства ритма, внимания, памяти, творческого воображения. Совместно с логопедом проводит логоритмические занятия (логоритмика – форма терапии, основанная на взаимосвязи слова, музыки и движения), на которых происходит совершенствование общей и мелкой моторики (развитие координации между движениями и словом, ручной праксис, артикуляционная мускулатура), выразительность мимики, пластика движений, постановка дыхания, голоса, просодическая сторона речи (темп, тембр, выразительность речи, речевое дыхание). Основные цели упражнений, направленных на развитие пластики тела у детей с речевыми нарушениями: развитие умения свободно владеть своим телом (язык движений).

**Взаимодействие учителя-логопеда и инструктора по физической культуре.** Обследование детей, имеющих речевую патологию, часто показывает наличие у них недостаточной координации сложных движений, моторную неловкость, неточность, отставание от заданного темпа выполнения движений, нарушение плавности и амплитуды выполняемых движений. Совместное обсуждение результатов диагностики позволит наметить план коррекционно-образовательной работы на занятиях по физической культуре. Задачи:

- постановка правильного дыхания (разделение носового и ротового дыхания, отработка нижнего диафрагмального дыхания);
- развитие моторики: общей (координация движений) и мелкой (пальцы рук);
- расширение и обогащение лексического запаса:

— применение фонетической ритмики – система двигательных упражнений, сочетание различных движений с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков).

**Взаимодействие с семьей.** Работу по взаимодействию детского сада и семьи педагоги выстраивают в процессе личностного ориентированного общения [4]. Основой общения являются индивидуальные особенности речевого развития каждого ребенка, полученные в результате обследования в начале учебного года. Цель взаимодействия – объединить усилия взрослых для успешного речевого развития каждого ребенка с речевой патологией; сформировать у родителей желание помогать своему ребенку, общаться с ним; уметь правильно реагировать на проблемы (помогать преодолевать их) и достижения (радоваться успехам). Активизировать и обогатить воспитательные умения родителей, поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях. Непрерывная связь с родителями осуществляется с помощью коллективной, индивидуальной, наглядной форм работы и включает в себя: анкетирования, опросы, родительские собрания, индивидуальные и групповые встречи, консультации, просмотры занятий, дни открытых дверей, домашние задания для детей, которые выполняются совместно с родителями, тематические вечера «Уроки для родителей», тематические выставки.

Групповые родительские собрания проводятся 3 раза в год. Они помогают объединить родителей, активно включиться в процесс воспитания и развития детей. На первом групповом родительском собрании родителям разъясняется, что на них лежит ответственность за создание мотивации ребенка к занятиям дома, проведение занятий с ребенком в разных формах вне детского сада, принятие дополнительных мер при наличии сопутствующих основному дефекту нарушений. Чрезвычайно важно разъяснить родителям, необходимость усиленной, ежедневной работы со своим ребенком по заданию педагогов и специалистов. Только в таком случае возможны наилучшие результаты. Консультации, групповые встречи строятся так, чтобы они не были формальными, а по возможности привлекали родителей для решения проблем, развивали дух плодотворного сотрудничества. Консультации содержат только необходимый родителям конкретный материал, примерные темы: артикуляционная гимнастика; развитие мелкой моторики; выполнение домашнего задания; развитие памяти, внимания и мышления (совместно с психологом); речевые игры дома; автоматизацией звука дома; обучение практическим приемам работы. Индивидуальная работа позволяет установить более тесный контакт с родителями. Те родители, у которых возникают трудности в работе с детьми дома из-за отсутствия навыков организации поведения ребенка или низкой педагогической грамот-

ности приглашаются на просмотр индивидуальных занятий учителя-логопеда. Взрослые обучаются практическим приемам работы с ребенком, которые очень важны для достижения результатов в коррекционном процессе. Основной формой взаимодействия с родителями у логопеда является тетрадь для домашних заданий. В зависимости от тяжести нарушения речи задания в тетради даются не только по звукопроизношению, но и по формированию словаря, грамматических умений и навыков, на развитие внимания и памяти и пр. Наглядная форма работы также очень важна, обеспечивает применение разнообразных сопровождающих иллюстраций, демонстраций практических работ, выставочным материалом — она стимулирует активность родителей. Индивидуальную работу с родителями было бы целесообразно проводить не только в устной, но и в письменной форме (дневник работы с родителями, тетрадь обратной связи и пр., где каждый специалист мог бы записывать свои рекомендации). Так как обращение только в устной форме требует много времени и не всегда родители в состоянии удержать в памяти всю информацию, которую они последовательно получают от педагогов и специалистов. Поэтому, для того, чтобы родители смогли осмыслить полученные рекомендации и следовать им, их необходимо вначале убедить в этом, предложить определенный алгоритм действий и вооружить памяткой, которая позволит осуществлять эти действия последовательно и точно. Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников.

**Схема взаимодействия участников образовательного процесса по исправлению речи дошкольников**



Данная система взаимодействия способствует эффективным, качественным изменениям в речевом развитии детей, профессиональному росту педагогов и специалистов, повышению психологической компетентности и педагогической грамотности родителей. А итогом коррекционно-развивающей работы служат совместные мероприятия участников образовательного процесса: физкультурно-оздоровительные, логоритмические проекты, музыкально-досуговые и другие формы.

Одним из путей устранения нарушений речи и повышения речевой культуры дошкольников являются пальчиковые игры и упражнения, обеспечивающие и психическое их развитие: развивают мелкую моторику, которая стимулирует развитие некоторых зон головного мозга, речевых центров и оказывает влияние на развитие речи и могут применяться в коррекционной работе всеми специалистами. **Пальчиковые игры** – общепринятое название занятий на развитие мелкой моторики у детей, пальцев рук и кистей. **Моторика** (из словаря) – двигательная активность организма, техника выполнения движений; выделяют крупную (общую) моторику и мелкую (ручную) моторику [1]. Игры с пальчиками не только стимул для развития речи и мелкой моторики, но и вариант общения с детьми. Особой популярностью у детей пользуется пальчиковый театр на основе пальчиковых игр – инсценировка небольших рифмованных стихов с помощью пальцев рук, основаны на подражательных действиях, сопровождаются стихами, которые быстро запоминаются, что важно для развития речи. Дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук, вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями. В основе пальчиковых игр лежит игра, являющаяся ведущим видом детской деятельности. Пальчиковая гимнастика (упражнения) – выполнение различных упражнений пальчиками рук развивает мелкую моторику, которая стимулирует развитие речевых центров и оказывает влияние на развитие речи. Эффективность использования пальчиковых игр и упражнений в развитии мелкой моторики подчеркивается в исследованиях Л.И. Тищенко, отмечающей, что снизить напряжение в руках и содействовать расслаблению мышц всего тела помогают именно простые движения, такие как пальчиковые сгибы, зажимы, разжимы и пр. При этом чередуется сжатие, растяжение, расслабление кистей руки, изолированные движения каждого из пальцев; кисти рук приобретают подвижность, гибкость, исчезает скованность движений и т.д. [5].

К.Д. Ушинский в своем трактате «Родное слово» подчеркивал, что язык основа духовной культуры народа, выражение его национального характера и эффективное средство воспитания [6]. Поэтому обращение к истокам народа, богатейшему русскому языку через устное народное творчество и игровую культуру открывает маленькому ребенку мир русского человека, отражающий образ жизни и быта, его мысли, чувства, переживания,



воплотившиеся в колыбельных, потешках, прибаутках, попевках, считалках древних людей и сохранившиеся на протяжении многовековой истории. Народная педагогика дает совершенные образцы обучения детей речи: приговорки, песенки, припевки, скороговорки – это ценный материал для развития слухового восприятия и внимания, усвоения родной речи со всеми ее богатства-

ми по звучанию, образности и точности [3]. Применение неисчерпаемых возможностей родного языка в образовательной деятельности с детьми, имеющие речевые отклонения, послужит эффективному взаимодействию участников образовательного процесса в коррекционно-развивающей работе и определит точки их соприкосновения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Виноградов Н.А., Микляева Н.В., Толстикова С.Н. и др. – М.: Айрис-пресс, 2005.-400с.
2. Гаврюшина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2007.-157с.
3. Пантелеева Н.Г. Приобщение дошкольников к литературному искусству как одно из условий реализации ФГОС дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 8. С. 52-60.
4. Пантелеева Н.Г. Социальное партнерство детского сада и родителей // Психологическая наука и образование 2013. № 4. С. 182-189.
5. Тищенко Л.И. Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста / Образовательные проекты «Совенок» для дошкольников. 2014.- №12.- С.56-59.
6. Ушинский К.Д. Родное слово в 2ч. Часть 1.– М.: Юрайт, 2019.-233с.
7. ФГОС ДО /Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013г.№ 1155.

© Пантелеева Наталья Георгиевна (natasha53.11@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

# ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ

## EDUCATION OF VALUE ATTITUDE TOWARDS HUMAN BEING IN PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS AS A TOPICAL PROBLEM OF PEDAGOGY

*R. Rogozhnikova  
P. Lobov*

*Summary:* The article deals with the necessity to educate medical college students to have a valuable attitude towards a person, in particular, a sick person, who needs to be treated in a particularly sparing way. A special role in this process belongs to the medical college, which should teach students how to support the patient, to show participation in his fate. In this regard, college teachers should be carriers of culture, who are characterized by the highest spirituality. It has been noted that medical colleges pay little attention to the formation of a value-based attitude toward human beings among future specialists. The strategic direction of work along the lines of humanization of education is a person-centered approach, which puts the personality of the learner as the subject of training and education in the center of the entire educational system. The main pedagogical strategy is the strategy of cooperation, understanding, enthusiasm, and support.

*Keywords:* value attitude to a person, student, medical college, teacher, mid-level medical worker, upbringing, communication style, pedagogical strategy, personality-centered approach, contradictions, upbringing model.

**Рогожникова Раиса Анатольевна**

*д.п.н., профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; Пермский институт войск национальной гвардии Российской Федерации  
Alekstomat@yandex.ru*

**Лобов Павел Александрович**

*аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет  
Pavel.lobov1991@yandex.ru*

*Аннотация:* В статье говорится о необходимости воспитания у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к человеку, в частности, к больному, который нуждается в особо щадящем отношении. Особая роль в этом процессе принадлежит медицинскому колледжу, который должен научить студентов умению поддерживать больного, проявлять участие в его судьбе. В связи с этим преподаватели колледжа должны являться носителями культуры, которым свойственна высшая духовность. Отмечается, что медицинские колледжи мало уделяют внимания формированию ценностного отношения к человеку у будущих специалистов. Стратегическим направлением работы в русле гуманизации образования является личностно-ориентированный подход, который ставит в центр всей системы образования личность обучаемого, как субъекта обучения и воспитания. Главная педагогическая стратегия — стратегия сотрудничества, понимания, увлечения, поддержки.

*Ключевые слова:* ценностное отношение к человеку, студент, медицинский колледж, преподаватель, медицинский работник среднего звена, воспитание, стиль общения, педагогическая стратегия, личностно-ориентированный подход, противоречия, модель воспитания.

Современное состояние общества, стремительные темпы его развития предполагают утверждение человека как высшей ценности бытия. В современных условиях проблема свободы личности, её самореализации приобретает особую актуальность в связи с потребностями общества, государства в формировании нового типа личности.

Система среднего профессионального образования, в связи с этим переживает период модернизации, обусловленный не только тенденциями социально-экономического развития России, но и мировым экономическим кризисом. Реформы в среде среднего медицинского образования вызваны возросшими по-

требностями к уровню профессиональной компетентности медицинского работника, к его личности.

Развитие у медицинского работника среднего звена ценностного отношения к человеку — это один из основных критериев эффективности профессионального обучения. Данная проблема является актуальным направлением современной педагогики (В.И. Андреев, Е.А. Белкин, Л.Г. Вяткин, П.И. Пидкасистый, Л.И. Рувинский и др.). Однако воспитание этого важнейшего для будущего специалиста в области медицины личностного качества у студентов медицинского колледжа практически не выступает в качестве предмета исследования. Вместе с тем жалобы больных и их родственников в

адрес медиков приобрели статус социального явления. В связи с этим воспитание у будущих медицинских работников среднего звена ценностного отношения к человеку больному, в частности, как человеку более раннему, нуждающемуся в особо внимательном, щадящем отношении, приобретает особый смысл. Медицинский колледж должен научить студентов умению поддерживать больного, проявлять участие в его судьбе. Процесс формирования у студентов ценностного отношения к человеку будет осуществляться более успешно, если в мотивации преподавателей колледжа будет реализована не только предметная сторона его труда, но и психологическая среда, интерес к личности будущего специалиста. И здесь очень важно для педагога самому быть носителем культуры как исполнителю социального заказа. Ценностное отношение к обучаемым должно являться основой педагогического общения, основой педагогической деятельности. Эта важнейшая проблема имеет место в педагогической науке. Многие учёные приходят к выводу, что преодоление кризиса в образовании произойдёт через духовно-нравственное саморазвитие субъектов образовательного процесса, а именно через высшую духовность, нравственное поведение и ценностное отношение к человеку.

Так, Т.Д. Скуднова считает, что проблема модернизации современного образования, в частности, отечественного, «человекоцентрирована», поэтому необходимо включать в содержание аксиологические факторы (5). В.В. Сидельник полагает, что основной ценностью образования является достижение личностью моральной, психологической и социальной зрелости. Образование есть воспитание души, системы ценностей. Это помощь в тех видах деятельности, где есть взаимодействие людей, саморазвитие и самоопределение (4).

Медицинские колледжи мало уделяют внимания формированию ценностного отношения к человеку у будущих медиков. Студенты не осмысливают сущность данного личностного образования, не учатся владеть эмоциональной и волевой сферами личности.

Стратегическим направлением работы в русле гуманизации образования является личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулова, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская и др.). Названный подход ставит в центр всей системы образования личность обучаемого как субъекта обучения и воспитания, обеспечивает комфортные условия для реализации природного потенциала студента. Образовательный процесс, который формирует нравственное отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, обеспечивает нравственную ориентацию на человека как высшую ценность. Личностно-ориентированный подход к медицинскому образованию, по мнению Н.В. Кудрявой, Е.М. Уколова,

А.К. Молчанова, Н.Б. Смирновой, К.В. Зорина, заключается в том, чтобы видеть не только учебные процедуры, обучение способам диагностики, лечения и т. д., а нечто гораздо большее: человеческие отношения, например, в такой уникальной образовательной ситуации, как практическое занятие (между преподавателем, студентом и пациентом.) (3) Главная цель - способствовать личностному росту и студентов, и преподавателей (при сохранении значимости цели подготовки к профессиональной деятельности). В результате определяющей ценностью является личность и личное достоинство каждого (свободный выбор и ответственность за него), творчество, индивидуальность самосознания и самовыражения, нравственные ценности, что составляет сущность воспитания ценностного отношения к человеку.

Главная педагогическая стратегия-стратегия сотрудничества, помощи, понимания, уважения, поддержки. Содержание и способы деятельности максимально осмыслены, индивидуально значимы. Для преподавателя нормативные документы- программы, стандарты, методики и т.д.-становятся не догмами, навязываемыми администрацией, а своеобразным ориентиром в собственной творческой деятельности. В качестве главного источника ресурсов педагогического процесса выступает деятельность студентов, их активность. Преподаватель является фасилитатором, он создаёт психолого-педагогические условия для саморазвития, для осмысленного освоения основ профессиональной деятельности и развития профессионального сознания будущих специалистов. Ведущий стиль общения и взаимодействия, характерный для личностно-ориентированного подхода, базируется на принципах: безусловного принятия партнёра по общению; отказа от отрицательных оценок; равноправия, правдивости, искренности; открытости в общении; взаимопонимания и сопереживания (эмпатии); сотворчества и сотрудничества.

Анализ научной литературы и практического состояния дел обнаруживает противоречия:

- между потребностями общества в медицинских работниках среднего звена, у которых сформировано ценностное отношение к человеку и недостаточным вниманием медицинских колледжей к воспитанию у будущих специалистов данного личностного образования;
- между существующими директивными документами, отражающими необходимость ценностного отношения к человеку, в частности, к больному, нуждающемуся в особо внимательном отношении и профессиональной подготовке медиков его реализовать;
- между стоящей перед медицинскими колледжами задачей воспитания у студентов ценностного отношения к человеку и неразработанностью те-

оретико-методологических основ и педагогических условий её эффективного решения.

Эти противоречия легли в основу постановки научной проблемы исследования, заключающегося в поиске ответа на вопрос: какой должна быть модель процесса воспитания у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к человеку?

Актуальность проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность, необходимость разрешения противоречий обусловили выбор темы исследования: «Воспитание ценностного отношения к человеку в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа».

Таким образом, цель исследования состоит в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить модель воспитания у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к человеку и условия её реализации.

Для этого необходимо:

- выявить сущность, структуру и содержание научной категории «ценностное отношение к человеку»;
- определить возможность учебных дисциплин в развитии у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к человеку;
- определить критерии и показатели сформированности у студентов медицинского колледжа данного личностного образования;
- разработать модель процесса воспитания ценностного отношения к человеку у студентов медицинского колледжа;
- выявить педагогические условия эффективности реализации авторской модели.

Мы считаем, что осуществление этих задач будет способствовать решению проблемы воспитания у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к человеку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2001.
2. Косолапова Л.А., Гаманенко Н.П. Готовность педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как педагогическая проблема [Электронный ресурс] //Мир науки. -2017.-Т.5, №5.
3. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанов А.К., Смирнова Н.Б., Зорин К.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации. М.,2001.-С.49-53, С.144-252.
4. Сидельник В.В. Аксиология образования//Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. -2016.-№1.-С.180-182.
5. Скуднова Т.Д. Человекоцентрированная модель подготовки специалистов психолого-педагогического образования. //Вестник ТГПИ им. А.П. Чехова. Гуманитарные науки. -2014.-№2.-С.168-172

© Рогожникова Раиса Анатольевна (Alekstomat@yandex.ru), Лобов Павел Александрович (Pavel.lobov1991@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТРЕНИРОВКА ЛОВКОСТИ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО АСПЕКТА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ (ВОЕННЫЕ, СПОРТСМЕНЫ)

### THE TRAINING OF AGILITY AS A FUNDAMENTAL ASPECT OF PHYSICAL TRAINING FOR PEOPLE IN SPECIAL PROFESSIONS (MILITARY, ATHLETES)

*Salmerón Mayorca David Alejandro*

*Summary:* In the article, the author explores the importance of dexterity training in the process of physical training of people in professions requiring special skills (military, athletes, specialties related to hazards – miners, Emergencies Ministry). Dexterity training is not considered separately, but in the context of fundamental training, included in the educational process. As the main objectives of the study, the author defines the specifics of the above professions, as well as physical preparation for work, considers the content and criteria of dexterity and emphasizes the importance of this quality in professional activity. In addition, the complexes of exercises, their individual elements that are of particular importance for dexterity training are considered.

*Keywords:* dexterity, physical training, special professions, competence criteria, regular training, a set of exercises, special skills, physical education, coordination skills.

**Сальмерон Майорка Давид Александро**

Аспирант, Сибирский Федеральный университет  
salmeron160984@gmail.com

*Аннотация:* В статье автор исследует значимость тренировки ловкости в процессе физической подготовки людей профессий, требующих специальных навыков (военных, спортсменов, специальностей, связанных с опасностями – горняки, МЧС). Тренировка ловкости рассматривается не обособленно, а в контексте фундаментальной подготовки, включенная в образовательный процесс. В качестве основных задач исследования автор определяет специфику вышеуказанных профессий, а также физической подготовки к работе, рассматривает содержание и критерии ловкости и подчеркивает важность данного качества в профессиональной деятельности. Кроме того, рассматриваются комплексы упражнений, их отдельные элементы, имеющие особое значение для тренировки ловкости.

*Ключевые слова:* ловкость, физическая подготовка, специальные профессии, критерии компетентности, регулярные тренировки, комплекс упражнений, специальные навыки, физическое воспитание, координационные навыки.

**Ф**изическая подготовка занимает особое место в процессе обучения на любом этапе реализации образовательного процесса. В настоящее время данный процесс наиболее актуален в связи с необходимостью повышения качества подготовки людей специальных профессий, требующих особых физических навыков (ловкости, выносливости, скорости). Обучение таких специалистов как военные, спасатели, спортсмены, люди, работающие в специальных опасных условиях (горняки, альпинисты) требует тщательной проработки содержания образовательного процесса и определения наиболее важных профессиональных качеств.

В начале исследования нам необходимо определить те свойства и качества, которые составляют основу компетентности данных профессий в плане физической подготовки. Общими проблемами профессиональной компетентности в российской науке занимались А.Н. Вырщиков, Е.Н. Бондаренко, Д.Д. Эльконин, однако нам необходимо проанализировать специфику подго-

товки людей, работающих на специальных профессиях, которая отражена в трудах И.С. Барчуковой, А.К. Грязновой, Б.В. Ендальцевой, В.В. Мироновой, В.А. Собинной и др. [4]. В данных исследования определена важность общей физической подготовки для спортсменов, военных, а также отдельных направлений усиленных тренировок.

Именно поэтому целью нашей работы мы определили исследование тренировки ловкости в контексте фундаментальной подготовки людей специальных профессий, как одного из основных компонентов профессиональной компетентности.

Для того, чтобы цель была достигнута, необходимо исследовать понятие и значение ловкости для осуществления компетентностных функций в специальных профессиях, выявить фундаментальные основы организации процесса физической подготовки спортсменов, военных и спасателей, а также конкретизировать содержание тренировок ловкости как фундаментального

аспекта физической подготовки.

Проблемы подготовки специалистов в военной, спортивной и иных областях, требующих специальных навыков отражены в работах по методике физического воспитания В.К. Бальсевич. Вопросы использования базового и вариативного компонентов программы физической подготовки обсуждались в трудах В.Я. Лях и единая концепция физической подготовки военнослужащих и спасателей формируется в исследованиях Л.П. Матвеева, В.Н. Непалова, В.А. Собиной.

Обращаясь к работам российских авторов (С.А. Жарков, Д.В. Егоренков), важно обратить внимание на то, что в течение длительного времени для обозначения физических способностей и навыков человека в теории и методике физического воспитания использовалось понятие «ловкость» [5]. Однако, позже Н.А. Берштейн, на основе анализа построения движений, координации двигательной активности и реакции, выделил отдельную категорию «ловкости», подчеркивая, что она очень важна в подготовке спортсменов и профессий, требующих специальных навыков [2]. В обычных бытовых условиях и в преобладающем перечне профессий ловкость не имеет существенного значения, однако, в ряде специальных профессий она является одной из главнейших характеристик. В большинстве работ российских ученых, как отмечают А.А. Афраимов и Н.А. Бернштейн, ловкость рассматривается как мобилизационная характеристика организма, позволяющая реагировать на изменения ситуации и строить необходимые стратегии поведения. Это очень важное качество в работе тех профессий, где от скорости, скоординированной деятельности и правильности принятия решений зависит жизнь человека. В пример можно привести военных, спасателей, специалистов, чья деятельность связана с опасными условиями (горняки, шахтеры, альпинисты), ну, и конечно же, ловкость необходима спортсменам.

По мнению А.Н. Берштейна, ловкость всегда характеризуется антиципацией и экспромтом [2]. Антиципация помогает рассчитать порядок действий, их содержание и спроектировать результат. А экспромт обеспечивает реакцию на неожиданные изменения окружающей среды, поведения людей, а также внезапно возникшие негативные факторы.

В.А. Тихомиров, М.А. Ефременко, Я.А. Абрамов выделяют следующие профессионально значимые качества ловкости: быстрота, правильность, рациональность и находчивость, причем если говорить более детально, то ловкость включает еще около 15 характеристик координационных способностей, которые существенно влияют на уровень общей физической подготовки [11].

Самым важным фактом является то, что ловкость

поддается упражнению, ее можно тренировать и выбатывать, совершенствовать ее проявления (скорость, координацию, точность). Именно это и является одним из направлений подготовки в специальных профессиях. По мнению С.В. Сидоренкова и А.Н. Шарипова, одним из главных условий выработки ловкости у людей специальных профессий, в особенности у военных, является создание нестабильного психологического фона в процессе тренировки, повышение психологического и физического напряжения и обеспечение возможности обучающимся реагировать на подобное воздействие. Безусловно, создавая условия для увеличения напряжения психофизиологической системы обучающегося, нельзя забывать о стабилизации психофизиологического состояния после занятий и адекватном поощрении. В основе тренировки ловкости лежит принцип повторения навыков, закрепления положительных результатов и выработки новых структурных компонентов ловкости. За счет специальных упражнений тренируются скорость, быстрота реакции, совершенствуется координация движений. В ходе исследований таких авторов как С.В. Сидоренков, А.Н. Шарипов, Б.В. Евстафьев, установлено, что совершенствование навыков ловкости происходит после регулярного 3-4 кратного повторения комплексов схожих упражнений и закрепления результата в ежедневных тренировках [4, 10]. При этом очень важно, чтобы обучающиеся понимали закономерность и целенаправленность закрепления результатов и характеризовались высоким уровнем мотивации. Будущий специалист должен обладать знаниями о ловкости, понимать для чего она нужна, осознавать важность будущей профессии. Только совокупность знаний, умений и навыков, основанных на мотивации, способствует формированию профессиональной компетентности и тренировке ловкости как одного из ее компонентов.

Говоря о процессе подготовки людей специальных профессий, нельзя не упомянуть о фундаментальности образовательного процесса в плане физической подготовки, которая включает групповые занятия и предоставляет возможности индивидуальных занятий физической культурой в зависимости от уровня подготовки поставленных целей. Основываясь на методологии обучения физической культуры, одновременно с ловкостью тренируются такие качества как выносливость, целеустремленность, стрессоустойчивость и пр. Однако, среди всех этих параметров ловкость характеризуется тем, что достигнув определенного уровня, она может удерживаться годами, что очень важно в работе спасателя, военного или спортсмена, когда кроме достаточного уровня физической подготовки специалист должен обладать еще и когнитивными способностями, навыками коммуникации и иными универсальными и профессиональными компетенциями.

Исключительная мобильность ловкости предостав-

ляет человеку быть мобильным и менять архитектуру своих действий в зависимости от ситуации (Н.А. Берштейн), что подчеркивает актуальность тренировок ловкости для спортсменов, военных и пр., которые работают в постоянном напряжении, нестабильных стрессовых, зачастую опасных, ситуациях. Ловкость не предполагает тренировку определенных движений, поведения, а ее совершенствование диктуется окружающей обстановкой, условиями ситуации, в которой необходимо специфически среагировать. К примеру, ловкость при спасении человека из огня при пожаре отличается от того, когда спасатель имеет дело с утопающим. В обоих случаях присутствует определенный набор и последовательность движений, разная скорость реакций, результат профессиональной деятельности. Единными в обеих ситуациях остаются лишь цель – спасение человека и требование к наличию ловкости как профессионального качества.

Особыми требованиями к развитию ловкости является формирование сложных двигательных реакций (способностей быстро и точно реагировать на отдельные сигналы, которые перемешаны в группе других сигналов окружающей среды) с минимизацией времени, затраченного на принятие верных решений, ведь при спа-

сении людей, в военных действиях или на спортивных соревнованиях отсчет идет на секунды. Для тренировки таких реакций будут эффективными боевые приемы борьбы, преодоление препятствий.

Для эффективной тренировки ловкости, по мнению А.А. Тихончук, А.М. Седых, А.В. Полуян, Е.Г. Матвеева, важно применять не только общие методы физической подготовки (прыжки, гимнастика, челночный бег), но и специализированные, профессиональные (разборка оружия, сбор снаряжения) и прикладные (преодоление препятствий, метание гранат, развертывание брандспойтов и др.), которые способствуют общему развитию специалиста и тренируют ловкость как профессиональный навык людей специальных профессий [12].

Подводя итоги нашему исследованию, необходимо отметить, что ловкость, с одной стороны, является результатом фундаментальной физической подготовки людей специальных профессий, с другой – элементом профессиональной компетентности специалистов, работающих в напряженных и опасных условиях. Поэтому к организации образовательного процесса необходимо подходить, моделируя будущие профессиональные ситуации, в которых ловкость является основным необходимым навыком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афраимов А.А. Цели и задачи спортивной тренировки // *Science and Education*. 2022. №4. С. 1681-1686
2. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – Москва : Государственное издательство медицинской литературы, 1947. – 254 с.
3. Дубровская Ю.А., Пихконен Л.В., Руденко Г.В. Значение физической подготовки для адаптивности выпускника к особенностям горного производства // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2021. №9 (199). С. 79-83
4. Евстафьев, Б.В. О природе физических способностей и их соотношении с другими показателями физического развития человека / Б.В. Евстафьев // *Теория и практика физической культуры*. – 1986. – № 4. – С. 49–52
5. Жарков С.А., Егоренков Д.В. Сущностная характеристика понятий "ловкость" и "координационные способности" // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2021. №7 (197). С. 120-123
6. Карпина Е. В. Физиологические основы воспитания физических качеств // *E-Scio*. 2021. №8 (59). С. 1-3
7. Кривилёв С.А., Павлов А.Г., Тухто С.В., Силко А.А., Востриков К.А., Козуб Р.А., Груздов Д.В. Влияние элементов и упражнений методики спортивной тренировки настольного тенниса на развитие ловкости у военнослужащих // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2020. №11-1. С.118-122
8. Матвеев Е.Г., Частихин А.А. Физическая подготовка как основной элемент боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач // *Вестник российских университетов. Математика*. 2011. №1. С. 306-309
9. Науменко С.В., Куликов М.Л. Методика развития скоростных качеств у сотрудников полиции для действий во внештатных ситуациях оперативно-служебной деятельности // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2021. №4 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-razvitiya-skorostnyh-kachestv-u-sotrudnikov-politsii-dlya-deystviy-vo-vneshatnyh-situatsiyah-operativno-služebnoy> (дата обращения: 30.08.2022).
10. Сидоренков С.В., Шарипов А.Н. Формирование устойчивых военно-профессиональных компетенций у будущих офицеров путем совершенствования методов и условий проведения занятий // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2020. №9 С. 345-349
11. Тихомиров В.А., Ефременко М.А., Абрамов Я.А. Разработка упражнений, направленных на развитие специфических координационных способностей как составной части ловкости // *Вестник экономической безопасности*. 2020. №6. С. 325-329
12. Тихончук А.А., Седых А.М., Полуян А.В., Матвеев Е.Г. Тестирование ловкости у курсантов авиационных военно-учебных заведений инженерного профиля как средство повышения уровня профессионально значимых физических качеств // *Ученые записки университета Лесгафта*. 2021. №1 (191). С. 366-371

© Сальмерон Майорка Давид Алехандро (salmeron160984@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

**Ситникова Светлана Юрьевна**

Кандидат педагогических наук,

Дальневосточный Государственный Университет Путей

Сообщения г. Хабаровск

lera\_9968@mail.ru

**Буря Лариса Владимировна**

Аспирант, Дальневосточный Государственный

Университет Путей Сообщения г. Хабаровск

### THE POTENTIAL OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE

**S. Sitnikova  
L. Burya**

*Summary:* The article considers the competence approach as one of the leading ones in the education system. A number of "key" competencies are identified based on the analysis of the theory and practice of the competence approach, namely information competence. Since representatives of various sciences are engaged in the study of the problem of the formation of students' information competence in the process of professional training, its formation is achievable by tracking the potential and capabilities of mathematical disciplines.

The possibilities contributing to the formation of information competence of future engineers through the potential of mathematical disciplines are presented. Based on the analysis of the potential of mathematical disciplines in the formation of information competence, it was presented in the form of a system and differentiated into general subject, subject-oriented and methodological competencies.

*Keywords:* competence approach, competence, information competence, potential, opportunity, potential of mathematics.

*Аннотация:* В статье рассматривается компетентностный подход, как один из ведущих в системе образования. Выделяется ряд «ключевых» компетентностей исходя из анализа теории и практики компетентностного подхода, а именно информационная компетентность. Так как исследованием проблемы о формировании информационной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки занимаются представители различных наук, её формирование достижимо при отслеживании потенциала и возможностей математических дисциплин.

Представлены возможности способствующие формированию информационной компетентности будущих инженеров через потенциал математических дисциплин. Исходя из анализа, потенциала математических дисциплин при формировании информационной компетентности, представили его в виде системы и дифференцировали на общепредметные, предметно-ориентированные и методические компетенции.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетентность, информационная компетентность, потенциал, возможность, потенциал математических дисциплин, образование, математика, структура.

**Н**а современном этапе развития образования компетентностный подход является важным в контексте повышения качества образования, так как он задает новую трактовку образования, связанного с саморазвитием человека, которое не ограничивается временными интервалами, а рассматривается в контексте непрерывности [1].

Авторитетными исследователями компетентностного подхода являются В.А. Адольф, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Л.А. Гафурова Н.В. Мокрецова, О.В. Попова, О.Г. Смолянинова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.

Ученый Гафурова Н.В., обосновывает, что потребность перехода к компетентностному подходу, а именно потребность в компетенциях возникла в контексте востребованности новых личностных качеств человека, которые не обеспечивали знания, умения и навыки: таких как инициативность, самостоятельность, творчество, способность обрабатывать потоки информации, принимать решения в нестандартных условиях и т.п. Операции,

действия, деятельность студента теперь ориентируются на проблемную ситуацию [1].

Компетентностный подход, регламентирующий процессы развития высшего образования в соответствии с ФГОС ВО (3+), определяет новые требования к будущему специалисту, а именно: высокий интеллектуальный потенциал, способность к постоянному образованию и саморазвитию, нестандартно мыслить при решении различных типов задач, инициативе, творчеству, т.е. результатом образования будет являться сформированные у выпускников вуза компетентности.

Анализируя работу ученых Гафурова Н.В., Осипова С.И., Богданова А.И., Безотчество Л.М., Приходько О.В., Янченко И.В., Окунева В.С., Рябов О.Н., они выделяют ряд «ключевых» компетентностей исходя из анализа теории и практики компетентностного подхода: понятийная компетентность, коммуникативная компетентность, математическая компетентность, информационную компетентность [1].



Анализируя работы современных исследований о понятии «информационная компетентность», показывает, что большинство авторов едины в определении информационной компетентности, как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности применять полученные знания, умения и навыки в области ИКТ для решения профессиональных задач.

Так как информационная компетентность является одной из ключевых и актуальных компетентностей будущего специалиста (инженера), в нашем исследовании под ней мы понимаем интегративное качество личности, характеризующее наличием специфического системного мышления, ИКТ-грамотности, которое определяет качество его профессиональной деятельности выражающаяся при решении инженерных задач с эффективным применением новых ИКТ – технологий, а также в умении совершенствовать свои знания, опыт в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде.

Исследованием проблемы о формировании информационной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки занимаются представители различных наук: философы, социологи, педагоги, психологи и др., но формировать информационную компетентность будущих инженеров достижимо при отслеживании потенциала и возможностей математических дисциплин.

Уточняя понятие «потенциал» в своем исследовании, можно отметить, что это – совокупность возможностей, ресурсов субъекта для реализации учебных, профессиональных, жизненных целей, а также развитие ключевых компетентностей, которые соответствуют профессиональным качествами будущих инженеров.

В ряде работ выделяют разные виды потенциалов: профессиональный (В.А. Адольф), инновационный (В.Г. Китушин); интеллектуальный (Н.А. Грищенко), коммуникативный (Ю.Н. Емельянов), творческий (В.И. Загвязинский), когнитивный (Цыренов Д.Д.), ценностный (Березутский Ю.В.), образовательный (М.Н. Макарова), воспитательный (Ярмакеев И.).

Особый интерес в последнее время вызывает вопрос о потенциале или возможностях математических дисциплин в процессе формирования ключевых компетентностей будущих инженеров. Ведь именно математического образование в образовательных организациях высшего образования оторвано от современной науки и практики, его уровень падает, что обусловлено отсутствием механизма современного обновления содержания математического образования [2].

О потенциале развития математики и математиче-

ского образования отражены и в Концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р., которая представляет собой систему взглядов на базовые принципы, цели, задачи и основные направления развития математического образования в Российской Федерации [2].

Семенова А.Л., утверждает, что потенциалом и важнейшим фактором развития математического образования являются информационные и коммуникационные технологии: «Можно ожидать, однако, что к концу первой четверти XXI века отношение между математикой и ИКТ в образовании придет в соответствие, с этим отношением во всей деятельности человека, инструменты ИКТ станут в образовании повседневными и повсеместными (там, где это полезно по существу), и проявится роль «бескомпьютерной» математической деятельности» [3].

В трудах ученых М.П. Лапчик, М.И. Рагулина, которые рассматривают возможности математического образования с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической деятельности именно в активизации процессов познания, индивидуальной и коллективной когнитивной деятельности обучающихся, в использовании компьютерных технологий не только как средство автоматизации обучения и контроля знаний, но и как инструмент для реализации новых дидактических подходов к актуализации исследовательской математической деятельности, расширяющих мировоззрение и развивающих полезные практические навыки на основе включения в предметную математическую деятельность средств и методов ИКТ [4].

Именно под влиянием информационных технологий в современном образовании возрастает и спрос на математические методы исследования и конструирования, на развитие творческого мышления, опирающегося на соответствующий математический аппарат [5].

Как подчеркивается в концепции развития математического образования РФ, эффективность использования и создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения. Форсированное развитие математического образования и науки, обеспечивающее прорыв в стратегическом направлении, как информационные технологии, будет способствовать улучшению положения и повышению престижа России в мире [2].

В научных трудах Рагулиной М.И. потенциал математической деятельности рассматривает, как неотъемлемая часть и компонент содержания и структуры

математической деятельности ИКТ, которые позволят осуществлять формирование базовых и специальных компетенций для полноценной реализации математической деятельности, эффективно показывать реальную прикладную силу математики [6].

Рассматривая потенциал математических дисциплин при формировании информационно-цифровой компетентности заключается в развитии навыков поиска и обработки необходимой информации с помощью ИКТ; в формировании навыков уверенного и одновременно критического владения компьютерными программами для создания и решения математических моделей задач, и проблем; в расширении коммуникативной сферы обучающихся, используя дистанционные курсы и другие онлайн образовательные ресурсы; в формировании информационной и медиа-грамотности, логического и алгоритмического мышления [7].

Если рассматривать интеграцию дисциплин «Математика» и «Информатика», то потенциальные возможности математических дисциплин при формировании информационно-математической компетентности будут способствовать: повышению качества базовых знаний, умений и навыков по математике; развитию навыков ма-

тематического моделирования, необходимых в будущей профессиональной деятельности и при изучении других дисциплин; развитию основанного на опыте умение осваивать информационные технологии и применять их в процессе математического моделирования; формированию адекватных представлений о математической составляющей деятельности выпускника, что в свою очередь будет повышать интерес к будущей профессии [8].

Исходя из нового содержания методологических основ формирования информационной компетентности, следует выстраивать обучение математическим дисциплинам в виде совокупности возможностей данных дисциплин для реализации целей образования и формирования компетентностей из ФГОС ВО(3++) [9] соответствующих профессионально важным качествам, которые включают развивающие, воспитательные и образовательные возможности математических дисциплин, системное развитие фундаментальных знаний, основные навыки специалиста века информатизации и цифровизации: критическое (системное) мышление, решение задач и креативность (модели действия) в сочетании с коммуникацией, сотрудничеством, эмпатией (модели взаимодействия), общим подходом к решению инженерных задач при использовании математического



Рис. 1. Структура системы компонентов, составляющих информационную компетентность на основе анализа потенциала математических дисциплин

моделирования, исследовательской, проектировочной деятельности, в разработке алгоритмов, с опорой на информационные технологии. А процесс цифровизации способствует формированию конкурентоспособных и высокоинтеллектуальных специалистов в соответствующей профессиональной деятельности.

Обозначение потенциала математически дисциплин выявляет изобилие возможностей, направленные на формирование информационной компетентности будущего инженера и подготовку его к ведущей инженерной деятельности.

Изучение математических дисциплин в высшем образовании приходится на первые два курса учебной деятельности студентов, соответственно, потенциальные возможности математических дисциплин в контексте формирования информационной компетентности являются начальными и базовыми в системе инженерного образования, их основной задачей видится создание математической основы в формировании информационной компетентности будущих инженеров.

*Таким образом, потенциал математических дисциплин при формировании компетентностей /компетенций в процессе их изучения в компетентностном подходе, представляет собой систему, направленную на формирование информационной, общепрофессиональной, исследовательской, информационно – цифровой, информационно – математической, проектировочно – внедренческой, алгоритмической, общепрофессиональной компетентностей/компетенций, включающей в себя общепрофессиональные, профессиональные и личностные качества будущего инженера, необходимые знания, умения, навыки, формируется общий подход к решению инженерных задач при использовании математического моделирования, исследовательской, проектировочной деятельности, в разработке алгоритмов, с опорой на информационные технологии, системное развитие фундаментальных знаний, основных навыков специалиста века информатизации и цифровизации: критическое (системное) мышление, решение задач и креативность (модели действия) в сочетании с коммуникацией, сотрудничеством, эмпатией (модели взаимо-*

*действия), и основанные на разработке современного подхода к обучению математическим дисциплинам.*

Исходя из анализа, потенциала математических дисциплин при формировании информационной компетентности, его можно представить в виде системы и дифференцировать на общепредметные, предметно-ориентированные и методические компетенции, что позволяют выделить области формирования информационной компетентности исходя из потенциала математических дисциплин (работа с ИКТ и коммуникационными технологиями; стандартные средства обработки информации с использованием современных ИКТ и программного обеспечения; математика как общая методика решения инженерных задач; работа в ИКТ – среде с использованием ИКТ-инструментов; прикладная и «компьютерная» математика; использования универсальные математических пакетов (УМП), компьютерные программы для создания и решения математических, инженерных моделей задач и их решение; компьютерной диагностики, корректировки и осуществление выводов при анализе данных; ИКТ-технологий при решении инженерных задач) (рисунок 1).

Представлены возможности способствующие формированию информационной компетентности будущих инженеров через потенциал математических дисциплин.

Рассмотрев содержание математических дисциплин и выявив параметры компонентов информационной компетентности, будут служить основой для формирования информационной компетентности будущих инженеров в образовательном процессе, путём стремления к использованию потенциала математических дисциплин за счет интереса, активности, рефлексии, понимания важности и ценности потенциала математических дисциплин, формирование у будущего специалиста взгляда на математику и математическое образование как общекультурную ценность, а также самообразование, саморазвитие и осознание себя как конкурентоспособного и высокоинтеллектуального специалиста в соответствующей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Осипова С.И., Гафурова Н.В., Богданова А.И., Безотчество Л.М., Приходько О.В., Янченко И.В., Окунева В.С., Рябов О.Н.. Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании: монография. Красноярск: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Сибирский федеральный университет, 2017. стр. 461.
- России, Минпросвещения. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:– <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/download/2744/>
- Семенова А.Л. Состояние перспективы математического образования в России // А.Л. Семенова. Модернизация системы образования на современном этапе – М.:2013.

4. Лапчик М.П., Рагулина М.И. Математическое образование в условиях информатизации // М.П. Лапчик, М.И. Рагулина. Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования – 2009, №4.
5. Самсонова, С.А. Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике студентов университетов // Самсонова Светлана Анатольевна: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора пед.наук. 13.00.02. Москва: – 2005.
6. Рагулина, М.И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления // Рагулина Марина Ивановна, автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук 13.00.02. Омск : – 2008.
7. Бутузова, Ю. Формирование информационно-цифровой компетентности на уроках Математики // Ю. Бутузова, UNIVERS PEDAGOGIC, 2019 № 2 (62).
8. Велиханова, О.А. Формирование информационно-математической компетентности студентов инженерных вузов в обучении математике с использованием комплекса прикладных задач // Велиханова, Ольга Александровна, автореферат по ВАК РФ 13.00.02, кандидат педагогических наук, Красноярск : – 2008.
9. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета техника и технологии наземного транспорта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:– <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26/70>

© Ситникова Светлана Юрьевна (lera\_9968@mail.ru), Буря Лариса Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дальневосточный государственный университет путей сообщения

# МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

**Тормозова Надежда Ивановна**

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская государственная  
консерватория имени Л.В. Собинова»

n.tormozova@yandex.ru

**METHODOLOGICAL SUPPORT  
OF PEDAGOGICAL ACTIVITY  
AS AN EFFECTIVE FORM OF FORMATION  
AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL  
COMPETENCE OF A CHILDREN'S ART  
SCHOOL TEACHER**

**N. Tormozova**

*Summary:* The article deals with the organization of methodological support for the activities of teachers of children's art schools in the context of the implementation of additional pre-professional programs in the field of arts; offers options for providing specific theoretical and practical assistance to teachers in improving the forms and methods of working with children and developing their professional competence.

*Keywords:* methodological support of pedagogical activity, children's art school, competence-based approach, professional competence of a teacher of children's art school.

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы организации методического сопровождения деятельности преподавателей детских школ искусств в контексте реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств; предлагаются варианты оказания конкретной теоретической и практической помощи преподавателям в совершенствовании форм и методов работы с детьми и развитии их профессиональной компетентности.

*Ключевые слова:* методическое сопровождение педагогической деятельности, детская школа искусств, компетентностный подход, профессиональная компетентность преподавателя детской школы искусств.

**И**зменившийся характер эпохи ставит новые философские проблемы в области осмысления педагогической деятельности. Существовая в ритме постоянного движения вперед, преподаватель детской школы искусств (далее – ДШИ) должен уметь адекватно и оперативно формировать точные прогнозы относительно своей деятельности. Эффективность решения этой задачи во многом зависит от профессиональной компетентности преподавателя, определенного опыта и подходов к педагогической деятельности, которые он применяет.

Практически в каждой ДШИ есть активные, творческие, результативные, профессионально грамотные преподаватели и можно предположить, что преподаватель, добивающийся высоких результатов деятельности, способен вывести и свою школу на высокий результат. Однако далеко не все преподаватели ДШИ, особенно те, кто только начинает работать в ДШИ, могут организовать свою педагогическую деятельность, тем более что преподаватель должен уметь и выполнять практически все: он и музыкант, и методист, и педагог, и психолог, и

организатор...

Детская школа искусств – это сложная социально-образовательная система, которая включает в себя несколько направлений деятельности – образовательную, методическую, творческую и культурно-просветительскую. Одним из важнейших видов деятельности ДШИ является методическая работа преподавателей, направленная на совершенствование их профессиональной компетентности и формирование новых компетенций, связанных с современными тенденциями развития образовательной системы страны. Следует отметить, что не во всех ДШИ уделяют должное внимание развитию этого направления, тогда как методическая работа является наиболее сложным и ответственным видом деятельности, т.к. ее реализация напрямую связана с качеством педагогического труда и, соответственно, с качеством и результатами учебного процесса.

XXI век внес существенные коррективы в работу ДШИ. Наступило время переосмысления, обдумывания, вери-

фикации педагогических взглядов, методик обучения, подходов к профессиональной деятельности. Прошло десять лет с начала реализации в ДШИ дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств, и сегодня уже можно обозначить «высветившиеся» за этот период времени методические проблемы, возникающие при реализации новых программ.

Но прежде, необходимо определиться с понятиями «методическая работа» и «методическое сопровождение», поскольку далее речь пойдет в контексте этих понятий.

Многие ученые пытаются определить сущность и значение методической работы в образовательном учреждении, но единого мнения по этому вопросу в настоящее время не существует. Единодушие, пожалуй, можно наблюдать только в том, что методическая работа направлена на повышение профессионального мастерства преподавателя и его профессионально-личностное развитие, но, самое главное в том, что методическая работа – это творческий процесс, это некий комплекс различных мероприятий, помогающих преподавателю выйти на более высокий уровень педагогический притязаний.

Творческий процесс предполагает достаточную самостоятельность преподавателя в выборе форм и методов повышения своего профессионального уровня, но некоторые ДШИ под «пристальным вниманием» управляющих органов продолжают ежегодно «выдавать разнарядку» на проведение, как нужных, так и формальных (для количества) методических мероприятий – и это первая проблема. Сложившаяся система по принципу «чем больше, тем лучше» давно изжила себя, и руководителям ДШИ необходимо перестроить методическую систему школы с учетом современных реалий и, самое главное, с учетом реальной пользы для преподавателей и школы.

В настоящее время возможности совершенствования профессиональной компетентности преподавателей ДШИ увеличились в разы, в том числе, и за счет информационно-коммуникативных технологий, позволяющих проходить онлайн-обучение на курсах повышения квалификации, посещать онлайн мастер-классы и вебинары, избирательно получать информацию, необходимую конкретному преподавателю. Но все-таки, в начале пути преподавателям необходима определенная адаптация и помощь более опытных коллег, и это еще одна проблема – проблема «вхождения» в педагогическую деятельность начинающего преподавателя и организации методического сопровождения его деятельности.

В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к рассмотрению проблем сопровождения субъектов педагогическо-

го процесса в образовательных учреждениях, однако вопросы организации методического сопровождения преподавателя ДШИ либо не рассматривались, либо рассматривались эпизодически или обобщенно.

В научной литературе мы видим достаточно много определений понятия «методическое сопровождение» (В.Г. Решетников, Т.А. Сенкевич, Ю.Г. Ставцева и др.), но в одном случае это касается педагогического процесса, в другом – к методическому сопровождению деятельности преподавателя. Многообразие исследовательских позиций всегда интересно, но в контексте современной ДШИ наиболее уместным является, может быть, слишком объемное, но включающее в себя сложносоставной комплекс вопросов определение: методическое сопровождение деятельности преподавателя ДШИ – это, во-первых, взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагогов проблем профессиональной деятельности; во-вторых, это целостная система взаимосвязанных мер, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности каждого преподавателя, повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса ДШИ. Главное в методическом сопровождении – это оказание конкретной теоретической и практической помощи преподавателям в совершенствовании форм и методов работы с детьми и развитии их профессиональной компетентности [2].

Деятельность любого учреждения напрямую зависит от кадрового потенциала, и методическое сопровождение преподавателей создает условия для профессионально-личностного роста, как каждого педагога, так и всего педагогического коллектива в целом.

О целях методического сопровождения пишут многие исследователи (Л.И. Ильенко, Н.В. Немова, О.А. Скоролупова, П.И. Третьяков и др.). В основном, они сходятся во мнении, что цель методического сопровождения – это оказание помощи преподавателю в развитии профессиональной компетентности и достижении качественных результатов.

Задачи методического сопровождения преподавателя ДШИ:

- определить, насколько развиты у начинающего преподавателя основные компоненты профессиональной компетентности;
- определить основные направления методического сопровождения начинающего преподавателя на учебный год;
- обеспечить преподавателям возможность постоянного обновления теоретических и методических знаний;
- создать условия для работы с наставником, а также для систематического повышения квалификации и обмена педагогическим опытом.

Содержание методического сопровождения:

- результаты диагностики и прогнозирования состояния учебного процесса, уровня развития детей, помогающие определять основное содержание методического сопровождения и самообразования педагогов;
- изучение научно-методической литературы, авторских программ и других материалов, позволяющих систематически обновлять традиционное содержание методического сопровождения;
- овладение традиционными и новыми методиками обучения посредством анализа и отбора существующих методик и их адаптации к условиям конкретной ДШИ;
- изучение содержания основных компетентностей, входящих в структуру профессиональной компетентности преподавателей ДШИ с целью повышения научного уровня методического сопровождения [2].

Содержание методического сопровождения преподавателя ДШИ должно определяться на основании уровня сформированности компонентов его профессиональной компетентности, основных направлений деятельности ДШИ, особенностей социокультурной среды, в которой находится преподаватель.

Многие исследователи рассматривают содержание методического сопровождения с позиции компетентного подхода. Компетентностный подход обуславливает изменение профессионально-личностной позиции преподавателя в направлении формирования «самого себя», что очень важно в условиях развития современного общества, и направлен на развитие профессиональной компетентности, обеспечивающей успешность выполнения различных видов профессиональной деятельности.

Если смотреть с практической точки зрения, то сопровождающий (наставник) должен помочь сопровождаемому (преподавателю) планомерно развивать все виды компетентностей, входящих в структуру профессиональной компетентности. Для преподавателей ДШИ это: специальная, психолого-педагогическая, методическая, креативная, информационно-коммуникативная компетентности [3].

Для раскрытия содержания профессионально-педагогической компетентности преподавателя ДШИ представим краткое описание ее структурных компонентов.

Специальная компетентность может проявляться в конкретной профессиональной деятельности (в данном случае – в музыкально-педагогической) и предполагает наличие у преподавателя развитых компетенций в области музыкального исполнительства, методики

преподавания предмета, музыкознания, музыкальной педагогики. К таким компетенциям можно отнести: музыкально-исполнительскую, музыкально-теоретическую и музыковедческую компетенции [3].

Если говорить о психолого-педагогической компетентности, то традиционно при подготовке специалиста в системе профессионального музыкального образования основное внимание уделяется развитию его музыкально-исполнительской культуры и в меньшей степени – освоению комплекса психолого-педагогических знаний и умений. Специфика деятельности ДШИ и высокий уровень требований, предъявляемых обществом к преподавателю ДШИ, актуализирует проблему формирования и развития его психолого-педагогической компетентности, которая проявляется не только в работе с детьми, но и в организации собственной педагогической деятельности [3].

Психолого-педагогическая компетентность предполагает владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение пробуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к выбранной специальности, к преподаваемому предмету [1].

В организации профессиональной подготовки музыканта пока еще не находит отражения в полной мере весь комплекс составляющих будущей педагогической деятельности, сущность которой составляет интеграция музыкального искусства и педагогики, а ведь ни для кого не секрет, что большинство студентов музыкальных учебных заведений становятся не исполнителями, а педагогами. Консерватории в этой ситуации становятся «ареной» столкновения взглядов, когда нужно решать задачи воспитания музыкантов-исполнителей и, в то же время, развивать у них организаторские, конструктивные, коммуникативные и другие способности, необходимые в педагогической деятельности.

В условиях реформирования системы образования и роста научного знания актуализируется проблема развития методической компетентности преподавателей ДШИ. Изучение образовательных запросов преподавателей позволяет выявить и систематизировать противоречия и проблемы, сопровождающие их методическую деятельность.

Проблемы, как правило, связаны с трудностями адаптации преподавателя к новым условиям профессиональной деятельности: возникают сложности с разработкой программ учебных предметов; собственных дидактических и методических материалов для обеспе-

чения реализации данных программ; адекватного отбора профессионально необходимой информации, нормативно-правовых и учебно-методических материалов и работы с ними; с овладением современными методами преподавания и др.

Методическое сопровождение опытного наставника, программы повышения квалификации методической направленности и профессиональная «упёртость» (в хорошем смысле слова) самого преподавателя позволяют эффективно развивать методическую компетентность, а также способствует развитию способности к профессиональной рефлексии, мотивирует стремление к самообразованию и самосовершенствованию.

Одной из важнейших составляющей профессиональной компетентности преподавателя ДШИ является креативная компетентность, которая в данном случае рассматривается, как умение педагога выводить деятельность на творческий, исследовательский уровень.

Ученые, рассматривая структуру креативной компетентности, выделяют такие качества, как творческое мышление, критичность ума, интуицию, аналитические способности, эмпатийность и др.

Развитая креативная компетентность обуславливает успешность в творческой деятельности, но в этой статье акцентируем внимание на исследовательском компоненте профессиональной деятельности преподавателя ДШИ. Сущность исследовательской работы – это идеи, размышления, анализ, поиск решений, сравнения и сопоставления, т.е. все то, без чего невозможно найти оптимальные пути решения разнообразных проблем, возникающих в профессиональной деятельности преподавателя.

Развитию креативной компетентности преподавателей ДШИ способствует создание нетипичных ситуаций, требующих от преподавателей применения общенаучных методов для творческого решения задач, умения аргументировать свою точку зрения, активизировать свои интеллектуальные и творческие способности [3].

Значимость информационно-коммуникативной компетентности преподавателя ДШИ в условиях повсеместного внедрения и использования новых информационных технологий очевидна. Появилось множество программ и проектов информатизации образования, которые предназначены для повышения информационной и коммуникативной компетентности российских граждан, и эту компетентность молодые преподаватели способны развивать самостоятельно [3].

Таким образом, в процессе методического сопровождения преподавателя ДШИ необходимо целена-

правленно и равномерно помогать сопровождаемому развивать все вышеперечисленные компетентности, входящие в структуру профессиональной компетентности. Очень важно в процессе методического сопровождения сделать акцент на развитии педагогической рефлексии, педагогического мышления, положительных профессиональных и личностных качеств, а также на формировании умений педагога оценивать и совершенствовать свой индивидуальный стиль, профессиональные позиции и установки. И конечно, всегда нужно помнить о цели методического сопровождения и добиваться результата – высокого качества обучения, эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса.

Чтобы все выше сказанные слова не остались на уровне декларации, рассмотрим один из вариантов системы методического сопровождения преподавателя ДШИ. В данном случае система методического сопровождения рассматривается как динамическая открытая структура, обеспечивающая непрерывность развития и совершенствования профессиональной компетентности преподавателя ДШИ.

Концепция системы раскрывается через следующие авторские идеи:

- система методического сопровождения преподавателя ДШИ должна стать инструментом формирования, развития и совершенствования профессиональной компетентности преподавателей ДШИ, что в свою очередь будет способствовать достижению высокого уровня их профессионально-личностного развития и успешности развития ДШИ;
- методическое сопровождение преподавателей ДШИ должно иметь практико-ориентированный характер, осуществляться по индивидуальным траекториям непрерывно в условиях творческой среды ДШИ;
- методическое сопровождение должно строиться на основе анализа диагностики развитости всех компонентов профессиональной компетентности преподавателей ДШИ и осуществляться целенаправленно и системно.

Система методического сопровождения преподавателя ДШИ предполагает достижение спрогнозированной результата – повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей ДШИ. Структурные элементы системы способны адекватно реагировать на любые изменения, перестраиваться, выполнять разнообразные функции в зависимости от учебных ситуаций.

Поскольку целью методического сопровождения является поэтапное и целенаправленное совершенствование профессиональной компетентности препо-



давателей ДШИ, необходимо установить определенный алгоритм: на основе диагностики по результатам оценочного листа самообследования преподавателя выявляется примерный уровень сформированности его профессиональной компетентности; затем разрабатываются индивидуальные траектории методического сопровождения и начинается их реализация.

Система методического сопровождения преподавателя ДШИ предполагает прохождение каждым преподавателем нескольких этапов постепенного вхождения в педагогическую деятельность, переходя от репродуктивной стадии к творческой – от этапа диагностики и разработки траекторий методического сопровождения через этап реального методического сопровождения в процессе педагогической деятельности до этапа контроля и оценки, включающего совместное обсуждение результатов решения проблемы и их оценку.

Важно постоянно повышать мотивацию преподавателей к совершенствованию педагогической деятельности; стимулировать интерес к инновационной педагогике; формировать установку на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование.

В конце учебного года необходимо провести анализ проведенной работы и при необходимости скорректировать траекторию методического сопровождения на следующий учебный год. В любом случае, постепенное развитие и совершенствование специальной, психолого-педагогической, методической, креативной и информационно-коммуникативной компетентностей даст позитивные результаты и возможность самостоятельного профессионального развития молодого преподавателя в дальнейшем.

Методическое сопровождение преподавателей мо-

жет осуществляться заместителем директора по учебно-методической работе либо методистом, либо опытным преподавателем (наставником), чья профессиональная компетентность характеризуется готовностью к решению сложных профессиональных задач.

И еще один важный момент. Эффективность методического сопровождения преподавателя ДШИ зависит не только от уровня компетентности сопровождающего и степени восприятия у сопровождаемого, а также их взаимоотношений. Большое значение имеет создание в ДШИ стимулирующей среды для преподавателей, где они могли бы реализовать свою внутреннюю predisposition к педагогической деятельности, отойти от позиции «отрешенности и неуверенности» и сформировать мотивационный механизм, позволяющий им выйти на достойный профессиональный уровень.

Можно с уверенностью говорить о том, что преподаватель, максимально использующий возможности среды, с большой степенью вероятности будет добиваться поставленных целей, т.к. в стимулирующей среде происходит проявление творческой индивидуальности во взаимодействии и активное саморазвитие личности преподавателя.

Завершая статью, позволю себе небольшой комментарий: в условиях современной детской школы искусств методическое сопровождение преподавателей можно рассматривать как наиболее оптимальный способ организации методической деятельности. Вероятно, пришло время избавляться от формальностей и воспитывать в педагогических коллективах ДШИ преподавателей, которые со временем смогут стать опорой и поддержкой не только для будущих начинающих педагогов, но и для ДШИ, в которых они сами стали настоящими профессионалами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов, Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Ю.И. Емельянов. – Л., 1985. – 168 с.
2. Ставцева, Ю.Г. Методическое сопровождение педагогического процесса в ДОУ / Ю.Г. Ставцева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – Тамбов, 2016. – Т.15, №2. – С.109-117.
3. Тормозова, Н.И. Совершенствование профессионально-педагогической компетентности преподавателей детских школ искусств в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тормозова Надежда Ивановна. – Тамбов, 2015. – 239 с.

© Тормозова Надежда Ивановна (n.tormozova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИССЛЕДОВАНИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ОТНОШЕНИЙ «СТУДЕНТ-ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» В УСЛОВИЯХ ПОСТКОВИДНОГО РЕЖИМА ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В ВУЗЕ

STUDY OF THE TRANSFORMATION  
OF THE "STUDENT-TEACHER"  
RELATIONSHIP IN THE CONDITIONS  
OF THE POST-COVID MODE OF TEACHING  
THE SUBJECT "PHYSICAL CULTURE  
AND SPORTS" AT THE UNIVERSITY

**O. Khabarova**  
**Yu. Alekseeva**  
**N. Vronskaya**  
**V. Savchenko**

*Summary:* The article describes the crisis manifestations in the system of education in the discipline "Physical culture and sport" in the university in modern conditions. There is a steady growth and accumulation of significant contradictions in the implementation of educational activities both on the part of students and on the part of the teaching staff of the departments. Modern students who survived the period of the COVID-19 pandemic found themselves in a situation where their physical potential turned out to be, if not a brake on personal, harmonious development, then at least it did not become a driver of this process. The role of teachers who lead the discipline, but turned out to be hostages of a deterministic teaching style, which is largely natural for this academic discipline, has also come into question. The revealed dependences of relations in the "student-teacher" connection require active resolution, but they encounter a misunderstanding of the means and methods used in the course of education. The identified behavioral dependencies escape from the understanding of both sides of the participants in the process and can be explicated using the trust mechanism. The mechanism of trust, which arises spontaneously and is not rationally controlled, can arise only with an adequate effort on the part of all parties, therefore, it is an important task for managers of the educational process to create conditions conducive to its manifestation. In today's realities, the problem is far from a positive solution, and therefore attempts to describe it are the first step towards resolving this contradiction. Specific recommendations on the creation of a trust mechanism cannot be legitimately presented, the situation is resolved each time exclusively, which does not negate the need for a theoretical discourse on this topic.

*Keywords:* physical culture and sports at the university, the student-teacher relationship, trust mechanism, communication problems, process control styles.

**Хабарова Ольга Леонидовна**

*к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»*

*smirnova\_ljelya76@mail.ru*

**Алексеева Юлия Павловна,**

*ст. преподаватель, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»*

*alekseeva-e@bk.ru*

**Вронская Наталья Геннадьевна,**

*ст. преподаватель, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»*

*vronskaya-nata@mail.ru*

**Савченко Виталий Николаевич,**

*ст. преподаватель, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»*

*Vitosa005@mail.ru*

*Аннотация:* В статье описываются кризисные проявления в системе образования по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузе в современных условиях. Отмечается неуклонный рост и накопление существенных противоречий в осуществлении учебной деятельности, как со стороны студентов, так и со стороны преподавательского состава кафедр. Современные студенты, пережившие период пандемии COVID-19 оказались в ситуации, когда их физический потенциал оказался если не тормозом личностного, гармоничного развития, то, по крайней мере, не стал и драйвером этого процесса. Под вопрос попала и роль преподавателей, ведущих дисциплину, но оказавшихся заложниками детерминированного стиля преподавания, во многом естественного для данной учебной дисциплины. Выявленные зависимости отношений в связке «студент-педагог» требуют активного разрешения, но наталкиваются на недопонимание средств и методов, используемых в ходе обучения. Выявленные поведенческие зависимости ускользают из-под луча понимания обеих сторон участников процесса и могут быть эксплицированы с помощью механизма доверия. Механизм доверия, возникающий спонтанно и рационально не контролируемый может возникнуть только при адекватном усилии всех сторон, поэтому важной задачей управленцев учебным процессом является создавать условия, способствующие его проявлению. В современных реалиях проблема далека от положительного решения, в связи с чем, попытки ее описания есть первый шаг на пути решения данного противоречия. Конкретные рекомендации по созданию механизма доверия не могут быть legitimately представлены, ситуация разрешается каждый раз эксклюзивно, что не отменяет необходимость теоретического дискурса на эту тему.

*Ключевые слова:* физическая культура и спорт в вузе, связка «студент-педагог», механизм доверия, проблемы коммуникации, стили управления процессом.

**Р**еволюционный переход страны в конце XX века на другой формат жизнеосуществления породил много вопросов, значительная часть которых продол-

жает быть актуальной сегодня. К концу XX века в стране сложилась достаточно устойчивая и принимаемая большинством людей образовательная система, основой ко-

торой была фундаментальная наука и плотная привязка содержания к существующим на тот момент реалиям. В рамках ригидной по форме системе образования отношения между учащимися и педагогами регламентировались достаточно жестко и в принципе не вызвали никакого отторжения со стороны участников учебного процесса. Этому же способствовали многочисленные общественные объединения типа ВЛКСМ, профсоюзов и других, одной из главных функций которых была легитимация сложившихся отношений. В силу выполнения системой высшего образования селективной функции [1], когда доступ к системе был институционально ограничен, а система отбора была многоступенчатой, отношения «студент-педагог», при которых вторые были безусловным авторитетом для первых и суждения которых считались экспертными практически по любому вопросу, система производила впечатление устойчивой и надежной. С конца XX века в образовательной матрице появились невиданные доселе сегменты и вся система в целом радикально поменяла свои смысловые содержания. Одним из главных параметров, по которым строится наше исследование, стал факт открытия системы с возможностью ее использования практически любым членом общества и мощно сформулированный запрос на более четкое личностно-ориентированное образование, в противовес традиционно коллективистской направленности. В реальности все описанные процессы практически кардинально переформатировали казавшиеся незыблемыми отношения в системе «студент-педагог», оставив при этом в силе формальную иерархическую рамку, порожденную данной культурой. На практике оказалось, что система образования может быть не только одноканальной и инвариантной по форме, но представляет из себя ансамбль траекторий не сводимый к конкретной траектории, при этом взаимодействующих, взаимодополняющих и, в том числе, взаимоисключающих друг друга [6; 7]. Перед студентами, пришедшими в вуз, открылась вовсе не столбовая дорога с размеченными дорожными указателями, а сеть развилки с расходящимися векторами, не гарантирующими при этом никаких конкретных результатов. Следует особо подчеркнуть, что с начала нулевых годов государство попыталось активно вмешиваться в школьное образование подрастающего поколения, что породило помимо прочего один, не самый положительный, фактор. Чрезмерная опека со стороны государства привела к появлению среди молодых людей достаточно большого количества персонажей, воспринявших заботу о себе как обязательную сторону учебного процесса. Приходя в высшие учебные заведения такие субъекты, столкнулись с необходимостью самостоятельного рационального выбора индивидуальной траектории развития и испытали определенный когнитивный диссонанс. В теории эта проблема не нова, известно, что выпускники знаменитой школы М. Монтессори, воспитанные в парадигме любви и почитания, попадая в реальный

мир с его кризисами и проблемами также испытывали трудности, при вписывании себя в окружающую действительность. Для учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» особенность данной проблематики усугублялась тем фактом, что молодые люди с точки зрения своего физического развития ничем не отличались от своих предшественников, но оказались в затруднительном положении, когда им пришлось реализовывать свой двигательный потенциал в условиях жесткой регламентации. Предмет «Физическая культура и спорт» по определению является дисциплинарной практикой в системе обучения, требующий от студентов, помимо проявления личностных качеств, умения подчиняться требованиям педагога, являющимися внешними раздражителями. Способность перманентно терпеть боль, усталость, напряжение не является врожденной способностью человека, эту способность следует воспитывать в себе практически на протяжении всей жизни. Именно это имел в виду античный автор первого века Ювенал, крылатое выражение которого «В здоровом теле — здоровый дух» стало повсеместно трактоваться буквально наоборот. Ювенал, обращаясь к богам, имел в виду первичное здоровое состояние духа, которое только и может позволить индивиду содержать в достойном состоянии свою природную телесность. Как отмечают многие исследователи, современное состояние молодежи отмечено особенным пристрастием к потреблению благ цивилизации, без приложения сил, требующихся для саморазвития. Некоторые авторы даже используют биологический термин «неотения», означающий в природе существо, достигшее в своем филогенезе половозрелого состояния, но не достигшего социальной ответственности за проявления самости [5].

Пространство совместной физической активности по определенным правилам, порождает в агентах действия несколько видов фактических зависимостей, то есть таких, «...которые возникают, когда достаточное число атомов социальных, руководствуясь своим сознанием и преследуя какие-то цели, порождают зависимости между собой, ускользающие от их сознания и естественным образом, по отношению к их жизни, себя проявляющие» [3. с.57]. Прочитанная мысль философа крайне важна для анализа событий, происходящих в связке «студент-педагог» именно в пространстве физической культуры. Акцент на исследовании зависимостей, возникающих в ходе совместных действий, но при этом не контролируемый рационально, не контролируемый сознанием прямо, а только опосредованно, необходим для выявления базовых характеристик жизни человека как физического объекта. Такие характеристики присущи физической культуре в целом, и именно они особенно актуальны в современном состоянии системы образования по физической культуре в вузе. Проблема усугубляется специфически окрашенным временным аспектом, напрямую связанным с постковидным режи-

мом жизни. Практически двухлетняя пауза в совместной физической активности молодых людей, связанная с удаленным режимом обучения пришлась на их особенный возрастной период — начальный этап постпубертата. На данном возрастном этапе жизни с физиологическим устройством организма человека происходят существенные трансформации. Постепенная стабилизация гормонального фона сопровождается необходимостью усиления социальной активности, связанной с перманентным выбором траектории развития и использованием непропорционально большого количества средств, которые методом проб и ошибок индивид подбирает для себя и закрепляет в виде устойчивых поведенческих паттернов. Для физической активности индивида данный жизненный цикл является во многом определяющим в плане выстраивания перспективы физического развития. Рационализация и объективация большого объема потенциальностей, как в социальном, так и в физиологическом развитии осуществляется индивидом в активной привязке своих устремлений к существующим в данной культуре образцам поведения. Но в том то и особенность этого жизненного этапа, что возможности ясно осознавать свои границы человек оказывается способным только нарушая последние. Отсюда бесконечные попытки «прорвать» окружающую реальность, вырваться за ее пределы, найти что-то новое для себя. Одновременно с описанной тенденцией поиска самовыражения, молодой человек периодически натывается на активное сопротивление среды. Социальная среда и собственные физические возможности часто не соответствуют запросам и желаниям студентов. Преподавательский состав кафедр физической культуры и спорта в вузах выступает в данном контексте особой инстанцией, аккумулирующей на себя значительную часть противоречий, возникающих в сознании молодых людей в ходе их жизнедеятельности в новых условиях. В задачу данной статьи не входит подробное описание роли и места преподавателей физической культуры в вузе, однако необходимо отметить, что их деятельность в корне отличается от привычной роли преподавателей смежных дисциплин и содержит внутри обязательное авторитарное начало. Как отмечалось выше, преодоление естественной человеческой лени не является врожденным свойством *homo sapiens*, физическая активность же в культурно обработанных формах предъявляет человеку особенные требования. Терпеть и держать усилие самому сложно и не всегда получается, в этом аспекте преподаватель выступает как референтный автократ, настаивающий, порой весьма жестко, на необходимости выполнять предельные нагрузки даже тогда, когда это делать не хочется. В данном промежутке взаимодействия «студент-педагог» и рождаются зависимости особого рода, являющиеся предметом рассмотрения в данной статье. Выявить эти зависимости эмпирически и достойно верифицировать их на практике невозможно, поэтому используются методы косвенной оценки выде-

ленного явления. Специалисты в области языкознания, антропологи, этологи и другие отмечают, что язык как уникальная способность человека может быть условно разделен на три формы выражения: мимическая, мимическая и символическая [2]. Первая базовая языковая форма относится к способностям всего живого сообщать другим представителям своего вида необходимую информацию. Мимика, жест это протоязык предков, который будучи очень лаконичным с современной точки зрения, является максимально емким явлением, в который упакована способность передавать и принимать информацию практически мгновенно. В живой природе эта способность была и остается базовой для выживания не только отдельного индивида, но целой видовой совокупности. Языку тела в последние годы уделяется пристальное внимание со стороны представителей практически всех научных направлений, как гуманитарных, так и естественных. Физическая культура и спорт в современном виде, по сути, есть та дисциплина, через средства и содержание которой на практике происходит декодирование описанной коммуникативной способности людей. В таком качестве значимость физической культуры пусть неявно, но осознается наиболее продвинутыми исследователями. Данный сегмент культуры выработал особый язык общения между участниками процесса совершения мышечных усилий, который порой неадекватно называют сленгом. Язык тела, конечно, никакой не сленг в общеупотребительном значении, это особая форма коммуникации между людьми, требующая от участников коммуникации четкого различения малейших оттенков сигналов, означающих для них определенный императив. Во время максимальных мышечных напряжений или психологического стресса человек способен принимать и обрабатывать значительные объемы информации, но оформленные в виде коротких сигналов, содержащих конкретные указания на то, как ему следует поступать здесь и сейчас. Обучение данному языку во многом детерминировано наследственно-генетическими факторами, но значительная часть обучения предполагает развитую культуру понимания. Важнейшим аспектом коммуникативного пространства физической культуры является механизм, называемый очень эвристически насыщенным термином — доверие. Само состояние личности описываемой этим термином предполагает множество допущений и коннотаций. В нашем случае доверие трактуется как механизм, с помощью которого один индивид осуществляет трансляцию определенных смыслов в отношении другого, в особой специфической форме, доступной разверстке и амплификации в воспринимающем аппарате адресанта. Другими словами, посланное от преподавателя сообщение выполняющему усилие студенту должно быть воспринято как безусловное требование по выполнению нагрузки, и это сообщение должно трактоваться принимающей стороной однозначно и адекватно. Адекватное восприятие сигнала возможно только в том случае, если в принима-

ющем аппарате реципиента оказались сформированы особые механизмы декодирования сообщения, основанные на предварительной идентификации адресата как легитимного источника. Мы считаем, что механизмы доверия и являются той необходимой ипостасью, основой, фундаментом, на котором строится дальнейшая процедура коммуникации, диалога. Следует подчеркнуть, что описываемый механизм по природе амбивалентен и может нести в себе деструктивные начала. В классическом эксперименте Стенли Милгрэма [4] испытуемым предлагалось бить током своих товарищей, если они неправильно отвечали на поставленные вопросы. Суть этого эксперимента заключалась в том, что большинство испытуемых ментально переносили ответственность за причинение боли товарищам на организаторов эксперимента, являвшихся для них авторитетным источником. Учитывая особые отношения в связке «студент-педагог» в пространстве физической активности, подобная угроза не лишена оснований. Транслируемое педагогом авторитетное слово может легко трансформироваться в авторитарное слово и стать источником смысловых конструктов, порожденных чужой волей. В этом смысле ответственность педагогов за последствия своего авторитетного воздействия на неокрепшие умы возрастает кратно. Молодые люди, попавшие в непривычную для себя среду, оказываются уязвимыми от внешних воздействий. Соответственно во взаимоотношениях «педагог-студент» возникает парадоксальная ситуация, с одной стороны процесс физического развития оказывается более качественным при наличии безусловного внешнего авторитета, с другой — этот же авторитет, получив легальное право на власть, может ока-

заться деструктивным элементом развития. Выявленные противоречия и зависимости в современном проявлении должны стать объектом пристального внимания со стороны заинтересованных инстанций, это позволит перевести режим совместной физической активности молодых людей в конструктивный режим осуществления. Телесность современного человека становится все более актуальным предметом исследований многих научных направлений. Открытие внутреннего микромира представителями когнитивных наук эксплицитно демонстрирует неисчерпаемость этого явления. Тело человека становится не просто источником проблем, которые нужно преодолеть, тело становится инстанцией во многом определяющей социальное развитие индивида, его способность воспринимать окружающую среду всей совокупностью природных способностей и потенциальностей. По нашим оценкам сегодняшние студенты оказались в значительной степени не подготовленными к встрече со своей телесностью как с имманентно присутствующим в их жизни явлением, жить с которым им предстоит все отпущенное судьбой время. Роль педагогов в связи с этим становится все более ответственной и значимой. На практике нет готовых алгоритмов выстраивания оптимальных взаимоотношений в связке «студент- педагог» в физкультурно-спортивном ракурсе. Эти отношения всегда порождаются актуально и непредсказуемы заранее, и только наличие принимаемого обеими сторонами механизма доверия, который в свою очередь не есть застывший раз и навсегда элемент жизни, а постоянно возобновляемое личностное усилие, направленное на другого, позволяет участникам коммуникации решать экзистенциальные вопросы развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добреньков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. - М.: ИНФРА-М, 2003. - 381 с.
2. Кассирер Э. Философия символических форм. Том 1. Язык... - «е изд. / М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2021. - 272 с.
3. Мамардашвили, Мераб. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Изд. «Логос», 2004. С. 57.
4. Милгрэм С. Подчинение авторитету: Научный взгляд на власть и мораль / Стэнли Милгрэм; Пер. с англ. - М.: Альпина нон-фикшн, 2021. - 228 с.
5. Сапольски Р. Биология добра и зла: Как наука объясняет наши поступки / Роберт Сапольски; Пер. с англ. - М.: Альпина нон-фикшн, 2021. - 766 с.
6. Чернышев В.П., Чернышева Л.Г., Мацко А.И., Варнина А.С. Современное состояние физической культуры как маркера социальных изменений. Социология. Изд. МГУ. 2021. С.64-69.
7. Физическая культура и спорт как нестандартный аспект формирования коммуникативного пространства в современном обществе. Чернышев В.П., Чернышева Л.Г., Бобина О.Н., Кондратюк И.В., Лысенко О.А. Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. М.: 2021. № 6. С. 43-47.

© Хабарова Ольга Леонидовна (smirnova\_ljelya76@mail.ru), Алексеева Юлия Павловна (alekseeva-e@bk.ru), Вронская Наталья Геннадьевна (vronskaaya-nata@mail.ru), Савченко Виталий Николаевич (Vitosa005@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ И МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

## THE INFLUENCE OF PHYSICAL EXERCISES ON THE FORMATION OF MORAL AND MORAL-VOLITIONAL QUALITIES OF STUDENTS

**G. Hvalebo  
I. Syrovatkina  
S. Naumov**

*Summary:* In recent years, the issues of moral, volitional and moral education of the younger generation have been increasingly raised. The relevance of this problem is formed by the current situation in society. The article presents the issues of education of moral-volitional and moral qualities in students. The main means and methods of education of moral-volitional and moral qualities are described. The principles and rules of the methodology for the education of these qualities, as well as the forms of organization of work, are defined. As a result of the conducted research, a method of educating moral-volitional and moral qualities of students by means of physical education was developed.

*Keywords:* physical education, physical culture, moral and volitional qualities, moral qualities, physical culture of the individual.

**Хвалебо Галина Васильевна**

доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова  
(филиал) Ростовский государственный экономический  
университет (РИНХ), Таганрог, Россия  
gkhvalebo@yandex.ru

**Сыроваткина Ирина Анатольевна,**

доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова  
(филиал) Ростовский государственный экономический  
университет (РИНХ), Таганрог, Россия  
syrovatkina.irina@yandex.ru

**Наумов Сергей Борисович,**

доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова  
(филиал) Ростовский государственный экономический  
университет (РИНХ), Таганрог, Россия  
gkhvalebo@yandex.ru

*Аннотация:* В последние годы, все чаще стали подниматься вопросы морально-волевого и нравственного воспитания подрастающего поколения. Актуальность данной проблемы сформирована современным положением в обществе. В статье представлены вопросы воспитания морально-волевых и нравственных качеств у обучающихся. Описаны основные средства и методы воспитания морально-волевых и нравственных качеств. Определены принципы и правила методики воспитания указанных качеств, а также формы организации работы. В результате проведенного исследования была разработана методика воспитания морально-волевых и нравственных качеств обучающихся средствами физического воспитания.

*Ключевые слова:* физическое воспитание, физическая культура, морально-волевые качества, нравственные качества, физическая культура личности.

**В** современном обществе все большее значение приобретает получение систематических знаний о влиянии занятий физической культурой и спортом на воспитание не только физических, но и нравственных, и морально-волевых качеств. Тот факт, что физическая культура и спорт предполагают достижение определенных результатов и разностороннее развитие человека, делает их важным элементом физического и нравственного воспитания.

Физическая культура и спорт, как вид деятельности, имеет колоссальное влияние на воспитательную, образовательную и оздоровительную сферы. Организация регулярных физкультурно-оздоровительных занятий подрастающего поколения имеет немаловажное значение в формировании физической культуры личности юных физкультурников, способствует развитию физических и морально-волевых качеств, а также занимает важное место в формировании здорового образа жизни.

В своих трудах Л.И. Лубышева отмечает необходимость ориентации педагогической системы на процесс формирования физической культуры личности, основываясь на принципах ряда компонентов (мировоззренческий, интеллектуальный и телесный) [1].

Цель исследования – разработать методику воспитания морально-волевых и нравственных качеств в процессе физического воспитания.

Важность воспитания морально-волевых качеств заключается в том, что в процессе занятий физическими упражнениями у ребят формируется определенное мировоззрение, отношение к принципам общечеловеческой морали. При этом, основными задачами физического воспитания подрастающего поколения являются:

- создание условий для достижения успеха;
- обучение умению управлять своим эмоциональным состоянием;

- способствование воспитанию у школьников целеустремленности, решительности и смелости в преодолении себя, настойчивости и упорства, самостоятельности и инициативности.

В основе методики морально-волевой подготовки, используемой в практической деятельности, лежат определенные правила и принципы, позволяющие добиваться больших результатов:

- приучить обучающихся добиваться четкого выполнения поставленных задач на каждом занятии;
- применение на каждом занятии упражнений повышенной сложности;
- организация конкурентной борьбы при выполнении конкретных заданий (использование соревновательного метода).

Помимо этого, широко используются убеждение, обязательность выполнения заданий повышенной сложности (с учетом возможности ребенка).

Оптимальная организация учебно-воспитательного процесса, с учетом вышеизложенного, способствует воспитанию требовательности к самому себе, умению проявить настойчивость и упорство в решении задач для достижения поставленной цели. Использование индивидуально-дифференцированного подхода дает возможность обучающимся становится более уверенными в своих возможностях, проявлять смелость, решительность, волевые качества, демонстрировать возможность мобилизовать свои силы и способности в условиях игровой и соревновательной деятельности на занятиях.

Безусловно, следует отметить, что преодоление сложностей, возникающих во время выполнения определенных двигательных действий, само по себе является средством воспитания волевых качеств. Включение соревновательной деятельности в учебный процесс, способствует воспитанию качеств, повышающих уровень работоспособности и достижения высоких результатов.

Для повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности необходимо использовать основные средства и методы воспитания в комплексе. При этом немаловажно уделять внимание самовоспитанию и организации самостоятельной работы на занятиях.

Повысить эффективность процесса воспитания и совершенствования морально-волевых качеств можно путем систематического использования следующих специально направленных упражнений и методических приемов:

- четкая и понятная постановка задач занятий, на которых запланировано выполнение сложных и травмоопасных двигательных действий;

- вводить новые установки и изменять условия выполнения для повышения или снижения степени опасности и сложности движений;
- оптимальная организация повторного выполнения двигательных действий для полного их освоения на занятии.

Воспитание морально-волевых качеств происходит вместе с нравственным воспитанием, которое способствует формированию физической культуры личности [3, 4].

Современное общество отождествляет нравственное воспитание со способностью человека включаться в социокультурные процессы, его отношением к творчеству, культуре общения, взаимоотношения и т.п.

Педагогам необходимо приложить максимум усилий при организации учебно-воспитательного процесса, чтобы целенаправленно формировать у обучающихся адекватное отношение к культурному наследию, как важной составляющей жизни человека и формирующей культуру общения и взаимодействия с окружающим миром.

Физическое воспитание, в своем многообразии, обладающее ценностями физической культуры личности, способствует формированию нравственных постулатов, мировоззренческих взглядов и интересов.

Знание нравственных понятий, принципов и законов их использования в ходе физкультурной и спортивной деятельности, способствуют формированию гармонически развитой личности. Поэтому, педагог должен знать и разбираться в законах морального и духовного учения, особенности поведенческих мотивов, чувств, которые испытывает учащиеся в процессе занятий физической культурой и спортом.

К основным средствам нравственного и морально-волевого воспитания следует отнести:

- оптимальное содержание и рациональная организация образовательного процесса;
- соблюдение строгого спортивного режима;
- четкое выполнение правил тренировочной и соревновательной деятельности;
- организаторская и управленческая деятельность педагога.

Представленный комплекс методов педагогического воздействия предполагает творческое использование различных приемов в соответствии с конкретной ситуацией и с учетом личностных особенностей воспитанников. Морально-волевые качества, сформированные в физкультурно-спортивной деятельности под непосредственным педагогическим руководством, затем приобретают способность к их сознательному проявлению в других видах жизнедеятельности.

Необходимо учитывать тот факт, что мир нравственных явлений физкультурно-спортивной деятельности достаточно сложен и многообразен, поскольку включает в себя и нравственные и культурные ценности, и общение, и различные формы взаимодействия, играющие при определенных условиях важную роль в жизни человека, вызывая у него нравственное удовлетворение, которое оценивается им самим со своей нравственной точки зрения [2].

Рассматривая процесс воспитания морально-волевых и нравственных качеств у занимающихся физической культурой, стоит отметить их влияние на развитие функциональных систем человека. Речь идет о тех ощущениях, переживаниях (специализированные, интегральные ощущения, благодаря которым формируются личные морально-нравственные переживания), которые испытывает человек во время выполнения различных двигательных действий в игровой или соревновательной деятельности. Такого рода ощущения дают возможность человеку чувствовать свое тело и управлять мышечной деятельностью.

Для воспитания морально-волевых и нравственных качеств необходимо применять различные формы организации как урочной, так и внеурочной деятельности (рисунок 1).

Для того, чтобы достичь положительного результата в процессе воспитания морально-волевых и нравственных качеств важно соблюдать систематичность и выполнять следующий комплекс мероприятий:

- сочетать коллективную учебно-воспитательную работу с подростками с индивидуальной и лично-ориентированной;
- способствовать формированию у воспитанников культуры переживания страхов и преодоления неудач и ошибок;
- учитывать возрастно-половые особенности со-

временного подростка, как физические, физиологические, так и психологические;

- способствовать формированию осознанной морально-нравственной позиции подростков;
- выстраивать свою деятельность с учетом жизненных целей и ценностей подростков;
- оказывать помощь подросткам в формировании системы межличностного взаимодействия в коллективе;
- организовать учебно-воспитательный процесс как условие для реализации возможностей подростка.

Организованные учителем воздействия на обучающихся должны быть логичны и естественно вытекать из предшествующих действий, таким образом, чтобы они воспринимались как ожидаемые, привычные, отработанные и не вызывали больших затруднений.

Регулярные занятия физической культурой и спортом, способствуют выработке силы воли, дисциплинированности, укрепляет стойкость организма, формирует моральный облик, которые впоследствии прямым образом выражаются в нравственном поведении, ведь дети развиваются не только физически, но и морально.

Физические занятия, во время которых учащиеся преодолевают значительные нагрузки, развивается их целеустремленность, желание преодолеть любые трудности на своем пути (внешние или внутренние (например, нежелание)). Итогом таких занятий становится обретение элементарных трудовых навыков, воспитание трудолюбия и уважительного отношения к труду.

При выполнении физических упражнений формируется осанка и эстетически привлекательные формы телосложения, и закладывается понимание изящества и красоты, присущи многим видам спорта (к примеру, гимнастика).



Рис 1. Формы организации процесса воспитания морально-волевых и нравственных качеств



В процессе воспитания физической культуры личности используются методологические и организационно-методологические установки, формирующие основную стратегию, тактику и технику воспитательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лубышева, Л.И. Использование клубных форм работы в деятельности автономных учреждений спортивной направленности как условие развития массовой физической культуры / Л.И. Лубышева, М.А. Родионов // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 5. – С. 92.
2. Рабазанов С.И. Физическая культура и спорт как средство формирования духовно-нравственных качеств современной молодежи // Молодое поколение России: актуальные проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания: Материалы научно-практической конференции. – Рязань: Рязанский филиал Московского университета МВД России, 2011. С. 125-127.
3. Хвалобо Г.В., Валанчус М.А., Харченко Д.А Физическая культура личности студента // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення / матеріали ХІХ міжнародної наук.-практ. конф. молодих учених. – Україна, Суми. – 2019. – Т. 2. – С 27-30.
4. Хвалобо Г.В., Сыроваткина И. А., Туревский И.М. Формирование физической культуры личности студенток специальной медицинской группы в процессе занятий физическим воспитанием – Образование и общество. Орел. – 2018. – № 6 (113).

© Хвалобо Галина Васильевна (gkhvalebo@yandex.ru), Сыроваткина Ирина Анатольевна (syrovatkina.irina@yandex.ru)  
Наумов Сергей Борисович (gkhvalebo@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

# ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЕРХОВЕНСТВА ПРАВА В КОЛЛЕДЖАХ И УНИВЕРСИТЕТАХ В КОНТЕКСТЕ ВСЕСТОРОННЕГО УПРАВЛЕНИЯ СТРАНОЙ В СООТВЕТСТВИИ С ЗАКОНОМ<sup>1</sup>

**Хэ Чжэндун**

Старший преподаватель, Хэйхэский университет  
35104286@qq.com

**Ли Хунхун**

Старший преподаватель, Хэйхэский университет  
2276347269@qq.com

**A STUDY ON FORMING A CULTURE  
OF THE RULE OF LAW IN COLLEGES  
AND UNIVERSITIES IN THE CONTEXT  
OF GOVERNING THE COUNTRY  
IN ACCORDANCE WITH THE LAW<sup>2</sup>**

**He Zhendong  
Li Honghong**

*Summary:* The article examines the problem of implementing the legal ideology of the "rule of law culture", provides a justification for the need for its implementation in colleges and universities in China. The issues of the existing state regulatory framework for the implementation of the policy of the formation of the legal consciousness of citizens are studied. The aspects of the implementation of the "rule of law" policy in educational institutions are analyzed. The main problems that exist in the formation of a culture of the rule of law are identified and described. A set of mechanisms and measures for building a culture of law in colleges and universities is considered as a reflection of the state policy of the rule of law.

*Keywords:* rule of law culture, politics, state, comprehensive government, law.

*Аннотация:* В статье исследуется проблема реализации правовой идеологии «культуры верховенства права», приводится обоснование необходимости ее внедрения в колледжи и университеты Китая. Исследованы вопросы существующей государственной нормативно-правовой базы реализации политики становления правового сознания граждан. Проанализированы аспекты реализации политики «верховенства права» в образовательных учреждениях. Выявлены и описаны основные проблемы, существующие в формировании культуры верховенства права. Рассмотрен комплекс механизмов и мер построения культуры права в колледжах и университетах как отражение государственной политики верховенства закона.

*Ключевые слова:* культура верховенства права, политика, государство, всесторонне управление страной, закон.

**А**ктуальность изучения формирования культуры верховенства права в колледжах и университетах Китая, обусловлена существующими на протяжении последних 20 лет тенденциями усиления роли права и закона в китайском обществе, становлением государственной политико-правовой концепции «управления государством на основе закона» и другими законодательными документами, утверждающими необходимость обеспечения всестороннего верховенства закона в управлении страной. Правовые реформы необходимы для «поддержания стабильности конституционного порядка» [10].

Цель исследования: изучить специфику формирования культуры верховенства права в колледжах и университетах Китая на современном этапе развития правовой системы государства.

Задачи: изучить основные вехи в развитии государственной идеологии, постулирующей необходимость внедрения в общество «культуры верховенства права», проанализировать документальные источники по проблеме исследования; рассмотреть аспекты реализации политики верховенства права в образовательных учреждениях Китая; выявить и описать основные

1 Проект фонда: «Изучение проблем и корректирующих мер в формировании культуры убежденности в верховенстве закона в высших учебных заведениях в новую эпоху» - исследовательский проект фундаментальных научных исследований операционных расходов высших учебных заведений провинции Хэйлуцзян в 2021 году, номер проекта: 2021-KYYWF-0722.

2 Foundation project: «Study of problems and corrective measures in the formation of a culture of conviction in the rule of law in higher education institutions in the new era» - research project of fundamental scientific research of operating expenses of higher education institutions of Heilujiang Province in 2021, project number: 2021-KYYWF-0722.

проблемы, существующие в формировании культуры верховенства закона в колледжах и высших учебных заведениях страны; сформулировать комплекс эффективных механизмов и мер, способствующих совершенствованию и укреплению культуры верховенства права в колледжах и вузах.

Для формирования представления о реализации политики верховенства закона и права в образовательных учреждениях КНР необходимо понимать существующие в стране нормативно-правовые документы, описывающие суть действия «максимы верховенства закона». Поэтому мы рассмотрели правовые основы формирования культуры верховенства права. Одним из важных документов является «Решение ЦК КП Китая по основным вопросам, касающимся всестороннего обеспечения законности», которое было принято в 2014 году, в рамках 4-го пленума ЦК КПК. Он был полностью посвящен обсуждению политико-правовой концепции «управления государством на основе закона» (依法治国) [12, с.101]. Решение об усилении роли права и закона в китайском обществе было принято еще в 1997 г. В 1999 г. приведенное выше словосочетание было включено в Конституцию КНР (13-я Поправка) со следующей формулировкой «В Китайской Народной Республике реализуется правление государством на основе закона, осуществляется построение социалистического правового государства» [1, с.34].

Основным тезисом принятого документа явился следующий: «Для управления страной необходимо поддерживать социалистический дух верховенства закона и строить социалистическую культуру верховенства закона» [2, с.16]. Единогласно была поддержана идея всестороннего продвижения культуры верховенства закона как практической необходимости для развития общества и его вступления в новую эру, как мощной гарантии реализации фундаментальной задачи государства - воспитания нравственности граждан.

Принятое решение постановило: «Твердо придерживаться популяризации и соблюдения закона как основной долгосрочной обязанности правительства по управлению страной, проводить всестороннюю пропаганду и просвещение в области юриспруденции и направлять граждан к сознательному соблюдению законов, обращаться к праву в случае возникновения проблем, разрешать возникшие вопросы опираясь на закон, повысить осведомленность о правовых нормах, отстаивать культуру соблюдения договорных обязательств и развивать общественный порядок и добрые нравы» [8]. Важным в формировании идеологии «верховенства права» и формировании на этой основе правового сознания стал доклад Си Цзиньпина на тему: «Решающая победа построения средне-зажиточного общества и великая победа социализма с китайской

спецификой в новую эпоху», представленный в 2017 году на 19-ом Национальном конгрессе КП КНР. В докладе постулируется необходимость обеспечения законности в госуправлении, построения социалистической правовой системы с учетом специфики китайского государства. В основе правовых отношений должен быть особый социалистический правопорядок, опирающийся на теорию социалистической правовой системы. Для достижения этих целей важно: реализовывать деятельность правительства с учетом принципа верховенства закона в своей правоприменительной деятельности; провести структурную реформу судебной системы для повышения уровня юридической грамотности граждан [7,9]. Необходимость усовершенствования правовой системы и воспитания правосознания связана с политико-правовыми традициями китайского народа и строятся с учетом общественного мнения по поводу важности усиления культуры верховенства права в обществе. Развитие социализма невозможно без реализации и внедрения культуры верховенства закона, который является продуктом творческой трансформации концепций верховенства права, системы и принципов верховенства права, в их тесной интеграции с практикой реализации верховенства права в Китае. «Это дает нашему народу возможность вступления в новую эпоху для науки, рационального мониторинга состояния общества и решения реальных проблем. Открывает новую эру в законодательном строительстве Китая». [9] В 2021 Главное управление ЦК КП Китая и Главное управление Государственного совета выпустили и реализовали «Заключение об усилении построения социалистической культуры верховенства закона», четко заявив, что культура верховенства закона - важная часть социалистической культуры с ее китайской спецификой. Сформировать ее необходимо к 2035 году (так как первой фазой новой эпохи признан период 2020-2035 годы) [4]. Достижение цели связывается с необходимостью реализации положений, изложенных в докладе Си Цзиньпина о верховенстве закона: «улучшить социалистическую теорию верховенства закона, энергично продвигать дух конституции, продолжать повышать уровень грамотности граждан в области верховенства закона, способствовать творческой трансформации традиционной правовой культуры Китая, инновационному развитию, а также укреплению правовой культуры в целом [6, с.173].

Мы проанализировали основные проблемы, которые существуют на пути реализации идеологии культуры верховенства закона в высших учебных заведениях нашей страны. Было выявлено, что в Китае нет традиции правового государства. В сознании людей сохраняется стереотип древнекитайского общества с присущими для него: патриархальной системой, монархией, верховенством имперской власти и стилем ямен. Динамика в этом процессе наметилась в 2010 году в связи с созданием социалистической правовой системы с китайской

спецификой, которая в своей структуре имела «конституционные законы, гражданское право и коммерческое право, административное право, экономическое право, социальное право, уголовное право, судебное и непроцессуальное право и др.» [6]. Однако в китайском обществе сохраняется «печать» стереотипа традиционной правовой культуры, порождающая существование бюрократии, при наличии неудовлетворительного качества фактической работы [3]. Эта культура верховенства человека и официальная стандартная культура напрямую влияют на необходимость культивирования культуры верховенства закона и идеи верховенства закона в высших учебных заведениях. Выражается это в наличии таких проблем:

1. Недостаточная правовая культура и низкая сознательность представителей администрации вузов, которые используют служебное положение в целях личной выгоды. «Коррупция в башне из слоновой кости» неоднократно разоблачалась. Так, 19 октября 2020 года на сайте Дисциплинарного комитета ЦК КПК были опубликованы данные о наличии 30 дел по проверке дисциплины (70% - приходилось на секретарей и руководителей учебных заведений (деканов)). Дискредитация их морального облика отражает несформированность культуры верховенства закона в колледжах и университетах.
2. Мониторинг практики образовательных учреждений показывает наличие значительного количества преподавателей и сотрудников колледжей, проявляющих безразличие к «букве закона» в силу низкой правовой культуры. Например, широко известны факты мошенничества с бумагами доцента Чжэцзянского университета Хэ Хайбо, а профессор Сямэньского университета У Чуньмин был уволен по подозрению в соблазнении студенток и т. д.
3. У студентов также фиксируется низкий уровень правового сознания, что проявляется в высоком уровне преступности. К законным средствам разрешения конфликтов в молодежной среде прибегает их малая часть. В новостях неоднократно сообщались факты, например, об убийстве учителя в Китайском университете политологии и права, об отравлении в Фуданьском университете, об убийстве матери студенткой Пекинского университета и случае сдачи экзамена подставным лицом в провинции Шэньси и т. Это доказывает, что концепции верховенства закона и правового сознания студентов нуждаются в дальнейшем развитии в соответствии с целями правового государства.

На наш взгляд, существует несколько путей формирования культуры верховенства закона в колледжах и университетах. Требуется дальнейшее совершенствование направлений совершенствования деятельности вуза

по воспитанию культуры верховенства закона, как у администрации, так и профессорско-преподавательского состава. Статьи 26 и 28 «Закона об образовании» нашей страны, статьи 27 и 28 «Закона о высшем образовании» предусматривают, что основой для независимого управления школами всех уровней и типов является «устав» школы. Поэтому в «Плане реализации программы комплексного развития школьного управления в соответствии с законом» указано, что «к 2015 году должна быть полностью сформирована модель, состоящая из одной школы и одного устава» [5]. Следовательно, вузы должны ускорить процесс составления устава в соответствии национальной конституцией и законами. На этой основе, в соответствии с «Временными мерами по установлению уставов высших учебных заведений», необходимо формулировать устав школы и единую систему правил в соответствии с реальным контекстом вуза.

Также важно осуществлять интегративный подход всех субъектов образования в обеспечении постулатов верховенства закона в школах, семьях и обществе, осуществлять популяризацию профессиональных юридических знаний и управлять развитием правового сознания, основанным на верховенстве закона. Через связь со студентами задействуется механизм многосторонних связей между семьей и институтами социализации, что расширяют воспитательное воздействие и обеспечивает гарантии становления культуры верховенства закона в высших учебных заведениях.

Важной технологией в формировании культуры верховенства закона является активная пропаганда и соответствующее просвещение в области верховенства закона в высших учебных заведениях. Формами пропаганды могут стать яркие и интуитивно понятные рекламные и образовательные мероприятия, такие как: юридические лекции, учебные суды, конкурсы юридических знаний, конкурсы эссе по верховенству права, юридические фильмы и телешоу и т.д. Через практикоориентированность, интерактивность таких занятий укрепляются основные понятия правовой культуры.

Необходимо полностью использовать преимущества «Интернет +», использовать сетевую среду для повышения осведомленности студентов о верховенстве закона. Возможными аспектами обучения здесь могут стать аспекты сетевой этики и обеспечения информационной безопасности на правовой основе.

Реализуя данные мероприятия, следует придерживаться принципа органического единства идеологии, нравственности и правового воспитания. Данное положение соответствует документу «Решение ЦК КП Китая», в котором четко указано: верховенство закона должно воплощать моральные концепции, усиливать роль закона в продвижении морального становления личности,

укреплять ключевую роль морали в культуре верховенства закона. Реализация этого принципа в образовательной работе высших учебных заведений состоит в том, чтобы настаивать на органическом единстве идейно-нравственного воспитания и правового воспитания студентов[7].

Еще одной мерой в управлении процессом становления культуры верховенства закона в вузе должно стать введение единой правовой процедуры решения вну-

тривузовских конфликтов, внутренних споров. Например, внедрение практики апелляций, процедур предъявления обвинений, уведомления, досудебных встреч и формальных процедур слушаний. Разработка таких форм управления системой вуза способно оказать существенное влияние на формирование чувства верховенства закона, практику уважения законных полномочий всех участников образовательного процесса, обеспечить легальность и легитимность разрешения споров.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Лимин. Как сформировалась и развивалась концепция «правления государством на основе закона» («И фа чжи го» фанлюэ ши цзэньян синчэн хэ фачжаньды) // Правдоискатель (Цюши). - 2014. - № 21. - С. 34
2. Ин Суньянь. О некоторых первоочередных аспектах всестороннего продвижения правления государством на основе закона (Лунь цюаньмянь туйцзинь «и фа чжи го» ды жогань чжундянь взньти) // Фронт науки (Сюэшу цяньянь). - 2014. - № 11. - С. 17.
3. Кормановский М.В. Характерные особенности современной правовой системы китайской народной республики и причины их возникновения // E-Scio. 2021. №11 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakternye-osobennosti-sovremennoy-pravovoy-sistemy-kitayskoy-narodnoy-respubliki-i-prichiny-ih-vozniknoveniya> (дата обращения: 25.08.20)
4. Ли Цзюньжу Китайский путь и китайская мечта. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 2014. - 222с.
5. Лю Хайтао Обзорение системы теорий социализма с китайской спецификой // Социализм в современном мире. - № 6. - С. 53-58.
6. Ни, Ф. Ориентация и инновации: теория верховенства закона при социализме с китайской спецификой с точки зрения международного права / Ф. Ни, С. Ли // Власть. - 2016. - Т. 24. - № 10. - С. 171-177.
7. Основные положения выступления Си Цзиньпина при рассмотрении специальной темы по изучению и претворению в жизнь духа 4-го пленума 18-го созыва ЦК КПК о содействии законности, сделанного 2 февраля 2015 г. на церемонии открытия симпозиума для руководителей и кадровых работников уровня провинций и областей. - Народная ежедневная газета. 03.02.2015.
8. Постановление Пленума ЦК КПК о некоторых основополагающих вопросах всестороннего продвижения правления государством на основе закона (Чжунгун чжунъян гуанью цюаньмянь туйцзинь «и фа чжи го» жогань чжунда взньти ды цзюэдин): 28 октября 2014 г. // URL: [http://news.xinhuanet.com/ziliao/2014-10/30/c\\_127159908.htm](http://news.xinhuanet.com/ziliao/2014-10/30/c_127159908.htm).
9. Си Цзиньпин. Полностью понимать значение принятия и применения Гражданского кодекса и лучше защищать законные права и интересы людей в соответствии с законом // URL: [http://www.xinhuanet.com/politics/leaders/2020-06/15/c\\_1126116411.htm](http://www.xinhuanet.com/politics/leaders/2020-06/15/c_1126116411.htm) (дата обращения: 04.01.2021). (На кит. яз.).
10. Сонин В.В. Правление государством на основе закона: истоки, содержание и перспективы китайского варианта правового государства // Lex Russica. 2016. №9 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravlenie-gosudarstvom-na-osnove-zakona-istoki-soderzhanie-i-perspektivy-kitayskogo-varianta-pravovogo-gosudarstva> (дата обращения: 25.08.2022).
11. Трощинский П.В. Юридическая политика и законодательство Китайской Народной Республики периода реформ и открытости // Правоведение. 2019. - Т. 63. - № 2. - С. 305.
12. Трощинский П.В. Влияние доктрины «управление государством на основе закона» на правовую систему современного Китая / П.В. Трощинский // Актуальные проблемы развития КНР в процессе ее регионализации и глобализации: VII Международная научно-практическая конференция, Чита, 12-13 мая 2015 года / под редакцией Н.А. Абрамовой, В.С. Морозовой. - Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. - С. 189-203.
13. Чжан Вэньсянь. Великая программа развернутого продвижения «правления государством на основе закона»: восприятие и интерпретация духа 4-го пленума 18-го созыва (Цюаньмянь туйцзинь «и фа чжи го» ды вэйда ганлин — дуй шиба цзе чжунцюаньхуэй цзиншэнь ды женьчжи юй цзеду) // Правопорядок и общественное развитие (Фачжи юй шэжуэй фачжань). — 2015. — № 1. — Кит. яз.

© Хэ Чжэндун (35104286@qq.com), Ли Хунхун (2276347269@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ О БЕЗЛИЧНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

**Болотина Наталья Ивановна**

старший преподаватель, Российский университет  
дружбы народов  
bolotina\_ni@pfur.ru

### ON IMPERSONAL CONSTRUCTIONS IN FRENCH

**N. Bolotina**

*Summary:* The article is devoted to the description of the peculiarities of impersonal sentences in Russian and French. The aim of this work is a comparative analysis of impersonal forms and their meanings in the Russian and French languages. The scientific novelty of the work lies in the comparative analysis of the models of impersonal constructions in Russian and English, taking into account their semantic meanings. When considering the differences in the formation of impersonal constructions, the author comes to the conclusion that the languages are dominated by parallelism of structural constructions, which represent the main ways of formation of impersonality.

*Keywords:* Russian, French, impersonal sentence, valency category, impersonal verb.

*Аннотация:* Статья посвящена описанию особенностей безличных предложений в русском и французском языках. Целью данной работы является сопоставительный анализ безличных форм и их значений в русском и французском языках. Научная новизна работы заключается в сопоставительном анализе моделей безличных конструкций в русском и английском языках с учетом их семантических значений. Рассмотрев различия в образовании безличных конструкций, автор приходит к выводу, что в языках преобладает параллелизм структурных конструкций, представляющих собой основные способы образования безличности.

*Ключевые слова:* русский язык, французский язык, безличное предложение, категория валентности, безличный глагол.

### Введение

Одним из спорных и актуальных вопросов грамматики французского языка является статус безличной конструкции. Безличные предложения широко употребляются в русском и французском языках, поскольку делают речь более разнообразной, а также обогащают разговорный, научный, деловой и публицистический стили.

Целью данной работы является сопоставительный анализ безличных форм и их значений в русском и французском языках. В соответствии с этим, были разработаны следующие задачи:

1. Сопоставить термины «безличное предложение» в русском и французском языках.
2. Определить модели построения безличных конструкций в русском и английском языке.
3. Сопоставить значения безличных форм в русском и французском языке.

Основные методы работы: описательный, сравнительно-сопоставительный и аналитический.

Научная новизна работы заключается в сопоставительном анализе моделей безличных конструкций в русском и английском языках с учетом их семантических значений.

Практическая ценность статьи заключается в том, что ее материалы могут использоваться при преподава-

нии грамматических особенностей построения безличных конструкций в русском и французском языке.

В русском языке безличные предложения представляют собой членимые односоставные предложения, в которых процесс или состояние не соотносится с активным субъектом или носителем состояния, поскольку возникают независимо от воли производителя действия [5, с. 342].

Во французском языке безличные предложения выражаются в несовпадении форм и содержания, при котором бессубъектный процесс оформляется двусоставным содержанием, в котором выражается процесс, связанный с определенным субъектом [4, с. 115]. Это свидетельствует о том, что во французском языке предложения всегда являются двусоставными и содержат в своем составе подлежащее.

Категория безличности во французском языке может определяться с помощью несовпадения формы и содержания:

1. Если процесс не предполагает действующего субъекта, предложение может быть двусоставным (*il fait froid*).
2. Процесс, который может выполняться субъектом действия, выражается с помощью двойной асимметрии (*il* заменяет подлежащее, а семантический субъект является дополнением – *Il faut passer des examens*) [7, с. 42].

Получается, что под безличностью во французском языке понимается такое свойство предложений, при котором высказывание и глагол-сказуемое не имеют связи с субъектами коммуникации, т.е. отсутствует категория лица.

Изучение моделей безличного предложения в русском и французском языке позволяет сделать некоторые выводы. В русском языке тесно взаимосвязаны категории безличности и неопределенности. Главным членом предложения в безличных конструкциях русского языка является сказуемое в форме 3 лица единственного числа настоящего или будущего времени в изъявительном наклонении (*Вечерает*) или среднего рода единственного числа (*Смеркалось*) [1, с. 73].

Главный член предложения в безличной конструкции в русском языке может быть выражен следующими формами в простом глагольном сказуемом: безличным глаголом (*Смеркалось*); личным глаголом в безличной форме (*Ребенку не спится*); глаголом «быть» или лексемой «нет» в отрицательных предложениях (*Мороза не было (нет)*).

В составном глагольном сказуемом главный член предложения в безличной конструкции может быть выражен следующими формами: сочетанием модального глагола и инфинитива (*За окном стало вечереть*); сочетанием глагола-связки в безличной форме с наречием и инфинитивом: *Было жаль прощаться с друзьями*.

В составном именном сказуемом главный член предложения может быть выражен следующими формами: наречием в сочетании с глаголом-связкой в безличной форме (*Было накурено в комнате*); кратким страдательным причастием в сочетании с глаголом-связкой в безличной форме (*Ему завтра дежурить*) [2, с. 176].

Во французском языке категория безличности употребляется с безличными глаголами (*Il l'obscurité*), безличными глагольными выражениями (*Il fait sec*), в предложениях с транспонированным актантом (*Насмывает вечер; La pluie tombe*), в безличных предложениях с предикативным наречием (*Il froid*), в номинативных предложениях (*il est dix heures*) [8, с. 23].

В безличных предложениях французского языка глаголы употребляются в форме инфинитива с местоимением «il» (по значению сходной с частицей *it* в английском языке). Безличные конструкции во французском языке могут быть выражены следующими моделями: *avoir +noun, être +time, faire +noun, falloir +noun (infinitive), il manque, il paraît que, rester+noun, sembler, valoir mieux+infinitive* [6, с. 47].

Обратимся к характеристике обобщенной семантической модели построения безличных предложений в

русском и французском языках:

1. Предложения, в которых употребляются непереходные глаголы в соответствии с обозначением атмосферных явлений и модального значения долженствования (*pleuvoir, falloir, valoir, s'agir*); употребление непереходного глагола в сочетании с существительным без обстоятельного значения (*il arrive des soldats*);
2. Употребление переходных глаголов с абсолютной частью (*il commence*), с придаточной частью (*il paraît que*) и инфинитивом (*il reste à*) с глаголами восприятия и субъективной оценки (*paraître, sembler, suffir, arriver, rester, plaire*).
3. Употребление составного именного сказуемого с предикативом (*il est, c'est*).
4. Сложные аналитические сказуемые (*faire* и *être*) в сочетании с прилагательным, существительным или наречием (состояние погодных условий или значение времени).

При анализе безличных предложений во французском языке можно отметить следующую последовательность: S – V – N (S – это подлежащее), V – глагол-сказуемое, N – объектное дополнение). Следует отметить, что глагол занимает центральную позицию, поскольку находится между подлежащим и объектным дополнением. Подлежащее выражено неодушевленным (среднего рода) безличным местоимением *il*. Субъект, выполняющий действие или состояние, оформляется как прямое или косвенное дополнение со значением места и времени (*De là-haut, il nous venait des échos de sirènes*).

Во французском языке, в отличие от русского, синтаксические связи глагола с приглагольными членами обозначаются понятием «валентность» [3, с. 142]. В грамматическом отношении валентность может различаться на основании следующих понятий: личные / безличные (3 л. ед. ч.), подлежащая / бесподлежащая (наличие или отсутствие подлежащего), субъектность / бес-субъектность. Получается, что глагол «*Arrêtez!*» является бесподлежащим и бессубъектным, а форма глагола «*Il neige*» имеет служебное подлежащее «*Il*». Предложение «*Il est arrivé un malheur*» в своем составе содержит безличный глагол, но в сочетании со служебным подлежащим «*il*», субъектным, поскольку семантический субъект является дополнением к безличному глаголу. Таким образом, в случаях субъектной валентности могут быть обнаружены случаи асимметрии и параллелизма, особенно при употреблении безличных глаголов.

При переводе русских безличных предложений на французский язык исследователи выделяют следующие сложности:

1. Безличное предложение при переводе с русского на французский язык получается составить с использованием следующих глаголов: «*il pleut, il grêle, il fait*».

2. Если подлежащее во французском языке имеет общее значение, то в русском языке при переводе его можно опустить: *Le ciel était gris – На улице пасмурно.*

Следует отметить, что в одной и той же ситуации говорящий по-русски выберет безличную форму (*У тебя есть сестра?*), а говорящий по-французски – личную (*Ты имеешь сестру?*).

### Выводы

Таким образом, рассмотрев грамматическую категорию «безличное предложение» в русском и француз-

ском языках мы пришли к выводу, что безличным предложением может быть простое предложение, в котором отсутствует связь сказуемого с субъектом коммуникации. При изучении моделей безличного предложения в русском языке имеет значение категория безличности и неопределенности. Показателем безличной формы глагола о французском языке является местоимение или подлежащее «il». Несмотря на отсутствие подлежащего в русском языке и наличие местоимения «il» во французском языке, в языках преобладает параллелизм структурных конструкций, представляющих собой основные способы образования безличности, который включает в себя глагол в безличном значении и дополнение.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Грамматика русского языка. М., 1960. 440 с.
2. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским: Учебное пособие. Изд. 4-е, стереотипное. М., 2006. 264 с.
3. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
4. Корди Е.Е. Безличные конструкции в современном французском языке (синтаксико-деривационный типологический подход) // Вопросы языкознания, 1994. № 3. С. 115-128.
5. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / Предисл. Ю.Д. Апресян. М.: Яз. славян. культуры А. Кошелев, 2001. XXXIII, 510 с.
6. Скрелина Л.М. Очерк исторического синтаксиса французского языка (развитие структуры предложения в связи с изменением валентных свойств фундаментальных глаголов): Учебное пособие по курсу грамматики и истории французского языка. Минск: Минский ГПИИЯ 1973. 362 с.
7. Шигаревская Н.А. Очерки по синтаксису современного французского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 216 с.
8. Creissels Denis. La typologie générale des constructions impersonnelles et les constructions impersonnelles du français // Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF. 2018. P. 1-25.

© Болотина Наталья Ивановна (bolotina\_ni@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПЕРЕДАЧА СИНТАКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ 66 СОНЕТА У. ШЕКСПИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ И ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫКИ)

Бузаева Яна Авалиевна

к. филол. н., Оренбургский государственный университет  
yanina05@inbox.ru

## TRANSFER OF SYNTACTIC FEATURES IN THE TRANSLATION OF THE 66 SONNET BY W. SHAKESPEARE (BASED ON TRANSLATIONS INTO RUSSIAN AND ITALIAN)

Ya. Buzaeva

*Summary:* The purpose of the study is to show that the issue of transmitting the syntactic features of the original is solved differently by translators, but at the same time, general trends can be traced in different language cultures. The article reveals similarities and differences in translation solutions, ways of preserving syntactic parameters of the 66th Sonnet of W. Shakespeare by Russian and Italian translators who worked in different eras. 37 Russian and 14 Italian texts were studied. The scientific novelty of the study lies in the fact that the translations of the English sonnet into two different languages are compared, while syntactic features are studied in detail, which are no less important in a lyrical work than lexical content. The results obtained showed that translators generally retain the syntactic aspects of the original in translations, but often allow significant deviations from the author's intention, which may be caused by unconsciously following earlier translations.

*Keywords:* translation of poetry, sonnet 66, W. Shakespeare, original, syntax.

*Аннотация:* Цель исследования – показать, что вопрос передачи синтаксических особенностей оригинала по-разному решается переводчиками, но в то же время в разных языковых культурах можно проследить общие тенденции. В статье выявляются сходства и различия в переводческих решениях, способы сохранения синтаксических параметров 66-го сонета У. Шекспира русскими и итальянскими переводчиками, работавших в разные эпохи. Изучено 37 русских и 14 итальянских текстов. Научная новизна исследования заключается в том, что сопоставлены переводы английского сонета на два разных языка, при этом подробно изучаются синтаксические особенности, которые не менее важны в лирическом произведении, чем лексическое наполнение. Полученные результаты показали, что переводчики в целом сохраняют синтаксические аспекты оригинала в переводах, но зачастую допускают существенные отклонения от авторского замысла, что может быть вызвано неосознанным следованием за более ранними переводами.

*Ключевые слова:* перевод поэзии, 66 сонет, У. Шекспир, оригинал, синтаксис.

### Введение

**А**ктуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления перевода поэзии, а в особенности важности сохранения синтаксиса оригинала. Синтаксис, деление стихотворения на строфы, тип предложения по интонации и цели высказывания – все эти аспекты несут дополнительную смысловую нагрузку, а их изменение или пренебрежение ими способны изменить тональность лирического произведения. Помимо этого, неугасающий интерес переводчиков к лирике У. Шекспира заслуживает внимания исследователей, предоставляя обширный материал для изучения переводческих решений и способов преодоления сложностей в исходном тексте.

В задачи нашей работы входило сопоставить переводы 66-го сонета У. Шекспира на русский и итальянский языки. Мы изучили, сохранили ли переводчики авторскую трактовку текста, который представлен одним по-

вествовательным предложением с анафорой в десяти строках. Также сопоставили типы предложений по эмоциональной окраске и цели высказывания в оригинале и переводах. Мы проанализировали, каким образом искажение авторского синтаксического замысла меняет интонацию сонета.

В работе использовался сопоставительный метод исследования.

**Теоретической базой** послужили работы лингвистов и поэтов, специализирующихся на переводе лирики (Н. Гумилев, А. Жовтис, В. Жуковский, Т. Казакова, Ю. Каплуненко, В. Козаровецкий, Ю. Лившиц, Е. Масленникова, П. Топер), а также итальянских исследователей творчества У. Шекспира (К. Ломбарди, Р. Закки, А. Белатто).

В эпоху стремительного развития технологий и нарастающего негативного информационного фона человек все же не теряет интереса к художественной лите-

ратуре и, в частности, к поэзии. Читатели обращаются к классическим и современным произведениям, пытаются найти в них ответы на волнующие вопросы. Отождествление себя с героем книг помогает разрешить внутренние противоречия и понять, что человек не один в своих страхах, надеждах или отчаянии. Знакомство с зарубежной литературой стирает границы в возможностях познания мира, позволяя читателю приобщиться к иноязычной культуре, а также найти в ней то, что близко ему по духу.

По мере того, как развиваются язык и культура, а в обществе происходят изменения, у читателей возникают новые требования к переводам, что обуславливает потребность в новом взгляде на ранее переведенные произведения. Перевод художественной литературы можно рассматривать как форму творческого самовыражения, доступную широкому кругу лиц, причем не только профессионалам. Сегодня в интернет-пространстве среди определенного круга лиц наблюдается феномен популяризации перевода. Проявляется он в большом количестве конкурсов переводов с самых разных языков, где нет ограничений по возрасту, сфере деятельности или опыту. Не менее примечателен и массовый интерес к переводу лирики на сайтах, посвященных художественной литературе и поэзии. Одним из проявлений массового интереса к переводу, как виду искусства, является широкая вариативность переводов сонетов У. Шекспира.

Из всех видов перевода именно художественный требует от переводчика серьезных творческих способностей, наличия языкового чутья и безупречного чувства стиля и вкуса.

Т.А. Казакова подчеркивает коммуникативную природу художественного текста, основной целью которого является формирование у читателя определенной эмоциональной и эстетической реакции. Задача переводчика – выступить посредником между автором и читателем, который не владеет исходным информационным кодом [5, с. 8]. Переводчик в своей работе выступает соавтором в коммуникативно-художественном единстве, расширяя тем самым читательскую аудиторию. Е.М. Масленникова справедливо отмечает, что переводчик выступает в качестве третьего лица в процессе коммуникации, а его личность практически всегда находит отражение в тексте перевода [9, с. 27]. Интересно высказывание П.М. Топера о том, что литературное произведение невозможно «пересадить», как растение, «оно должно возродиться на другом языке заново, силою таланта переводчика» [10].

Если перевод художественной литературы под силу далеко не всем переводчикам, то перевод поэзии – сродни искусству, которым владеют единицы. Среди основных требований к переводу поэзии (как впрочем и прозы) можно выделить сохранение смыслового со-

держания, а также образности и метафоричности. Лингвистам хорошо известно утверждение В.А. Жуковского «Переводчик в прозе есть раб; переводчик в стихах – соперник» [4]. Но так ли это на самом деле? Допускается ли полная свобода действий при переводе поэзии? Или всё же перевод поэзии это не просто зарифмованные и уложенные в строфы сюжеты и эпитеты?

Интересным нам кажется взгляд на этот вопрос русского поэта Н.С. Гумилева. В своих многочисленных работах по стихосложению и переводу автор высказывает ценные замечания о том, каким должно быть настоящее стихотворение. Так, стихотворение подобно живому организму, которое, тем не менее, способно жить вечно. Для полноценного существования стихотворению необходимы не только мысли и чувства, но «самое главное стиль и жест», под которыми поэт подразумевает звуко-ритмическую организацию произведения, позволяющую читателю пережить «то же, что сам поэт, так что мысль изреченная становится уже не ложью, а правдой» [1]. Автор категорически отрицает возможность замены рифмы или размера в переводе, поскольку форма – это единственное средство выразить дух. Также переводчик обязан сохранить в переводе количество строк и строф. Их сокращение или увеличение неизбежно приведет к изменению степени напряженности произведения [2].

В. Козаровецкий, исследователь творчества У. Шекспира и переводов его произведений, акцентирует внимание на т.н. переносах в сонетах – явлении, когда законченная мысль расположена в нескольких строках. Некоторые переводчики игнорируют подобную особенность оригинала и не учитывают ее в своих переводах, но В. Козаровецкий, тем не менее, допускает возможность смещения границ строк и строф, если это приближает переводчика к замыслу автора [7]. Ю.И. Лифшиц настаивает на необходимости сохранять оригинальный тип рифмы и деление на строфы и строки, избегать ассонансных рифм. Несоблюдение этих требований говорит, по мнению исследователя, о непрофессионализме переводчика [8].

Современный переводчик Ю.М. Каплуненко подробно описывает свой опыт перевода сонетного корпуса У. Шекспира, указывая на то, что одной из главных задач в работе было сохранить ритмико-интонационную структуру оригинала. Следование именно этому принципу, по мнению переводчика, способствует сближению с оригиналом. В переводах Ю.М. Каплуненко считает важным сохранять авторское расположение мыслей относительно строк и строф, не менять тип предложения по эмоциональному высказыванию, оставлять вопросительные предложения. Учитывая необходимость сохранения ритмических и интонационных особенностей оригинала, переводчик использовал в работе преимущественно малосложные слова, поскольку английское слово в

среднем значительно короче русского [6].

Безусловно, важность сохранения ритмико-интонационных свойств поэтического текста не должна абсолютизироваться, поскольку это приведет к сухому формализму и игнорированию других средств выразительности, которые не менее важны (образность, метафоры). Так, А. Жовтис подчеркивает, что переводчику необходимо понять назначение того или иного способа ритмической акцентуализации, выбранного автором, и, уже исходя из этого, подбирать средства для его передачи в переводе при отсутствии возможности сохранить ритм [3].

Способы передачи интонационных и ритмических особенностей оригинала при переводе поэзии, безусловно, заслуживают изучения, особенно учитывая обширный материал для исследования. У. Шекспир пользуется неизменным вниманием со стороны переводчиков, как профессионалов, там и любителей во всём мире. Так, в российском интернет-пространстве в свободном доступе находятся более 30 полных переводов всего цикла сонетов английского поэта на русский язык, а количество переводов отдельных сонетов в разы больше. Часть сонетов размещена на портале stihi.ru, часть – на личных страницах, в блогах авторов, на форумах сайтах, посвященных английской поэзии.

Для сравнения мы взяли сонеты У. Шекспира, которые, на наш взгляд, примечательны своих синтаксисом, следовательно, представляя интерес с точки зрения изучения переводческих решений. Так, 66-й сонет написан одним предложением, также в нем десятикратно повторяется союз *and* и конструкции «дополнение-определение». В сонете перечисляются пороки современного общества, которые больше невыносимо видеть герою. Он бы с радостью покинул этот мир, но не может бросить свою любовь. Поэт использует 11 различных образов (*nothing, faith, honour, virtue* и другие) с определениями:

Tired with all these, for restful death I cry,  
As, to behold desert a beggar born,  
And needy nothing trimm'd in jollity,  
And purest faith unhappily forsworn,  
And gilded honour shamefully misplaced,  
And maiden virtue rudely strumpeted,  
And right perfection wrongfully disgraced,  
And strength by limping sway disab(e)led,  
And art made tongue-tied by authority,  
And folly (doctor-like) controlling skill,  
And simple truth miscall'd simplicity,  
And captive good attending captain ill:  
Tired with all these, from these would I be gone,  
Save that, to die, I leave my love alone.

Анафора в виде союза и однотипные по построению строки усиливают напряжение, подчеркивая в двух заключительных строках безысходность положения героя.

Анафора и построение текста управляют интонацией, помогая читателю правильно расставить акценты. Получатель переводного текста должен испытать те же эмоции, что подразумевал автор, а значит, переводчик должен воссоздать интонационную структуру оригинала.

Мы рассматриваем 37 переводов данного сонета на русский язык, выполненных в разное время. Так, Н.В. Гербель в 19 веке стал первым, кто перевел цикл сонетов. За ним последовали работы В. Гоппена, Ф. Червинского, М. Чайковского. Переводы представлены на сайтах stihi.ru, lib.ru, rus-shake.ru, stratford.ru, poezia.ru.

Результаты по 66-му сонету мы представили в виде Таблицы 1, где указано общее число предложений в переводе каждого автора, а также сколько из этих предложений являются восклицательными, вопросительными или оканчиваются многоточием.

Интересен способ членения текста на предложения, поскольку переводчики по-разному решают эту задачу. Мы видим, что из 37 переводчиков только 6 сохранили оригинальное одно предложение. Остальные имеют свое видение данного вопроса. Чаще всего границы предложения ставятся при переводе первой фразы *Tired with all this for restful death I cry*: *Зову я смерть* (С. Маршак, А. Васильчиков), *Я смерть зову* (В. Орел), *Я так устал, что лучше умереть* (В. Бойко), *Нет, лучше умереть* (А. Фрейдлес), *Устав от жизни, смерть зову опять* (А. Архангельский), *Измученная, смерть душа зовет* (М. Юдовский), *Усталый, смерть зову* (Санталов), Авторы предпочли выделить эту мысль в отдельное предложение, вероятно, чтобы сделать еще более внушительный акцент на отчаянии героя.

Добавляют переводчики и восклицательные предложения. Например, у Н. Гербеля их два, а у В. Гоппена – три. Есть восклицательное предложение и у С. Маршака, автора самых популярных переводов, долгое время считавшихся эталонными. Переводчики добавляют эмоциональной окраски в последней строке: «Но как тебя покинуть, милый друг!» (С. Маршак), «...Я, утомленный, жаждал бы уйти, Когда б тебя с собой мог унести!» (М. Чайковский), «Но как тебя оставить с этим всем?!» (Б. Кушнер), «Устал! Уйти не стоит ничего, Но жаль оставить друга одного!» (В. Савин). Первая строка получает дополнительную окраску у Н. Гербеля («В усталости моей я жажду лишь покоя!») и С. Самойлова («Устав, взываю к Смерти: Ты – отрада!»). На наш взгляд, подобная трактовка допустима и не оказывает значительного воздействия на эмоциональный тон сонета. Но, тем не менее, в переводе В. Гоппена эмоциональная окраска избыточна и делает сонет не тихой жалобой, а кричащей декламацией: «Безумие гордо шагает!.. Я видел Добро в кандалах и цепях, А Зло – на свободе гуляет!.. И я устал, устал!.. И смерть призвал бы я, Но как же я умру, оставив здесь тебя?!».

Таблица 1.

Синтаксические характеристики переводов 66-го сонета на русский язык

|                    | Всего предл. | ! | ? | ... | ?! |
|--------------------|--------------|---|---|-----|----|
| У. Шекспир         | 1            | - | - |     |    |
| И. Фрадкин         | 1            | - | - |     |    |
| В. Микушевич       | 3            | - | 1 |     |    |
| С. Маршак          | 4            | 1 | - | 1   | -  |
| О. Румер           | 2            | - | - |     |    |
| П. Карп            | 1            | - | - |     |    |
| М. Чайковский      | 1            | 1 | - |     |    |
| Н. Гербель         | 3            | 2 | - |     |    |
| Б. Кушнер          | 4            | 1 | 1 | -   | 1  |
| С. Турухтанов      | 2            | - | - |     |    |
| Р. Бадыгов         | 2            | - | - |     |    |
| Р. Винонен         | 2            | - | - |     |    |
| И. Астерман        | 1            | - | - |     |    |
| В. Орел            | 4            | - | 1 | 1   |    |
| А. Васильчиков     | 4            | - | 1 | 1   |    |
| В. Бойко           | 5            | - | 1 | -   |    |
| Ф. Червинский      | 3            | - | - | -   |    |
| Б. Пастернак       | 3            | - | - | -   |    |
| М. Дудин           | 2            | - | 1 | -   |    |
| А. Кузнецов        | 2            | - | - | 1   |    |
| А. Ситницкий       | 2            | - | 1 | -   |    |
| С. Степанов        | 3            | - | 1 | -   |    |
| А. Финкель         | 3            | - | - | -   | 1  |
| А. Шаракшанэ       | 1            | - | 1 | -   | -  |
| В. Бойко           | 5            | - | 1 | -   | -  |
| А. Фрейдлес        | 8            | - | 2 | -   | -  |
| М. Юдовский        | 3            | - | 1 | -   | -  |
| В. Гоппен          | 4            | 3 | - | 3   | 1  |
| О. Гаврилов        | 2            | - | 1 | -   | -  |
| Т. Евлаш           | 5            | - | - | -   | -  |
| В. Савин           | 8            | 2 | - | -   | -  |
| Н. Самойлов        | 3            | 1 | - | -   | -  |
| Ф. Червинский      | 5            | - | - | -   | -  |
| А. Петрова         | 4            | - | 1 | -   | -  |
| А. Архангельский   | 3            | - | - | 1   |    |
| Санталов           | 3            | - | - | 1   | -  |
| В. Козаровецкий    | 4            | - | 2 | -   | -  |
| Ю. Каплуненко      | 1            | - | - | -   | -  |
| Всего 37 переводов |              |   |   |     |    |

15 переводчиков добавляют вопросительную интонацию, которой нет в оригинале. В большинстве случаев герой задает вопрос в последних двух строках: «Но как тебя оставить с этим всем?!» (Б. Кушнер), «...Но если смерть приму, Куда тебе деваться одному?» (В. Орел), «Но как, мой друг, оставить здесь тебя?» (В. Васильчиков), «Но как оставить тех, кого люблю?» (В. Бойко), «Я умер бы, судьбы не изменяя, – Но что ты будешь делать без меня?» (М. Дудин), «Но как мне друга, одного, оставить здесь страдать?» (А. Ситницкий), «Устал я и охотно смерть приму. Но как тебе тут будет одному?» (С. Степанов), «Но на кого оставляю я тебя?!» (А. Финкель), «Устал я и бежал бы от всего, Но как я брошу друга своего?» (А. Шаракшанэ), «Зачем так жить? Желаю смерти я. Но с кем же будешь ты, любовь моя?» (А. Фейдлес), «Но как один ты стерпишь этот ад?» (М. Юдовский), «Но как же я умру, оставив здесь тебя?» (В. Гоппен), «Призвал бы смерть, забвенья торопя, Но как, скажи, оставить мне тебя?» (О. Гаврилов), «Ушёл бы, прекратив позор и травлю, Любовь – как в одиночестве оставляю?» (А. Петрова), «Что ждать, раз выход есть? – Но друга на кого оставить здесь?» (В. Козаровецкий). В Микушевич сделал вопросительной первую строку: «Кричу я смерти: Где ты?». На наш взгляд, подобное изменение интонационного контура не совсем оправданно, поскольку приводит к искажению интонационной структуры: в оригинале герой констатирует факт и сообщает о невозможности ухода из жизни из-за своего друга. В переводах же он обращается к этому самому другу (иногда это женщина), будто ожидая от него ответа. Более того, есть масса примеров переводов с сохранением и синтаксической структурой, и смыслового наполнения. Так, переводчики Ю. Каплуненко, И. Астерман, П. Карп, И. Фрадкин перевели сонет одним предложением, не изменяя его тип по эмоциональной окраске и цели высказывания.

Авторы по-разному решают проблему передачи структурных и синтаксических особенностей оригинала, которые крайне важны в этом сонете для создания гнетущей атмосферы и ощущения отчаяния. Так, сохранили анафору в виде союза *и* переводчики С. Маршак, Б. Кушнер, И. Фрадкин, В. Савин, С. Степанов, П. Карп, Б. Пастернак. Р. Винонен использует *ни*, С. Турухтанов – *где*, В. Микушевич – *как*, И. Астерман и В. Орел – *от*, М. Чайковский – *раз*, Р. Бадыгов – *здесь*.

Одни из первых переводчиков (Н. Гербель и В. Гоппен), а также А. Петрова и Т. Евлаш, не сохранили авторскую анафору. Помимо этого, А. Петрова разделила сонет на 4 строфы, также нарушив авторское видение сонета.

Стоит заметить, что переводчики, не сохранившие анафору, также существенно изменяли количество и тип предложений в своих переводах, что свидетельствует о достаточно вольном обращении с формой. Переводчики больше работают со смысловым наполнением сонета, не учитывая важные просодические элементы, которые

не менее важны для лирического произведения и также требуют бережного отношения.

Примечательно, что сонеты У. Шекспира пользуются популярностью не только у русских, но и итальянских переводчиков. Исследовательница Романа Закки из университета Болоньи, размышляя о неутрачиваемом интересе соотечественников к сонетам У. Шекспира, подчеркивает внутреннюю переменчивость характеристик исходного текста: «Читатель при каждом прочтении выделяет для себя новые аспекты, которые требуют отражения в новых переводах». Развитие языка оригинала и перевода актуализируют значения, создавая другие виды релевантности, следовательно, обостряется необходимость в новых переводах. Тексты переводов сами по себе являются ценным материалом исследования для лингвистов [13] (перевод наш – Я.Б.).

Анна Белато из Университета города Удине также подчеркивает интерес итальянских исследователей к творчеству У. Шекспира и многочисленным переводам его сонетов. Так, например, вокруг переводов поэта Джузеппе Унгаретти ведутся оживленные споры, касающиеся стиля, переводческих решений, неудач и находок. Перевод сонетов представляет интерес и как способ написания стихов, как форма поэзии, повод поразмышлять критически и неоднократно вернуться к прежним вариантам, чтобы создать новые [11]

По мнению Кьяры Ломбарды из Университета Турина, У. Шекспир пришел в Италию в конце 19 века в переводах поэтов Д. Унгаретти, Э. Монтале, Э. Сангвинети и стал настоящим итальянским поэтом. Сонеты получили двойную интерпретацию благодаря тому, что «классик переводил другого классика» [12] Более того, переводчики внесли существенный вклад в формирование европейской культурной идентичности в период засилья фашистской идеологии, во время и после Второй мировой войны (перевод наш – Я.Б.).

Мы изучили переводы 66-го сонета на итальянский язык. Итальянские читатели так же проявляют большой интерес к лирике У. Шекспира. Его творчеству посвящены сайты, форумы и блоги ([shakespeareitalia.com](http://shakespeareitalia.com), [shakespeareauthorship.com](http://shakespeareauthorship.com), [shakespeareinitaly.org.uk](http://shakespeareinitaly.org.uk)). Нами были рассмотрены 14 вариантов перевода 66-го сонета на итальянский язык, и мы имеем возможность исследовать переводческие решения поэтов, принадлежащих к другой культуре. Переводы были взяты в сети Интернет на порталах и форумах. У нескольких переводов не указаны авторы, поэтому мы обозначили их как Автор 1, Автор, Автор 3. Помимо этого, имеются два текста перевода, размещенные в личных блогах под псевдонимами [matemauro](http://matemauro) и [beastfncgg1](http://beastfncgg1). Реальные имена блогеров также нам не известны. Несмотря на сложности с атрибу-

цией текстов, мы все же убеждены, что на их материале возможно изучать широкую вариативность переводческих решений.

Таблица 2.  
Синтаксические характеристики переводов 66-го сонета на итальянский язык

|                                     | Всего предл. | ! | ? | ... |
|-------------------------------------|--------------|---|---|-----|
| Д. Унгаретти                        | 3            | - | - | -   |
| Ф. Гарджулло                        | 4            | - | - | -   |
| Ф. В. Гюго                          | 1            | - | - | -   |
| Ф. Альбеджани                       | 1            | - | - | -   |
| П. Санази                           | 3            | - | - | -   |
| Ф. Габбриэлли                       | 2            | - | - | -   |
| А. Серпьерри                        | 2            | - | - | -   |
| Р. Пьюмини                          | 1            | - | - | -   |
| П. Линьола                          | 2            | 1 | - | -   |
| Блоггер <a href="#">matemauro</a>   | 1            | - | - | -   |
| Блоггер <a href="#">beastfncggl</a> | 1            | - | - | -   |
| Автор 1                             | 2            | - | - | -   |
| Автор 2                             | 1            | - | - | -   |
| Автор 3                             | 2            | - | - | -   |

В рассмотренных вариантах перевода (Таблица 2) максимально 4 предложения. Только у одного автора есть восклицательное предложение, и ни у кого нет предложений с вопросительной интонацией или многоточием.

12 переводчиков из 14 (кроме Ф. Гарджулло и Ф. Габбриэлли) избежали деления сонета на строфы, как это было сделано в оригинале.

В случаях, когда в текстах больше одного предложения, границы их расставлены также как и у русских переводчиков – в конце 12 строки, выделяя замок сонета в обособленное предложение. Примечательно, что ни у одного итальянского переводчика, в отличие от русских, в замке нет вопросительной или восклицательной интонации. Как и в оригинале, герой повествует о невозможности уйти из жизни, не обрекая тем самым на одиночество свою любовь.

Интересен и подход переводчиков к авторской анафоре в начале строк. Здесь, как и в случае с русскими переводами, есть вариативность решений. Большинство поэтов использовали соответствующий союз *e* с дополнениями (например, *E pura lealtà, E la semplice verità* у Автора 2). Но Автор 3 при построении предложения для основы использовал сравнительную конструкцию: «*Morte sarebbe molto meno amara / del povero destino di chi vale, / della trionfante nullità somara...*». В начале следующих

строк используются слитные формы предлога *di* с артиклями (*del, della, dello*). Переводчица Федерика Гарджулло разделила сонет на 3 катрена по 4 строки и сонетный замок и не использует в своем переводе анафору, сохраняя при этом многочисленные образы (*La perfezione, La forza, Verginità*). В варианте Пьетро Линьола анафора сохранена частично, только в 4 строках против 10 оригинальных.

В целом в итальянских переводах наблюдается более бережное отношение к синтаксическим и стилистическим качествам оригинала, хотя и здесь наблюдается некоторая вариативность. Можем предположить, что при переводе произведения, которое уже когда-то было переведено, авторы, стремясь добавить новые, нераскрытые ранее смыслы, все же могут неосознанно следовать за более ранними работами и, сами того не желая, перенимать видение и трактовку других переводчиков. Возможно, именно с этим связан тот факт, что в многочисленных переводах 66-го сонета, последовавших после С. Маршака, так много вопросительных и восклицательных знаков в замке сонета. У С. Маршака замок имеет восклицательную интонацию («Но как тебя покинуть, милый друг!»), однако при желании это же предложение можно сделать и менее эмоциональным, но вопросительного типа. В итальянской культуре классическим считается перевод 66-го сонета, выполненный Д. Унгаретти, где всего 3 предложения и все они повествовательные и невосклицательные. Подобная тенденция наблюдается и в изученных нами вариантах перевода.

### Заключение

Будучи написанными несколько столетий назад, произведения У. Шекспира до сих пор не оставляют равнодушными читателей и переводчиков, поскольку являются собой бесконечный источник для интерпретаций, размышлений и вдохновения. Пьесы и сонеты английского поэта не теряют своей актуальности, поскольку поднятые в них проблемы созвучны тому, что волнует современного человека. Еще одним подтверждением этому является стремление переводчиков, владеющих самыми разными языками, донести миру свое понимание лирики У. Шекспира.

Многочисленные исследования проблем поэтического перевода подтверждают важность сохранения элементов просодики и синтаксиса оригинала, поскольку в них содержится ключ к пониманию эмоционального посыла автора. Мы увидели, что переводчики в целом бережно относятся к данным аспектам оригинала, хотя и используют разные способы выражения. Пренебрежение синтаксисом, авторскими выразительными средствами, даже при сохранении лексических элементов, приводит к значительному искажению интонационной окраски и изменению чи-

тательского восприятия.

Переводчики используют сонеты У. Шекспира в качестве формы творческого самовыражения, стремясь принести нечто новое в ранее переведенное. Тем не менее, на выбор переводческой стратегии может влиять опыт предшественников, за которым современные авторы следуют неосознанно.

Полученные нами результаты могут быть полезны художественным переводчикам, как профессионалам, так и любителям, студентам языковых факультетов и всем, кто интересуется творчеством У. Шекспира.

В перспективе исследование можно продолжать и на основе других сонетов, синтаксическая организация которых не менее примечательна, и в других языковых культурах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилёв, Н.С. Жизнь стиха. Николай Гумилев. Электронное собрание сочинений / Н.С. Гумилев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gumilev.ru/clauses/1/>. Дата обращения 15.08.22 (а).
2. Гумилёв, Н.С. О стихотворных переводах. Николай Гумилев. Электронное собрание сочинений / Н.С. Гумилев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gumilev.ru/clauses/5/>. Дата обращения 15.08.22 (б).
3. Жовтис, А. Пульс стихотворного перевода / А. Жовтис // Мастерство перевода. – М.: Советский писатель, 1963. – С. 107–123.
4. Жуковский, В.А. Полное собрание сочинений : в 12 т. / под ред. А.С. Архангельского. СПб, 1902. Т. 9.
5. Казакова, Т.А. Коммуникативно-прагматические аспекты художественного перевода / автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / Т.А. Казакова. – Москва, 1989. – 32 с.
6. Каплуненко, Ю.М. Некоторые вопросы репродукции поэтической интонации при переводе с английского языка на русский (на материале сонетов В. Шекспира) / Ю.М. Каплуненко [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов Иркутского государственного лингвистического университета. Вып. 2. Иркутск, 1999. Режим доступа: <http://rus-shake.ru/criticism/Kaplunenko/sonnets/>. Дата обращения: 17.11.20011.
7. Козаровецкий, В. Возможен ли перевод сонетов Шекспира? [Электронный ресурс] / В. Козаровецкий. Режим доступа: <http://perevodchik-x.narod.ru/05.html>. Дата обращения 15.10.2012 (а).
8. Лифшиц, Ю.И. Как переводить сонеты Шекспира (краткое практическое руководство) / Ю.И. Лифшиц [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.interlit2001.com/lifshitz-sh-1.htm>. Дата обращения 07.11.2011.
9. Масленникова, Е.М. Художественная коммуникация перевода: параметры и особенности / Е. М. Масленникова. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 199 с.
10. Топер, П.М. Возрожденная поэзия / П.М. Топер // Мастерство перевода. – М.: Советский писатель, 1959. – С. 193–208.
11. Belatto, A. Giuseppe UNGARETTI, 40 sonetti di Shakespeare, edizione critica a cura di Rossella Terreni. Cuadernos de Filologia Italiana 2011, Vol. 18, pp. 244-248.
12. Lombardi, C. Shakespeare poeta in Italia: i Sonetti e la traduzione del XLIII. Italiano LinguaDue, n. 2 2020, pp.605-617.
13. Zacchi, R. Il Sonetto 18 di Shakespeare: traduzioni vecchie e nuove, in Teoria e pratica della traduzione letteraria, a cura di Roberto Puggioni, Roma, Bulzoni, 2006, pp.23-39.

© Бузаева Яна Авалиевна (yanina05@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «BRITANNICA»

**Девель Людмила Александровна**

к.филол.н., доцент, Санкт-Петербургский гуманитарный  
университет профсоюзов  
miladevel@gmail.com

### EXPERIENCE IN COMPILING ALEXICOGRAPHIC PORTRAIT OF THE ENCYCLOPEDIA DICTIONARY "BRITANNICA"

*L. Devel*

*Summary:* The article is devoted to making a lexicographic portrait of the encyclopedic dictionary "Britannica". The scientific novelty of the work is the material of the study. The author has analyzed more than 100 dictionary entries of the encyclopedic dictionary "Britannica" and compiled a lexicographic portrait of the dictionary. The main methods of the article are descriptive method, questionnaire method and lexicographic analysis. The author analyzed the Britannica dictionary, focusing on the scheme compiled by O.M. Karpova. The author comes to the conclusion that «Britannica» is a unique reference book, bringing together more than a hundred thousand different articles, puzzles, biographies.

*Keywords:* Britannica encyclopedic dictionary, lexicographic portrait, reader's interest, megastructure and microstructure of the dictionary article, dictionary article.

*Аннотация:* Статья посвящена составлению лексикографического портрета энциклопедического словаря «Britannica». Научной новизной работы является материал исследования – автором проанализировано более 100 словарных статей энциклопедического словаря «Britannica» и составлен лексикографический портрет словаря. Основными методами статьи являются: описательный метод, метод анкетирования и лексикографический анализ. Автор энциклопедический словарь «Britannica», ориентируясь на схему О.М. Карповой. Автор приходит к выводу, что «Britannica» является уникальным справочником, объединяющим в себе более ста тысяч различных статей, головоломок, биографий.

*Ключевые слова:* энциклопедический словарь «Britannica», лексикографический портрет, читательский интерес, мегаструктура и микроструктура словарной статьи, словарная статья.

### Введение

В современном языкознании большую роль играют словари, способствующие повышению правильности и выразительности речи носителей языка, а также отражению знаний, накопленных лингвокультурным обществом. Особую роль играют энциклопедические онлайн-словари, в которых содержатся закодированные словарные статьи, позволяющие осуществить быстрый поиск незнакомых читателю слов [6, с. 440]. Одним из революционных энциклопедических словарей является британо-американский энциклопедический словарь «Britannica», который впервые был издан в 1768 году в столице Шотландии Эдинбурге.

Актуальность исследования обоснована обращением к одному из востребованных направлений лексикографии – лексикографическому портретированию. Основопологающим при рассмотрении остается учет трудов ряда авторов, назовем некоторых, таких как Апресян Ю.Д. [Апресян 2006], Гак В.Г. [Гак 1977], Герд А.С. [Герд 2007], Карпова О.М. [Карпова 2004], Ступин Л.П. [Ступин 1973], Щерба Л.В. [Щерба 1974], Atkins B. [Atkins 1997], Landau L. [Landau 1996], Zgusta S. [Zgusta 1971].

Исследование материалов энциклопедии актуально в связи с ее ведущим положением в тройке энциклопедий мира наряду с энциклопедиями «Collier's Encyclopedia» и «Encyclopedia Americana» [Durkin 2016; Fuertes-Olivera 2018; Kirster 1994; The Treasury 1992].

Кроме того, актуальность подтверждается обращением современных исследователей к составлению лексикографических портретов: 1) отдельных лексем [Черникова 2017; Лаптева 2018; Мартышова 2019; Климова 2021; др.]; 2) концептов [Ибатова 2021; Лукашевич 2018; Бутенко 2017; др.]; 3) современных словарей [Девель 2011, 2019; Лукашевич, Кирколуп 2018], др.

Исследователи ссылаются на определение Ю.Д. Апресяна «лексикографический портрет», который в качестве основных отличий понятия указывал описание определенных свойств лексемы, а также лингвистических, семантических, коммуникативных и грамматических особенностей анализируемого объекта [1, с. 54; 3, с. 126].

Целью статьи является составление лексикографического портрета энциклопедического словаря «Britannica».



Научной новизной работы является материал исследования: автором проанализировано более 100 словарных статей энциклопедического словаря «Britannica» (далее также: Британская энциклопедия / Британника) и составлен лексикографический портрет словаря.

Основными методами исследования являются: описательный метод, метод анкетирования и лексикографический анализ.

Британская энциклопедия является англоязычной энциклопедией общего пользования. В печатном варианте было опубликовано 32 тома с 1768 по 2010 гг. После 2010 года энциклопедический словарь был размещен в сети Интернет в формате электронной энциклопедии [7]. Как отмечает Е.И. Киселева, мультимедийная энциклопедия «Britannica» способна обеспечивать мгновенный доступ к требуемой информации в текстовом формате с пояснительными иллюстрациями [5, с. 21].

В работе современного лексикографа О.М. Карповой представлена схема составления лексикографического портрета словаря английского языка: читательский адрес (круг пользователей), композиционные особенности словаря, предметная ориентация словаря, назначение словаря, мегаструктура, микроструктура, объем словаря [4, с. 12].

В работе были выделены следующие темы, освещенные в словарных статьях энциклопедии «Britannica»:

1. развлечения и поп-культура («Актеры», «Танцы», «Кино», «Музыка»);
2. география и путешествия («Города», «Языки», «Местные достопримечательности»);
3. здоровье и медицина («Физиология», «Медицина», «Анатомия»);
4. образ жизни и социальные проблемы («Образование», «Фестивали», «Права человека»);
5. литература («Журналистика», «Поэзия», «Литературные герои»);
6. политика, закон, государство («Армия», «Военные лидеры», «Генералы»); др.

Поскольку информация в словарных статьях Британской энциклопедии является научно-популярной, то **читательский адрес** читателей по возрасту можно определить, начиная с 14 лет. Опрос среди русскоязычных пользователей разного возраста (14–60) показал, что энциклопедический словарь «Britannica» воспринимается как информационный ресурс – 68% в возрасте от 18 до 25. При этом большая часть респондентов – студенты-бакалавры и магистры по специальности «Лингвистика» и «Иностранная филология». 18% опрошенных составляют учащиеся школ с углубленным изучением английского языка в возрасте от 14 до 17 лет. Анкетированные в возрасте от 26–45 лет и 46–60 либо не знают о существовании словаря «Britannica», либо являются преподавателя-

ми английского языка: 12% (25–45 лет) и 2% (46–60 лет). Таким образом, можно прийти к выводу, что основной читательской аудиторией являются молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет.

**Композиция электронного словаря** построена таким образом, что читатель может сам обратиться к поисковой системе и найти интересующую словарную статью в соответствии со своим запросом. Словарные статьи составлены структурированно: каждая тема разделена на подтемы, что ускоряет и упрощает визуальное восприятие информации. Расположение тем в печатных изданиях в алфавитном порядке существенно усложняет поиск необходимой информации и увеличивает время, необходимое на выполнение своего плана.

Компонентом, определяющим пласт лексики, является **предметная ориентация**. Поскольку Британская энциклопедия содержит большое количество различных тематических блоков, то и лексическое наполнение этих тем является разнообразным:

1. книжная лексика в текстах, посвященных описанию жизни писателей и поэтов (meagre, bleak, decorous, a debauchery);
2. архаизмы и историзмы в исторических справках (a thrall, a ravin, a writ, to be hold);
3. терминологическая лексика в словарных статьях в области физики и электроэнергетики (a photon, density, a photosynthesis, a zooplankton).

При характеристике **назначения словаря** необходимо отразить сферу применения словаря: переводную, справочную и учебную. Поскольку большая часть респондентов относится к категории «обучающиеся в средних и высших учебных заведениях», то основным назначением энциклопедического словаря «Britannica» является обучение на школьном и академическом уровнях. В частности, полезными для респондентов оказались статьи – биографии и словарные статьи, связанные с историей и культурой Англии и США.

**Мегаструктура** печатного издания словаря включает в себя вводную часть (предисловие, введение), корпус словаря (совокупность словарных статей), приложения (правила пользования словарём, перечень применяемых сокращений и вспомогательные указатели). Сформулировать мегаструктуру Британского словаря, существующей в мультимедийном формате в сети Интернет довольно проблематично, поскольку она уникальна в отсутствие традиционных составляющих мегаструктуры; в ней не представлены предисловие, введение, список применяемых сокращений и т.д., однако вся мегаструктура разбита на «вспомогательные указатели», имеющие заголовок и несущие в себе определённую информацию. В качестве примера можно привести следующие тематические разделы:

1. Quizzes – в данной вкладке представлены всевозможные развлекательные и обучающие анкеты и тестирования, созданные с образовательной и в то же время развлекательной целью.
2. Image galleries – мультимедийная версия Британской энциклопедии имеет собственную галерею изображений, насчитывающую более миллиона файлов, которые в дальнейшем используются при создании и оформлении словарной статьи.
3. Podcasts – в связи с появлением нового формата подачи информации, а именно подкастов (аудио-программ), редакцией Британской энциклопедии было принято решение о продвижении собственных подкастов на различные темы.
4. Dictionary – Британской энциклопедией был разработан собственный толковый словарь, который представляет пользователю не только лексическое значение слова, но и его происхождение, языковые характеристики, варианты использования, а также слова-синонимы.
5. Demystified – в данном разделе редакция Британской энциклопедии отвечает на часто задаваемые вопросы, которые волнуют людей на протяжении десятилетий. Например: «Почему фламинго розовые?», «Почему птеродактили не относятся к виду динозавров?», др.

Таким образом, можно сделать вывод, что мегаструктура Британской энциклопедии действительно отличается от мегаструктур других печатных и мультимедийных словарей, обеспечивая пользователей удобной навигацией по сайту.

Анализ **микроструктуры** словарной статьи можно разделить на две части, поскольку словарная статья мультимедийной версии Британской энциклопедии значительно отличается от печатного варианта. В электронной версии перед основным текстом размещается краткое досье (полное имя, годы жизни, область интересов). Текст словарной статьи сопровождается перекрестными ссылками для удобства навигации по сайту. Каждый текст разделен на разделы, которые визуальнo упрощают восприятие текста читателем.

В печатной версии последнего издания Британской энциклопедии словарная статья содержит заголовочную единицу, которая представлена в виде слова или словосочетания с выделением фонетических особенностей лексемы. В печатной версии порядок расположения статей всегда был строго алфавитным с самого первого издания.

Последним компонентом схемы лексикографического анализа является **объём словаря**, характеризующий число словарных статей. На сегодняшний день статистика, представленная редакторами Британской энциклопедии, показывает, что было исправлено, сокращено, дополнено и проверено более 40% словарных статей. По последней версии, энциклопедический словарь «Britannica» содержит более 130 тысяч словарных статей.

## Выводы

Таким образом, при проведении лексикографического анализа по схеме О.М. Карповой, мы составили лексикографический портрет энциклопедического словаря «Britannica». Словарь разделен на словарные статьи, в которых обозначается тема и подтема. Предметная ориентация включает в себя книжную и терминологическую лексику, историзмы и архаизмы. По назначению Британская энциклопедия считается учебным и справочным словарём. Что подтверждает проведенный опрос – издание отвечает требованиям адресата – молодых людей, студентов от 18 до 25 лет. Рекомендуются к использованию при подготовке особенно лингвистов и переводчиков. Мегаструктура словаря «Britannica» нетипична для современных словарей, поскольку в ней отсутствует предисловие, корпус и приложения, однако есть разделы с разнообразной направленностью и тематикой. Микроструктура также индивидуальна и значительно отличается от микроструктуры своего письменного предшественника. Макроструктура Британники характеризуется тематическим порядком расположения статей. Объём Британской энциклопедии составляет более 130 тысяч словарных статей.

Составленный лексикографический портрет подтверждает суждение о том, что энциклопедический словарь «Britannica» является уникальным справочником, объединяющим в себе более ста тысяч различных статей, головоломок, биографий и т.д. Отметим, что старейший англоязычный универсальный энциклопедический словарь не менее популярен чем 30 лет назад. Британнику используют в качестве основы для сравнения с ресурсом «Википедия».

С точки зрения пользователя представленный анализ обогащает осознанный выбор лексикографических ресурсов. Понимание потенциала информационных ресурсов, в том числе энциклопедических словарей, позволяет более полно их использовать в зависимости от запроса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю., Бабаева Е.Э., Богуславская О.Ю. [и др.]. Языковая картина мира и системная лексикография. / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянских культур, 2006. 912 с.

2. Девель Л.А. Двухязычная лексикография: алгоритм описания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011. № 1. С. 84-90.
3. Девель Л.А. Лексикографические портреты словарей с парой английский – русский // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики: Гуманитарные науки. 2019. № 11. С. 126-129.
4. Карпова О.М. Лексикографические портреты словарей современного английского языка. М.: М-во образования и науки Рос. Федерации, Иван. гос. ун-т, 2004. 185 с.
5. Киселева Е.И. Разработка модели обучающей системы и алгоритмов оптимизации ее функционирования с помощью интеллектуальных методов: дисс. ... кандидата наук: -5.13.17 – Теоретические основы информатики. Воронеж, 2018. 113 с.
6. Несова Н.М., Бобрицких Л.Я. Представление словаря в теоретической и учебной лексикографии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Вып. 9. № 2. С. 439-450.
7. Britannica [Electronic resource]. URL: <https://www.britannica.com> (access date: August 04, 2022).
8. Durkin Ph. The Oxford Handbook of Lexicography. Oxford: Oxford University Press, 2016. 698 p.
9. Fuertes-Olivera P.A. The Routledge Handbook of Lexicography. London/New-York: Routledge, 2018. 810 p.
10. Kister, K. F. . Kister's Best Encyclopedias: A Comparative Guide to General and Specialized Encyclopedias (2nd ed.). Phoenix, Arizona: Oryx Press, 1994. 506 p.
11. The Treasury of the Encyclopaedia Britannica: more than two centuries of facts, curiosities, and discoveries from the most distinguished reference work of all time / Ed. C. Fadiman, Intro D.J. Boorstin. N-Y.: Viking, 1992. 704 p.

© Девель Людмила Александровна (miladevel@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский гуманитарный университет

## ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОДА НАРОДА В ЯЗЫКЕ АНГЛИЙСКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ

### REFLECTION OF THE NATION'S CULTURAL CODE IN THE LANGUAGE OF ENGLISH MAGIC FAIRY-TALES

*D. Kazannikova  
A. Zvyagintseva*

*Summary:* The article analyses the reflection of cultural codes in the language of English magic fairy tales. Its main focus is on the correlation between the linguistic forms used and the ideas of the nation about time, the living space, the living and material world, as well as the main values of the people. In addition, the study of the behavior of the main characters of the tale helps to understand the peculiarities of the English national character.

*Keywords:* cultural code, cultural connotation, national character, cultural linguistics, magic fairy-tale, linguistic personality, mentality.

*Казанникова Дария Петровна*

*Доцент, Московский педагогический государственный университет  
dasha\_kazann@mail.ru*

*Звягинцева Александра Витальевна*

*Доцент, Московский педагогический государственный университет  
av.zvyagintseva@mpgu.su*

*Аннотация:* В статье проведен анализ отражения кодов культуры в языке английской волшебной сказки. Рассмотрены временной, пространственный, предметный, биоморфный и духовный коды английской лингвокультуры. Сделана попытка соотнести языковые формы и представления народа о времени, пространстве, живом и вещественном мире, а также главных ценностях. Помимо этого, изучение поведения главных героев сказки помогает понять особенности английского национального характера.

*Ключевые слова:* культурный код, культурная коннотация, национальный характер, лингвокультура, волшебная сказка, языковая личность, менталитет.

Вопрос отражения языком специфики познания мира человеком является актуальной областью исследования. В этой связи, язык выступает как инструмент, с помощью которого представитель того или народа передает и выражает особенности своей культуры. Носитель языка является носителем культурных понятий и ценностей. Культурные понятия, формирующиеся и находящие проявление в деятельности человека, сводятся в концептуальные системы. В таких системах отражается уникальное по своей природе восприятие мира определенного языкового сообщества [2: 87].

Рассматривая языковую личность в неразрывной связи лингвистики с культурой, исследователи делают акцент на необходимости анализировать речь (как письменную, так и устную) вместе с учетом концептуализации и отраженного в ней менталитета языковой личности. Термин «менталитет» имеет множество формулировок. Согласно С. Г. Тер-Минасовой понятие «менталитет» включает в себя склад ума, мироощущение, мировосприятие, психологию. Другими словами, менталитет – это мыслительная и духовная организация, как отдельного человека, так и общества в целом. «Mentality – intellectual power; mind, disposition, character (менталитет – уровень интеллектуальных возможностей, склад ума, настроение, характер)» [4: 146]. Л.А. Камалова в своём исследовании также указывает на тот факт, что каждая национальная культура характеризуется системой особых символов и языковых образов, формирующих специфическую систему кодов. Посредством этих

культурных кодов носители языка описывают мир, который их окружает. Одновременно с тем система культурных кодов применяется для объяснения разнообразных явлений, происходящих, как во внешнем, так и в своём внутреннем мире [1: 65].

Культурный код в широком смысле слова – это язык культуры. Чтобы понять смысл запечатленного образа в культуре, необходимо подобрать необходимый код для его расшифровки. Для носителей языка расшифровка значений различных образов происходит неосознанно, на бессознательном уровне. Аутсайдерам же для понимания культуры и ее символов необходимо знать систему культурных кодов, культурную коннотацию, культурно значимую информацию, стоящую за основными единицами языка, которые характерны для определенной национальной или культурной среды. Клотер Рапай в своей книге «Культурный код» писал: «**Культурный код — это культурное бессознательное.** Он определяет набор образов, которые связаны с каким-либо понятием в нашем сознании. Это не то, что мы говорим или четко осознаем, а то, что скрыто даже от нашего собственного понимания, но проявляется в наших поступках. Смысл образов в разных культурах не совпадает» [5: 15]. Знание культурных кодов обеспечивает принадлежность к кругу «своих», помогает избежать непонимания и конфликтных ситуаций в межкультурном общении.

В.В. Красных выделяет шесть базовых кодов собственной русской культуре: соматический (телесный),

пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный [3]. По мнению В.В. Красных соматический код стоит на первом месте, так как связан с осознанием человека окружающего мира через самого себя. Соматизмы приобретают символическую функцию, помогают в описании окружающего мира и места человека в этом мире. При этом символическое значение соматизмов может, как совпадать в разных культурах, так и различаться. Например, и в русской, и в английской картине мира соматизмы «рука» и «hand» имеют положительную коннотацию и могут символизировать помощь. В качестве примеров приведем выражения: протянуть руку помощи, to give a hand. Однако, в русской лингвокультуре «рука» описывает и социальный статус человека. Например: рабочие руки, с барской руки. С помощью соматизмов человек показывает свое эмоциональное состояние. Например: нос повесил (состояние печали), попасть под горячую руку (состояние гнева), hump one's back (состояние гнева) и т.д.

Пространственный код связан с восприятием пространства в разных культурах, с пространственной моделью мира. Американский ученый-антрополог Эдвард Холл одним из первых начал изучать пространственные отношения и ввел в обиход термин «проксемика», т.е. физическая дистанция между людьми во время коммуникации [7]. В.В. Красных отмечает, что пространственная модель мира включает в себя:

1. внутренний мир человека, который ограничивается телесными границами и часто описывается с использованием соматизмов, соматических метафор. При этом, в русской, культуре соматизм «голова», связан с мыслительной деятельностью: например, в голову пришла мысль. В английском языке в этом значении чаще употребляется соматизм "brains": например, to beat one's brains. За чувства и эмоции в русской и в английской лингвокультурах отвечает соматизм «сердце», "heart": например, скрепя сердце или with all one's heart. Интерес представляет фразеологизм by heart. Соматизм «сердце» в этом случае символизирует в культуре способность к запоминанию.
2. личная зона человека – второй фрагмент членения пространства. Личная зона также может быть описана соматизмами. Например, под рукой или at hand.
3. родной мир – третий фрагмент членения пространства. Шаг или step показывает переход из одной зоны в другую. Например, решиться на шаг или at one's doorstep.
4. чужой, враждебный мир находится, как правило, далеко «за тридевять земель», «за морем-океаном». [3]

Помимо этого, само восприятие пространства в разных культурах может различаться. Это может быть либо

безграничный простор, как русское поле, либо замкнутое пространство, как пещера и т.д.

Временной код связан с восприятием времени, с представлением о времени как о материальной ценности, с системой использования времени в культуре, с членением времени на отдельные единицы. Так, Эдвард Холл ввел понятия монохронного и полихронного времени. Монохронное время имеет вещественную ценность, т.е. его можно тратить, терять и т.д. Полихронное время понимается как узел переплетения многих проблем и менее ощутимо [7].

Предметный код культуры связан с окружающими нас предметами, которые заполняют пространство вокруг. [3] Помимо этого, к предметному коду можно отнести метрические эталоны, которые различаются в разных культурах. Так, в русской культуре одной из основных мер жидкости является капля. Например, капля воды, дождя. Капля как мера используется и для передачи отсутствия или наличия чувства. Например, капля терпения, капля совести, капля жалости и т.д. В английской лингвокультуре капля (drop) также является минимальной мерой измерения жидкости. Например, a drop of oil, water, blood. Однако, «drop» используется гораздо реже метафорически. Например, a drop of pity, no the last straw (капля терпения).

Биоморфный код культуры отражает представление человека о живых существах, населяющих мир вокруг. [3] Это могут быть животные, растения, а также мифологические персонажи фольклора. Как известно, зооморфный мир имеет разные культурные коннотации в разных культурах. Так, в русской лингвокультуре зооним «свинья» может иметь коннотацию «подлец». В английской лингвокультуре эквивалентом будет "a dirty dog".

Основу духовного кода культуры составляют нравственные ценности и эталоны, базовые оппозиции культуры. [3] Таким образом, в языке кодируется разное восприятие представителями разных культур времени, пространства, предметного мира и т.д.

На наш взгляд, культурный код и национальный менталитет ярче всего проявляется в таком литературном жанре, как сказка, что обусловлено целым рядом причин. Во-первых, главный герой сказки является носителем нравственных ценностей народа. В положительном герое сказки, вне зависимости от его социальной роли и рода деятельности, сосредоточены идеальные свойства человека, что делает положительного героя образцом для подражания. Во-вторых, сказке свойственна многоплановость, обращенность одновременно и к детям, и к взрослым, что говорит о том, что в сказке затрагиваются морально-нравственные проблемы, решение которых порой имеет историческую значимость.

В сказочном репертуаре довольно большое место занимают волшебные сказки. Народная волшебная сказка представляет собой один из самых организованных по своей структуре фольклорных жанров, который несёт в себе древнейшие формы мышления. Одновременно с тем в сказке обобщается представление людей об окружающем мире. Данная особенность обуславливает постоянный интерес к волшебным сказкам со стороны исследователей в области лингвистики и культурологии.

Волшебная сказка имеет ряд особенностей:

- более развитое сюжетное действие;
- приключенческий характер сюжетов, что имеет свое отражение в преодолении героем целого ряда пре-пятствий для достижения определенной цели;
- необычайный характер событий, чудесные происшествия.

Основным художественным признаком волшебных сказок является сюжет. Возникновению и развитию сюжета способствует формирующийся конфликт, который, в свою очередь, появляется в связи противоречиями между реальностью и идеалами народа. Таким образом, основу волшебной сказки составляет противопоставление между действительностью и мечтой, что свидетельствует о том, что сюжеты волшебных сказок, чудеса, о которых в них говорится, имеют жизненные основания.

Английские народные сказки имеют свои особенности, в отличие от сказок других народов. Большинство филологов и культурологов считают, что в сказках не могут не проявляться черты национального менталитета.

В волшебных сказках Англии герои руководствуются необычными мотивами. Редко встречаются сюжеты, где герои ставят перед собою такие цели как победить кого-нибудь, завладеть богатством, получить какое-либо особенное умение. Наоборот, действия английские герои сказок определяются внешними обстоятельствами: например, долг, обещание, клятва.

В английских сказках хорошо проявляется тонкий и ироничный английский юмор, что отражается в наличии сюжета множество нелепых поворотов и деталей. Сюжетные линии английских сказок полны фактов и деталей. Довольно редко можно увидеть неожиданные повороты сюжета и эмоциональные места. Такая фактографичность и сухость текста позволяет рассматривать сказки как обычные рассказы из жизни обычных людей. Создается впечатление, как будто все происходит в действительности. В этой связи Соболева, Е.К. подчеркивает, что «сказки у англичан более реалистичны и будничны, они больше похожи на поучительные истории с печальным концом в большинстве случаев» [6].

Английские сказки знакомят читателя с отдельными элементами духовной и материальной культуры Великобритании, являясь, тем самым, воплощением национальной традиции.

Таким образом, актуальность исследования отражения кода культуры народа в языке волшебной сказки определяется особенностями сказки как специфического вида фольклорного жанра, языковые особенности которого в большей мере отражают воззрения представителей культуры на мир, общество и самих себя.

В настоящей статье рассматриваются языковые особенности сказки, которые отражают пространственный, временной, предметный и другие коды английской культуры. Материалом исследования послужили 15 английских волшебных сказок, таких как «The Five Brothers», «Lazy Jim», «The Magic Basket» и другие. В ходе анализа были изучены сказки, в основе которых лежит фантазия, магия и волшебство.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Система персонажей английской волшебной сказки включает положительных героев, наделенных такими качествами, как мужество, смелость, умение сострадать. Это, как правило, главные герои и герои-помощники. Отрицательные персонажи стараются негативным образом повлиять на судьбу главных героев сказки. Система персонажей может включать в себя людей («The Five Brothers», «Lazy Jim», «The Wishing Ring», «The Magic Basket», «The Magic Umbrella», «The Magic Pancake»), животных («Noodle», «Curious George», «The Little Donkey Who Liked to Dance», «The Adventures of Hoofy») и растения («How Mrs. White Hen Helped Rose», «**Jack and the Beanstalk**»). 16,5% персонажей исследованных сказок сами обладают волшебными способностями, что может свидетельствовать об индивидуализме представителей английской лингвокультуры, о желании полагаться на самих себя, в отличии от русских сказок, где главному герою нужен волшебный помощник для достижения поставленной цели. Примером может служить сказка «The Five Brothers», где каждый из братьев обладает магической способностью.

*First Brother could hold all the water of the sea in his mouth; catch the strange fish that lived at the bottom of the sea;*

*Second Brother was so hard that he could not be hurt;*

*Third Brother could stretch his legs;*

*Fourth Brother was not afraid of fire;*

*Fifth Brother could live without any air at all.*

Нередко само название сказки характеризует главного героя. Например, «Lazy Jim», «Curious George».

2) Рассматривая отношения представителей англий-

ской лингвокультуры ко времени, можно выделить следующие особенности:

– в сказках, как правило, отсутствует точное указание, когда происходит действие сказки.

Например, **Once there were five strange brothers...** («The Five Brothers»)

**Once there was a little dog ...** («Noodle»)

**Once upon a time there was a little grey donkey who liked to dance better than anything else in the world** («The Little Donkey Who Liked to Dance»)

**Once upon a time there was a farmer...** («The Wishing Ring»);

**Once upon a time**, there lived a boy called Jack.... («**Jack and the Beanstalk**»)

Неопределенность времени проявляется не только в начале или конце сказки, но и на всем протяжении сказки.

Например, **One night some men stopped First Brother...** («The Five Brothers»)

**But one morning when the sun appeared, he was greatly surprised...** («How Mrs. White Hen Helped Rose»);

**Soon**, his limbs started to tire.. («**Jack and the Beanstalk**»)

– Однако при описании определенной задачи или испытания указывается конкретный временной отрезок для совершения действия или когда действие произошло.

Например, **Go straight on for two days until you come to a great oak.** («The Wishing Ring»);

It was **Tuesday**, he went to a farmer... («Lazy Jim»)

When you plant them, they will grow right up to the sky within **just a few hours!** («**Jack and the Beanstalk**»)

– Сам концепт “time” чаще всего описывают прилагательные long, short указывая на продолжительный или непродолжительный характер действия.

Например, **He sat on deck and watched the birds for a long time.** («The Curious Jack»)

**But the cat didn't want to go with Jim at all. In a short time it scratched him.** («Lazy Jim»)

Прилагательное long часто используется для усиления, несет значения большой протяженности во времени.

Например, **They lived happily for many, many long years...** («Lazy Jim»);

– Минимальный промежуток времени, как правило, определяются в сказках минутой (minute). Например, **The man sat down and took off his hat. In a minute he put it on again.** («Curious George»).

– Концепты morning, day, evening, night имеют культурную коннотацию. Так, злодеяния в рассмотренных сказках, как правило, происходят ночью.

Например, **One night some men stopped First Brother...** («The Five Brothers»);

**At night**, when the farmer was fast asleep, he took the ring from his finger, and put another one in its place... («The Wishing Ring»).

Концепт “morning” символизирует начало чего-то нового, новое начинание.

**Hanpumer, In the morning the goldsmith could hardly wait until his guest left his house. As soon as the farmer went away, he hurried to his shop, closed the shutters, locked the door, turned the ring on his finger and said...** («The Wishing Ring»);

**The next morning**, Jack woke up and noticed that his bedroom was much darker than usual. A shadow fell across the room. He ran outside to investigate. Jack was astounded by what he saw in his garden. Overnight, the beans had grown into a gigantic beanstalk. It was thicker than the trunk of an ancient tree and covered in healthy green leaves. It was the most amazing plant that he had ever seen! («**Jack and the Beanstalk**»).

Концепт “day” используется для описания рутинных действий вместе с местоимением every.

Например, **Every day he could dig up something that was good to play with or that was good to eat** («Noodle»);

**Every day First Brother went fishing...** («The Five Brothers»).

3) Пространственный код играет важную роль в волшебной сказке, так как является частью изображаемого мира, и, как правило, связан с членением сказочного пространства на мир своих, где герой в безопасности, и мир чужих, где происходят испытания главного героя. Сказка обычно начинается с описания местности, где проживает персонаж (мир своих). В рассмотренных сказках для описания мира своих используются концепты «house», “garden”, “tree”, “field”, “farm”.

Например, **Once there were five strange brothers. They and their mother had a little house by the sea.** («The Five Brothers»);

**A beautiful rose tree grew in the garden.** («How Mrs. White Hen Helped Rose»);

**George's home was in a beautiful green tree.** («Curious George»);

**He lived in a cottage with his mother and their most valuable possession was a cow called Daisy** («**Jack and the Beanstalk**»).

Для описания мира чужих используются лексические единицы street, town, place, castle.

Например, **He came to a place where he saw a great oak which stood by itself** («The Wishing Ring»);

**«I'm going into town, George», the man said. «Be good while I am out»** («Curious George»);

**Jack saw an enormous castle. As he stepped closer, he realised that even the door was far bigger than any he had ever seen before** («**Jack and the Beanstalk**»).

Между миром своих и чужих существует граница,

которую главный герой должен преодолеть. Это, например, море в сказках "The Five Brothers", "Curious George", "The Magic Umbrella" или лес и горы в сказке "The Wishing Ring"

Мир чужих, как правило, находится где-то далеко.

Например, *We always look for something new and interesting far, far away, while we have it at home* ("Noodle");

He grasped the beanstalk and climbed **higher up into the clouds**. Eventually, he reached the very top («**Jack and the Beanstalk**»).

4) Особенности предметного кода в английской лингвокультуре отражают волшебные предметы, которые помогают героям сказки и исполняют их желания. Таки ми предметом выступает зонтик (umbrella) в сказке "The Magic Umbrella". Подаренный героем-помощником зонтик помогает главному герою, превращаясь то в стол с едой, то в лодку, то в повозку. В сказке присутствует цветосимволизм. Зонтик зеленого цвета, зеленый цвет символизирует жизнь и развитие. Кроме того, волшебный зонтик является и символом справедливости в сказке, так как корыстные персонажи со злым умыслом, не могут воспользоваться его волшебной силой и наказываются, пытаются раскрыть зонтик. В качестве основного критерия исполнения желания выступает бескорыстие и желание помочь другим.

Например, *Though the umbrella was almost always at work it never did anything for Joe himself* ("The Magic Umbrella").

Однако, в сказке "The Wishing Ring" волшебный предмет, кольцо, способен исполнять желания в не зависимости от помыслов персонажа. При этом, отрицательный персонаж, получивший кольцо хитростью погибает из-за своей жадности. Интересно то, что волшебное кольцо в сказке появляется из яйца, символа жизни:

*Two little eggs in the nest were broken. From one of them came*

*a gold ring, from the other a wonderful bird* ("The Wishing Ring").

5) Говоря о биоморфном коде культуры, в 30 % случаев персонажами исследованных сказок являются животные или растения, каждое из которых несет определенную культурную коннотацию. Так в сказке "The Wishing Ring" волшебное яйцо с кольцом находится в гнезде на дубе. Дуб символизирует волшебство, перемены в жизни главного героя. Птица, появившаяся из другого яйца, и заговорившая с героем символизирует в сказке свободу и независимость.

Животные либо являются главными героями сказки, как, например, пес Noodle, либо героями помощниками, которые обладают волшебной силой, как белая курица в сказке "How Mrs. White Hen Helped Rose", или же как курица, несущая золотые яйца по команде главного персонажа сказки «Jack and the Beanstalk». Белый цвет курицы в сказке олицетворяет надежду.

6) Духовный код культуры в сказке представлен оппозицией добра и зла посредством системы положительных и отрицательных персонажей. Победа добра над злом во всех сказках показывает ценность добра как нравственной ценности в культуре.

Анализ сказки сквозь призму лингвокультурологических исследований позволяет рассматривать данный жанр как некоторый инструмент для глубокого изучения культурных, страноведческих явлений, так и особенностей национального характера. Особенно это значимо в современных условиях межкультурного взаимодействия, где немаловажным является развитие языковой и лингвострановедческой компетенций. Английские волшебные сказки обладают уникальным своеобразием и особым колоритом, что дает возможность получить представление о материальной и духовной культурах Великобритании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Камалова, Л.А. Изучение русских народных сказок в контексте «диалога культур» / Л.А. Камалова. – Казань: Школа, 2019. – 153 с.
2. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М: Гнозис, 2001. – 156 с.
3. Красных В.В. Коды и эталоны культуры. // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2001. – Вып. 19. – 164 с. ISBN 5-317-00302-4
4. Тер-Минасова Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Слово, 2002. – 624 с.
5. Клотер Рапай. Культурный код: Как мы живем, что покупаем и почему. – Альпина Паблишер, 2022. – 166 с.
6. Соболева, Е. К. Коренькова О. В. Герои английских народных сказок и их роль в становлении национального характера англичан // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 148-149; [Электронный ресурс], Режим доступа: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33032&> (дата обращения: 15.05.2022).
7. Proxemic Theory of Edward Hall. [Электронный ресурс], Режим доступа: [https://www.academia.edu/10321391/Proxemic\\_Theory\\_of\\_Edward\\_HALL](https://www.academia.edu/10321391/Proxemic_Theory_of_Edward_HALL) (дата обращения 15.05.2022).

© Казанникова Дария Петровна (dasha\_kazann@mail.ru), Звягинцева Александра Витальевна (av.zvyagintseva@mpgu.su).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## КОЛЛОКВИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСКУРСА В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИНГВИСТИКИ

**Косова Ирина Олеговна**

*К. филол. н., доцент, Московский городской университет  
управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова,  
г. Москва  
KosovaIO@edu.mos.ru*

### COLLOQUIAL MODEL OF DISCOURSE IN THE INTEGRATIVE SPACE OF LINGVISTICS

*I. Kosova*

*Summary:* The article is devoted to a discourse model capable to qualify its specificity of a sample of speech influence and behavior. The presented model takes into account various aspects of dialogism, the active mutually reinforcing nature of the communicative situation, the fragmentation of interpretation, the difference in meanings laid down by the addresser.

*Keywords:* discursive scientific paradigm, principles of speech cognition, human activity, speech statements, discourse analysis, language form, communicative event, discourse modules, verbal communication.

*Аннотация:* В статье рассматривается модель дискурса, способная квалифицировать его специфику образца речевого воздействия и поведения. Представленная модель учитывает различные стороны диалогичности, активную взаимоусиливающую природу коммуникативной ситуации, дробность интерпретации, различие смыслов, заложенных адресантом.

*Ключевые слова:* дискурсивная научная парадигма, принципы познания речи, человеческая деятельность, речевое высказывание, анализ дискурса, языковая форма, коммуникативное событие, модули дискурса, вербальное общение.

Преобладание в лингвистике современной действительности дискурсивной научной парадигмы определяет новые исследовательские подходы к языку и продуктам его функционирования. Современное гносеологическое поле науки выдвигает различные принципы познания речи. Язык рассматривается как «наилучшее окно в знание» и познание; как явление, «вплетенное во все виды человеческой деятельности», определяющее их; как сложная неравновесная система, обладающая механизмами самоорганизации и стремящаяся к самостоятельному функционированию и развитию.

В соответствии с такой интерпретацией языка его продукты уже не могут рассматриваться индивидуально, а исключительно в контексте с ситуацией, в которой они возникают, с участниками данной ситуации и внешними показателями. Это объясняет перенесение внимания исследователей с изучения речевого высказывания на анализ дискурса.

Рассматриваемая нами проблема дискурса квалифицируется вслед за Т. ван Дейком как «сложное единство языковой формы, значения и действия», как «коммуникативное событие». Ученый подчеркивал: «Говорящий и слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации, несомненно, относятся к данному событию». Дискурс может быть представлен как некая система, включающая несколько самостоятельных узлов – блоков системной природы, взаимосвязь которых обеспечивает постоянный процесс общения. Система дискурса регулируется внутренними показателями, противостоящими факторам среды.

Изучение функционирования модулей дискурса и

понимание его природы может осуществляться с помощью моделирования, согласно которому все, что присутствует в модели, имеет место в системе.

Первые эксперименты моделирования коммуникативной ситуации и процесса передачи информации связаны с именами Р.О. Якобсона, У. Вивера, К. Шеннона, которые сформировали понятийный аппарат для изучения коммуникации и сформулировали ряд положений, ставших основой для анализа вербального общения. Е.Ф. Тарасов, говоря о модели У. Вивера – К. Шеннона, отмечал: «К моменту появления в научной литературе этой схемы лингвистика не имела развитого понятийного аппарата для анализа речевого общения, так как речевое общение традиционно находилось на периферии или вообще за пределами исследовательских интересов языковедов». Представление цепи передачи информации в виде контактно-релейной схемы все же не вызвало особого интереса среди лингвистов, стремящихся оградить язык и текст от вторжения математических и технических постулатов, ибо такое вторжение, по словам М. Хайдеггера, означало бы деградацию языка до чисто информационного, коммуникативного средства. Поэтому базовой моделью коммуникации длительное время оставалась модель Р.О. Якобсона.

Более поздние коммуникативные модели опирались на разработки ученых в области теории информации. Несмотря на наличие множества попыток моделирования коммуникативного процесса, во второй половине XX века французский ученый Р. Барт назвал «скандальной» ситуацию в науке, при которой «существует множество способов подробнейшим образом описать отчужденный от человека заверченный продукт его речевой

деятельности, но нет ни одной сколько-нибудь удовлетворительной модели живого производства устного текста, возникновения неуловимой структуры дискурса».

Интеграция в лингвистику исследовательских принципов прагматизма изменило взгляд на сущность языка. В русской лингвистике интерес к диалогичности определяется активизацией в середине XX века исследований речи и деятельностного аспекта языка. Разграничение активной и пассивной грамматик Л.В. Щербой, введение им фактора восприятия и адресатности; концепция диалога Л.П. Якубинского, разработки Московской психологической школой вслед за Л.С. Выготским теории речевой деятельности определили методологический поворот к пониманию языка как диалогического феномена.

Самой значительной для методического переворота науки стала идея М.М. Бахтина о диалогичности гуманитарного познания и ее разработка применительно к речевым жанрам, тексту, лингвогносеологии. Концепция диалогичности М.М. Бахтина оказала влияние на все последующее развитие теории коммуникации. Понимание им диалогичности не ограничивалась активным характером речи, а распространялось на ряд аспектов коммуникативного процесса и познания в целом.

Гносеологический аспект представляет диалогические отношения коммуникантов с бытием в процессе восприятия ими окружающего мира. Существовая в мире действительности, человек участвует в диалоге социума, формируя видение себя и общества в этом мире. Диалогическое отношение личности и природы заключается, по М.М. Бахтину, в пантеистическом одухотворении природы и ее взаимодействии с человеком: Бог не дан в мире субстанционально, но субстанции как бы диалогизируют с личностью на основе Бога, то есть слышатся через его («Бог внутри меня и вне меня»).

Языковой аспект представляет взаимосвязь человека и языка исходя из понимания того факта, что язык определяет его носителям свой взгляд на мир, сформированный опытом предыдущих поколений. М.М. Бахтин выразил эту мысль следующим образом: «Только мифический Адам, подошедший с первым словом к еще не оговоренному девственному миру, одинокий Адам мог действительно до конца избежать этой диалогической взаимоориентации с чужим словом о предмете; конкретному человеческому слову это не дано» [6, 92]. М.М. Бахтин представил идею языка как медиума личности, умеющей диалогизировать с языком и освободиться от языковых стереотипов и создать собственный изобразительный язык.

Культурно-исторический аспект заключается во взаимодействии участников коммуникации с семиотическим

универсумом культуры, развивающимся во времени и пространстве. Разработка понятия семиотического универсума культуры принадлежит основателю Московско-Тартуской семиотической школы Ю.М. Лотману. Согласно его концепции, семиосфера, неуклонно расширяясь в пространстве на протяжении веков, приняла ныне глобальный характер, при этом сохранив целостность универсума. Причиной этой целостности является то, что в основе всех коммуникативных процессов лежит инвариантный принцип, допускающий увеличение внутреннего разнообразия семиосферы.

Коммуникативный аспект представлен взаимосвязью адресанта и его программы адресованности с читателем. Диалог двух личностей осложняется формой и способом реализации общения. Диалогичность в данном аспекте основывается на базе отсутствия сходства между информацией передаваемой и получаемой. Диалог автора и текста, текста и читателя создает совершенно новый другой мир. Читательское понимание имеет внутреннюю и внешнюю диалогичность. Воспроизведение чужого текста читателем представляется на основе своего понимания бытия и перевода понимаемого смысла на собственный язык. Внешняя читательская интерпретация проявляется в соотношении с авторскими мыслями о чужом тексте.

Предлагаемая модель дискурса учитывает постоянно развивающуюся природу коммуникативной ситуации во взаимодействии с самостоятельной жизнью текста. Модель состоит из пяти модулей, взаимодействие которых обеспечивает информационный обмен и коммуникативное воздействие.

Модуль адресанта представлен сферой его сознания как психофункциональным континуумом различных познавательных механизмов: мышления, ощущений, чувствований, интуиции, трансценденции и бессознательного, – которые интегрируются со знаниями о языке и в языке. Знания в языке – это существующая в языковой форме информация, ибо «значительный объем информации приобретает нами через тексты и устные речевые произведения (лекции, выступления, беседы, общения и т.п.).

Модуль адресата представлен сферой сознания реципиента текста в дискурсе, обеспечивающей восприятие, и интерпретацию. Данный модуль также коррелирует с иными модулями дискурса по принципу диалогичности.

Модуль сообщения является концептуальным пространством, представляющим интерактивные стратегии как внутреннюю программу, отражающую стиль общения. Текст диалогически погружен в бытие и семиотический универсум культуры, что его вообразимым миром.

Модуль интериоризованного бытия является осознанным лингвокультурным пространством, отображающим действительность в аспекте последовательности событий в тексте. Осознанная действительность включает описание социума, природы, человеческих отношений. Гносеологический аспект данного модуля с другими обеспечивает понимание во времени и пространстве, а также демонстрирует параметры коммуникантов и описываемых в сообщении событий.

Модуль семиотического универсума культуры связан с диалогическими отношениями с модулями коммуникантов и текста и представлен текстами различных типов, а

также другими знаковыми продуктами культуры цивилизации. Диалогичность универсума культуры выражается в создании возможных текстовых миров исходя традиций в соотношении с реальным миром. Универсум служит мощным инструментом, противостоящим факторам дестабилизации коммуникативного процесса, способствующим взаимопониманию общающихся личностей.

Вышеописанная модель является упрощенной схемой, однако ее системные корреляции и диалогические параметры позволяют описать свойства любого дискурса, квалифицировать его специфику в плане образца речевого действия и поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Chafe W.I. Repeated Verbalization as Evidence for the Organization of Knowledge // Preprints of the Plenary session Papers XIV International Congress of Linguists. – Berlin, 1987.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики – М.: Художественная литература, 1975.
4. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.
5. Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х т. – Таллинн: Александра, 1992.
6. Общение. Текст. Высказывание. – М.: Наука, 1989.
7. Хайдеггер М. Путь к языку // Онтологическая проблематика языка в современной западной философии. – М.: Наука, 1975. – Ч. 1.
8. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. – СПб: Университетская книга, 1997.

© Косова Ирина Олеговна (KosovaIO@edu.mos.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской университет управления  
Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова

# ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ О КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ПАРАДИГМЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

**Мао Цзинцзин**

Аспирант, Хэйлунцзянский университет; преподаватель,  
Харбинский коммерческого университета  
290465851@qq.com

## KEY QUESTIONS ABOUT THE COGNITIVE-DISCURSIVE PARADIGM IN MODERN LINGUISTICS

**Mao Jingjing**

*Summary:* The article is devoted to the study of the cognitive and discursive paradigm of linguistic knowledge in the works of Professor Elena Samuilovna Kubryakova. The relevance of the work is explained by the importance of reflecting the change of scientific paradigms in modern linguistics, as well as the lack of study of the issues of cognitive and discursive paradigm, reflected in the theoretical studies of Professor E.S. Kubryakova. The aim of the work is to consider the theory of E.S. Kubryakova, devoted to the formation and development of cognitive and discursive paradigm in modern linguistics. The set goal implies the solution of the following tasks: 1) to generalize the consideration of modern linguistic paradigms; 2) to highlight the main features of the theory of Professor E.S. Kubryakova; 3) to outline the main issues touched upon in the works of E.S. Kubryakova, allowing a more detailed description of the cognitive and discursive paradigm in Russian. The main methods of work are: descriptive, comparative and analytical. The scientific novelty of the work lies in the reflection of the main issues of E.S. Kubryakova's cognitive and discursive theory. The author concludes that the theory put forward by Professor E.S. Kubryakova reflects the regularities of the semiosis of complex signs from the derivative word to the text.

*Keywords:* cognitive linguistics, cognitive-discursive paradigm, Professor E.S. Kubryakova, discourse, text, concept.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистического знания в трудах профессора Елены Самуиловны Кубряковой. Актуальность работы объясняется важностью отражения смены научных парадигм в современной лингвистике, а также малоизученностью вопросов о когнитивно-дискурсивной парадигме, отраженных в теоретических исследованиях профессора Е.С. Кубряковой. Целью работы является рассмотрение теории Е.С. Кубряковой, посвященной становлению и развитию когнитивно-дискурсивной парадигмы в современном языкознании. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) обобщить рассмотрение современных лингвистических парадигм; 2) выделить основные особенности теории профессора Е.С. Кубряковой; 3) обозначить основные вопросы, затронутые в работах Е.С. Кубряковой, позволяющие более подробно раскрыть описание когнитивно-дискурсивной парадигмы в русском языке. Основными методами работы являются: описательный, сравнительно-сопоставительный и аналитический. Научная новизна работы заключается в отражении основных вопросов когнитивно-дискурсивной теории Е.С. Кубряковой. Автор приходит к выводу о том, что теория, выдвинутая профессором Е.С. Кубряковой, отражает закономерности семиозиса комплексных знаков от производного слова до текста.

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика, когнитивно-дискурсивная парадигма, профессор Е.С. Кубрякова, дискурс, текст, концепт.

## Введение

Областью когнитивной лингвистики является анализ двунаправленности языка (когниция и коммуникация), в результате которого в отечественном языкознании сложилась когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания.

Впервые рассмотрение парадигмы как области научного исследования поднималось в работе американского лингвиста Т. Куна, который рассматривал влияние научного общества на процесс исследовательской деятельности, в частности, отношения, происходящие между субъектом и объектом, становление знаний и подходов к изучению этой проблемы [15, с. 5].

В современной лингвистике выделяется несколько классификаций основополагающих парадигм:

1. Ю.Н. Караулов выделяет 4 парадигмы: историче-

скую, психологическую, системно-структурную, социальную (коммуникативную). При этом когнитивное и психолингвистическое направления входят в состав социальной парадигмы [5, с. 48];

2. В.А. Маслова считает, что существует 3 парадигмы: сравнительно-историческая, системно-структурная, антропоцентрическая [16, с. 3];

3. Е.С. Кубрякова говорит о наличии 4 лингвистических парадигм: традиционная, генеративная, когнитивная и коммуникативная [11, с. 190].

Рассмотрение вопросов о когнитивно-дискурсивной парадигме научного знания является важной задачей на стыке психолингвистики и когнитивной лингвистики, психологии и философии. Актуальность работы объясняется важностью отражения смены научных парадигм в современной лингвистике, а также малоизученностью вопросов о когнитивно-дискурсивной парадигме, от-

раженных в теоретических исследованиях профессора Е.С. Кубряковой.

Целью работы является рассмотрение теории Е.С. Кубряковой, посвященной становлению и развитию когнитивно-дискурсивной парадигмы в современном языкознании.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

1. обобщить рассмотрение современных лингвистических парадигм;
2. выделить основные особенности теории профессора Е.С. Кубряковой;
3. обозначить основные вопросы, затронутые в работах Е.С. Кубряковой, позволяющие более подробно раскрыть описание когнитивно-дискурсивной парадигмы в русском языке.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных лингвистов Ю.Н. Караулова [5], В.А. Масловой [16], Т. Куна [15], Л.Г. Лузиной и Е.М. Поздняковой [17], др. Материалом исследования послужили работы профессора Е.С. Кубряковой. Процесс становления когнитивно-дискурсивной парадигмы в теории Е.С. Кубряковой будет отражен в настоящем исследовании [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

Практическая ценность работы заключается в подробном освещении теории лингвиста Е.С. Кубряковой, которая представляет ценность для студентов языковых специальностей при изучении психолингвистики и когнитивной лингвистики.

В центре исследования находятся работы профессора, главного научного сотрудника Института языкознания РАН Е.С. Кубряковой, опубликованные в период с 1986 по 2012 годы [7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

В монографии «Номинативный аспект речевой деятельности» (1986) Е.С. Кубрякова отметила, что речь человека проходит путь «созревания» от смысла к системе значений поэтапно:

1. преобразование и развитие смыслов текста;
2. трансформация смыслов на пути порождения высказывания;
3. объективация системы значений языковыми формами [7, с. 49-50].

В 1992 году при анализе проблем представления знаний в современной науке Е.С. Кубрякова отметила важный вопрос о представлении знаний в умственной деятельности человека [11, с. 67].

В 1995 году исследователем было выдвинуто предположение об использовании понятия «парадигма» в линг-

вистике. В качестве основной лингвистической парадигмы в работе Е.С. Кубряковой выступает генеративная грамматика [11, с. 153]. В 1996 году в «Кратком словаре когнитивных терминов» появились определения «когнитивная модель» и «когнитивная лингвистика» [6, с. 56-57]. В этих определениях «текст» становится результатом естественной обработки языковых данных.

Одной из ведущих парадигм современного языкознания, по мнению Е.С. Кубряковой, является когнитивно-дискурсивная парадигма, которая является новой в системе лингвистического знания, включающей в себя синтез когнитивной и коммуникативной парадигм [8, с. 5]. Основными вопросами рассмотрения этой работы в рамках изучаемой парадигмы являются: 1) соотношение понятий «дискурс» и «текст» (взаимосвязь языковых значений с коммуникативными целями говорящего); 2) рассмотрение единиц анализируемого текста [8, с. 7].

Понятие «текст» представляет собой опредмеченную форму акта коммуникации [8, с. 6]. Это свидетельствует о том, что даже тщательно отобранные тексты не всегда являются причиной актуализации речи обучающихся. По мнению М.М. Бахтина, текст стимулирует учащихся вступать в диалог, отражая подлинную сущность сознания двух субъектов в процессе общения [1, с. 285]. Термин «дискурс» является попыткой соотнесения понятий «текст» и «речь». Профессор Е.С. Кубрякова отмечает следующие особенности понятия «дискурс»:

1. дискурс – сложное коммуникативное явление, которое характеризуется включением экстралингвистических факторов к теме и содержанию текста (цель, знания о мире, мнения);
2. дискурс включает в понятийную составляющую социальные, психологические и этнографические установки;
3. дискурс является промежуточным явлением между речью и общением;
4. дискурс обозначает родовое понятие, а текст – видовое; текст представляет собой фиксированный языковой материал;
5. дискурс обозначает когнитивный процесс, связанный с производством речи и созданием новой законченной, фиксированной формы;
6. текст является элементарной единицей дискурса;
7. текст не имеет отношение к психическим сущностям, поэтому является абстрактным явлением [14, с. 19].

Развитие когнитивно-дискурсивной парадигмы получило в работе исследователя «Язык и знание: На пути получения знаний о языке с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира» (2004). Автор поясняет значение термина, указывая, что «когнитивный процесс» способствует осуществлению операций со структурами знания как особыми ментальными объектами, а «дискурс»

сивная» парадигма изучает язык в процессе порождения и восприятия речи [9, с. 406]. Основной проблемой когнитивно-дискурсивной парадигмы является вопрос о роли языковых единиц, а также языковых моделей, механизмов для протекания ментальных и внутренних процессов сознания человека [9, с. 406]. Другими словами особое внимание уделяется вопросу роли языковой системы в когниции и коммуникации.

Можно отметить, что когнитивно-дискурсивная парадигма является продолжением ономазиологического направления при анализе языковых единиц. Согласно этому представлению основой когнитивных процессов является деятельность, которая фиксирует субъективную позицию человека об окружающей действительности. Кроме этого, исследователем выделяется вопрос методологического характера, в котором профессор не придерживается разделения ментального (субъективного) мира и реально существующей объективной реальности.

В 2008 году эта теория получила развитие, поскольку в работе Е.С. Кубряковой была установлена структура изложения когнитивно-дискурсивной парадигмы, предполагающей освещение следующих вопросов:

1. установление хронотипических рамок парадигмы;
2. изучение условий, предпосылок и мотивов ее появления;
3. формулировка установок и целей парадигмы;
4. характеристика предметных областей парадигмы;
5. оценка используемых методик;
6. роль оценочного аспекта при характеристике парадигмы [17, с. 9].

При характеристике хронотопа парадигмы нового научного знания Е.С. Кубрякова связывает середину 60-х XX века с появлением когнитивной парадигмы, называя работы М. Хайдеггера и Г.-Г. Гадамера. Областью знаний когнитивно-дискурсивной парадигмы научного знания являются «семантика» в когнитивной лингвистике и «дискурс» в коммуникативной парадигме [17: 13].

В этой работе Е.С. Кубрякова пишет о многогранности дискурса и необходимости его роли при описании когнитивных процессов и ментальных репрезентаций. Одним из главных вопросов современной когнитивно-дискурсивной теории является рассмотрение роли когниции и коммуникации. Основными функциями языка являются когнитивно-репрезентативная и дискурсивная (коммуникативная), которые являются важной характеристикой языка и его устройства. Когниция и коммуникация (дискурс) являются обобщением знаний, мнения, оценок людей и характеристики их опыта, а также верований и убеждений [17, с. 44].

Когнитивно-дискурсивная парадигма является по-

пыткой интегрального описания языковых объектов. Продуктивность новой парадигмы проявилась в исследовании термина «производное слово» [10, с. 21; 9: 520]. *Производное слово* представляет собой вторичную знаковую единицу, независимо от структурной простоты. Согласно определению Г.О. Винокура, производное слово отличается тем, что в его структуре имеются производные единицы, обладающие мотивированным обозначением действительности [4, с. 421]. Таким образом, производное слово состоит из мотивированной формы, которую обретает однословный мотивированный знак, который становится удобным в процессе коммуникации.

Необходимо отметить, что когнитивно-дискурсивная парадигма имеет большое значение при рассмотрении понятия «части речи». В работе Е. С. Кубряковой части речи обозначаются как составляющие когнитивно-дискурсивного подхода, имеющих отношение к теории речевых актов и речевых событий [10, с. 47].

Интерес представляет вопрос категории аспектуальности в рамках рассмотрения когнитивно-дискурсивной теории Е.С. Кубряковой. Данная категория является междурядневой, имеющей отношение к отражению морфологических, лексических и синтаксических составляющих [2, с. 35]. В работе Т.В. Белошапковой отражены 4 иллюстрации когнитивной структуры категории аспектуальности, которые обозначают различные типы идеализированных когнитивных моделей: метафорическая, метонимическая и образно-схематическая модели [2, с. 37]. Исследователь приходит к выводу, что категория аспектуальности представляет собой набор дифференциальных признаков, которые могут быть по-разному представлены в речевой деятельности.

Категория аспектуальности объясняется необходимостью соотнесения формы и содержания языкового знака, которая в когнитивной лингвистике и теории Е.С. Кубряковой объясняется следующими параметрами:

1. соответствие каждой языковой формы ее когнитивного аналога;
2. рассмотрение причин выбора языковых знаков для отражения семантического значения слова [12, с. 15].

Важным понятием в когнитивно-дискурсивной парадигме является термин «концепт», который отражает знание и опыт человека в процессе объяснения ментальных и психических ресурсов сознания [6, с. 43; 13, с. 186].

Исследователи В.А. Виноградов, Ю.С. Степанов, В.Ф. Новогранова отмечают, что теория когнитивно-дискурсивной парадигмы Е.С. Кубряковой является трудом, оказавшим заметное влияние на развитие лингвистической науки, который заложил новые продуктивные направления в изучении языковедческих проблем [3, с. 9].

Оригинальная интерпретация языковых фактов отличается глубоким проникновением в сущность изучаемых явлений и комплексностью подхода.

### Заключение

Таким образом, главным методологическим вопросом в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы является представление людей о человеческом разуме. В первых работах профессора Е.С. Кубряковой язык воспринимается как доступ к сознанию и мозгу человека.

Далее исследователь обращается к рассмотрению языковых форм как производных человеческого сознания. Кроме этого, исследователь дает определения понятиям «концепт» и «языковые знаки», характеризующие определенную структуру знания.

Теория когнитивно-дискурсивной парадигмы, выдвинутой профессором Е.С. Кубряковой, получила высокую оценку среди ее коллег, поскольку она отражает закономерности семиозиса комплексных знаков от производного слова до текста.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 421 с.
2. Белошапкина Т.В. Когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания и категория аспектуальности // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2008. № 2. С. 34-43.
3. Виноградов В.А., Степанов Ю.С., Новодранова В.Ф. Предисловие // С любовью к языку: Сб. науч. трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. М.; Воронеж: ИЯ РАН, Воронежский государственный университет, 2002. С. 10–11.
4. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 784 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Л.Г. Лузина, Ю.Г. Панкрац; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. 245 с.
7. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Отв. ред. Б. А. Серебrenников. М.: Наука, 1986. 158 с.
8. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. Сборник обзоров. Сер. «Теория и история языкознания». РАН. ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел языкознания. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2000. С. 5-13.
9. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1 (001). С. 6-17.
10. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Отв. ред. Е.А. Земская. М.: Наука, 1981. 200 с.
11. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века: (Опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века. М., 1995. С. 144-238.
12. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Яз. славян. культуры, 2004. 560 с.
13. Кубрякова Е.С., Александрова Е.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста: докл. VII Междунар. конф. / Моск. гос. гуманитарный ун-т им. М.А. Шолохова; под ред. Е.И. Дибровой. М., 1999. С. 186-197.
14. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства, текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. М.: Диалог: МГУ, 1997. С. 19-20.
15. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. М.: АСТ, 2009. 317 с.
16. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
17. Парадигмы научного знания в современной лингвистике: Сборник научных трудов / Ред.-кол.: Е.С. Кубрякова, Л.Г. Лузина (отв. ред.) и др. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2008. 184 с.

© Мао Цзинцзин (290465851@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕТАФОРА, МЕТОНИМИЯ, И ДРУГИЕ НЕОЛОГИЗМЫ ВО ФРАНЦУЗСКИХ СМИ В ПОСТКОВИДНЫЙ ПЕРИОД

**Матюшенко Мария Сергеевна**

Преподаватель, Всероссийская академия внешней  
торговли Министерства экономического развития  
Российской Федерации  
tenvetrajulian@mail.ru

### METAPHOR, METONYMY, AND OTHER NEOLOGISMS IN THE FRENCH MEDIA IN THE POSTCOVID PERIOD

**M. Matyushenko**

*Summary:* The post-Covid period is characterized not only by various transformations in the life of society, which have forever remained due to events occurring under the influence of the Covid-19 pandemic (distance education, "remote" professions, ways and methods of coexistence and organization of working and social spaces, hygiene, etc.), but also lexical collisions. Namely, a new type of virus, methods of combating it and its spread, as well as ways of co-existence with the infection, determined the appearance of many neologisms, metaphors and metonymies that have found their application in the media.

Despite the decline in the incidence of coronavirus, the media continue to publish articles about post-ovoid problems. However, the competitive agonality of publications and the attempt of journalists to "diversify" the material on these issues, which all publications have been full of daily for three years, led to the use of metaphors, metonymy and neologisms. The publications analyzed in this article, used in French news content, are taken from the materials of such popular and authoritative publications as: 'Le Figaro', 'Le Monde', 'Nice-Matin', 'Les Échos', 'Yahoo Life Francé', 'Le Point', etc., published in 2020 – in 2022.

*Keywords:* metaphor, metonymy, neologism, press, post-ovoid period, mass media, newspaper, French publications, Covid-19.

*Аннотация:* Постковидный период характерен не только различными преобразованиями в жизни общества, которые навсегда остались вследствие происходящих под влиянием пандемии Covid-19 событий (дистанционное образование, «дистанционные» профессии, способы и методы сосуществования и организации рабочего и социального пространств, гигиена и пр.), но и лексическими коллизиями. А именно, новый вид вируса, методы борьбы с ним и с его распространением, а также способы сосуществования с инфекцией, детерминировали появление множества неологизмов, метафор и метонимий, нашедших своё применение в средствах массовой информации. Несмотря на снижение уровня заболеваемости коронавирусом, средства массовой информации продолжают публиковать статьи о постковидных проблемах. Однако конкурентная агональность изданий и попытка журналистов «диверсифицировать» материал на указанную проблематику, которым ежедневно пестрили все издания на протяжении трёх лет, обусловила использование метафоры, метонимии и неологизмов.

Анализируемые в данной статье публикации, используемые в новостном французском контенте, взяты из материалов таких популярных и авторитетных изданий, как: 'Le Figaro', 'Le Monde', 'Nice-Matin', 'Les Échos', 'Yahoo Life Francé', 'Le Point' и пр., опубликованных в 2020 – 2022 годах.

*Ключевые слова:* метафора, метонимия, неологизм, пресса, постковидный период, СМИ, газета, французские издания, Covid-19.

### Введение

По мере снижения заболеваемости средства массовой информации (далее – СМИ) продолжают публиковать статьи о постковидных проблемах с целью информирования населения о таких текущих задачах и проблемах, как, например: снижение риска новой волны Covid-19; снятие или умаление ограничительных мер и мер профилактики и борьбы с распространением коронавирусной инфекции нового типа; упразднение неактуальных законов, введённых в период пандемии (например, закрытие межстрановых границ, запрет на выезд за границу и въезд с инфицированных территорий; «масочный режим» и пр.), что обусловило возникновение словообразовательной деривации, а также целесообразность использования журналистами метафор и метонимии. **Актуальность** исследования заключается в анализе и синтезе неологизированной, метафоризированной и метонимизированной лексики, которая помогает французским изданиям разнообразить материал,

привлечь внимание читательской аудитории к «избитой» теме про коронавирусную инфекцию нового типа Covid-19, бушевавшей по всему миру на протяжении трёх лет (с 2019 по 2022 гг. включительно).

**Целью** статьи является исследование неологизмов, метафор и метонимий, используемых в номинативных слоганах (заголовках) и преамбулах французского новостного контента.

В данной статье выполнены следующие **задачи**:

1. (синтезированы и проанализированы номинативные слоганы и тексты французской прессы, в состав которых включены метафоры, метонимия и неологизмы;
2. определена роль метафор, неологизмов и метонимии, как семантических механизмов образования новостного дискурса;
3. дифференцированы метафорические и метонимические инновации, используемые в «постковидных» публикациях.



Исследование базировалось на таких **методах**, как контент-анализ, контекстологический метод, метод сплошной выборки, классификация и систематизация найденных лексических единиц.

Французская речь насыщена современными неологизмами, цель которых, прежде всего, экономия речевых средств, например, повсюду наблюдается тенденция к латинским или греческим созвучиям. Некоторые дефиниции могут иметь совершенно неожиданное значение, например, 'Vinci' («*j'ai vaincu*» – «Я победил», 'Valéo' («*Je vais bien*» – «Я в порядке»), 'Vivendi' (от «*Vivere*» – «жить»), 'Volvo' («*Je roule*» – «Я еду»), 'Audi' («*Ecoute*» – «Слушай») или 'Fiat' («*Que cela advienne*» – «Пусть это произойдет») и т.д. [12].

#### Неологизмы:

'psychoter' [7] – (военный сленг) действовать как псих; (фамильярность) «психовать» – неологизм 2015 г. Пример: «*Pas question donc de psychoter: Je sais que la peur domine, mais moi, ce qui me met en boule, c'est cette obligation (vacciné contre la Covid-19)*» [2] Nice-Matin, le 15 septembre 2021. – Перев.: «Так что не стоит психовать: «Я знаю, что царит страх, но меня сводит с ума эта обязанность»» (вакцинироваться от Covid-19 – прим. автора).

'TAg' (Médecine) – аббревиатура теста на антиген – неологизм 2020 г. Пример: «*Ce changement de catégorie ne modifie pas les règles applicables aux personnes vaccinées en provenance du territoire américain, qui doivent présenter à l'embarquement le résultat négatif d'un test PCR ou d'un test antigénique (TAg) réalisé moins de quarante-huit heures avant le vol*» [4] Le Monde, le 02 janvier 2022. – Перев.: «Это изменение категории не меняет правил, применимых к лицам, вакцинированным на территории США, которые должны предъявить при посадке отрицательный результат ПЦР-теста или теста на антиген (TAg), сделанного менее чем за сорок восемь часов до вылета».

Журналистка Нора Буаззуни (Nora Bouazzouni) придумала в своём блоге 'Seasonly' понятие 'demhygiène' (f) («демигиена») путём прибавления к существительному 'hygiène' (f) метрического префикса -demy (используемого в значении «половина»). 'demhygiène' (f) служит для дефинирования действия, обозначающего процесс, когда человек моется только для того, чтобы выйти из квартиры в период самоизоляции в магазин или аптеку, – неологизм 2020 г. Пример: «*La définition de "demhygiène" ? "Quand tu ne te laves plus que pour sortir faire les courses", explique-t-elle sur son compte Instagram*» [14]. Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. – Перев.: «Определение «демигиены»? «Это когда ты моешься только для того, чтобы пойти за покупками», – объясняет она в своем аккаунте в Instagram».

'Casa Syndrom' (m) синдром Каса: [14], – неологизм

2020 г. придуман Грегори Пуи в 2020 г. Пример: «...*alors le Casa Syndrom, un «phénomène psychologique observé chez des personnes confinées durant une période prolongée et qui ont développé une sorte de bonheur du fait de rester enfermées chez soi, selon les mécanismes complexes du cocooning*»» [14] Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. – Перев. «...Синдром Каса – психологический феномен, наблюдаемый у людей, находящихся в самоизоляции в течение длительного периода времени и ставших счастливыми от пребывания дома взаперти в соответствии с аккумулятивными механизмами «гнездования»».

#### Англицизмы:

'zumping' (m) [14; 8] – [dumping + Zoom] – конверсия, т.е. словосложение сокращённого английского существительного 'dumping' (досл. «сброс») + 'Zoom' (название платформы для видеоконференцсвязи) → расставание по видеоконференцсвязи. Также во французском языке дефиниция «зумпинг» означает вторжение постороннего лица (группы лиц) в деловую, учебную, межличностную видеоконференцию с целью нарушить её ход, начиная от невинной шутки, оканчивая злоумышленными действиями [14], – неологизм 2020 г. Пример: «*Skypéro, Zumping, Cloud rave... Les nouveaux mots apparus dans notre vocabulaire depuis le confinement*» [14] Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. – Перев. «Скайперо, зумпинг, «облачная вечеринка»... неологизмы, появившиеся в нашем лексическом запасе с момента самоизоляции».

'ghosting' (m) [8] – «гостинг»: происходит от английского существительного 'ghosting', образованного посредством семантической неологизации глагола 'to ghost', в буквальном переводе: «действие превращения в призрака». Обозначает технику завершения коммуникации, которая заключается в резком прерывании любого общения с другим пользователем путём прекращения ответов на звонки, текстовые сообщения, sms, электронную почту и т. д. без объяснения причин, – неологизм 2015 г. Пример: «*Un «club de soutien des cœurs brisés», plus que nécessaire à l'ère du «ghosting» ou du «zumping»*» [8]. Le Figaro, le 05 janvier 2021. – Перев.: ««Клуб поддержки разбитых сердец», больше, чем необходимо в эпоху «гостинга» или «зумпинга»».

'lockdown' (m) – «локдаун», во французском языке синоним слова 'confinement' – «сдерживание», «изоляция» – неологизм 2020 г. Пример: «*Le contrebassiste publie son vingt-sixième album personnel «Heteroklite Lockdown», conçu et préparé pendant le confinement, en compagnie de son fils Sébastien (sax) et du batteur Gautier Garrigue*» [11] Le Monde, le 12 février 2022. – Перев.: «Контрабасист выпускает свой личный двадцать шестой альбом «Heteroklite Lockdown» («Противоречивый локдаун» или «Сброд локдауна» – прим. автора), разработанный и подготовленный во время самоизоляции, в компании своего сына Себастьяна (Сакса) и барабанщика Готье Гарриге».

Англицизм-аббревиация:

'WFH' ('working from home') – данное сокращение используется для обозначения дистанционной работы. Пример: «*Toujours au printemps dernier, cette fois en Amérique du Nord, Facebook et Google ont autorisé le WFH – «Working From Home» – jusqu'à fin 2020*» [9]. Les Échos, le 24 septembre 2020. – Перев.: «Также прошлой весной, на этот раз в Северной Америке, Facebook и Google разрешили **РИД** – «Работать из дома» – до конца 2020 года».

Писатель Грегори Пуи (Gregory Pouy) придумал путём семантической неологизации дефиницию 'FOMOC' (m), образованную от неологизированной аббревиации FOMO ('Fear Of Missing Out' – «страх упустить что-то») + начальная буква от дефиниции 'confinement' («самоизоляция»). 'FOMOC' обозначает впечатление, что человек что-то упустил в локдаун или, точнее, упустил непосредственно свой локдаун [14], – неологизм 2020 г. Пример: «*L'entrepreneur et auteur Gregory Pouy a lui aussi ajouté quelques expressions à son vocabulaire, tel que le FOMOC qu'il définit «comme un FOMO (Fear Of Missing Out) en version confiné, à savoir l'impression de rater son confinement»*» [14] Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. – Перев. «Предприниматель и писатель Грегори Пуи также добавил в свой словарь несколько понятий, как, например, **FOMOC**, которое он определяется, как «FOMO (страх пропустить)» в режиме ограничений, то есть ощущение, что он упустил свою самоизоляцию».

Непосредственно сам термин FOMO для обозначения вышеобозначенной тревоги был придуман относительно недавно: своей первой волной популярности он обязан американцу Патрику Макгиннису, который образовал его в 2004 г. А именно, будучи студентом Гарвардской школы бизнеса, молодой человек опубликовал в местной газете колонку, где он удивлялся адскому социальному ритму, которому подвергались новые ученики, объединяя встречи, игры, вечеринки и другие празднества в одну ночь [6]. Пример: «*FOMO ou la «peur de rater quelque chose»*» [6] Le Monde, le 03 novembre 2021. – В перев.: «**FOMO** или «страх что-то упустить»».

Деривация путём изменения смыслового значения уже существующего понятия:

'irrationnement' – от слова 'irrationnel' (в перев. «иррациональный») + suffixe -ment, служащий для образования наречий или добавляется в вербальную основу для формирования субстантива, описывающего результат действия → «иррационализатор». Путём семантической неологизации данное понятие в постковидный период начало использоваться в значении, сильно раздражаться по пустякам из-за постковидного синдрома или из-за того, что человек устал от проблем и безысходности, связанных с коронавирусом и распространённых по всему миру, – неологизм 2020 г. Например: «*Notre préférence*

*va à «l'irrationnement», à savoir «quand tu rationnes le riz basmati comme si t'étais dans Koh-Lanta, mais que t'éclates le paquet de Granola devant Koh-Lanta»*» [14] Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. – Перев.: «Наше предпочтение отдаётся дефиниции «**иррационализатор**», а именно: «когда ты относишься к рису басмати так, как будто ты был в Кох-Ланта, но когда ты разрываешь пакет гранолы перед Кох-Ланта»».

'clapping' (m) – семантическая неологизация понятия «клаппинг» («claquement»), произошедшего ранее (2016 г.) от английского существительного 'clapping' («аплодировать») → дань уважения врачам, которое французы демонстрировали в ежевечерних флешмобах из квартир у открытых окон в 20:00 в период локдауна [14]. Изначально данный англицизм использовался во французском языке при обозначении формы коллективного празднования, практикуемого на стадионах, которое заключается в том, чтобы хлопать в ладоши и аплодировать в ритме крещендо, повторяя одно и то же слово, как правило, название поддерживаемой спортивной команды [3]. Неологизм 'clapping' (m) в новом «постковидном» семантическом значении появился в 2020 г. Пример: «*Il devrait s'exprimer après le clapping de 20 heures, rendez-vous quotidien pendant lequel des Français applaudissent à leurs fenêtres le personnel soignant qui lutte contre la pandémie*» [10] Le Point, le 08 avril 2020. – Перев.: «Ожидается, что он выступит после 20-часового **клаппинга** – ежедневной встречи, во время которой французы аплодируют из своих окон медицинскому персоналу, борющемуся с пандемией».

Метонимия:

'déprimant(e)' (m, f) – adj. (прилаг.) [déprime + suffixe -ant] – к понятию 'déprime' (f) «хандра» прибавили суффикс -ant – глагольный суффикс, служащий, как правило, для образования причастия настоящего времени. Дефиниция 'déprimant' переводится как «депрессивный», «унылый», «удручающий» (в русском молодёжном сленге – «душный»), т.е. понятие обозначает того, кто угнетает. Деривация путём изменения смыслового значения уже существующего понятия, а именно, также данная дефиниция обозначает на «ковидном сленге» принтер, который используется только для печати справок о выходе из дома для покупки продуктов / лекарств в локдаун [14], – неологизм 2020 г. Пример: «*Le «Blue Monday», plus déprimant que le Covid-19 ?*» [5] Le Point, le 18 janvier 2021. – Перев.: ««Голубой понедельник» – ещё **более душный**, чем Covid-19?»

Названия новых штаммов коронавирусной инфекции Covid-19 выступают в роли точек на статистической кривой (диаграмме) заболеваемости, пример: «*Omicron, XD, Delta... Le point sur la circulation des principaux variants de la Covid-19 en France*» [13] Nice-Matin, le 05 mai 2022. – Перев. «**Omicron, XD, Delta...** точки по движению основных ва-

риантов Covid-19 во Франции».

### Метафоры:

'*Cloud rave*' (*m*) [14] – «облачная вечеринка», – неологизм 2020 г. Дефиниция '*Cloud*' изначально обозначала понятие «Облако» (или «облачное хранилище данных») – Интернет-метафору. '*Rave*' с французского сленга переводится как «вечеринка». Пример: ««*Cluster*», «*Coronapéro*», «**Cloud Rave**»... *Petit lexique de la novlangue du confinement* [1] Le Figaro, le 27 mars 2020. – Перев.: ««Кластер», «Коронаперо», «Облачная вечеринка» ... маленький словарь неологизмов самоизоляции».

'*kebabdos*' (*pl*) – (от существительного '*kebab*' (*m*) – «кебаб» или «шашлык» + suffixe *-os*, который служит во французском языке для образования сленговых и жаргонных понятий [15]). Данная дефиниция сводится к обозначению следующего действия: человек занимается спортом, думая обо всем, что он наденет после локдауна или самоизоляции → «кебабдо». Пример: «*Une «déprimante», c'est une «imprimante qui ne sert plus qu'à imprimer des attes-*

*tations de sortie» tandis que les «kebabdos» se résument par «faire du sport en pensant à tout ce que tu vas t'enfiler après le confinement»» [14] Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. – Перев. ««Депресняк» – это «принтер, который теперь используется только для печати справок о выходе», в то время как «кебабдо» сводятся к тому, чтобы «заниматься спортом, думая обо всем, что ты наденешь после самоизоляции»». Метафора данного понятия заключается в том, что люди много ели в период локдауна и мало двигались, в результате чего их вещи на пополневшем теле будут смотреться как упаковка на кебабе или шашлыке.*

### Выводы

Многие неологизмы, используемые в текстах французских СМИ о постковидной ситуации в мире часто образованы путём семантической неологизации, т.е., для французских неологизмов характерна деривация путём изменения смыслового значения уже существующего понятия. Помимо указанных способов, встречается множество англицизмов, в том числе, аббревиаций-неологизмов, пришедших во французский язык из английского.

### ЛИТЕРАТУРА

- Adhémar, M. ««Cluster», «Coronapéro», «Cloud Rave»... Petit lexique de la novlangue du confinement» [1] Le Figaro, le 27 mars 2020. URL: <https://www.lefigaro.fr/patient-zero-coronapero-ou-cloud-rave-la-novlangue-du-confinement-20200327>. Date: 06.05.2022.
- Charles, 77 ans refuse d'être vacciné contre la Covid-19 : «On m'a même traité d'assassin !». Nice-Matin, le 15 septembre 2021. URL: <https://www.lefigaro.fr/livres/2014/05/21/03005-20140521ARTFIG00225-academie-francaise-contre-larousse-le-match-des-neologismes.php>. Date: 30.04.2022.
- Clapping. URL: <https://fr.wiktionary.org/wiki/clapping>. Date: 05.05.2022.
- Covid-19 dans le monde : Israël élargit la 4e dose de vaccin, les Etats-Unis rejoignent la liste des pays classés « rouge » par la France. Le Monde, le 02 janvier 2022. URL: [https://www.lemonde.fr/planete/article/2022/01/02/covid-19-dans-le-monde-israel-elargit-la-4e-dose-de-vaccin-les-etats-unis-rejoignent-la-liste-des-pays-classes-rouge-par-la-france\\_6107967\\_3244.html](https://www.lemonde.fr/planete/article/2022/01/02/covid-19-dans-le-monde-israel-elargit-la-4e-dose-de-vaccin-les-etats-unis-rejoignent-la-liste-des-pays-classes-rouge-par-la-france_6107967_3244.html). Date: 06.05.2022.
- Déléaz, T. Le « Blue Monday », plus déprimant que le Covid-19 ? Le Point, le 18 janvier 2021. URL: [https://www.lepoint.fr/societe/le-blue-monday-plus-deprimant-que-le-covid-19--18-01-2021-2409999\\_23.php#xtmc=deprimante&xtnp=1&xtr=5](https://www.lepoint.fr/societe/le-blue-monday-plus-deprimant-que-le-covid-19--18-01-2021-2409999_23.php#xtmc=deprimante&xtnp=1&xtr=5). Date: 06.05.2022.
- Dupont, M. FOMO ou la « peur de rater quelque chose ». Le Monde, le 03 novembre 2021. URL: [https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/03/fomo-ou-la-peur-de-rater-quelque-chose\\_6100722\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/03/fomo-ou-la-peur-de-rater-quelque-chose_6100722_3232.html). Date: 06.05.2022.
- Guyard, B. Académie française contre Larousse : le match des néologismes. Le Figaro, le 21 mai 2014. URL: <https://www.lefigaro.fr/livres/2014/05/21/03005-20140521ARTFIG00225-academie-francaise-contre-larousse-le-match-des-neologismes.php>. Date: 30.04.2022.
- Honnet, T. Rupture amoureuse : cinq podcasts pour s'en remettre et en sortir grandi. Le Figaro, le 05 janvier 2021. URL: <https://madame.lefigaro.fr/bien-etre/rupture-amoureuse-5-podcasts-pour-sen-remettre-en-tirer-profit-050121-194316>. Date: 06.05.2022.
- Jasor, M. Le télétravail, l'occasion de réinventer la vie en entreprise. Les Échos, le 24 septembre 2020. URL: <https://www.lesechos.fr/idees-debats/leadership-management/le-teletravail-loccasion-de-reinventer-la-vie-en-entreprise-1248507>. Date: 06.05.2022.
- Le confinement va être prolongé au-delà du 15 avril. Le Point, le 08 avril 2020. URL: [https://www.lepoint.fr/societe/le-confinement-va-etre-prolonge-au-dela-du-15-avril-08-04-2020-2370690\\_23.php#xtmc=clapping&xtnp=2&xtr=15](https://www.lepoint.fr/societe/le-confinement-va-etre-prolonge-au-dela-du-15-avril-08-04-2020-2370690_23.php#xtmc=clapping&xtnp=2&xtr=15). Date: 06.05.2022.
- Marmade, Jazz : Henri Texier, un trio et toutes les libertés. Le Monde, le 12 février 2022. URL: [https://www.lemonde.fr/culture/article/2022/02/12/jazz-henri-texier-un-trio-et-toutes-les-libertes\\_6113379\\_3246.html](https://www.lemonde.fr/culture/article/2022/02/12/jazz-henri-texier-un-trio-et-toutes-les-libertes_6113379_3246.html). Date: 06.05.2022.
- Néologismes d'actualité Le Monde, le 9 mars 2022. URL: <https://www.lesechos.fr/idees-debats/livres/neologismes-dactualite-1392274>. Date: 30.04.2022.
- Omicron, X, Delta... Le point sur la circulation des principaux variants de la Covid-19 en France. Nice-Matin, le 05 mai 2022. URL: <https://www.nicematin.com/sante/omicron-x-delta-le-point-sur-la-circulation-des-principaux-variants-de-la-covid-19-en-france-764914>. Date: 06.05.2022.
- Rimbert, K. Skypéro, Zumping, Cloud rave... Les nouveaux mots apparus dans notre vocabulaire depuis le confinement. Yahoo Life Francé, le 23 avril 2020. URL: <https://fr.news.yahoo.com/coronavirus:lesnouveauxmotsduconfinements>. Date: 05.05.2022.
- Suffixe [-os]. URL: <https://fr.wiktionary.org/wiki/-os>. Date: 06.05.2022.

© Матюшенко Мария Сергеевна (tenvetrajulian@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ЯЗЫКА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО РОМАНА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. ХЕЙЛИ «ОКОНЧАТЕЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ»)

### PECULIARITIES OF THE ENGLISH PROFESSIONAL MEDICAL LANGUAGE OF THE PRODUCTION NOVEL (ON THE EXAMPLE OF A. HAILEY'S NOVEL "FINAL DIAGNOSIS")

*O. Morozova*

*Summary:* The article highlights the features of professional medical vocabulary on the example of special terminology and professionalisms used in highly specialized medical communication. The analyzed material made it possible to reveal the specifics of professional communication of employees and patients of medical institutions, to identify codified and non-codified units of medical discourse, and to define thematic groups of the studied vocabulary.

*Keywords:* professional language, medical discourse, terms, jargon, professionalisms, production novel.

*Морозова Ольга Алексеевна*

*К.филол.н., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
olga22006@yandex.ru*

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей профессиональной лексики на примере специальной медицинской терминологии и профессионализмов, употребляемых в узкоспециализированном медицинском общении. Проанализированный материал позволил выявить специфику профессиональной коммуникации сотрудников и пациентов медицинских учреждений, определить кодифицированные и некодифицированные единицы медицинского дискурса, а также выделить тематические группы исследуемой лексики.

*Ключевые слова:* профессиональный язык, медицинский дискурс, термины, жаргонизмы, профессионализмы, производственный роман.

Исследование профессиональной лексики той или иной области знания – это одно из приоритетных направлений лингвистики в силу стремительного развития международных контактов, профессионального сотрудничества, туризма, эмиграции, проведения разнообразных проектов, развития науки и техники, междисциплинарных связей, доступности текстовых и аудиоматериалов профессионального характера, наличия множества сериалов, фильмов и литературных произведений, сюжет которых основан на профессиональном взаимодействии.

Одна из лидирующих и наиболее востребованных сфер – медицина – заслуживает отдельного внимания, поскольку она характеризуется высоким уровнем профессиональной коммуникации и взаимодействия, важностью компетентности специалистов, современными международными исследованиями, обменом информации, общественной и культурной значимостью.

В связи с этим представляется актуальным выявить основные особенности английского профессионального языка в области медицины. При осуществлении данного исследования методом сплошной выборки была отобрана специальная медицинская лексика из производственного романа Артура Хейли «Окончательный диагноз». Выбор литературного произведения объясня-

ется реалистичностью, достоверностью и максимальной детализацией медицинской профессиональной деятельности, в рамках которой и происходит повествование.

Содружество медицинских специалистов состоит из многочисленных социальных коллективов (руководство общей администрации и администрации отдельных лечебных комплексов, ИТР и младший медицинский персонал) и профессиональных медработников (терапевты, патологоанатомы, хирурги, офтальмологи, кардиологи, невропатологи, отоларингологи, медсестры, сотрудники лабораторий, хирургические медсестры и др.).

В романе «Окончательный диагноз» профессиональная сфера деятельности насыщено представлена как в повествовании, так и в монологической и диалогической речи коммуникантов. Профессиональный медицинский дискурс имеет место на трех уровнях [4, с. 3]: *интрапрофессиональный* (например, коммуникация врачей в рамках одного конкретного отделения – *Neurology, Psychiatry, Pediatrics, Dermatology; Orthopedics, Ophthalmology, Gynecology, Urology*), *интерпрофессиональный* (коммуникация между представителями разных отделений *Surgery – Pathology, Surgery – Laboratory*) и *профессионально-непрофессиональный* (общение между специалистами в области медицины (*medical staff: professors, doctors, nurses, surgeons*) и непрофессионалами (*pa-*

tients, family members)).

Диапазон профессионального общения достаточно широк: от официально-профессионального и бытового до бытового. Специфика профессионального общения врачей Больницы Трех Графств преимущественно основывается на коммуникативной ситуации, связанной с обсуждением разнообразных клинических случаев. Например,

*"It's the Howden case, Dr. Pearson."*

*Pearson was fretting still. "There are so many cases. I don't remember."*

*Patiently Miss Mildred reminded him. "It's the workman who was killed when he fell from a high catwalk. If you remember, the employers said the fall must have been caused by a heart attack because otherwise their safety precautions would have prevented it."*

*Pearson grunted. "Yeah."*

*As he went on signing Miss Mildred continued her summation. When she started something she liked to finish it and leave it tidy. "The autopsy, however, showed that the man had a healthy heart and no other physical condition which might have caused him to fall." [3, с.2]*

В профессиональном общении врачей можно выделить официально-личное и официально-публичное общение [2, с. 71]. Первое подразумевает обсуждение частного клинического случая между агентами, то есть равносубъектными субъектами медицинского дискурса, которое даже при общей установке на официальность может относиться к официально-личному общению (см. пример выше).

Официально-публичное общение подразумевает общение в присутствии наблюдателей, например, обсуждение научно-медицинских проблем на научных конференциях и симпозиумах, и имеет официальный публичный характер. Степень официальности и публичности общения может быть снижена, если дискуссия проходит в рамках круглого стола в малой группе, состоящей из трех-четырех экспертов. Примером такого общения также может быть врачебный консилиум:

*Lucy Grainger knocked and went into the pathology office. Joe Pearson was behind his desk, David Coleman on the far side of the room, studying a file. He turned as Lucy entered.*

*"I have the new X-rays," Lucy said, "on Vivian Loburton."*

*"What do they show?" Pearson was interested at once. He pushed some papers aside and got up.*

*"Very little, I'm afraid." Lucy had moved to the X-ray viewer which hung on the office wall, and the two men followed her. Coleman reached out and snapped a switch; after a second or two the fluorescent lights in the viewer flickered on [3, 117-118].*

В эту группу также относят обсуждение состояния пациента или оказание медицинской помощи, проводимое

в присутствии пациента или его родственников, что задает установку на официальный характер общения, так как каждый участник действует в рамках, предписанных его ролью агента, клиента или маргинала медицинского дискурса [2, с. 71].

В соответствии с этим мы можем отследить разнообразие речевых стилей, особенности выражения процесса мыслительной деятельности и чувств, как монологических, так и диалогических высказываний, составления текстов в устной и письменной форме, использование как отдельных слов, так и разнообразных словосочетаний. Весь этот процесс словотворчества отражает характерные, «свои», стандарты поведения каждой из социально-культурных подразделений медицинского сообщества. Таким образом, для различения внутри ядра профессионально-коммуникативной системы двух областей – области кодифицированных единиц (терминов) и области некодифицированных единиц (профессионализмов) – предлагается использовать следующие наименования: «терминологическая система» – для обозначения области кодифицированных единиц (термины и номены) и «некодифицированный вариант профессионального подъязыка» – для обозначения области некодифицированных единиц, представленных профессионализмами и жаргонизмами.

В романе «Окончательный диагноз» иллюстративный материал представлен на двух уровнях. К первому, терминологическому, уровню относятся следующие: *an orthopedic surgeon* (хирург-ортопед), *the admitting department* (приемное отделение), *treatment* (лечение), *growing deafness* (прогрессирующая глухота), *the ear, nose, and throat specialist* (отоларинголог), *autopsy* (аутопсия), *otoscope* (отоскоп). Поскольку термин входит в общую терминологическую систему языка, данная группа характеризуется системностью, наличием специального определения – дефиниции, тенденцией к однозначности внутри своего терминологического поля, а также отсутствием экспрессии и стилистической нейтральностью. Второй уровень выражен субституциями терминов, профессиональными жаргонизмами, использующимися в низком регистре общения: *Admitting* (приемный покой), *surgical* (хирургическое отделение), *the assembly-line appendix removers* (поточные вырезатели аппендикса, горе-хирург), *premie* (недоношенный ребенок).

Профессионализмы занимают значительную часть лексики современных медицинских работников при обсуждении производственных проблем в неофициальной или нестрогой официальной обстановке. Согласно Н.К. Гарбовскому, единицы языка, возникающие и функционирующие главным образом в разговорной речи специалистов на профессиональные темы в условиях неофициального общения, носят название профессионализмов [1, с. 19].

По происхождению профессионализм, как правило, результат метафорического переноса значений слов бытовой лексики на терминологические понятия: по сходству, например, формы детали и бытовой реалии, характера производственного процесса и общеизвестного действия или, наконец, по эмоциональной ассоциации. К примеру, лексическая единица *bloodsucker* (n.) первоначально использовалась для обозначения кровососущих животных и насекомых (пиявки, комары, паразиты), в переносном же значении с 1660-х годов данное слово стало использоваться в отношении людей (кровопийца, кровосос, эксплуататор, вымогатель, грабитель, тунец. В настоящее время в профессиональном медицинском языке можно встретить *bloodsucker* в значении медицинских работников, осуществляющих забор крови (*medical workers who regularly take blood samples*).

Как следует из примеров, профессиональные жаргонизмы могут отличаться экспрессивностью, эмоциональной окрашенностью и метафоричностью: *frequent flyer* (о пациенте, регулярно посещающем отделение неотложной помощи по поводу незначительных проблем со здоровьем), *chocolate hostage* (о пациенте с запором), *incarceritis* (заключенный, который симулирует болезнь, чтобы его отправили в больницу), *stream team* (команда урологов), *to cheech* (заказать все возможные тесты, чтобы диагностировать болезнь), *whiney primey* (будущая мать впервые, которая неоднократно приходит в больницу, думая, что у нее роды, хотя на самом деле это не так), *zebra* (чрезвычайно редкий диагноз, обычно ставящийся терапевтами, которые могут не заметить более рутинные заболевания), *Hollywood code* (призывы к ложной реанимации пациента без надежды на спасение, обычно в интересах близких), *Status dramaticus* (фальшивый латинский термин для пациентов, взволнованных пациентами, которые считают, что они очень больны или умирают, хотя на самом деле это не так; игра на астматическом статусе, тяжелом приступе астмы, который не поддается обычному лечению), *weekend syndrome* (когда врачи, заменяющие коллег на выходных, отказываются принимать какие-либо важные медицинские решения), *clinic unit* (способ скрытно обсудить вес пациента (1 клиническая единица = 200 фунтов).

Стремление к языковой экономии, сокращению времени произношения того или иного слова или словосочетания приводит к появлению разнообразных аббревиатур: *DOMA* ("Day Off, My Ass") – когда сотрудникам дается «выходной», но они не могут уйти с работы до полудня и должны вернуться «на следующий день», то есть через несколько часов; *ECU* (*Eternal Care Unit*) – эвфемизм для обозначения смерти (*My patient was transferred to the ECU*); *PITA* ("Pain In The Ass") – предупреждение другим медсестрам о том, что пациент или его родственник особенно не сотрудничают.

Анализ лексического состава профессионального медицинского языка, представленного в романе «Окончательный диагноз», позволяет классифицировать изучаемые лексические единицы на следующие тематические группы.

1. Медицинские профессии и работники (*staff pathologist, intern, ambulance attendant, physician, radiologist, obstetrician, general surgeons, chief of surgery, the hospital's elderly, nurse, Health Board*).
2. Помещения и отделения больницы (*operating room, autopsy-room, serology, laboratory, Surgery, Pathology, Neurology, charity wards, the private patients' pavilion; service departments—administration, accounting, purchasing, housekeeping; waiting rooms, corridors, halls, elevators; basement, and sub-basement, the main hospital block*).
3. Диагнозы, патологические и физиологические процессы, симптомы (*disease, sickness, benign/malignant tumor, heart attack, aspiration tracheitis, pneumonia, abscess, to complain of continued abdominal pains, diarrhea, infection, concussion, dizziness; to cough*).
4. Методы диагностики, процедуры, лечение, препараты (*surgery, biopsy; serology; sensitization test; blood test, to operate successfully for removal of gallstones, to nurse, to inject, syringe of calcium gluconate, to give morning medication, to put smb. on a diet, palpated the patient's abdomen, anesthetic*).
5. Анатомия человека (*trachea, appendix, cartilage; throat; kidney, abdomen, appendix, fat tissue, esophagus, duodenum*).
6. Инструменты и оборудование (*fluoroscope, rib cutter, incubator, wheelchair, forceps, microscope, rubber gloves*).
7. Медицинская документация, предписания и правила (*to sign autopsy protocols, patient's chart, to note the time of death, surgical reports from Pathology, surgical-mortality conference, to delegate responsibility to someone, to join the staff, surgical rules, the hospital's roster, lab procedures*) и др.

Современному медицинскому дискурсу в отличие от медицинского языка производственного романа А. Хейли свойственно более разнообразное, насыщенное употребление терминов и особенно специфических жаргонизмов. Однако специальная лексика в романах Хейли выполняет в романе важнейшую роль для создания у читателя «эффекта присутствия», позволяя полностью погрузиться в атмосферу медицинского учреждения и его функционирования, а также для описания профессиональной деятельности и личных отношений всех участников событий.

Профессиональный медицинский язык является частью профессионально-коммуникативной системы, включающей все языковые средства речевого общения профессионального социума медицинских работников

и обеспечивающей процесс интеракции-коммуникации своих членов в соответствии с социолингвистическими параметрами коммуникации и принятыми в ней нормами. Возникая в ответ на различные профессиональные

и групповые потребности отдельных коллективов, профессиональные языки в речевой практике говорящих всегда функционируют в контакте с другими формами существования языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.К. Гарбовский. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 287 с.
2. Невзорова М.С. Коммуникативная ситуация устного профессионального общения в рамках англоязычного медицинского дискурса / М. С. Невзорова // Научный диалог. – 2017. – № 3. – С. 68–80. — DOI: 10.24224/2227-1295-2017-3-68-80.
3. A. Hailey The Final Diagnosis [https://royallib.com/read/Hailey\\_Arthur/The\\_Final\\_Diagnosis.html#0](https://royallib.com/read/Hailey_Arthur/The_Final_Diagnosis.html#0)
4. Kong K. 2014. Professional discourse. Cambridge University Press.

© Морозова Ольга Алексеевна (olga22006@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елабужский институт (филиал)  
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

## АНДРОЦЕНТРИЗМ В ПОСЛОВИЦАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СЛЕДСТВИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

### ANDROCENTRISM IN ENGLISH PROVERBS AS A RESULT OF GENDER STEREOTYPES VERBALIZATION

*A. Ostapenko*

*Summary:* The article presents a study of gender stereotypes in English proverbs. The peculiarities of gender in linguistics show the dominant position of male forms, which implies linguistic asymmetry. Comparative analysis of semantic fields "masculine" – "feminine" in English proverbs revealed a tendency to androcentricity and dominance of masculine forms in the function of socialization, as well as a lower assessment of female qualities in relation to male. There is a need to create gender-neutral lexical structures and careful use of folklore heritage in everyday discourse in order to promote the formation of a conflict-free communicative field.

*Keywords:* gender, asymmetry, androcentrism, gender stereotypes, verbalization, paremia, gender-neutral, semantic field.

*Остапенко Анна Борисовна*

*Доцент, ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет»  
ostapenko69@mail.ru*

*Аннотация:* Статья представляет исследование гендерных стереотипов в пословицах английского языка. Особенности гендера в лингвистике показывают доминирующее положение мужских форм, что предполагает языковую асимметрию. Компаративный анализ семантических полей «мужское» – «женское» в английском языке выявил тенденцию к андроцентричности и доминированию форм мужского рода в функции обобществления, а также более низкую оценку женских качеств по отношению к мужским. Существует необходимость создания гендерно-нейтральных лексических структур и осторожного использования фольклорного наследия в повседневном дискурсе, чтобы способствовать образованию бесконфликтного коммуникативного поля.

*Ключевые слова:* гендер, асимметрия, андроцентризм, гендерные стереотипы, вербализация, паремия, гендерно-нейтральный, семантическое поле.

В начале XX столетия наблюдается повышенный интерес к вопросу гендера, как фактора влияния в языкознании. Именно в это время происходит переход от биологического детерминизма к гендерным исследованиям.

С первых дней появления на свет человек становится частью гендерной системы. Существуют традиционные родильные обряды, которые различаются в зависимости от биологического пола ребёнка; цвет одежды, предметы обихода, мебели, а также набор игрушек у мальчиков и девочек тоже отличаются. Новорожденных мальчиков больше кормят, а с девочками больше разговаривают, поскольку мужчина ассоциируется с силой, а девочка с душой. Далее в процессе воспитания и образования в сознание детей внедряются гендерные нормы, определяющие маскулинные и феминные поведенческие стратегии в соответствии с гендерной идентичностью. Все это находит отражение в контекстном речевом поведении сообщества. Именно в речевом поведении находят отражение общественно-бытовые ценности того или иного народа.

Идея нации как определяемого преимущественно языком этнического сообщества оказалась исключительно плодотворной с точки зрения развития немецкой философской мысли, однако она обрела почву и в русском языкознании. Великие русские ученые и писатели поддерживали данную теорию. А.В. Толстой, напри-

мер, писал: «Русский язык! Тысячелетия создавал народ это гибкое, пышное, неисчерпаемо богатое, умное, поэтическое и трудовое орудие своей социальной жизни, своей мысли, своих чувств, своих надежд, своего гнева, своего великого будущего» (1850). А.И. Куприн говорил: «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры» (1900).

В работе «О новой немецкой литературе» И. Гердер формулирует главную идею теории лингвистической отнесенности: «Всякая нация обладает своим запасом таких ставших знаками мыслей, это и есть ее национальный язык; запас, в который они вносятся на протяжении столетий и который испытал время прибыли и ущерба; подобно свету луны, который пережил больше революций и изменений, чем королевское сокровище при неравноценных наследниках: запас, обогащавшийся зачастую грабежом и побором соседей, но по своей сути все же собственно принадлежащий той нации, которая им владеет и единственно способна его использовать – духовное сокровище всего народа». Гердер в этой работе исследовал вопрос об исторической роли языка в процессе формирования народа. Он развивает идеи М. Лютера изложенные еще в 1524 в его «Послании к членам городских советов всех городов Германии»: «Языки суть ножны, в которых вложен меч разума. Они тот ларец, в котором носят это сокровище. Они тот сосуд, в коем хранят напиток сей. Они – те корзины, в коих держат хлеб сей и рыбу сию и ломти сии». Язык как ножны разума, но



разума того народа, который на нем говорит и который рассматривает его как свой родной язык, – таков смысл первого, самого общего идиоэтнического подхода Гердера. Этот подход поддерживали и другие немецкие ученые, такие как Й.Й. Вагнер, который писал: «Язык есть возрождение мира посредством человеческих органов чувств», или Й. Фихте – «Люди много более формируются языком, нежели язык людьми» [1].

Итак, чтобы изучить язык с точки зрения культурно-го и национального наследия необходимо обратиться к фольклорному наследию того или иного общества. Пословицы – это важнейшая часть культуры народа является информационной базой для исследования представлений о духовно-материальных ценностях и отношении к миру в целом. Являясь по существу своему голосом народа, пословицы отражают все исторические события носителей языка.

Пословицы – это языковые единицы, элементы коммуникативного вокабуляра, передающие специфическую информацию о жизненных ситуациях и отношениях между субъектами и объектами дискурса. Основная функция пословиц заключается в образной вербализации традиций, ценностей и взглядов, основанных на вековом опыте народа. Многие ученые, такие как Г.Л. Пермяков, Ю.Д. Апресян, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Е.С. Яковлева и др. фокусируют исследования на национальной уникальности пословиц в лингвистической картине народов мира и отражение в них национального менталитета. Однако коммуникативно-прагматический подход к языковым функциям и изучению тематических групп пословиц или паремий представляет собой актуальные задачи, стоящие перед паремиологией (наукой, изучающей пословицы), в общей структуре языкознания. Значительный вклад в этом направлении сделали отечественные и зарубежные ученые А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, В.А. Козырев, С. Грис, К. Гледхил, В. Мидер и другие.

В данной работе исследуются группы пословиц английского языка, выражающие отношение адресатов дискурса к теме «женское» и «мужское», изучению вербализации гендерных стереотипов в пословицах и, как следствие, тенденцию к андроцентричности [2].

Конец 60-х – начало 70-х годов XX века можно охарактеризовать как мощный рывок в гендерных исследованиях. Именно тогда было создано Новое женское движение в Германии и США, что привело к возникновению специфического направления – феминистской лингвистики. Главной задачей ее сторонников было разоблачение патриархата в обществе и культуре.

Приверженцы феминизма обвиняли язык в его андроцентричности, направленности не на индивидуума в

общем, а на мужчину в большей мере. Они признавали язык средством гендерной дискриминации из-за доминирования в языке мужских форм и релевантности понятий «мужчина» и «человек», в то время как женские понятия имели отрицательное значение. Гендерный анализ языка и обвинение его в асимметрии имели целью изменить патриархальное общество и положение женщины в нем, преобразуя язык, как средство социального взаимодействия.

В 1973 году Робин Лакофф в статье «Язык и место женщины», было высказано мнение, что мужчины и женщины говорят по-разному, причем речь женщины и то, как говорят о женщине, отражает ее подчиненное положение в обществе [3]. Эта публикация дала начало многочисленным исследованиям и спорам о влиянии гендерных стереотипов на язык, которые ведутся до сих пор. По мнению Робин Лакофф, главное отличие женского языка от мужского, т.е. нормативного, заключается в понятии «вежливость». Девочек обучают вежливости с самого раннего детства, так как они – будущие женщины, и так уж сложилось в современном обществе, что именно женщина является образцом вежливости и любезности, и говорить о женщинах и в присутствии женщин положено вежливо, избегая грубости, свойственной мужскому языку: сленга, ругательств, двусмысленных комментариев.

С точки зрения Р. Лакофф, изложенной в произведении «Язык и место женщины», язык в целом андроцентричен, а образ женщины в картине мира, продуцируемый языком, несет в себе признак ущербности [3].

Изучив пословицы семантического поля «человек» в английском языке, можно согласиться с гипотезой андроцентричности. Например, паремии поучительной коннотации обязательно содержат в своем составе слово «man», «человек», что представлено в таблице 1.

Подобных пословиц о глупости и мудрости человека великое множество в английском языке, и в составе всех пословиц есть слово «man». Гипотетически можно предположить использование в этих пословицах лексемы «man» в значения человек, однако есть гендерно нейтральное обобщающее понятие «person», которое не используется в паремиях английского языка. Следовательно, здесь присутствует посыл к мужскому началу, как первоопределяющему человеческие качества. Пословицы с лексемой «woman/women» часто имеют иронический, уничижительный подтекст, направленный на стереотипные женские качества. В таблице 2 представлены пословицы с низкой оценкой женских качеств.

Очевидно, что представленные пословицы с семантическим полем «woman» имеют негативную, уничижительную коннотацию. В них присутствует пониженная оценка женских качеств. Чаще всего в английских по-

Таблица 1.

Поучительные пословицы со словом «man»

| Английская пословица  | Перевод на русский язык  |
|---|--|
| <i>Every man is the architect of his destiny.</i>   | <i>Каждый сам творец своего счастья</i>  |
| <i>A fool man always rushes to the fore</i>   | <i>Глупец ищет большого места, а умного и в углу видать</i>                            |
| <i>A bad workman blames his tools</i>   | <i>Плохой работник ругает свои инструменты</i>   |
| <i>Children are poor men's riches</i>   | <i>На что и клад, когда дети идут в лад</i>  |
| <i>A man is known by the company he keeps</i>   | <i>Скажи мне, кто твой друг – и я скажу, кто ты</i>                                    |
| <i>A fool man at forty is a fool indeed</i>   | <i>Глупец в 40 лет – глупец до конца дней</i>  |
| <i>A blind man would be glad to see</i>   | <i>Слепой человек был бы рад видеть</i>  |
| <i>A drowning man will clutch at a straw</i>  | <i>Утопающий человек хватается за соломинку</i>  |
| <i>Every man is a volume if you know how to read him.</i>                                 | <i>Каждый человек – это книга, надо только суметь прочитать ее.</i>                    |
| <i>Men of few words are the best men.</i>   | <i>Лучшие люди те, кто мало говорят.</i>   |
| <i>All men think all men are mortal but themselves.</i>                                   | <i>Каждый думает, что все люди смертны, кроме него самого</i>                          |
| <i>The man who makes no mistakes does not usually make anything.</i>                      | <i>Не ошибается лишь тот, кто ничего не делает.</i>                                    |
| <i>No man loves life like him that's growing old.</i>                                     | <i>Ни один человек не любит жизнь так, как тот, кто становится старым</i>              |
| <i>A fool may ask more questions in an hour than a wise man can answer in seven years</i> | <i>Глупец задает больше вопросов за один час, чем мудрец может ответить за сем лет</i> |
| <i>A hungry man is an angry man</i>   | <i>Голодный человек – злой человек</i>   |
| <i>A man is known by the company he keeps e.t.c</i>                                       | <i>Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты и т.д.</i>                                  |

Таблица 2.

Пословицы со словом woman (women)

| Английская пословица   | Перевод на русский язык  |
|--|--|
| <i>Women have long hair and short brains</i>                               | <i>Волос долог, да ум короток</i>  |
| <i>Women are as fickle as April weather</i>                                | <i>Женские думы переменчивы, как апрельская погода</i>   |
| <i>A woman always thinks it takes two to keep a secret</i>                 | <i>Женщина думает, что, чтобы сохранить секрет, нужно два человека</i>                                 |
| <i>A woman's tongue wags like a lamb's tail</i>                            | <i>Женщина машет своим языком, как ягненок хвостом</i>   |
| <i>Newer choose your women or your linen by candlelight..</i>              | <i>Не выбирай женщину или белье при свечах</i>   |
| <i>Hell hath no fury like a womans corned</i>                              | <i>Фурия в аду ничто в сравнении с брошенной женщиной</i>  |
| <i>A good wife and health is man's best wealth</i>                         | <i>Хорошая жена и здоровье – лучшее богатство</i>  |
| <i>A man is as old as he feels, and a woman as old as she looks e.t.c.</i> | <i>Мужчина настолько стар, насколько чувствует, женщина настолько стара, насколько выглядит и т.д.</i> |

словцах, как и в других языках, роль женщин представляется второстепенной, а качества, присущие женскому роду, имеют негативный окрас [4].

В современном английском языке понятия «человек» и «мужчина» равнозначны. Они обозначаются одним словом: *man*. Кроме того, стилистическое согласование в повседневном дискурсе демонстрирует мужскую по-лоориентированность:

Подобные неполоориентированные обобщения в настоящее время рассматриваются как языковая дискриминация.

Чтобы избежать языковую асимметрию, современная

культура английского языка призывает использовать гендерно-нейтральные (*gender-neutral*) слова в речи, включая в структуру оба пола. Обращаясь к смешанной аудитории, будет лучше применять безличные структуры, используя неопределенные местоимения «*one*», а также «*you*». Там, где уместно, лучше использовать множественное число, а чтобы расположить к себе аудиторию и создать теплую атмосферу можно использовать местоимение «*we*».

Таким образом, данное исследование позволяет сделать вывод о значительном влиянии гендерных стереотипов на все аспекты жизнедеятельности общества, в том числе и на язык, на котором изъясняется это общество.

Эти стереотипы, принятые в обществе, стали следствием проблемы доминирующего использования определенного рода в речи, а именно мужского, что отражается в паремиологическом фонде английского языка. Чаще народные изречения дают отрицательную оценку женскому роду, что является следствием вербализации гендерных стереотипов о второстепенном значении женщины

в обществе во время создания пословиц.

Однако в настоящее время, когда гендерные роли и гендерные стереотипы меняются, необходимо с осторожностью использовать фольклорный дискурс, чтобы соблюдать гендерный баланс и гендерную нейтральность в коммуникативном поле.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство «Лабиринт», М., 1999.
2. Остапенко, А.Б. Особенности вербализации стереотипных гендерных представлений в разных (русском, английском, французском, польском, чешском, китайском) языках / А. Б. Остапенко // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 2. — С. 178-182. — EDN WJDTKO.
3. Lacroff R. Language and Woman's Place. N.Y.: Harper and Row, 1975 p
4. Мурашова, Л.П. Лексико-семантическое содержание лексемы «woman»: этимологический и дефиниционный анализ / Л.П. Мурашова // Язык и культура. — 2015. — № 1(29). — С. 23-30. — DOI 10.17223/19996195/29/3. — EDN TRUBMP

© Остапенко Анна Борисовна (ostapenko69@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА К.И. ЧУКОВСКОГО

**Рубан Лариса Семёновна**

*Д.с.н., профессор, Институт социально-политических исследований ФНИСЦ РАН  
Lruban@yandex.ru*

### FORMATION OF THE YOUNGER GENERATION (ON THE EXAMPLE OF OF K.I. CHUKOVSKY'S CREATIVITY)

**L. Ruban**

*Summary:* The article shows the impact of children's literature, namely the creativity of K.I. Chukovsky, on the formation of the moral and ethical image of children, their views, positions, orientations, the assimilation of value-based, socially-encouraged criteria for adaptation to the social environment, the assimilation of cultural achievements and skills of effective social action and nutrition of a person capable of overcome life's difficulties and take an active civic position.

*Keywords:* Chukovsky K.I., children's literature, morality and ethics of interpersonal and intra-social relations, child education.

*Аннотация:* В статье показано воздействие детской литературы, а именно творчества К.И. Чуковского, на формирование морально-этического облика детей, их взглядов, позиций, ориентаций, усвоение ценностных, поощряемых в обществе критериев, для адаптации к социальной среде, усвоения достижений культуры и навыков эффективного социального действия и воспитания личности, способной преодолевать жизненные трудности и занимающей активную гражданскую позицию.

*Ключевые слова:* Чуковский К.И., детская литература, мораль и этика межличностных и внутрисоциальных отношений, воспитание ребёнка.

### Введение

**К**ак влияют на детей и подростков литература, СМИ и кино в плане формирования их нравственности и морали? Каждый из нас ощутил их определяющее воздействие на себе. Когда я в пять лет посмотрела фильм «Золотой ключик», снятый в 1939 году по сказке А. Толстого, то задала маме массу вопросов. Мне было непонятно, отчего папа Карло отпустил Буратино в Страну дураков поздней ночью, ведь там было опасно? Но главное, что меня интересовало, это почему в фильме все герои, кроме Буратино, не улыбались? (Фильм был кукольно-игровым и у кукол была «ограниченная мимика»). Меня поразил больше всего финал фильма, когда куклы убежали от злого Карабаса-Барабаса и улетали куда-то на летающем корабле, – они не улыбались!

Серьёзным был и полярник-папанинец, который прилетел за куклами на чудесном летающем корабле-паруснике, чтобы отвезти их в прекрасную и счастливую страну из волшебной книги с картинками, изображающими Москву и кремлёвские башни. Эту книгу герои сказки нашли в театре, который находился за нарисованным очагом в каморке папы Карло за дверью, которая отпиралась золотым ключиком.

– Мама, – почему они грустные? Им что – не хочется улетать? – допытывалась я.

– Ну, что ты, тише, – сказала мне мама. – Они рады,

просто набегались и очень устали! Вот отдохнут и снова станут улыбаться!

Это был мудрый ответ: на дворе стоял 1962 год, оттепель, но люди продолжали вести себя осторожно, а с экрана лились красивые слова:

«Далёко-далёко за морем,  
Стоит золотая стена.  
В стене той заветная дверца.  
За дверцей большая страна» [1].

В смысл песни я не вникала, но, когда выросла, мне стало понятно, почему у кукол лица были без улыбок. Советские дети должны были быть серьёзными, настоящими пионерами, октябрятами и комсомольцами, а смех без причины – был признаком дурачины.

В песне говорилось о прекрасной свободной стране за золотой стеной, хотя вряд ли, могла быть страна вполне свободной, отгородившись от остального мира. Золотая клетка – она всегда клетка, а наша и золотой-то особенно не была. Но мы – дети были счастливы и беззаботны:

«Все дети там учатся в школах,  
И славно живут старики» [1]

Постараемся посмотреть с высоты прожитых лет, насколько счастливы были люди в чудесной стране за золотой стеной? Заострим внимание на процессе воспитания подрастающего поколения.

### Жизненные испытания К.И. Чуковского

Мы все выросли на стихах и сказках К.И. Чуковского ритмичных и заводных! Думалось, что такие задорные произведения должен писать весёлый, счастливый и беззаботный человек. Но у Чуковского вся жизнь была на излом. Уже обстоятельства его рождения таили в себе много горечи и печали. Дело в том, что отцом Николая Корнейчукова (настоящее имя К.И. Чуковского) был еврей из Одессы Эммануил Левенсон, который в силу своего вероисповедания не мог жениться на его матери и через несколько лет совместной жизни оставил её с двумя детьми: Николаем и Марией, у которых, как незаконно рождённых, даже отчеств не было, а в метрике вместо имени отца был поставлен прочерк. «Сам Чуковский вспоминал, что у него никогда не было такой роскоши, как отец или дед, и это обстоятельство в юности служило для него постоянным источником стыда и душевных страданий» [2].

Новым ударом и серьёзным душевным испытанием стало отчисление Чуковского-Корнейчукова из пятого класса гимназии из-за низкого происхождения, но юноша не сломался, подготовился самостоятельно и сдал за полный курс гимназии.

Работа в «Одесских новостях» привела Чуковского, знающего английский язык (он его выучил по самоучителю), в Лондон, но газета задерживала гонорары, а потом вообще перестала платить жалованье, и в 1904 году он возвращается в Одессу.

Надо сказать, что английский язык Чуковского был несовершенно. И, хоть он сносно писал (даже занимался перепиской каталогов в Британском музее) и читал (смог познакомиться с произведениями Диккенса и Теккерея на английском), но произношение ему не поставили, и он не понимал англичан, а те, в свою очередь, не понимали его. С этой проблемой Чуковский столкнулся сразу же по приезде с женой в британскую столицу, тем более что поездка не обошлась без приключений. Их любезный попутчик обокрал их (унёс корзинку со всеми ценными вещами).

Чуковский пытался объяснить полисмену суть проблемы, но был понят только тогда, когда изложил свою беду на бумаге. Так бедность и беспросветное детство, и юношество затрудняли ему последующую жизнь. Автор остановилась на этих фактах, чтобы подчеркнуть важность реализации принципа равенства жизненных возможностей при становлении подрастающего поколения.

На родине Корней Иванович принял участие в революционном движении и даже был арестован за свои публикации в журнале «Сигнал».

Очень точно о жизненном пути четы Чуковских писа-

ла в газете «Вечерняя Одесса» Наталья Панасенко: «Любимцами судьбы они не были. Им долго пришлось жить в элементарной нужде, то есть рассчитывать каждый кусок хлеба; при морозе  $-17^{\circ}$  ходить в летнем пальто и без перчаток; не иметь возможности вести дневник, потому что кончилась тетрадка, а больше нет... В одиннадцать лет от туберкулеза умерла их младшая дочь. В 1937 году был арестован и расстрелян муж старшей дочери Лидии. В 1941 году в ополчении погиб сын Борис. И всё это происходило на фоне многолетней борьбы с литературными чиновниками. Не каждый человек и не всякая семья в состоянии пройти через такие испытания, не сломавшись. Они смогли» [3].

### К.И. Чуковский о поэзии и поэтах

Прежде, чем мы рассмотрим влияние произведений Чуковского на подрастающее поколение, раскроем его литературные предпочтения, моральные и этические основы, которых он придерживался. Погружение в русскую культуру происходило у К.И. Чуковского на протяжении всей жизни. В 1908 году вышел написанный им литературоведческий сборник о русских поэтах и писателях «От Чехова до наших дней», а в 1917 году Корней Иванович опубликовал «Книгу об А. Блоке» («Александр Блок как человек и поэт») и «Ахматова и Маяковский». В работах чётко была обозначена гражданская позиция автора. Это были сложные, серьёзные и смелые произведения, а описанные в них личности были талантливыми и неординарными. Корней Иванович хорошо знал их, кстати, последнее стихотворение Блока, который был его кумиром, было посвящено Чуковскому.

Корней Иванович высоко ценил поэтический гений Блока, сравнивая его с Пушкиным. Но в воспоминаниях Чуковского о Блоке послереволюционного периода звучат трагические ноты: «Там человек сгорел: опущенные безвольные руки, трагический голос. Блок казался воплощением неуютя, катастрофы и гибели» [4].

Следует сказать, что А. Блок после революции официально отошёл от своей дооктябрьской поэзии с прекрасными дамами и незнакомками, но в советское общество не вписался, хотя старался это сделать и, покрывив душой, выпустил поэму «Двенадцать», более похожую на кич или площадной лубок. Чего только стоят разухабистые строчки:

«А Ванька с Катькой – в кабаке...  
У ей керенки есть в чулке!  
Эх, эх, попляши!  
Больно ножки хороши!» [5].

Но, умирая в мучениях и страшной бедности, Блок отрёкся от «Двенадцати» и уничтожил тираж поэмы.

Отношение к новой действительности было у Чуков-

ского не простым, что нашло отражение в том, что он пишет об Ахматовой и Маяковском: «Трудно представить себе двух человек, столь непохожих. Ахматова вся в тишине, а Маяковский неистовствует. Это гром, поэт-гигант» [6]. Корней Иванович пишет об Ахматовой: «Она поэт разлуки, и утраты (её поэзия биографична): безгласный соловей, у которого отнята песня; женщина, теряющая сына; и та, у которой умер сероглазый король; и та, которой сказано: «вестей от него не получишь больше».

Чуковский не был беспристрастен к своим коллегам. Он не принимает Маяковского, в то же время идеализирует Ахматову, указывая, что «та видит одну Россию, и молится о ней, а Маяковский – митинговый оратор, уличный, публичный поэт» [6]. И Чуковский делает вывод: «Похоже, вся Россия раскололась на Ахматовых и Маяковских. Ахматова – наследница всех дореволюционных богатств русской словесной культуры, а Маяковский есть порождение нынешней революционной эпохи» [6]. Трагизм в том, что, выражая свою симпатию к Анне Андреевне, этими словами Чуковский практически подписал ей приговор. И хотя статья Чуковского была изъята из открытого доступа, она имела значительные негативные последствия для поэтессы.

Следует сказать, что трагизм Ахматовой в поэзии как бы предвещал её судьбу: у неё расстреляли мужа – поэта Николая Гумилёва, а сын Лев был арестован и находился в ГУЛаге. Если задуматься над вопросом, о ком из русских поэтов и писателей мог писать Чуковский в советское время, то ответ напрашивается сам собой – конечно же, о народном поэте, певце тяжёлой крестьянской доли – Н.А. Некрасове. И К.И. Чуковский вложил в этот труд весь свой талант. За книгу «Мастерство Некрасова» (1952) в 1962 году Чуковский получил Ленинскую премию [7].

### Творчество К.И. Чуковского в советский период

Двойственность отношения к советской действительности проявилась у Корнея Ивановича в том, что, с одной стороны она дала ему жизненный шанс и расширила его возможности как представителя простого народа, с другой – отказывалась от того богатого культурного наследия, которое веками копила досоветская Россия, чего Чуковский принять не мог. Он был настоящим просветителем: переводил на русский язык и пропагандировал в нашей стране выдающихся зарубежных авторов: М. Твена, О. Уайльда, Д. Дефо, Р.Э. Распэ, Р. Киплинга и других, писал мемуары. А.М. Горький предложил ему возглавить детский отдел издательства «Парус» и написать поэму для первого издания детских сборников, ведь в 1916 году Чуковский подготовил книгу «Ёлка», в который вошла его сказка «Крокодил», переизданная в 1917 году.

В то же время детские стихи К.И. Чуковского были очень даже непростыми. Вспомним цитату из «Тарака-

нища» (1923):

«Вот и стал Таракан  
победителем,  
И лесов, и полей повелителем.  
Покорилися звери усатому.  
(Чтоб ему провалиться,  
проклятому!)» [8].

За такой намёк в то время вполне можно было получить срок, или хуже того – распрощаться с жизнью. Друг Чуковского поэт Осип Мандельштам, написавший роковые строчки:

«Мы живём, под собою не чуя страны,  
Наши речи за десять шагов не слышны,  
А где хватит на полразговорца, –  
Там припомнят кремлёвского горца» [8]  
после этого был арестован, и жизнь Мандельштама оборвалась в пересыльном лагере.

Сказать, что творчество детского писателя Чуковского протекало беспрепятственно – было бы очень даже большой натяжкой. В 1928 году в газете «Правда» Н.К. Крупская, зам. наркома просвещения, устроила разгром стихотворению Чуковского «Крокодил»: «Такая болтовня – неуважение к ребёнку. Сначала его манят пряником – весёлыми, невинными рифмами и комичными образами, а попутно дают глотать какую-то муть, которая не пройдёт бесследно для него. Я думаю, «Крокодила» ребятам нашим давать не надо» [2].

Сделав очень даже спорное высказывание, Надежда Константиновна почему-то забыла, что стихотворение Чуковского было написано и впервые опубликовано в 1916 году, то есть до революции, когда ещё не существовало Советской России и марксистская идеология не была господствующей, а будущий генсек РКП (б) И.В. Сталин (Иосиф Джугашвили), будучи семинаристом, писал романтические стихи о цветах и луне, которые тоже не подошли бы пролетарским детям в соответствии с принятым в советском обществе классовым подходом.

Мы можем судить о поэтическом творчестве вождя по переводам с грузинского, сделанным Б. Пастернаком и А. Тарковским (см. стихотворение «Луне», 1895-1896 гг.), но наиболее широко известно стихотворение «Утро» («Дила»), включенное в учебник «Родного языка» (1912) Я. Гогешавили.

«Ветер пахнет фиалками,  
Травы светятся росами,  
Все вокруг пробуждается,  
Озаряется розами» [10].

Если мы внимательно проанализируем детские стихи Чуковского, то увидим, что в них постоянно идёт активная, причём жёсткая борьба. Идеологически это было оправданно, так как существовала государственная

концепция нарастания классово́й борьбы в условиях построения социализма и противостояния врагам. Это получило отражение во всей послеоктябрьской литературе, в том числе и детской: А. Гайдар «Школа», «Военная тайна», «Сказка о военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове», «Судьба барабанщика», «На графских развалинах»; Л. Кассиль «Кондуит и Швамбрания», «Великое противостояние», С. Маршак «Мистер Твистер», А. Рыбаков «Кортик», «Бронзовая птица», В. Каверин «Два капитана» и др.

В «Тараканище» (1923) Чуковского борьба идёт с ужасным и жестоким тираном-тараканом:

«Он рычит, и кричит,  
И усами шевелит:  
«Погодите, не спешите,  
Я вас мигом проглочу!» [8].

Его все панически боятся, но находится смельчак-воробей, который не испугался и склевал таракана.

#### Герои стихотворений Чуковского. Чему они учат детей?

В стихотворении «Муха-цокотуха» (1924) на именинницу Муху из засады коварно напал паук:

«Хочет бедную убить,  
Цокотуху погубить!» [8].  
Муха молит о спасении:

«Дорогие гости, помогите!...  
Не покиньте меня  
В мой последний час!» [8].

Однако никто не спешит её спасать, так как все боятся паука:

«Но жуки-червяки  
Испугались,  
По углам, по щелям  
Разбежались» [8].

Счастливый финал сказки обусловлен только появлением храброго маленького комарика, который спасает муху.

В «Крокодиле» (1916) звери, томящиеся в неволе, призывают своих диких собратьев освободить их:

«Что вы нахлынете сюда,  
Чтобы разрушить навсегда  
Людские, злые города,  
Где ваши братья и сыны  
В неволе жить обречены!» [8].

Комизм этой грустной ситуации заключается в том, что стих по ритмике идентичен ритму поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри»:

«Сказал и умер.

Я стоял  
И клятвы страшные давал  
Злодеям-людям отомстить  
И всех зверей освободить» [8].

А дальше становится страшно, когда идут звериные полки:

«Они идут на Петроград,  
Они сожрать его хотят,  
И всех людей,  
И всех детей  
Они без жалости съедят.  
О бедный, бедный Петроград!» [8].

В «Краденое солнце» (1927) прозвучал призыв к борьбе со злым и коварным Крокодилом, который солнце проглотил:

«Эй вы, звери, выходите,  
Крокодила победите,  
Чтобы жадный Крокодил  
Солнце в небо воротил!».  
Но мохнатые боятся:  
«Где нам с таким сражаться!  
Он и грозен, и зубаст,  
Он нам солнца не отдаст!» [8].

В своих стихах и сказках Чуковский показывает детям образцы для подражания: воробья – в «Тараканище»; храброго мальчика Ваню Васильчикова в «Крокодиле»; комарика – в «Мухе-цокотухе»; медведя – в «Краденое солнце»; доктора Айболита, которые вступают в бой с Бармалеями и обязательно побеждают зло.

Было бы странно, если эти произведения написал мальчик, выросший в богатой, аристократической и обеспеченной семье. Вряд ли, тогда его героями стали тараканы, жучки-паучки, мухи, козявки, комары, блошки и червячки. В бедной, разорённой гражданской войной стране Чуковскому приходилось пропагандировать чистоту и элементарную санитарную, и гигиену, к примеру, в «Мойдодыре» (1923). Вот как умывальник сурово корит неумытого мальчика:

«Ах ты, гадкий, ах ты, грязный,  
Неумытый поросёнок!  
Ты чернее трубочиста,  
Полюбуйся на себя» [8].

Концовка этого стихотворения – настоящий гимн чистоте:

«Надо, надо умываться  
По утрам и вечерам,  
А нечистым  
Трубочистам –  
Стыд и срам!» [8].

Все мы с детских лет помним наизусть эти строки, ко-

торые читали нам сначала наши мамы, а потом уже мы сами. Аналогичная ситуация нарисована в стихотворении «Федорино горе» (1926), когда вся посуда убегает от неряхи Федоры и возвращается только тогда, когда хозяйка исправляется и перестает быть грязнулей.

Но работа в сфере детской литературы не давала К.И. Чуковскому возможности спастись от злобных нападок критиков, хотя он пытался приспособиться к непростой и реально опасной ситуации в стране. В 1929 году Корней Иванович даже покаялся в «Литературной газете» и отрёкся от своих старых сказок и стихов, пообещав написать сборник «Весёлая колхозия» [2]. Однако, если бы это произошло, тогда он просто перестал себя уважать и не смог заниматься литературным творчеством.

### Нравственная позиция К.И. Чуковского

Даже во время Великой Отечественной войны нападки на Чуковского не прекращались. «В газете «Правда» в марте 1944 года появилась злобная статья П. Юдина «Пошлая и вредная стряпня К. Чуковского» с разгромной критикой книги Корнея Ивановича «Одолеем Бармалея!» В статье говорилось, что «сказка К. Чуковского – вредная стряпня, которая способна исказить в представлении детей современную действительность» [2].

«Одолеем Бармалея!» была не только не лучшей книгой Чуковского, она была откровенно слабой, но всё равно доброй, а свирепая статья показывала, что Корнея Ивановича не оставили в покое и не оставят. В НКВД чередой шли доносы на него, в одном из них указывалось, что Чуковский высказался так: «Всей душой желаю гибели Гитлера и крушения его бредовых идей. С падением нацистской деспотии мир демократии встанет лицом к лицу с советской деспотией. Будем ждать» [2].

К.И. Чуковский был смелым и порядочным человеком, в дружбе не кривил душой, не боялся общаться с А.И. Солженицыным и П.М. Литвиновым. Его дочь Лидия, несмотря на то, что её второй муж-физик М. Бронштейн был арестован в 1937 году и расстрелян, активно занималась правозащитной деятельностью. Когда в 1966 году двадцать пять советских деятелей культуры и науки написали в ЦК КПСС Л.И. Брежневу протест против реабилитации Сталина, то в списке протестующих стояла

подпись К.И. Чуковского [2].

И хотя внешне жизнь его была очень даже успешной, о чём говорили высокие награды: орден Ленина (1957), четыре ордена Трудового Красного Знамени (1939; 1962; 1965; 1967), многочисленные медали, Ленинская премия (1962), над ним всегда висел дамоклов меч злобной критики и недоверия, тем более, что К.И. Чуковский работал детским писателем, которому доверили выполнение ответственной задачи воспитания подрастающего поколения.

Вот таким непростым было развитие детской литературы в России, что определило сложные судьбы авторов, работавших в этом жанре над морально-этическим формированием облика детей и подростков.

### Заключение

В заключение хотелось бы ответить на вопрос: почему высокие критерии предъявляются к детской литературе, СМИ и кино? Эти требования обусловлены тем, что в детстве ребёнком особенно активно и интенсивно усваиваются навыки и умения. Он подражает родителям и другим авторитетам, перенимая их ценностные установки, взгляды на жизнь, примеривая на себя социальные роли с учётом поощрения или порицания со стороны родителей, воспитателей и учителей, получает информацию о социальном идеале из литературы, СМИ и кино. В результате всего этого комплекса социального воздействия ребёнок формируется как личность.

Таким образом, происходит интеграция ребёнка в общество. Это является как бы «вторым социокультурным рождением» человека, и оно осуществляется всеми институтами и социальными факторами, с которыми индивид взаимодействует, вырабатывает внутренние психологические представления о них, усваивает социальные установки и способности к действию, которые позволяют ему приспособливаться к социальной среде, отвечать социальным ожиданиям и влиять на них [11, с. 60-61]. Поэтому педагогика основное внимание всегда уделяла эффективному развитию личности, то есть формированию индивида, активно осваивающего социальные нормы и ценности, приобретающего соответствующие качества и способности в процессе социального развития [12, с. 3].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Шварц Л., Фром М. Далёко-далёко за морем. URL: <https://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/2548/song>.
2. Самое сложное в биографии Чуковского. URL: <https://zen.yandex.ru/media/nasledie/samoe-slojnoe-v-biografii-chukovskogo-nezakonnorojdennyi-syn-iudeia-5e05d446cddb7100b0dddf3f>
3. Панасенко Н. Жена Корнея Чуковского. Вечерняя Одесса. URL: <https://www.chukfamily.ru/kornei/bibliografiya/articles-bibliografiya/natalya-panasenko-zhena-korneya-chukovskogo>.
4. Чуковский К.И. Александр Блок как человек и поэт». URL: <https://radiovera.ru/korney-chukovskiy-aleksandr-blok-kak-chelovek-i-poet.html>.



5. Блок А.А. Двенадцать. URL: <https://ilibrary.ru/text/1232/p.1/index.html>.
6. Критика Корнея Чуковского. Ахматова и Маяковский. URL: <https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/kritika/ahmatova-i-mayakovskij-2>.
7. Корней Иванович Чуковский. URL: <http://www.chukovskiy.ru/chukovskogo>.
8. Чуковский К.И. Муха-цокотуха, Тараканище, Крокодил, Мойдодыр, Федорино горе, Айболит, Бармалей. Культура.РФ: URL: <https://www.culture.ru/roems/33125/tarakanishe>.
9. Мандельштам О. Мы живем, под собою не чуя страны. URL: <https://rustih.ru/osip-mandelshtam-my-zhivem-pod-soboyu-ne-chuya-strany/>
10. Джугашвили И.В. Утро. URL: <https://troitsa1.livejournal.com/2093689.html>.
11. Рубан Л.С. Развитие конфликта-консенсуса в полиэтничных регионах (социологический анализ-прогноз). Москва: ВНИИ МВД, 1998. 250 с.
12. Иванов А.В. Развитие духовных качеств у обучающихся как путь их духовного совершенствования. Презентация доклада на Научно-практическом семинаре «Образование в современном поликультурном мире: роль и миссия педагога» (Цикл «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество») МПГУ. М., 2017. С. 3.

© Рубан Лариса Семёновна (Lruban@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Москва

## О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЕЙНОГО, ПЕДАГОГИЧЕСКОГО, МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО И ВОЗРАСТНОГО ДИСКУРСОВ

**Садовская Екатерина Юрьевна**

докторант, УО «Минский государственный  
лингвистический университет»  
sadovskaya@sbmt.by

### ABOUT THE INTERACATION OF FAMILY, PEDAGOGICAL, INTERGENERATIONAL, AND AGE DISCOURSES

*E. Sadovskaya*

*Summary:* The article deals with the interaction of family, pedagogical, intergenerational, and age discourses. They function either independently or form complex hybrid combinations with each other. The basis for the identification and differentiation of discourses is the identity of the communicants which they choose to activate during the communication process.

*Keywords:* family discourse, pedagogical discourse, intergenerational discourse, age discourse, identity, actualization.

*Аннотация:* В статье рассматривается взаимодействие семейного, педагогического, межпоколенческого и возрастного дискурсов. Они могут функционировать как самостоятельные дискурсы, так и в виде сложных гибридных дискурсивных образований. В качестве основания для идентификации и разграничения дискурсов используется идентичность коммуникантов, которую они актуализируют в момент коммуникации.

*Ключевые слова:* семейный дискурс, педагогический дискурс, межпоколенческий дискурс, возрастной дискурс, идентичность, актуализация.

Среди всего разнообразия изучаемых дискурсов особое место занимают такие социальные и тематические дискурсы, как семейный, педагогический, межпоколенческий и возрастной. Их значимость обусловлена, прежде всего, их социальной ролью. Данные дискурсы также часто образуют сложные синкретичные гибридные образования, которые в настоящий момент являются малоизученными. Данная статья ставит своей целью эксплицировать основания для идентификации межпоколенческого, семейного, педагогического и возрастного дискурсов и рассмотреть варианты их гибридных образований.

В настоящее время «... основания, по которым выделяются конкретные типы дискурсов, множатся, а, следовательно, все возрастает количество описываемых дискурсов и дискурсивных разновидностей (дискурс власти, дискурс рынка, дискурс надежды и отчаяния, диалектный дискурс, устный дискурс и мн. др.) [1, с.73]. Семейный, педагогический, межпоколенческий и возрастной дискурсы занимают особое место в ряду других дискурсов, так как в процессе семейной, педагогической, межпоколенческой и возрастной коммуникации транслируется определенное мировоззрение, которое передается от поколения к поколению, от старшего к младшему, от родителей детям, от педагогов ученикам, и наоборот, что, в свою очередь, поддерживает существование социума и конструирует социальную реальность: «Люди воздействуют друг на друга посредством языковых интеракций. В этих интеракциях рождается социальная действительность, непрерывно регулируемая ими, а существовавшие до данного времени содержание и

формы культуры сталкиваются с новыми, в том числе и творческими (свободная воля), действиями участников общественной жизни» [2, с.9], т.е. семейное, педагогическое, межпоколенческое и возрастное взаимодействие используется в качестве «способов общения и понимания социального мира» [3, с.124].

По мнению Е.Г. Малышевой, «... традиционно выделяемые институциональные дискурсы (политический, спортивный, медицинский, военный, дипломатические и др.), как правило, изначально задаются темой общения и представляют собой сложные дискурсивные образования, дискурсивные пространства – организованные по принципу поля системы дискурсивных разновидностей, объединенные прежде всего общностью тематики и концептуальной доминанты, репрезентированной в рамках дискурса» [1, с.73]. Семейный, педагогический, межпоколенческий и возрастной дискурсы представляют собой такие же сложные образования, которые задаются как темой общения, так и социальными потребностями общества. В процессе взаимодействия в рамках данных дискурсов коммуникацию осуществляют представители определенных социокультурных групп, которые активируют собственную социальную идентичность в определенный момент времени. В случае семейного, педагогического, межпоколенческого и возрастного общения в качестве таких групп могут выступать семья, учебный коллектив, поколенческие когорты, которые подчеркивают принадлежность к тому или иному поколению, месту в семейной иерархии, различной возрастной группе и/или роли в рамках учебно-воспитательного процесса.

Представляя собой «вербализованное мировоззрение» [4], семейный, педагогический, межпоколенческий и возрастной дискурсы выстраиваются «... с учетом: а) социально-иерархического устройства общества; б) особенностей организации межличностных отношений членов речевого коллектива; в) многообразия социально-культурных, статусно-ролевых, психологических и других характеристик интерактантов» [5, с.10], т.е. демонстрируют статусность партнеров по коммуникации, наличие либо отсутствие иерархического расположения коммуникантов по отношению к друг другу, особенностей обращения представителей различных поколений, возрастов, семейных структур и социальных групп друг к другу и друг с другом в коммуникативном взаимодействии, степень близости и отдаленности [11]. В список выполняемых данными дискурсами функций входят: «... мировоззренческая..., миромоделирующая..., регулятивная..., эмоционально-экспрессивная...» [6, с.5]. Однако разделяющим моментом в выявлении данных дискурсов и их гибридных образований является не столько выполнение определенных функций или наличие иерархической структуры, сколько вопрос выбираемой идентичности, т.е. «...специфические роли, которые люди выполняют в некой ситуации по отношению к другим ее участникам» [7, с.409].

Социальные роли и идентичность в обозначенных дискурсах обладают общим объединяющим началом, а именно отсутствием внимания к различиям внутри группы и значимостью отличия одной группы от другой, выделяемых на основе принадлежности к иному поколению, различающемуся возрасту коммуникантов, по месту партнеров по диалогу в семейной иерархии либо структуре учебного процесса [12, с.222], т.е. «Различиям внутри группы придается минимальное значение, в то время как различия между отдельными группами всегда четко осознаются, преувеличиваются и выполняют непосредственно идентификационную функцию, являясь своего рода паролем для «своих» [8, с.9].

Идентификация, как правило, осуществляется на основании определенного признака, например, «... по признакам профессии и социальной роли: Товарищ милиционер ...; по признакам возраста или пола: Молодой человек...; по тому, чем занят человек в данный момент: «Товарищи отдыхающие» ...; по родству и «дружеству»: Мама; Сынок ...» [9, с.115]. Соответственно, выделяемые виды дискурсов также предполагают актуализацию идентичности коммуникантов, когда может актуализироваться роль члена семьи, учителя либо ученика, представителя конкретного поколения, человека определенного возраста. Какую именно идентичность выбирают коммуниканты в процессе общения? При передаче одного и того же сообщения идентичность коммуниканта может варьироваться от сингулярной (представитель конкретного поколения) до комбинаторной (врач-

мужчина из поколения бэби-бумеров). Эксплицированная сингулярная идентичность позволяет достаточно легко классифицировать дискурсивное взаимодействие как семейное, педагогическое, межпоколенческое или возрастное:

*«Прихожу я домой после школы, а там сестра моя стоит и говорит мне:*

*– Как братик твои дела?*

*– У меня все хорошо, а твои как? Почему ты меня встречаешь после школы у самой двери и спрашиваешь, как дела?*

*– А потому что соскучилась по тебе!*

*– А ну все понятно, куда девался мой мяч!»* (Знания. <https://znaniya.com/task/671587>)

Использование ядерных маркеров (сестра, братик) как автором текста, так и коммуникантом, актуализируют семейную идентичность и позволяют идентифицировать данный фрагмент как образец семейного дискурса.

Представленный ниже пример представляет собой образец педагогического дискурса с актуализированной идентичностью взаимодействующих учителя и ученика:

*«Ты где находишься? Почему ты хохочешь на уроке! Ниткин, встань!»* (А. Дудолов. Бац – и готово! // «Трамвай», 1990)

Маркер «ваше поколение» и обращение одного поколения к другому позволяют эксплицировать межпоколенческий характер взаимодействия в следующем фрагменте:

*«– Ну почему, почему вы такие циники, ваше поколение?»* (Игорь Мартынов. Это наша с тобой абстиненция // Столица, 1997.03.18)

Следует заметить, что межпоколенческий дискурс рассматривается нами как составная часть поколенческого дискурса, в котором отсутствует эксплицированное обращение к другому поколению: *«Что же касается нашего поколения, то с эпохой, несмотря ни на что, нам повезло»* (И. Панин. 101 разговор с Игорем Паниным (2016))

Возрастной дискурс достаточно часто встречается как самостоятельный вид дискурса:

*«– Напрасно, – весело отозвался князь, – мы в твоём возрасте умели жить, – и он тряхнул своими густыми серыми кудрями».* (Ф.Е. Зарин-Несвицкий. За чужую свободу (1910))

Возрастная идентичность эксплицируется посредством упоминания как непосредственно возраста коммуникантов, так и через описание их внешности. Вместе с тем, следует учитывать, что возраст является имманентной характеристикой любого коммуниканта, по-

этому возраст имплицитно присутствует в любом виде взаимодействия.

В процессе общения говорящий выбирает наиболее предпочтительную в определенной ситуации социальную роль, например врач в больнице может обращаться к больной пациентке, прежде всего, как специалист, разъясняющий суть заболевания, может попытаться поговорить как женщина с женщиной (если врач – женщина), может пытаться воздействовать на молодую пациентку как мать и человек с большим жизненным опытом. Однако также возможно одновременное сочетание нескольких ролей: «– Для меня работа – это жизнь. Дает она что-то или отнимает? Поди разберись. Одно я знаю точно: между мной – учительницей, мной – поэтом и мной – женщиной нет никакого зазора». (И. Панин. 101 разговор с Игорем Паниным (2016))

Учитывая переплетенность возрастных, поколенческих, семейных и педагогических аспектов социального взаимодействия, семейный, педагогический, межпоколенческий и возрастной дискурсы постоянно взаимодействуют друг с другом. Социальные интеракции протекают в группах, которые включают индивидов, относящихся к разным поколениям, как в случае семей, так и в случае представителей разных поколений, необязательно являющихся родственниками, а также учебных коллективов, состоящих из представителей разных поколений: «Непосредственные взаимоотношения поколений строятся в рамках социальных институтов. Семья – первичная группа, где индивид проходит первичную социализацию, инкультурацию, усваивает те или иные культурные ценности и установки, непосредственно взаимодействует с родительским, прародительским, своим (братьями, сестрами) поколением» [10]. В таких случаях образуется пересечение дискурсов, которое порождает их различные гибридные образования, в которых эксплицируются комбинированные идентичности коммуникантов, в частности, коммуниканты могут одновременно принадлежать конкретному поколению, являться членом определенной семьи, выступать в качестве участника учебного процесса в учебном заведении и быть определенного возраста. Для выявления преобладающего дискурса в подобных случаях необходимо определять, какая именно идентичность актуализируется через обращение к используемым маркерами (и, при необходимости, к экстралингвистическому контексту), т.е. актуализирована ли поколенческая принадлежность (например, «это поколение») или семейная соотнесенность (например, «моя семья»), либо же приоритетной становится роль в учебном процессе («ученики обязаны вести себя тихо») и прожитые годы («а вот мы в твоём возрасте...»).

Речевые фрагменты демонстрирует различные варианты сочетания дискурсов, например, семейного и воз-

растного, межпоколенческого и семейного, педагогического и межпоколенческого.

Диалогические единства демонстрируют, что часто взаимодействуют такие дискурсы, как межпоколенческий и семейный:

*«Знаев вдруг понимает, что сын несомненно выйдет из шока, что он, наверное, ждет, когда условный полужнакомый отец распрощается и исчезнет – и тогда можно вытащить мешок из-под кровати, пересчитать, сообразить».*

*– Ничего особенного, – говорит Знаев, – в моем поколении нет. Как и в твоём».*

*– Есть, – возражает сын, подумав немного. – Твое поколение не такое, как другие. Я много читал... И с матерью говорил... Вы росли при социализме, а потом оказались в капитализме. Вы, ну... Травмированные. Надломленные. Это не я придумал. Так многие считают.» (А. Рубанов. Патриот (2017)).*

Обозначение семейных связей между говорящими (маркеры «отец» и «сын», упоминание матери) и их сложных взаимоотношений маркирует семейный аспект данного контекста, но одновременно коммуниканты актуализируют поколенческие отличия, сравнивая свои поколения, что позволяет выделить вторую составляющую данного дискурсивного образования – межпоколенческую, т.е. фрагмент является примером семейно-межпоколенческого дискурса.

Стоит обращать особое внимание на гибридные образования с межпоколенческой составляющей, так как «Под диалогом поколений также можно подразумевать взаимодействие поколений: детей и молодежи, молодежи и людей среднего возраста, людей среднего и пожилого возраста и т.п. Также диалог поколений можно интерпретировать как детско-родительское взаимодействие. Диалог между поколениями может быть ориентирован на решение общих задач, достижение конкретных целей, поиск консенсуса по общественно значимым вопросам и т.д.» [10], т.е. семейный, педагогический и возрастной дискурсы могут часто актуализировать поколенческую составляющую в процессе коммуникации, например:

*«– Армен, я хочу поставить тебе пятерку, – сказала она. – Потому что, мне кажется, именно для этого я с вами и работала, чтоб такое услышать...»*

*Учительница непедагогично шмыгнула носом.*

*– И на самом деле ваше поколение лучше нас, я не представляю, чтобы, когда я училась в школе, кто-то смог встать и признаться вслух, что он...»*

*– Гей? – подсказал Армен. – или армяшка?*

*Учительница мучительно покраснела.» (А. Жвалевский, Е. Пастернак. «Я бы на твоём месте» (2019))*

Несмотря на наличие хронотопа школы и урока учи-

тельница преднамеренно актуализирует положительные качества молодого поколения, ассоциируя, таким образом, себя и учеников с разными поколениями, сравнивая и признавая достоинство молодого поколения по сравнению с собственным. Соответственно, несмотря на очевидную воспитательно-педагогическую направленность происходящего и эксплицированные атрибуты учебного процесса, необходимо избежать ложного восприятия данного фрагмента как относящегося главным образом к педагогическому дискурсу, и классифицировать его как относящегося к межпоколенческо-педагогическому дискурсу.

Еще одно частое сочетание – взаимодействие семейного и возрастного дискурсов:

*«Родители сердились на меня за то, что я в пять лет не веду себя продуманно и взвешенно, как взрослая женщина, и наказывали за то, что в моих поступках отсутствовала логика. Я же стояла в углу и дулась, не понимая, в чем вечно виновата.*

*– Ты зачем скачешь, как сайгак, по комнате. Ты видела, чтобы кто-нибудь из взрослых так скакал? Вон прабабушка сидит, читает Псалтырь. Не скачет.*

*«Прабабушка молодец и не скачет. Будь как прабабушка», – словно говорили мне и наказывали за то, что я не прабабушка»* (О.А. Савельева. Апельсинки: честная история одного взросления (2017)).

Данный пример демонстрирует, с одной стороны, взаимодействие в рамках семьи (прабабушка – родители – дочь), а с другой подчеркивает возрастные отличия (девочка пяти лет и ее сравнение с взрослой женщиной). Контекст манифестирует наличие целостности взглядов на жизнь в рамках одной группы (родителей) и осознание отличия между группами (на примере рассуждения пятилетней дочери) с вербальным воздействием для устранения существующих отличий. Фрагмент эксплицирует четко выстроенную иерархию статусов взаимодействующих индивидов сверху-вниз, от родителей к ребенку, от старшего к младшему (критерии определения «младшести» – возраст, наличие жизненного опыта, статус в семье). Воспитательное воздействие демонстрирует наличие определенных социальных стереотипов и норм, которым подчиняются взрослые (прабабушка и родители), и которым должна следовать девочка (чей возраст четко обозначен). Идентификаторами выступают существительные-номинанты иерархического положения (родители – дочь – семейная и старший – младший – возрастная иерархии), сравнение поведения ребенка с поведением взрослого человека (прабабушки и взрослой женщины), а также обращение на «ты», подразумевающим обращение к младшему по возрасту либо нижестоящему по статусу и с ограниченным жизненным опытом коммуниканту, с очевидно выраженным недовольством («Ты зачем скачешь, как сайгак... Ты видела, чтобы кто-нибудь из взрослых так скакал?») Таким

образом, актуализируются и возраст, и роль в семье, что позволяет идентифицировать данное образование как синкретичное семейно-возрастное.

Фрагменты монологической речи также могут демонстрировать сочетание различных дискурсов, например, возрастного, поколенческого и семейного дискурсов:

*«Не каждый пожилой человек сможет разобраться или уследить за нововведениями современной жизни. А если сравнивать наше поколение и поколение наших родителей, то конечно нам проще приспособиться к этим технологиям, так как мы росли вместе с ними. Наш уровень пользования цифровыми технологиями очень высок. Мы легко приспосабливаемся к ним. В моей семье нет никаких разногласий по этому поводу. Каждый по-разному относится к этим технологиям, кто-то хорошо владеет ими, а кто-то не очень. Но мы всегда пытаемся помочь друг другу, потому что понимаем, что в нашей жизни без них никуда».* (Динамика реальных и условных поколений в информационном, полиэтноконфессиональном обществе. Монография. Под ред. О.А. Максимовой (2019))

Индикаторами, актуализирующими поколенческую принадлежность говорящего, в данном фрагменте являются, прежде всего, индикаторы «наше поколение» и «поколение наших родителей». Возрастной дискурс представлен описанием социальной группы через прилагательное «пожилой», имплицитным противопоставлением, при котором говорящий идентифицирует себя как молодого человека (по сравнению с пожилым человеком), а также описанием процесса взросления адресанта («мы росли»). Наконец, семейный дискурс вводится через упоминание родителей и семьи адресантом.

Межпоколенческий и возрастной дискурс также взаимодействуют в монологической речи:

*«Удивительная наша молодежь!»* (Доктор Древис. Телеграм (2022))

С одной стороны, в данном фрагменте подчеркивается возрастное отличие в рамках иерархии старший-младший, а с другой – подразумеваются различия во взглядах на жизнь, демонстрируя сопоставление ценностей, что характерно для представителей одного поколения по отношению к другому. Соответственно, понимание контекста позволяет интерпретировать данное высказывание как носящее и возрастной, и межпоколенческий характер.

Вместе с тем в процессе взаимодействия представителей таких социальных групп, как семья, учебный коллектив и поколения, возможно образование так называемых ложных композитов, затрудняющих выделение в них актуализированной идентичности и, соответственно, выявление правильного вида дискурса. Многознач-

ность языковых маркеров и экстралингвистический контекст в виде представлений коммуникантов об окружающем мире создают дополнительные сложности:

*«Это может быть книга, которая переходит из поколения в поколение, крестик, который носила твоя бабушка, который потом достанется твоим внукам»* (Б. Любимов. Три главные темы в жизни – Церковь, литература и театр (2015)).

Упоминание поколений и обращение к традициям могут ввести в заблуждение и заставить интерпретировать данный фрагмент как образец межпоколенческого взаимодействия. Заблуждение может усиливаться из-за использования фразеологизма «из поколения в поколение», который, однако, не подчеркивает поколенческую принадлежность коммуникантов, а лишь указывает на способ трансмиссии информации и сохранения и передачи вещей в рамках одной семьи. При внимательном изучении маркированность общения через экспликацию членов семьи адресата («твоя бабушка», «твои внуки») заставляет рассматривать речевой фрагмент как образец семейного дискурса.

Идентификация себя с определенным поколением («наше поколение») и сравнение мнения людей будущего с поколением автора эксплицирует межпоколенческую, но не семейную направленность следующего фрагмента:

*«Я полагаю, потомки с удивлением обнаружат в нашем поколении досадное отсутствие способности оградить великих творцов от мелочных притязаний и жестоких ударов».* (А. Вертинская. Мастер (1990–2000))

Лексема «потомки» имеет несколько значений и может, прежде всего, обозначать индивидов по отношению к своим предкам или детей и наследников в определенной семье, т. е. речь может идти о семье, но также может обозначать представителей последующих поколений, поэтому при идентификации дискурса необходимо учитывать как сами маркеры, так и их значение в конкретном контексте. Данный фрагмент не содержит какого-либо упоминания семейных связей, сконцентрирован на деятельности выдающихся творческих людей, автором является знаменитая российская актриса, поэтому, несмотря на возможность потенциальной интерпретации значения лексической единицы «потомки» в рамках се-

ми, контекст связан с межпоколенческой направленностью взаимодействия.

В случае взаимодействия учителя и учеников в школе a-priori подразумевается их отличие по возрасту, но актуализация маркеров, разграничивающих роли коммуникантов в учебно-воспитательном процессе в ниже представленном фрагменте, а также понимание более широкого экстралингвистического контекста способствуют классификации следующего фрагмента как относящегося к педагогическому, но не возрастному дискурсу:

*«– Андрей, я знаю, что ты хороший мальчик, – начала говорить классная, – мне очень все это неприятно. Но с Оксаной случилась нехорошая история. И она говорит, что в этой истории виноват ты...»*

*Классная встала и мягко положила руку Андрею на плечо.*

*– Я знала, что это не ты, – сказала она, – ты хороший мальчик.»* (А. Жвалевский, Е. Пастернак. Я бы на твоём месте (2019))

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить такие сложные гибридные дискурсивные образования, как:

- межпоколенческий дискурс + семейный дискурс
- педагогический дискурс + межпоколенческий дискурс
- семейный дискурс + возрастной дискурс
- возрастной дискурс + межпоколенческий дискурс
- возрастной дискурс + межпоколенческий дискурс + семейный дискурс

В свете вышеизложенного можно сделать вывод, что семейный, педагогический, межпоколенческий и возрастной дискурсы тесно взаимодействуют. Их взаимодействие носит синкретичный характер и приводит к образованию сложных гибридных образований. Определяющим фактором, позволяющим идентифицировать доминирующий или доминирующие дискурсы в случае их взаимодействия, становится актуализация и приоритизация идентичности участников речевого общения. Актуализация осуществляется посредством использования ядерных и периферийных маркеров, тематизации общения, а также обращением к экстралингвистическому контексту.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Малышева, Е.Г. Лингвокогнитивный анализ дискурса: базовые понятия, термины, методики и аспекты исследования. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / под ред. Н.И. Клушиной, Н.В. Смирновой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – С. 72-80.
2. Гайда С. Философия стиля. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / под ред. Н.И. Клушиной, Н.В. Смирновой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – С. 9-17.
3. Русаков В.М. Дискурс-анализ или о необходимости методологического сомнения. Дискурсология: методология, теория, практика / под общей редакцией О.Ф. Русаковой. – Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2006. – С. 122-126.

4. Словарный запас: дискурс: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: –<https://strelkamag.com/ru/news/vocabulary-discourse>
5. Крылов А.А. Социолингвистические, лингвокультурологические и функционально-прагматические особенности речевого поведения носителей арабского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. н.: 10.02.20. – М., 2017. – 23 с.
6. Чабаненко, М.Г. Молодежный дискурс как реализация типовой и индивидуальной языковой личности: автореф. дис. ... канд. филол. н.: 10.02.01. – Кемерово, 2007. – 21 с.
7. Трейси, К. Повседневный разговор / Карен Трейси, Джессика С. Роблз. – Харьков: Гуманитарный центр, 2015. – 446 с.
8. Колосов С.А. Конструирование социальной ненависти в дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. н.: 10.02.19. – Тверь, 2004. – 20 с.
9. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. – М.: Издательство ИКАР, 2002. – 236 с.
10. Введенская О. В. Диалог поколений как диалог культур: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – [http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/fik/2017/11/culture/vvedenskaya.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/fik/2017/11/culture/vvedenskaya.pdf)
11. Fillmore Ch. Toward a Theory of Deixis. //Univ. Hawaii Working Papers in Linguistics. 1971. 346 p.
12. Harari, Yuval Noah. 21 Lessons for the 21st Century. 2018. Spiegel & Grau, New York. – 372 p.

© Садовская Екатерина Юрьевна (sadvskaya@sbmt.by).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Минский государственный лингвистический университет

# “КОРОННЫЕ ФРАЗЫ” КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ НА ВИДЕОХОСТИНГЕ YouTube

## CATCHPHRASES AS MEANS OF INDIVIDUALIZATION ON YOUTUBE

A. Sitnikov

*Summary:* The article analyzes the emergence and functioning of catchphrases on YouTube, with an emphasis on the role of catchphrases in creating the individual verbal style of YouTube vloggers. As an example, the video material of two large English-language YouTube channels is analyzed, the creators of which actively use catchphrases when communicating with the audience. As a result of the analysis, conclusions were drawn about the frequency of use, methods of appearance and functions of catchphrases on YouTube.

*Keywords:* internet communication, YouTube, catchphrases, participatory culture, polymodal communication.

Ситников Алексей Александрович

Аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»  
tenkertown@gmail.com

*Аннотация:* В статье проведен анализ возникновения и функционирования “коронных фраз” (англ. catchphrases) на платформе YouTube, с акцентом на роли коронных фраз в создании индивидуального речевого стиля YouTube-блогеров. В качестве примера проанализирован видеоматериал двух крупных англоязычных YouTube-каналов, создатели которых активно используют коронные фразы при общении с аудиторией. В результате анализа сделаны выводы о частотности использования, способах появления и функциях коронных фраз на платформе YouTube.

*Ключевые слова:* интернет-коммуникация, YouTube, коронные фразы, культура соучастия, полимодальность.

Так называемые “коронные фразы” (англ. *catchphrases*) служили и служат отличительными знаками компаний, их продукции и отдельных деятелей на протяжении долгих лет. Согласно “The Oxford Dictionary of Catchphrases” [TODOС, 2002], эти языковые единицы вошли в речевой обиход уже в XIX веке. При этом, хотя на заре своего существования коронные фразы ассоциировались преимущественно с разного рода торговцами и зазывалами и воспринимались скорее отрицательно, со временем им все же удалось “завоевать” свое место в повседневном дискурсе.

По мере появления все новых средств массовой информации, укреплялось и значение коронных фраз. Очень скоро их можно было обнаружить в рекламных сегментах на радио и телевидении, в кино и сериалах, а также, безусловно, и в интернет-пространстве. Для профессиональных сценаристов и авторов рекламных текстов стало мечтой написать слоган, который в дальнейшем превратился бы в запоминающуюся коронную фразу.

Новый, цифровой и технологизированный мир принял и адаптировал практически все существовавшие прежде медиа-форматы и способы использования языка. Книги и газеты, телевидение и радио, музыка и кино — все эти формы бытования языка нашли свое отражение в Интернет-пространстве. Появление интернет-дискурса стало “особенно значимым для человеческого

общества... в связи с наличием у него мощного потенциала преобразования экономических, социальных и культурных систем как на национальном, так и на глобальном уровне” [Byung-Keun Kim, 2005: 1].

В дополнение к прежним медиа-форматам возникали новые способы презентации текста и самого себя, новые формы взаимодействия с потенциальным читателем или слушателем — интернет-форумы, подкасты, видеохостинги и т.д. Взяв многое от своих “предшественников”, они преобразовывали и “подстраивали” язык под новую, цифровую среду существования.

Среди прочих нововведений цифровой эпохи одним из наиболее значимых представляется создание видеохостинга YouTube. После своего запуска в 2005 году, платформа быстро стала символом нового типа культуры — т.н. “культуры соучастия” (*participatory cultur*<sup>1</sup>) и начала пополняться тысячами новых видео ежедневно [Shifman, 2012:].

По мере того, как YouTube набирал все большую популярность (особенно среди молодежи), стало очевидно, что данная платформа способна создать новый тип “знаменитостей” — а именно, полупрофессионалов или “знаменитостей любительского уровня”, не работающих напрямую с крупными компаниями и продвигающих свое творчество самостоятельно (англ. DIY — do-

<sup>1</sup> одним из первых данный термин использовал Henry Jenkins в своей работе “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century” (2006).



it-yourself). Для того, чтобы стать популярными, таким индивидам требовалось лишь наличие камеры, доступ в интернет и собственный уникальный “стиль”. “Вирусный” характер распространения видео в интернете будет ответственен за все остальное.

Именно здесь становится актуальной тема данной статьи. Наблюдения показывают, что, хотя существует множество способов создания собственного востребованного YouTube-образа, многие из них так или иначе опираются на целенаправленное использование определенных языковых средств — таких, например, как коронные фразы. В рамках данного исследования выдвигается предположение, что коронные фразы играют важную роль в процессе индивидуализации YouTube-персонажей — и с большой вероятностью в обретении ими популярности.

В качестве материала для анализа были выбраны видео двух крупных YouTube-каналов — PewDiePie (по состоянию на август 2022 года у канала 111 миллионов подписчиков, что делает его четвертым по аудитории каналом на платформе) и Good Mythical Morning (по состоянию на август 2022 г. у канала насчитывается более 17 миллионов подписчиков). Важной причиной для такого выбора стало то, что, ощутимо различаясь по своей истории, содержанию видео и количеству людей, задействованных в их создании, оба канала имеют значительную аудиторию и обладают ярко выраженным индивидуальным стилем, значимой частью которого являются коронные фразы.

Несмотря на то, что YouTube как видеохостинг уже стал объектом исследования (например, в таких работах, как “Anatomy of a YouTube Meme” (2012) за авторством L. Shifman и “Flaming on YouTube” (2010) авторов Peter J. Moor, Ard Heuvelman и Ria Verleur), других работ, полностью посвященных роли коронных фраз на платформе, обнаружить не удалось. В рамках настоящей статьи автор постарается отчасти восполнить данный пробел.

Таким образом, **цель** данной работы — изучить возникновение и функционирование коронных фраз на платформе YouTube и определить, каким образом они помогают YouTube-персонажам создавать собственный вербальный стиль.

В роли **объекта** исследования выступают коронные фразы создателей каналов PewDiePie (2011-2022) и Rhett&Link (Good Mythical Morning, 2012-2022). Для подбора языкового материала было проанализировано около 200 видео с обоих YouTube-каналов.

Анализ будет начат с видеоконтента канала PewDiePie (бывшего самым крупным каналом на платформе в период с 2013 по 2019 г.) и продолжен описанием канала

Good Mythical Morning.

### PewDiePie

YouTube-канал PewDiePie был создан в апреле 2010 г. Феликсом Чельбергом, в тот момент студентом из Гетеборга (Швеция). Это была вторая попытка Феликса запустить карьеру на YouTube, после того, как первый его канал, PewDie, был утерян за некоторое время до этого.

Эта вторая попытка оказалась гораздо более успешной. Уже в 2012 г., через два года после создания канала, Чельбергу удается собрать аудиторию в миллион подписчиков. Еще год спустя он станет самым крупным блогером на платформе и останется в этом статусе на следующие шесть лет.

Идиолект PewDiePie содержит значительное количество коронных фраз (мы рассмотрим лишь несколько), появляющихся особенно активно в его поздних видео (после 2016 г.). С большой вероятностью это может быть связано с переходом PewDiePie от однообразного и повторяющегося жанра *let's play*, прежде доминирующего на канале, к более разнообразным видео материалам и созданию нескольких регулярных видеосегментов.

#### 1) “How is it going bros, my name is PewDiePie!”

Первая, и самая узнаваемая, коронная фраза на канале Феликса — “How is it going bros, my name is PewDiePie!”, обычно помещаемая в начало видео с целью моментального привлечения внимания аудитории (пример 1, тайм-код 0:00-0:02).

Пример 1: MEET MY FAMILY! — (Fridays With PewDiePie — Part 86) (26 окт, 2014)  
<https://www.youtube.com/watch?v=6x9070FZ6I0>

#### 2) “Stay awesome, bros!”

В то время как “How is it going bros, my name is PewDiePie!” использовалась Чельбергом как вступление к видео, другая фраза — “Stay awesome, bros!”, сопровождаемая “фирменным жестом” Феликса (т.н. brofist, т.е. приветствие “кулак о кулак”) обычно заканчивала его видео (пример 2)

Пример 2: Tokyo Vlog (17 мая, 2014)  
<https://www.youtube.com/watch?v=my36uLhilkY>  
 (“How’s it going, bros” на тайм-коде 0:01 появляется вместе с “Stay awesome, bros!” на 11:33)

#### 3) “I’m not supposed to give/have my opinion, but...”

В феврале 2018 г. PewDiePie запускает новый регулярный цикл видеороликов на своем канале — “Pew News”. В рамках этой программы блогер, притворно изображая

телеведущего, обозревает крупные события и новости, связанные с платформой YouTube и YouTube-деятелями. Однако, хотя “настоящие” ведущие новостей стремятся быть объективными, в своих видео Шельберг лишь излагает собственное видение ситуации — зачастую предваряя его словами “I’m not supposed to have my opinion, but...” (Я не должен иметь свое мнение, но...) Пример 3.

Пример 3. Pew News Reporter Saying “I’m not supposed to give my opinion” Compilation (12 фев, 2019)  
<https://www.youtube.com/watch?v=lwhLmTorJo>

### Rhett&Link

Rhett&Link — комедийный дуэт из США, состоящий из Рэтта Джеймса Маклафлина и Чарльза Линкольна Нила III. С середины 2000-х г. Rhett&Link записывали песни, рекламные ролики и скетчи для YouTube, а в 2012 г. создали собственное утреннее шоу (адаптировав, тем самым, популярный телеформат под реалии YouTube) — Good Mythical Morning. Именно коронные фразы из шоу Good Mythical Morning будут рассмотрены в рамках данной статьи.

Фирменный стиль программы начал формироваться с самого первого выпуска в 2012 г. За десять лет существования Good Mythical Morning (также часто сокращается как GMM) приобрела несколько регулярных сегментов, а также ряд узнаваемых коронных фраз, произносимых ее ведущими. В противоположность коронным фразам PewDiePie, коронные фразы Rhett&Link часто берут свое начало из ключевого слова — “mythical” (мифический), выбранного создателями программы в качестве “зонтичного” термина для всех явлений, так или иначе связанных с Good Mythical Morning.

1) “Let’s talk about that!”

Впервые появившись в четвертом сезоне шоу, “Let’s talk about that”, произносимая после определения темы выпуска, стала одной из самых популярных и узнаваемых коронных фраз шоу (Пример 4).

Пример 4: Going Back To School (первый эпизод, в котором появилась фраза — 3 сент, 2013)  
<https://www.youtube.com/watch?v=BNq1KojbRc>  
 (тайм-код — 0:03-0:05)

2) “You know what time it is!/It’s time to spin the Wheel of Mythicality!”

Один из “мифических” атрибутов, регулярно появляющихся в GMM — так называемое “мифическое колесо” (Wheel of Mythicality) — вращающееся колесо, содержащее предложение зрителей передачи по поводу возможного завершения выпуска (одно из них выбирается случайным образом, когда колесо останавливается). Произносимая в конце каждого эпизода фраза “You know what time it is” (Вы знаете, какое время пришло) обычно сопровождается фразой “It’s time to spin the Wheel of Mythicality” (Время крутить мифическое колесо), произносимой одним из зрителей (Пример 5).

Пример 5: Backwards Talking (GAME) (6 мар, 2015).  
<https://www.youtube.com/watch?v=4-XqWfo55y>  
 (тайм-код — 12:08 — 12:17).

3) “Be your mythical best!”

Как уже было упомянуто, все, относящееся к передаче, характеризуется как “мифическое” — включая и ее аудиторию, которую Rhett&Link часто называют “mythical beasts” (мифические звери/существа). Заканчивая отдельный эпизод, ведущие периодически призывают подписчиков “представлять свою наилучшую мифическую сущность” (be their mythical best — иногда сокращается до BUMB), т.е. быть вежливыми и внимательными по отношению друг к другу и к окружающим, а также присоединяться к Rhett&Link в различных благотворительных предприятиях (Пример 6)

Пример 6: Does Dancing Increase Your Pain Tolerance? (2 мар, 2017)  
<https://www.youtube.com/watch?v=BKE40huA9cM>  
 (тайм-код — 8:48)

### Заключение

Проанализировав видеоматериал каналов PewDiePie и Good Mythical Morning, можно прийти к выводу о том, что, несмотря на различную частотность употребления, функционал коронных фраз на обоих каналах достаточно схож. Было установлено, что среди основных функций, выполняемых коронными фразами, можно выделить следующие:

1. обращение к аудитории и вовлечение ее в типичный для “культуры соучастия” творческий диалог;
2. создание узнаваемости регулярных видеосегментов (передач) на YouTube-канале;
3. создание связи между отдельными частями видео, общей цельности видео (единое повторяющееся вступление, единое заключение и т.д.).

Проведенный анализ помог подтвердить гипотезу, выдвинутую во вступлении к данной работе и определить, что коронные фразы в действительности играют важную роль в процессе вербальной индивидуализации YouTube-блогеров.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=h2Xa5c1JXV4> (Why our fans are called «Mythical Beasts» - RLVault 15)

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bruns A. From Prosumer to Prosumer: Understanding User-Led Content Creation. In *Transforming Audiences*, London, 2009
2. Burgess, J., Green J. *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. — Cambridge, UK: Polity Press, 2009; 2nd edition, 2017.
3. Burgess J., Green J. "The Entrepreneurial Vlogger: Participatory Culture Beyond the Professional-Amateur Divide", in P. Snickars and P. Vonderau (eds.) *The Youtube Reader*, pp. 89-108. Stockholm: Wallflower Press, 2009
4. Cha, M., Kwak, H., Rodriguez P., Ahn. Y. I Tube, You Tube, Everybody Tubes: Analyzing the World's Largest User Generated Content Video System. *Proceedings of the 7th ACM SIGCOMM Conference on Internet Measurement*, 2007
5. Chatzopoulou G., Sheng C., Faloutsos M. A First Step Towards Understanding Popularity in YouTube. *Proceedings of INFOCOM IEEE Conference on Computer Communications Workshops*, 2010
6. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, AJ and M. Weigel. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation, 2006
7. Kim B-K. *Internationalizing the Internet: The Co-Evolution of Influence and Technology*. — Northampton, Mass.: Edward Elgar Publishing, 2005
8. Miller V. *Understanding Digital Culture*. 1st edition. — London: Sage, 2011
9. Shifman L. *An Anatomy of a YouTube Meme*. *New Media and Society*, 2012
10. Willie, M. (1979). *The Mass Media and Language Development*. *Australian Journal of Teacher Education*, 4(2).
11. X. Cheng, C. Dale and J. Liu, «Statistics and Social Network of YouTube Videos,» 2008 16th International Workshop on Quality of Service, Enschede, 2008, pp. 229-238
12. Александрова О.В. *Проблемы экспрессивного синтаксиса*. М., Высшая школа, 1984.
13. Канашина С.В. Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в Интернет-коммуникации (на материале английского языка). — дис. на соискание ученой степени канд. фил. наук. — М., 2016.
14. Колокольцева Т.Н., Лутовинова О.В. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. Монография. — М.: Флинта, 2014. — 328 с.
15. Филиппова М. М. Повелительное наклонение в жизни и рекламе // Сборник научных и научно-методич. трудов «Английский язык на гуманитарных ф-тах: Теория и практика». — Т. 7. — МАКС Пресс Москва, 2014. — С. 65–86
16. <https://www.youtube.com/user/PewDiePie>
17. <https://www.youtube.com/user/rhettandlink2>
18. [https://www.ted.com/talks/kevin\\_allocca\\_why\\_videos\\_go\\_viral](https://www.ted.com/talks/kevin_allocca_why_videos_go_viral)
19. Farkas A. *The Oxford Dictionary of Catchphrases (TODOC)*, — New York: Oxford University Press, 2002
20. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. — М., "Сов. энциклопедия", 1966.

© Ситников Алексей Александрович (tenkertown@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОБ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ПОСЛОВИЦ

Су Цзянь

Аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
jsu61950@gmail.com

ON THE INTERPRETIVE  
FUNCTION OF PROVERBS

Su Jiayan

*Summary:* The article analyzes the axiological essence of the proverb as one of the genres of folklore, which in fact is the purpose of the study. The situation of the real world is such that there is a need to educate a person - the bearer of national identity, who at the same time has the ability for intercultural interaction.

A multicultural society needs a multicultural personality that translates humanism and tolerance, which opens up opportunities for cultural exchange. One of the effective tools for educating such a person is the so-called reader culture.

Modern science has a significant potential in shaping the reader's culture in the period of youthful maturation, when individuality is transformed most actively.

The author is faced with the task of showing the significance of a separate, special, in addition to storing and transmitting information, interpreting function of language: we are talking about the relationship between language and the human conceptual system. The text of the article contains an analysis of the types of language interpretation in the form of selection, classification and evaluation.

One of the effective ways to convey artistic meanings is wisdom, expressed in the proverbs of different peoples. To understand the nature of a proverb, the author refers to scientific developments that contain criteria for distinguishing between proverbs and sayings. In addition, the article mentions well-known genre typologies that allow to most accurately determine the reasons for the appearance of proverbs, their scope and quality characteristics. Exploring the explanatory meaning of the proverb, the author considers a number of functions, thanks to which the instructive essence of the proverb is realized, which distinguishes this folklore genre at all times.

*Keywords:* axiological essence, association, interpretation, paremiology, multicultural competence, proverb, relevance, meaning, folklore, reader culture.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию природы одного из наиболее частотных с точки зрения речевой традиции фольклорных жанров устного народного творчества – пословицы. Акцент в работе сделан на интерпретирующей функции пословицы как законченного грамматически, ритмически и по смыслу суждения, содержащего квинтэссенцию народного опыта в виде рекомендаций, наставлений, сентенций и пр. Наряду с познавательной и коммуникативной функциями, современная лингвистика всё большее внимание уделяет именно интерпретации, которая предполагает, что речевые модели (выражения) приобретают определенный смысл (значение) лишь в рамках универсальной коцептуальной системы, описывающей окружающий мир и доступной для участников коммуникативного акта. Автор наглядно показывает, что смысл и посыл, заложенный в народных пословицах, тесно увязан с процессами концептуализации и категоризации, то есть с тем, как то или иное слово (фраза) осмысливают, дифференцируют (по типам/категориям) и фиксируют результаты познания человеком окружающей его действительности.

*Ключевые слова:* народный фольклор, пословицы, интерпретирующая функция языка, паремиология.

Пословицы как форма существования народной культуры, а также способ фиксации исторического «житейского» опыта давно пользуются особым вниманием лингвистов и филологов всего мира.

Пословица – отражение «языка культуры», который в свою очередь кодирует «множество смыслов, обусловленных многовековым опытом познания мира народом, являющимся носителем этого языка...» [15]. Доступ к этим смыслам осуществляется посредством овладения знанием об интерпретирующей функции (аспекте) языка – «...данный аспект взаимосвязи языка и концептуальной системы человека проявляется в разных моде-

лях, типах и видах языковой интерпретации» [2, с. 252]. Причем «среди наиболее эффективных способов адекватной авторскому воплощению интерпретации художественных смыслов... нужно отметить концептуальную опору на мудрость, выраженную в пословицах разных народов» [15, с. 70].

Так, А.М. Шуралев, характеризуя язык культуры, предполагает, что благодаря ему кодируется «множество смыслов, обусловленных многовековым опытом познания мира народом, являющимся носителем этого языка...». По его мнению, современная культурология на первый план выдвигает проблему понимания этих закодиро-

ванных смыслов, что «детерминировано степенью эффективности участия индивида в культурном диалоге между культурами разных эпох и диалоге существующих в одно время разных культур между собой. Ключевое значение в активизации такого участия и через него в достижении понимания закодированных смыслов имеет интерпретация» [15, с. 70].

В этой связи обратимся к исследованиям Н.Н. Болдырева, полагающего, что «языковая интерпретация представляет собой вид познавательной активности, процесс и результаты понимания и объяснения человеком мира и себя в этом мире, процесс и результат репрезентации мира, которая основана, с одной стороны, на существующих общечеловеческих (коллективных) представлениях о мире и, с другой стороны, на его личном опыте взаимодействия с ним. Это проекция мира, или знание о мире, «погруженное» в коллективно-языковое или индивидуально-языковое сознание человека» [2, с. 254]. Языковая интерпретация, по мнению Болдырева, способна реализовываться в трех следующих типах, реализующих ее функции: селекции, классификации и оценке [2, с. 255]. При этом селективная функция реализуется в момент физического познания мира, которое приводит «к образованию индивидуальных концептуальных систем, различающихся по структуре и содержанию способами выборочной (селективной) репрезентации мира». Классифицирующая функция связана соответственно «с классификацией объектов и формированием абстрактных понятий и имен для создаваемых классификаций, в таком случае мы говорим о ментальном познании мира. Таким образом, язык используется для обозначения «ментальных действий и состояний, чувств, эмоций: любовь, ненависть, страх, совесть, честь, порядочность, справедливость, доброта» [2, с. 257]. Благодаря этой функции формируется внутренний мир человека с его воображаемыми мирами и событиями, что, в свою очередь, определяется личным опытом взаимодействия с другими людьми, культурным и образовательным статусом индивида. Оценочная функция, в свою очередь, обеспечивает «особый, свойственный именно человеку, стиль языковой интерпретации знания» в виде оценочной интерпретации, то есть оценочной концептуализации и оценочной категоризации. Оценочное выражение языковой интерпретации позволяет индивиду схематизировать любой опыт (объекты, события) «в соответствии с коллективной и индивидуальной системами норм, идеалов, стереотипов, ценностей, на основе определенных оценочных шкал, принятых в рамках той или иной культуры. Это – исключительно языковая система межличностной ориентации в мире, коллективно-индивидуальная модель взаимоотношений» [2, с. 257].

Действительно, одной из важнейших функций языка является то, что он «хранит культурные ценности определенной нации и передает их из поколения в по-

коление... Пословицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы. Во внутренней форме большинства пословиц содержатся такие смыслы, которые придают им культурно-национальный колорит» [9, с. 163, 164].

Интересно, что пословица как литературная категория всё ещё не обрела законченного научного силуэта – до сих пор в академическом сообществе, к примеру, нет единого мнения о том, какие формы устного народного творчества относить к пословицам, какие – к поговоркам.

В.И. Даль объясняет пословицу как «краткое изречение, поучение, более в виде притчи, иносказания, или в виде житейского приговора [4, т. 3, с. 334]. Поговорка – «слух, молва... Говор речи, толки... || Складная, короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы; поучение, принятое в ходячих выражениях; || условный оборот речи, обычный способ выражаться...|| Слово или речение, какое приговаривают, кстати и некстати, по привычке» [4, т. 3, с. 155].

А.А. Потебня, подчеркивая образный иносказательный смысл пословицы, обозначил ее «сжатой басней» [8, с. 115], при этом «поговорка точно так же, как и эмблема, есть поэтический, то есть иносказательный, образ не сложного сцепления лиц и действий, а одного из элементов этого сцепления, стало быть отдельно взятого лица, качества, действия. Если это так, то поговорка есть элемент басни или пословицы, частью происшедшей из пословицы и басни как остаток, сгущение их, частью недоразвившейся до нее» [8, с. 116]. Как уточняет О.Е. Фролова, для Потебни «в разграничении двух жанров важен критерий синтаксической завершенности/незавершенности [13, с. 47]. Дефиниция пословицы по Д.Н. Ушакову выглядит следующим образом: «Краткое образное законченное изречение, обычно ритмическое по форме, с назидательным смыслом» [12, т.3, стлб. 430]. Поговорка у Ушакова многозначна: «1. Принятое ходячее выражение, обычно образное, иносказательное, не являющееся цельной фразой, предложением (чем отличается от пословицы). 2. То же, что пословица (*неточно*). 3. *только ед.* Разговоры, толки (*обл.*). 4. Говор, произношение (*обл.*). 5. Слово, часто вставляемое в речь, кстати и некстати... (*простореч.*)» [12, т.3, стлб. 347]. Согласно словарю А.П. Евгеньевой пословица – это «меткое образное изречение, обещающее различные явления жизни и имеющие обычно назидательный смысл» [10, т.3, с. 317]; поговорка – «общеизвестное выражение, обычно образное, иносказательное, не составляющее, в отличие от пословицы цельного предложения и не имеющего назидательного смысла» [10, т.3, с. 167].

Согласно исследованию формального различия

пословиц и поговорок, выполненному О.Е. Фроловой, «отвлекаясь от пограничных случаев, когда трудно определить жанр речения», примем, что от поговорок пословицы отличаются «по признаку синтаксической завершенности» [13, с. 49].

Исследуя интерпретирующую функцию пословиц, мы не сможем обойти известные жанровые типологизации, поскольку подобная методологическая процедура позволяет наиболее точно определить причины (целесообразность) появления паремий, область их применения и прочие качественные характеристики.

Итак, приведем ряд примеров. А.А. Потебня писал об образных и без/образных (по его мнению, литературных) пословицах, при этом иносказание и переносный смысл принимались в качестве важнейшего отличительного признака паремии: «Для того, чтобы выражение действительно стало пословицей, нужно взять случай или ряд случаев из другой сферы, нужно чтобы частный случай получил иносказательное значение; тогда он становится и поэтическим произведением и пословицей» [8, с. 113].

По мнению Г.Л. Пермякова существуют 1) клише с образной мотивировкой значения: *Баба с возу – кобыле легче; Волков бояться – в лес не ходить*; 2) народные афоризмы, клише с прямой мотивировкой общего значения: *От добра добра не ищут; Поживем – увидим*. Типология Ю.И. Левина, основанная на модальных характеристиках высказывания, выглядит следующим образом: 1) законы жизни: *Вода камень точит; В семье не без урода; И а солнце бывают пятна*; 2) предписания: *Из песни слова не выкинешь; Куй железо пока горячо*. Словарь В.П. Жукова предлагает функционально-семантическую типологию с тремя группами паремий: 1) пословицы, «которые в настоящее время не употребляются в буквальном, прямом смысле» 2) пословицы, «которые отличаются двойным планом – буквальным и иносказательным»; 3) «выражения, которые употребляются только в буквальном смысле» [цит. по: 13, с. 54-55].

Т.М. Николаева делит пословицы на две группы<sup>1</sup>: 1) без условного компонента: *Где тонко, там и рвется; Дыма без огня не бывает; Дареному коню в зубы не смотрят*; 2) содержащие этот компонент: *Была бы шея – хомут найдется; Не пойман – не вор* [7, с. 314-316].

Естественно, что методологическая база типологизации пословиц не исчерпывается тем, предложено выше: в любом случае мы наблюдаем живой научный интерес к богатейшей сокровищнице устного народного творчества (в данном случае русского народа). Толкуя те или иные явления действительности лаконично и, одно-

временно, выразительно, пословицы популярны до сих пор: «На протяжении веков впитывая социально-исторический опыт поколений и широко охватывая разнообразные факты целого ряда эпох, пословицы поистине стали средоточием человеческого разума и глубоко содержательных картин человеческого бытия» [цит. по: 6, с. 6]. Вот что по этому поводу писал Н.А. Добролюбов: «Давно уже у нас обратили внимание на народные пословицы как на выражение народного ума, народной жизни, народного характера». М. Горький, подчеркивая познавательную способность паремий, утверждал, что «...пословицы ... всегда кратки, а ума и чувства вложено в них на целые книги» [цит. по: 6, с. 6].

Изучая пословицы, их функциональное назначение, мы вправе восхититься предельной лаконичностью в передаче знаний о предметах и событиях следующим поколениям, что, несомненно, облегчает постижение смыслов многотрудного жизненного опыта; «афористические народные изречения, подобно произведениям других жанров фольклора, являются устнопоэтической летописью страны» [цит. по: 6, с. 6].

Далее, говоря о разъяснительном значении пословицы, мы должны понимать, что сама попытка помочь человеку понять окружающую реальность, сам факт разъяснения мира в таком фольклорном формате реализуется в ряде других функций, и, прежде всего, в виде дидактики, когда «трудовые лозунги древности» убедительно и просто учат людей работать [цит. по: 6, с. 6]. Действительно, основные правила трудовой деятельности, как и нормы морали и этики формулируются весьма четко: «*Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*», «*Любовь и труд счастье дают*», «*В народе тот не забудется, кто честно трудится*» и пр. Мы наблюдаем образцы народной практической философии, обобщающей закономерности бытия и человеческого мышления.

Далее, нельзя забывать и тот факт, что паремии язык обогащали: шлифовался навык доходчивого выражения мысли, образного оценивания реальности, в чем собственно и состоит, по мнению М. Горького, «прелесть простонародной речи», ее краткость, которая «создает образ двумя, тремя словами» [цит. по: 6, с. 6].

Мы должны отметить и воспитательное значение пословиц, ведь в них народ судит о социальных отношениях, о сторонах общественной жизни, прославляет положительные начала и критикует пороки. Например, «*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*», «*Где родился, там и пригодился*», «*С волками жить – по-волчьи выть*», «*Работа не волк, в лес не убежит*» и пр. Пословицы актуальны, остры и мудры...

1 Т.М. Николаева выделяет типы пословиц по сложным основаниям (синтаксическим и модальным).

Каждая эпоха, каждый этап жизни человеческого общества пополнял фольклор новыми произведениями, которые были своего рода откликом на происходящее. Как отмечает Ю.М. Соколов, появляясь в какой-то исторический период, в условиях совершенно конкретной «социально-экономической формации, в определенной социальной среде, пословицы продолжают жить века, применяясь к новым социально-экономическим условиям, принаравливаясь к иной классовой идеологии, наполняясь новым социальным содержанием» [11, с. 231].

На самом раннем этапе своего бытования, осмысляя явления окружающей действительности (будь то факторы природы, повадки животных и т.д.), человек стремился понять, изучить, сформулировать происходящее, выработать практические рекомендации, которые касаются общего уклада жизни, социальных взаимоотношений, норм этики и этикета, способов ведения хозяйства. Собственно всего того, что представлялось значимым при любом уровне дохода, воспитания и образования, без чего общество не смогло бы сосуществовать и развиваться: фактически паремии становятся сводом правил, регламентирующих основные социальные отношения. Эта давняя и исключительно прикладная их особенность накладывает отпечаток на текстуальное содержание, фиксируя разные стороны жизни и деятельности людей, их навыки и обычаи. Паремии в силу перечисленных причин обретают поучительную суть, которая отличает этот фольклорный жанр во все времена.

«Современная наука располагает не всеми произведениями малых жанров, многие из них утрачены. Но отдельные произведения этих жанров более близкого нашему времени исторического периода, встречающиеся в памятниках древнерусской письменности, не только сохранились для грядущих поколений, но и стали документальным доказательством популярности их в далеком прошлом» [цит. по: 6, с. 9]. Появившись как результат прямого реагирования на окружающий мир, пословицы до сих пор сохраняют свое практически-утилитарное значение, продолжая служить обогащению и украшению любого национального языка.

Очевидно, что пословицы – наиболее часто используемый инструмент из арсенала народной культуры. Выступая носителем опыта (и отчасти предрассудков) прежних поколений, пословицы составляют образ индивида в рамках определенного культурно-исторического контекста и во многом диктуют его поведение. Ф.И. Гиренок в своей работе «Удовольствие мыслить иначе» пишет: «Событийной стороне жизни пока еще сопротивляется дословность быта. Смыслы, сохраненные повседневностью». Согласимся с этим наблюдением, доавив – смыслы эти сконцентрированы, в том числе, в фольклорном наследии, транслируемом из поколения в поколение, и в немалой степени – в пословицах и поговорках, которые давно стали составной частью общественного сознания, играя роль своеобразных идеологических скреп, обеспечивающих целостность национально-культурной идентичности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Благова Г.Ф. Пословица и жизнь: личный фонд русских пословиц в историко-фольклористической ретроспективе. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. 222 с.
2. Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 480 с.
3. Волова Л.А., Великая Н.А. Этнокультурный диалог в коммуникативном социокультурном пространстве России: монография. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2015. 159 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. М.: Рус. яз., 1978-1980.
5. Колесникова О.И., Русских Е.В. Развитие читательской культуры у юношества как гуманитарно-педагогическая проблема // Библиосфера. 2016. №2. С. 31-37.
6. Малые жанры русского фольклора: Хрестоматия: Учеб. Пособие для филол. спец. вузов / Сост. В.Н. Морохин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986. 399 с.
7. Николаева Т.М. Обобщенное, конкретное и неопределенное в паремии // Малые формы фольклора. Сб. ст. памяти Г.Л. Пермякова / РАН. Ин-т востоковедения. Отв. ред. В.В. Иванов. М.: Вост. Лит., 1995. С. 311-324.
8. Потенба А.А. Теоретическая поэтика. СПб.: Академия, 2003. 384 с.
9. Пословицы в фразеологическом поле: когнитивный, дискурсивный, сопоставительный аспекты: монография / Алефrienко Н.Ф., Зимин В.И., Добровольский Д.О. и др. Владимир: изд-во ВЛГУ, 2017. 231 с.
10. Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. яз. ; Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981.
11. Соколов Ю.М. Русский фольклор: Учебное пособие. 3-изд. / Отв. редактор В.П. Аникин. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
12. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. В 4 т. М.: «Терра» – «Тетта», 1996.
13. Фролова О.Е. Мир, стоящий за текстом: Референциальные механизмы пословицы, анекдота, волшебной сказки и авторского повествовательного художественного текста. Изд. 2-е. М.: Издательство ЛКИ, 2012. 320 с.
14. Хазова С.А. Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп, 2015. 104 с.
15. Шуралев А.М. Формирование читательской поликультурной компетенции в процессе ассоциативно-фольклорной интерпретации художественного текста // Литература в школе. 2021. № 4. С. 67-76.

© Су Цзянь (jsu61950@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ГИБРИДИЗАЦИЯ ЖАНРОВ КОРПОРАТИВНОГО ДИСКУРСА: НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ О КОМПАНИИ

**Сунь Бовэнь**

аспирант, Белорусский государственный университет  
sun.bowen.90@mail.ru

### HYBRIDIZATION OF CORPORATE DISCOURSE GENRES: BASED ON THE MATERIAL OF PRESENTATION TEXTS ABOUT THE COMPANY

*Sun Bowen*

*Summary:* The modern practice of business communication leads to the necessity of the development of new approaches to its interpretation and genre structuring. The research covers the issues of the tendency towards hybridization of existing genres of business discourse, as well as the emergence of new and transformation of existing types of texts. New areas and tools of business communication lead to the search for optimal means of their verbal service. The genre of a corporate presentation article on the company's webpage is one of the clearest evidences of communicative hybridization. In addition to informing and establishing a contact, such texts are aimed to form an impression of the company (image function) and to fulfill the technical tasks facing it (technical function). There is a need to reorient the presentation text about the company for the culture of the audience that the company is addressing. In this sense, as well as due to the importance of image function, the presentation text approaches the categories included in the corporate identity system.

*Keywords:* business discourse, corporate discourse, presentation text, intercultural communication, linguocultural adaptation.

*Аннотация:* Современная практика делового общения требует разработку новых подходов к его интерпретации и жанровой структуризации. Отмечена тенденция к гибридации имеющихся жанров бизнес-дискурса, появлению новых и трансформация уже существующих типов текстов. Новые сферы и способы делового общения приводят к поиску оптимальных средств их вербального обслуживания. Жанр презентационной корпоративной статьи на веб-сайте компании. является одним из наиболее очевидных доказательств процессов коммуникативной гибридации. Помимо информирования и налаживания, данный текст призван составить впечатление о компании (имиджевая функция) и выполнить технические задачи, стоящие перед ним (техническая функция). Налицо необходимость переориентации презентационного текста о компании для культуры аудитории, к которой обращается данная компания. В этом смысле, а также в области имиджевой «нагрузки» презентационный текст сближается с категориями, входящими в систему корпоративной идентичности.

*Ключевые слова:* бизнес-дискурс, корпоративный дискурс, презентационный текст, межкультурная коммуникация, лингвокультурная адаптация.

### Введение

Современное глобальное коммуникативное пространство характеризуется функционированием и взаимодействием множества видов и подвигов дискурса – военного, медицинского, педагогического, политического, делового и многих других. Деловой дискурс, в частности, сохраняет ряд присущих ему типологических дискурсивных параметров, но, при этом, подвергается существенным трансформациям. Традиционно, в рамках ряда лингвистических дисциплин – от языкознания, теории коммуникации до семиотики и языка СМИ – считается, что деловая коммуникация протекает в рамках лингвистических и экстралингвистических норм и стандартов, установленных в деловом сообществе. Кроме того, в рамках классического понимания делового общения ключевыми задачами коммуникации провозглашается решение различных деловых вопросов и взаимообмен профессиональными сведениями и фактами. Деловой дискурс дефинируется в качестве общения между

коммуникантами, предполагающее наличие текущих или потенциальных деловых отношений, основанное на общем понимании деловой картины мира; деловой дискурс строится на передаче профессиональных знаний и ценностей и формулируется в соответствии с правилами речевого этикета [1].

### Трансформация жанра презентационного текста компании

По нашему мнению, текущая практика делового общения уже не укладывается в традиционные подходы к его интерпретации. Налицо гибридация имеющихся жанров бизнес-дискурса, появление новых и трансформация уже существующих. В данной связи М.Е. Букеева указывает, что гибридация существующих общепринятых форм общения представляется логичным итогом развития и совершенствования коммуникации [2, с. 59]. Современные лингвисты уже начали предпринимать попытки дать определение и охарактеризовать понятие гибридации: в общих чертах ее



можно определить как «процесс создания нового более совершенного многокомпонентного образования путем соединения нескольких элементов из одной или различных областей знания» [2, с. 59]. О.К. Ирисханова приводит схожий тезис: гибридизация представляется естественным процессом преобразования мира [3, с. 57]. Гибридизация возможна по причине творческого характера самой коммуникации, ведь любой речевой акт, по сущности, представляет собой творческую деятельность, которая подстраивается под коммуникативные обстоятельства. В свою очередь, возникновение новых, нетипичных обстоятельств, порождает необходимость подобного творчества: новая сфера общения приводит к поиску оптимальных средств ее вербального обслуживания.

В фокусе настоящей статьи находится жанр презентационной корпоративной статьи на веб-сайте компании. Данный жанр (субжанр) является, по нашему мнению, одним из наиболее очевидных доказательств процессов коммуникативной гибридизации. Данный жанр реализуется в рамках сферы, называемой, как правило, презентационным дискурсом.

Будучи размещенным на официальном веб-сайте компании, презентационный текст («О нас», «О компании» и т.п.) является одним из важнейших сегментов контента веб-сайт, его «привратником». В течение последних двух десятилетий исследователи пришли к выводу о том, что корпоративный сайт корпорации выполняет две коммуникативные функции: информативную – предоставление полной, актуальной информации о деятельности компании, ее товарах и услугах, и регулятивную – привлечение клиентов, партнеров, увеличение объема продаж [1]. Тем не менее, процессы гибридизации, отмеченные выше, изменили функциональную нагрузку современного презентационного корпоративного текста.

Следует добавить следующие функции, которые выполняет подобный текст: во-первых, это имиджевая функция, во-вторых, – техническая функция. Функцию, которую ряд исследователей, среди которых И.Н. Потеряхина, называют регулятивной, мы бы предпочли называть персуазивной: помимо привлечения потребителей и партнеров с целью увеличения объема продаж, компания посредством презентационного текста убеждает их в своей позиции, данная функция приобретает также актуальность и для некоммерческих структур, которые также используют исследуемый нами жанр текста. Говоря о технической функции презентационного текста, отметим: каждый подобный материал представляет собой оптимизированный контент, имеющий сугубо практическое предназначение: помимо заполнения сайта контентом, важную роль играет оптимизация интернет-ресурса и

продвижение сайта в поисковых системах.

С лингвистической точки зрения особый интерес представляет четвертая выделенная нами функция. Текст «О компании» предназначен, прежде всего, для классических имиджевых целей. Убедительный презентационный контент способен произвести нужное впечатление на клиентов. Из данного тезиса следует, что персуазивная и имиджевая функции являются во многом взаимопересекающимися.

Имиджевая функция кардинально меняет дискурсивные рамки презентационного корпоративного текста. И. Гофман в данной связи вводит понятие «презентационная функция»; данная функция, по мнению исследователя, присуща любому тексту институционального дискурса, так как деятельность человека построена на базе исполнений действий перед другими [4, с. 54]. Презентационность, добавляет Л.С. Бейслинсон, можно понимать как закрепление в сознании представителей аудитории положительных характеристик коммуниканта [5, с. 13].

В таком понимании презентационный текст компании является продуктом смешения, диффузии различных видов дискурса, что формирует его гибридный характер; гибридность презентационного текста, по мнению М.Е. Букеевой, обусловлена также и тем, что он находится на стыке научного, технического, маркетингового, рекламного, финансового, образовательного, оценочного, межличностного, электронного дискурсов, будучи многокомпонентным, мультимодальным и в существенной степени креолизованным [2]. Кроме того, корпоративный презентационный текст обнаруживает некоторую дуалистичность: он способен функционировать в качестве автономной коммуникативной единицы, так и являться частью целого объема контента сайта.

## Выводы

Таким образом, гибридизация бизнес-дискурса на уровне его жанровой структуры приводит к появлению новых форм коммуникативного воздействия, запускает творческие процессы при порождении текста. Жанровое многообразие прослеживается в существующих формах корпоративной презентации, которые могут использоваться в зависимости от коммуникативно-прагматической и лингвокультурной ситуации. Компании, выходящие на внешние рынки, должны адаптировать вербальную составляющую своей айдентики под установки принимающей лингвокультуры, и особенную важность при этом играет презентационный текст, как тот сегмент контента, с которой реципиент начинает свое знакомство с данной компанией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Потеряхина, И.Н. Жанрообразующие элементы корпоративного сайта / И.Н. Потеряхина // Вестник ЧелГУ. – 2013. – №37 (328). // «Киберленинка». – 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanroobrazuyuschie-elementy-korporativnogo-sayta>. – Дата доступа: 16.07.2021.
2. Букеева М.Е. Гибридные жанры презентационного дискурса / М.Е. Букеева: дисс. ... к. филол. н. – М., 2014. – 196 с.
3. Ирисханова, О.К. Процессы гибридизации в языке. Лексические гибриды / О.К. Ирисханова, Е.А. Ивашко // Языковое творчество в динамике семиотических взаимодействий. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 57-74.
4. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. А.Д. Ковалева. – М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2000. – 304 с.
5. Бейлинсон, Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: монография / Л.С. Бейлинсон. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 266 с.
6. Knapp, P.M. Designing Corporate Identity: graphic design as a business strategy / P.M. Knapp, J. Evans, C.D. Cullen. – Rockport Publishers, 2001.
7. Крылов, А.Н. Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов / А.Н. Крылов. – М.: Икар, 2004. – С. 72.

© Сунь Бовэнь (sun.bowen.90@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ СМЫСЛОВЫХ АСПЕКТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗОК)

**Терских Татьяна Филипповна**

*К. филол. н., доцент, Байкальский государственный университет, г. Иркутск  
tirskich@mail.ru*

## ANALYSIS OF SOME SEMANTIC ASPECTS OF THE LITERARY TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE FAIRY TALES)

**T. Terskikh**

*Summary:* The level of spiritual and moral culture of the people is perceived through works of national literature. The artistic text affects the thoughts, feelings, actions of a foreign reader, his attitude to reality, including the attitude to the country in which he studies. Both Russian and Chinese tales create something like "noospheres" ("fairy tale"), in which the consequences of unfair and cruel reality are instantly compensated. But the process of interpretation of the text requires conscious further application of the knowledge gained in communication.

*Keywords:* artistic text, implicit meanings, culture of the people, Russian and Chinese tales.

*Аннотация:* Уровень духовной и нравственной культуры народа воспринимается через произведения национальной литературы. Художественный текст затрагивает мысли, чувства, поступки иностранного читателя, его отношение к действительности, в том числе и отношение к стране, в которой он обучается. И русские, и китайские сказки создают что-то вроде «ноосферы» («сказкоферы»), в которой моментально компенсируются последствия несправедливой и жестокой действительности. Но процесс интерпретации текста требует осознанного дальнейшего применения полученных знаний при коммуникации.

*Ключевые слова:* художественный текст, имплицитные смыслы, культура народа, русские и китайские сказки.

На продвинутом этапе обучения РКИ анализ художественного текста (неадаптированного) направлен на «воспитание культуры чтения, включающий знание естественного языка в его стилистическом многообразии, понимание образного языка произведения, умения выделить авторскую оценочную точку зрения и воспринять целостный эстетический смысл текста [1, С. 3]

Идейно-художественная сущность текста, его эстетический смысл – это цель работы преподавателя в иноязычной аудитории. Уровень духовной и нравственной культуры народа воспринимается через произведения «вершинной» (по выражению Гореликовой) национальной литературы.

Функция художественного текста – эстетическое воздействие на читателя. Художественный текст затрагивает мысли читателя, его чувства, поступки, отношение к действительности, а для иностранного студента и отношение к стране, где он учится.

«Эффективность обучения иностранного учащегося зависит от многих факторов: социальной активности, степени владения культурой страны изучаемого языка, психологической подготовленности. Таким образом, для достижения наиболее эффективных результатов в обучении интерпретации имплицитных смыслов в методике преподавания русского языка как иностранного, как

правило, используется коммуникативно-деятельностный подход, основателями которого стали А.Н. Леонтьева и И.А. Зимняя. Суть данного подхода состоит в том, что процесс коммуникации на занятии осуществляется через речевую деятельность, которая направлена на самого изучающего как субъект учебной деятельности. Использование коммуникативно-деятельностного подхода на занятиях РКИ является залогом формирования сознательности в обучении» [2].

Художественный текст неоднозначен, авторское отношение к героям может быть скрытым, подтекст может быть важнее того, что эксплицируется в тексте.

Имплицитность содержания художественного текста – это фактор, обеспечивающий гедонистическую функцию чтения. Содержание текста структурировано лингвистически, а смысл является категорией понятийной, он представлен имплицитно и выявляется сложно.

«Согласно точке зрения исследователя А.А. Масленниковой, имплицитный (скрытый) смысл – это смысл в тексте сообщения, который не выражен вербальными средствами, но воспринимается реципиентом как подразумеваемый» [2].

Содержание и смысл текста – разные аспекты одного и того же семантического объекта, которые восприни-

маются в единстве, но не являются тождественными.

План содержания конкретного текста относительно стабилен; смысл вариативен и зависит во многом от индивидуальных качеств воспринимающего» [3, С. 113].

Восприятие смыслового аспекта требует умения восстановить подразумеваемое, уяснить имплицитные смыслы.

Понимание художественного текста процесс сложный и творческий. «Понимание есть деятельность ума по самостоятельной переработке воспринятых текстов, их расшифровке, взвешиванию и приведению в соответствие с ранее приобретенным опытом» [4, С. 107].

Для иностранца объем имплицитной информации в художественном тексте многократно увеличивается. Это касается фоновой культурологической информации, общественной жизни эпохи, к которой относится данное произведение, мировоззрения автора и многих других факторов.

«Языковые» цели обучения ограничивают объем анализа художественного текста на уроках русского языка, отчасти в силу практической неисчерпаемости смыслов художественного произведения и субъективных возможностей исследующих. Но по мере языкового развития учащихся «литературоведческий» анализ художественного текста становится все более актуален.

Уровень языкового развития учащихся позволяет более глубоко проникать в идейно-художественную ткань текста, сопоставлять и изучать культуру носителей языка и обучаемых, то есть текст все более выполняет свою цель – воздействие.

Несколько уровней текста (лексический, синтаксический, композиционно-синтаксический) предполагают анализ «материальной» стихии текста, но далее возникает проблема выявления и толкования имплицитных деталей текста, не имеющих в тексте, так сказать, материального воплощения.

Чаще всего эта сторона художественного текста и ее интерпретация зависит только от интуиции и культуры преподавателя, его «индивидуального» читательского отношения к данному произведению, то есть чрезвычайно субъективна. Общественная оценка творчества писателей и их произведений не является стабильной; она довольно часто подвержена идеологической конъюнктуре. Время «возносит» одних и «отменяет» творчество других.

И.Л. Солоневич, известный русский публицист, считал русскую литературу «кривым зеркалом» нашей куль-

туры и жизни.

Переоценке подвергается творчество практически всех представителей «вершинной» литературы, возвращаются «забытые», «запрещенные» авторы.

Отбор текстов для работы в иноязычной аудитории, да и в нашей российской средней школе весьма произволен, он зависит от вкусов авторов учебников, хрестоматий, спецкурсов. В иностранной аудитории «технические» подходы к отбору текстов диктуют свои критерии:

1. принадлежность автора к классической литературе,
2. объем текста, его компактность, целостность, принадлежность к малому жанру,
3. сюжетная, структурная самостоятельность.

Не подлежит обсуждению необходимость знакомства иностранных учащихся с русской литературой. Это касается и студентов-филологов, и не филологов. Возникают дискуссии по вопросам адаптации текстов, объема, толкования и т. д.

Вопрос отбора произведений для чтения при любых дискуссиях будет зависеть от вкусовых предпочтений авторов пособий, и не может быть унифицирован хотя бы потому, что нужно учитывать индивидуальные особенности обучаемых.

Желательно иметь как можно больше вариантов учебников, пособий, хрестоматий, разработок, чтобы можно было выбрать более подходящий вариант текстового материала и системы работы с ним. Но для того, чтобы создавать учебные материалы, необходимо уяснить, как воспринимаются данные произведения в разных национальных аудиториях, для чего нужно установить области сходства и различия национальных культур.

Методически достаточно хорошо разработаны приемы анализа словесного и содержательного уровней текста, всех элементов эксплицитного содержания.

Комментируется лексический уровень: слова, словосочетания, фразеологизмы, индивидуально-авторские выражения, дается необходимая лингвострановедческая информация.

Лингвистический анализ текста направлен на выявление авторских установок, логических связей между элементами различных уровней текста.

Различные логико-семантические операции с эксплицитно выраженными элементами текста способствуют снятию трудностей его понимания.

Традиционно анализ художественного текста происходит в процессе «комментированного» чтения. Это «до-

брый старый» прием, которым нельзя злоупотреблять, поскольку он делает «нудной» аудиторную работу.

Комментарий, комментированное чтение, беседы, – это весьма небольшой арсенал приемов анализа художественного произведения.

Как уже отмечалось, на определенном уровне обучения целесообразно использовать элементы литературоведческого анализа, особенно в филологической аудитории.

Характеристика литературной, общественной жизни, изучение биографии и мировоззрения автора для иностранных учащихся просто необходимо.

Нужно отметить и еще один аспект работы с художественным текстом, это «обратная связь» с обучаемыми.

Психологические национальные особенности восприятия текста проявляются при анализе событий, персонажей, их оценки и интерпретации поступков.

Выявляются совпадения и различия восприятия эстетических, художественных, моральных смыслов, имплицитно содержащихся в тексте.

То, что извлекается из содержания текста носителями языка, может трактоваться иначе иностранцами в силу различия идеологии, культурных, религиозных традиций.

Рядом с возрастающей русской литературой возрастала критика. С огромным интересом читатели ждали появления критических статей, которые исследовали скрытые смыслы, объясняли поступки героев и часто задавали пути развития литературной мысли.

Русская литература гениальна в части созидания «подтекста», а критик часто видел то, что недоступно самому автору. Трудно поверить, что многослойная, «многоярусная» русская литература выросла из «простодушной», «наивной» русской сказки.

«На всем своем многотрудном и славном пути отечественная литература наша питалась от могучих корней устной народной поэзии» [5, С. 3]

Подтекст сказки всегда легко восстанавливается носителями языка, сказка лишь «намёк», добру молодцу урок».

Даже если сказка просто развлекает, смеется, шутит, – в ней все же сохраняется нравственная оценка. Автор сказки – народ, а сказки разных народов имеют фундаментальное сходство: добро и любовь в них побеждают зло. Лучшее средство от ксенофобии – почи-

тать сказки другого народа. Различий между нами гораздо меньше, чем сходства.

Европейские сказки (Ш. Перро, братья Grimm) воспринимаются нами как родные, что объясняется близостью культур; китайские, японские, индонезийские и т. п. сказки (в их литературной обработке) понятны каждому русскому ребёнку.

Сравнение сказок разных народов сближает, делает понятными их культурные особенности и традиции.

Уместен анализ сказок и в студенческой аудитории. Сходство уничтожает ксенофобию, а различие «призывает» к изучению традиций другого народа и воспитывает уважение к ним.

Сказки развлекают, шутят, заставляют смеяться и плакать, но главная их функция – различение оттенков добра и зла во взаимоотношениях людей, воспитание в людях нравственных идеалов. «Заранее понятно, что между русскими сказками и китайскими имеются сходства и различия. Два фундаментальных сходства бросаются в глаза – изображение чудес, деление мира на три части – небо, землю и подземный мир. Эти сходства объединяют русские и китайские сказки, но вместе с тем за каждым из них кроются национальные различия» [6].

И русские, и китайские сказки создают что-то вроде «ноосферы» («сказкосферы»), в которой моментально компенсируются последствия несправедливой и жестокой действительности. Чудесные силы, (чудеса) помогают быстро достичь того, на что уходят годы тяжелого труда, мгновенно наказывают порок и награждают добродетель, что не всегда бывает в реальности.

Вмешательство сверхъестественных сил – последняя надежда «маленького человека» (китайца, русского или человека какой-либо другой национальности). Мудрый «маленький человек» прекрасно понимал различие между сказкой и реальностью, отсюда и «нарочитая неопределенность пространства и времени, в котором происходят события («в некотором царстве, некотором государстве»; «близком ли, \_далеком», «долго ли, коротко ли» и т.д.).

Это характерно в большей степени для русских сказок, китайские более приземленные, в них действие происходит в родных и знакомых автору местах, в известное время, что придает истории большую правдоподобность.

Окружающий мир, природа, культура, общественные иерархии, быт, – все это становится объектом сказочных историй. И в русской, и в китайской традиции есть волшебные сказки, сказки о животных, сказки бытовые,

сказки о героях. Поражает то, что разные народы имеют одинаковое представление о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо».

Духовная культура, нравственность, семейные ценности становятся объектом многих сказок, в них представлены критерии оценок аморального и нравственного поведения персонажей, положительные герои поощряются, отрицательные – наказываются.

Участники конфликта в русских сказках – падчерица, мачеха, в китайских, чаще всего – свекровь, свекор, невестка. В русских сказках мачеха хочет сжить со света падчерицу, угождая родной дочери. В китайских свекровь до смерти ненавидит невестку. Нужно заметить, что прошло много сотен лет, а в семейных отношениях мало что изменилось. Какие же качества декларируются в сказках как положительные, а какие – порицаются?

Вот общественная русская сказка «Морозко», а вот китайская «Добрая невестка».

Русская сказка более резкая, даже трагичная, ведь речь в ней идет о смертельной опасности для родной дочери старика, в китайской сказке все более приземленно, спокойно. Просто родные дочери не хотят угощать завтраком отца, пришедшего к ним в гости издалека. На самом деле эти небольшие незамысловатые истории имеют огромный подтекст и дают пищу для ума и воображения слушателя или читателя сказок. Народная мудрость никогда не будет восхвалять такие качества человека, как нетерпимость, дерзость, высокомерие, наглость, ненависть к людям. Скромность, трудолюбие, миролюбие, долготерпение, уважение к близким и тем более к старшим; смирение, усидчивость характерны для невестки и русской падчерицы. Русский человек просит у Бога не богатства, а смирения, целомудрия и послушания, терпения, великодушия и кротости. В русских и китайских сказках великодушие и терпение вознаграждаются всегда.

Бытовые предметы, орудия труда в сказках приобретают новый смысл «оволаживают» чудесным образом, приобретают чудесные свойства, топор становится волшебным топором, скатерть – самобранкой, сапоги – скороходами.

Приобретая новые свойства, эти предметы или «продукты культуры» должны использоваться во благо, но не вредить человеку, служить добрым людям, а не становиться орудием злых.

Старое коромысло старика – сторожа приобретает «антигравитационные», как сказали бы сейчас, свойства. Теперь он может носить сколько угодно хвороста на продажу. Попадая к богачу, волшебное коромысло утра-

чивает свои качества, потому что становится средством наживы и причиной увольнения батраков.

Как уже говорилось, герои сказок (русских и китайских) наказываются и награждаются за свои поступки. В этом принимают участие и высшие силы, и обычные люди.

В русской сказке «Морозко» награждается долготерпение стариковой дочки. Она терпит издевательства мачехи, ее несправедливость, тяжелую, грязную работу и, наконец, с честью переносит испытание, которому ее подвергает Морозко. Она уважительно, почтительно и даже ласково говорит с ним, и эти качества щедро вознаграждаются.

В китайской сказке тоже награждаются терпение, трудолюбие, почтительное отношение к свекру его невестки, наказывается слепая родительская любовь, жестокость и бесчувствие его родных дочерей героя, их лицемерие, неблагодарность, самовлюбленность.

В сказках не называются все эти качества, плохие и хорошие «они извлекаются» из текста слушателем или читателем, когда он осмысливает поступки персонажей. Обычное орудие труда – коромысло, которым пользуются простые крестьяне, приобретает волшебные свойства. Оно становится наградой за честный труд старому крестьянину, пастуху. Это же коромысло становится наказанием жадному богачу, для которого страшнее всего потерять деньги.

Герои сказок награждаются и наказываются, а в голове читателя возникают нравственные оценки их добродетелей и пороков, которые чаще всего одинаковы у разных людей разных национальностей.

Извлечение смыслов «уроков» сказки требует определенной работы, методической организации поисков обоих смыслов.

Начало работы обычно заключается в выделении маркеров имплицитных смыслов в анализируемом художественном произведении. Это прежде всего имена, наименования (например, Морозко). Пояснения обычно даются в комментариях к тексту. Это персонажи пантеона сказочных существ, которые имеются у всех народов мира и могут быть правильно поняты учащимися. Такие духи населяют небо, землю, море и пр. в сказках разных народов. В русских сказках это чаще всего духи леса, природы. Маркерами имплицитных смыслов могут выступать и просторечные слова, эвфемизмы, фразеологизмы, иноязычная лексика и т. д.

Дальнейшая работа заключается в выяснении определенных понятий, которые являются важнейшими эле-

ментами сказки. Например, как мы можем объяснить (в рассматриваемых нами сказках) такие понятия, как терпение, терпеливость, долготерпение, при этом преподавателю необходимо учесть, как студенты могут понимать эти слова с учетом их менталитета. В этих случаях необходимо обратиться к словарям, дать семантику слов терпение, терпеливость и терпимость, показать разницу их значений. Затем рассмотреть эти понятия в сказках: кто терпит мачеху (падчерица, старик), почему падчерица терпит испытания, посылаемые ей Морозко. Студенты знакомятся с абстрактными значениями слов, которые потом пригодятся им в жизни.

В сказках нет прямой дидактики, все напутствия рассматриваются через поступки героев, где ясно прослеживается мысль: если кто-то совершает неблагоприятные поступки, кара его непременно настигнет.

В процессе беседы с обучаемыми можно выписывать поступки героев и обсуждать их. Для характеристики персонажей можно предложить такое задание: найдите в тексте фразы, характеризующие их поведение (например, «старик всю жизнь работал» и т.п.). Если студенты не могут подобрать слово-характеристику для героя, преподаватель может подсказать, чтобы студенты могли посмотреть перевод, найти соответствия какому-то понятию или явлению.

«Однако процесс интерпретации текста не завершается лишь извлечением информации, а требует осознанного дальнейшего применения полученных знаний при коммуникации. Так, имплицитный смысл текста является понятным, если иностранные учащиеся могут использовать информацию из прочитанного текста на практике, то есть в новых коммуникативных ситуациях» [2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гореликова М.И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. - Москва: «Русский язык», 1983. - С. 3
2. Мамедова Е.А. Проблема интерпретации имплицитных смыслов в методике РКИ. [https://pgu.ru/editions/un\\_reading/detail.php?ELEMENT\\_ID=170739&SECTION\\_ID=3653](https://pgu.ru/editions/un_reading/detail.php?ELEMENT_ID=170739&SECTION_ID=3653) от 07.07.22
3. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл Ленинград. – 1978. - С. 113.
4. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление Ленинград, 1972. - С. 107
5. Шастина Е.Н. Русские сказки Восточной Сибири. - Иркутск, 1985.- С.3
6. Даниленко В. Русские сказки в сравнении с китайскими <https://denliteraturi.ru/article/6097> от 18.07.22.
7. Китайская сказка «Волшебное коромысло» <https://deti123.ru/skazka/volsebnoe-koromyslo> от 07.07.22.
8. Русская сказка «Морозко» в обработке А.Н. Толстого [https://yamama.ucoz.org/publ/morozko\\_v\\_obrabotke\\_an\\_tolstogo/41-1-0-477](https://yamama.ucoz.org/publ/morozko_v_obrabotke_an_tolstogo/41-1-0-477) от 12.07.22
9. Китайская народная сказка «Добрая невестка» <https://frigato.ru/skazki/kitayskie-narodnye/3889-dobraya-nevestka.html> от 17.07.22.

© Терских Татьяна Филипповна (tirskich@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РУССКИЕ ДИМИНУТИВЫ – ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ, НАЗЫВАЮЩИЕ ЛИЦ, НА ФОНЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Юань Юе

аспирант, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
853342287@qq.com

## RUSSIAN DIMINUTIVES – NOUNS NAMING PERSONS AGAINST THE BACKGROUND OF SEMANTIC CORRESPONDENCES IN CHINESE

Yuan Yue

*Summary:* The aim of the study is a comparative analysis of diminutives naming persons in Russian and Chinese: the process of speech formulation in terms of phonetics and morphology is examined in detail. In addition, the functions of the diminutive forms of words used in Russian and Chinese are analysed. The result of the study points to multiple differences in the two languages. However, when comparing the composition of words and the functions performed by the Russian and Chinese diminutive forms of words, it was found that the development of these forms in the field of semantics reveals linguistic features.

*Keywords:* diminutive, diminutive form, linguistics, semantic correspondences, augmentative.

*Аннотация:* Целью исследования является сопоставительный анализ диминутивов, называющих лиц, в русском и китайском языках: подробно рассматривается процесс формулирования речи с точки зрения фонетики и морфологии. Кроме того, проводится анализ функций употребляемых уменьшительных форм слов в русском и китайском языках. Результат исследования указывает на множественные различия в двух языках. Однако при сравнении состава слов и выполняемых функций русских и китайских уменьшительных форм слов было выявлено, что развитие указанных форм в области семантики обнаруживает языковые особенности.

*Ключевые слова:* диминутив, уменьшительная форма, лингвистика, семантические соответствия, аугментатив.

Для описания различных размеров предметов, называемых именами существительными и словосочетаниями с ними, разные языки применяют собственные методы. Таким образом, появилось два понятия, «диминутивы» и «аугментативы», обозначающие уменьшительную и увеличительную форму предмета соответственно [1-3].

Вышеуказанные термины являются общими для всех языков. Употребление уменьшительной формы слова подразумевает использование необходимых средств:

- попеременное использование согласных и гласных;
- использование не только суффиксов, но и других аффиксов,
- изменение числа и рода слова, называющего предмет;
- использование определенной интонации;
- частое использование носовых звуков, ударных гласных и мягких согласных,
- использование слов «на повышенных тонах» [4-7].

В русской лингвистике термин «диминутив» имеет элемент значения «уменьшительность». В словаре лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой уменьшительность рассматривается в качестве эквивалента категории субъективной оценки, что весьма зна-

чительно с точки зрения прагматики.

Диминутив под названием «имя уменьшенное» представлен уже в грамматике. Это слово или форма слова, передающее субъективно-оценочное значение малого объёма, размера и т. п. Оно чаще всего выражается посредством уменьшительных аффиксов, напр.: *шкафчик, домик, ключик, статуэтка*. Значение уменьшительности также может сопровождаться эмоционально-экспрессивной окраской ласкательности [8]. В современных грамматических описаниях диминутив трактуется как категория словообразования [9]. При этом обращается внимание на суффиксы и частеречную принадлежность, семантические, экспрессивные и стилистические особенности.

Мы рассматриваем диминутив как уменьшительно-ласкательное слово или уменьшительное производное, передающее субъективно-оценочное значение малого объёма, размера и т.п., обычно выражаемое посредством уменьшительных суффиксов, например, *-чик, -ик, -ок, -ек(ёк), -ушк-а* и т.д. Употребление диминутивов зависит от коммуникативных намерений автора, его отношения к ситуации и ее участникам, их социального положения. Обычно сфера реализации диминутивов – детская речь или речь, обращенная к детям и женщинам либо к



объектам эмоционального отношения.

С помощью лингвистического анализа в данной работе проведем исследование свойств и характеристик диминутивов.

Уменьшительная форма слова имеет противоположное значение понятию «аугментатив» и в свою очередь имеет свои отличительные черты. Описание увеличительной формы номинации предмета происходит посредством понятия «аугментатив». Такое понятие существует в малом количестве современных живых языков, что приводит к снижению числа особых способов его выражения. Достоверным является факт, что аугментативы используются в языках и диалектах индоевропейской семьи, а именно романской, греческой и славянской группах языков. Таким образом, использование уменьшительных форм более актуально для большинства языков мира, в то время как использование увеличительной формы ограничено определённым количеством языков.

Как мы уже знаем, уменьшительная форма слова существует в большинстве языков мира и имеет разнообразные средства выражения в области фонетики и морфологии.

Использование диминутивов в китайском языке основано на разнообразии диалектов. Именно их можно встретить во многих исследованиях китайского языка. Авторы работ изучают уменьшительную форму как феномен языков, использующий разнообразные средства как фонетические, семантические, так и грамматические [10-12]. Подавляющее большинство работ - это описание данного феномена в отдельно существующих языках без сравнительного анализа между языками [13].

Описание уменьшительной формы или размера имеет особые способы выражения в китайском языке и его диалектах. Его можно раскрыть с помощью понятия «эризация». Примерами можно считать следующие: присоединение в конце слова морфемы *-r*, морфемы «er» 儿, морфемы *-子*, а также использование способа повторения. Поэтому оформление звукового состава слова носит название «эризация».

1. Употребление морфемы *-儿* является добавочным. Чаще всего при образовании уменьшительной формы слова в китайском языке используется именно морфема *-儿*. Данная форма определяет маленький объем или размер предмета и употребляется во многих китайских диалектах. Суффикс *-儿* берет свое начало из китайского иероглифа 儿, имеющего значение «ребенок» в древнем китайском языке. Данная форма может быть применена в большинстве языков.

Создание диминутивов в северо-мандаринском языке

проходило в три этапа:

- использование морфемы *-儿* после конкретного имени, описывающего образ человека. Этап проходил во времена династий Вэй и Цзинь,
- использование морфемы *-儿* после названий птиц, зверей и насекомых. Этап проходил в эпоху династии Тан,
- использование морфемы *-儿* после названий неодушевленных предметов. Этап проходил в эпоху династии Сун.

Таким образом, развитие диминутивов на протяжении всего времени характеризуется тем, что сфера применения морфемы *-儿* различна, и она изменяется в соответствии с потребностями социума. В современном китайском языке при образовании уменьшительной формы морфема *-儿* присоединяется в конце слова, обозначающего любой предмет.

2. В официальном языке Китая так же большое распространение имеет морфема *-子* (老头子, пожилой человек, без значения близкого человека). В диалектах же китайского языка широкое употребление имеет морфема *-崽* (относится к сыну и ребенку с любовью).

3. На юге Китая широкое употребление имеет морфема *-囡* (Относится к девочке или ребенку, имеет дружеский характер, может быть прозвищем).

4. Достаточное количество диалектов китайского языка использует уменьшительную форму, происходящую от повторений слов. В диалекте суйчжоу провинции Цзянсу используют такие повторения: 板板 (пластинка), 墩墩 (холмик). Использование диминутивов в форме повторения имеет свои особенности в различных отдаленных районах Китая. Необходимо помнить, что довольно большое распространение в части южно-китайских диалектов имеют суффиксы *-囡*, *-崽*, *-仔* и повторение слов.

5. При употреблении диминутивов в диалектах часто встречается способ звукового выделения. Так, в диалекте провинции Шаньси уменьшительная форма слова употребляется с нисходящей интонацией или ровной интонацией.

Выделение диминутивов звуковыми характеристиками в существующих языках является неслучайным. Авторы П. Браун и С. Левинсон [10] описывают тесную взаимосвязь высокого тона со свойствами детской речи. Т. Реджиер [14] также считает, что употребление повторений берет свое начало из манеры детских высказываний, т.к. в детской речи часто можно услышать удвоение слов.

Вышеуказанные формы употребления диминутивов в китайском языке, в том числе и в диалектах, указывают

на разнообразные способы выражения уменьшительных форм. Такие способы выбраны из различных уровней языка - из морфологии, фонетики, а также интонационных изменений.

Образование названий предметов уменьшенного объема или размера в русском языке так же, как и китайском, происходит посредством присоединения в конце слова определенной морфемы:

- морфема -ок- (*веерок, петушок*);
- морфема -ек- (*орешек, лепесточек*);
- морфема -ик- (*листик, лучик*);
- морфема -онк- (*душонка, собачонка*);
- морфема -онок- (*галчонок, лягушонок*);
- морфема -очк- (*бабочка*), в «сумочка» два суффикса: сум-к-а – сум-оч-к-а
- морфема -етк- (*танкетка*);
- морфема -юшк- (*батюшка*);
- морфема -ечк- (*семечко*) и др. [15].

Уменьшительная форма слова в русском языке выражается только с помощью морфем, без использования интонации. Несмотря на это, сами морфемы, присоединяющиеся в конце существительного, превышают число суффиксов в китайском языке.

Диминутивы в русском языке имеют отличия от китайских и также распространяются на имена прилагательные и глаголы.

Русский язык имеет отличительную черту - существование глагольной уменьшительной формы слова. Такая форма обозначает действие с маленькой амплитудой, а также действие, которое происходит в короткий промежуток.

Одновременное добавление к глаголу приставки и суффикса образует форму глагола уменьшительной формы. Здесь особое значение имеет употребление конкретных морфем: суффикса -н- и приставок при-, вз-, про- и пере- [15]. В существующей лингвистической литературе о русском языке отмечаются некоторые глагольные диминутивы с морфемой -н-к-ать, которая наминает уменьшительную форму имени существительного [14, 16].

Анализ лингвистической литературы указывает на постоянное, непрерывное развитие функций диминутивов в области семантики: от начального смысла «маленький» до описания семантической тождественности, определенной принадлежности к роду, к части речи, к оценке и количеству.

Употребление уменьшительной формы в русском языке посредством морфем происходит с помощью определенных падежных окончаний.

Уменьшительная форма слова чаще всего употребляется с субъективной оценкой и экспрессивной окраской [15]. В лингвистических исследованиях отмечается тенденция к расширению семантической функции диминутива: от исходного значения любимого и маленького до выражения семантики сходства, подражания, родовой категории, части, оценки, количества и др. Существующие способы выражения меньшего размера или объема демонстрируют широкое развитие диминутива в русском языке и приобретение им функций коммуникативно-прагматического характера.

Использование характерных способов применения уменьшительной формы слова в китайском языке необходимо для проявления близких отношений, особенно при общении с близкими людьми, а также для общения с детьми.

Помимо основного, исходного смысла, посредством определения функций морфемы -儿- и ее роли в области семантики было выделено:

1. смысловое описание включенной части (椅子腿儿 – «ножка стула»);
2. смысловое описание места нахождения (附近儿 – «рядом»),
3. смысловое описание объективности (气味儿 – «запах»),
4. указание на уменьшительную форму (小刀儿 – «маленький ножик»);
5. уменьшительно-ласкательная форма (皮球儿 – «мячик»),
6. совокупность составных частей (一堆儿 – «вместе, сообща») и др. [17].

Синтаксис и морфология определяют место морфемы -儿- в языке. Данная морфема присоединяется к словам, принадлежащим любой части речи, а также при переходе из одной части речи в другую. Некоторые глаголы и прилагательные переходят в имена существительные и становятся обозначениями предметов (盖 – «накрыть», 盖儿 – «крышка», 可怜 – «жалкий», 可怜儿 – «безделица»). Обширное развитие функций в области семантики также происходит у суффикса -子- и повторений одного и того же слова. Довольно хорошо это видно в диалектах китайского языка. Способы выражения уменьшительной формы слова в китайском языке прошли долгий путь развития до сферы семантики, референции и прагматики.

### Заключение

По результатам сравнительного анализа диминутивов русского и китайских языков было выявлено существенное различие в способах их образования. Исследуемые диминутивы демонстрируют большие словообразовательные возможности в русском и китайском

языках. Семантические, прагматические и метафорические значения формы слова берут свое начало в развитии различий между смыслом объемов или размеров конкретного предмета. Диминутивы разных категорий в китайском и русском языках, обладающие большим экспрессивным потенциалом, передают различные эмоции,

содержат положительную и отрицательную оценку человека, выражают авторское отношение. Соответствие языковым правилам определяет развитие способов обозначения уменьшительности в переносном значении. Изучение семантики диминутивов показывает взаимосвязь формы и значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ševa N., Kempe V., Brooks P.J., Mironova N., Pershukova A., Fedorova O. Crosslinguistic evidence for the diminutive advantage: Gender agreement in Russian and Serbian children // *Journal of Child Language*. – 2007. – No. 1. – P. 111–131.
2. 徐瑞蓉. 闽方言“团”的词义演变 // *语文研究*. – 2000. – No. 2. – P. 54–58.
3. 朱晓晓. 晓密晓高晓 – 对小称调、女国音、美眉等语言现象的生物学解释 // *当代语言学*. – 2004. – No. 3. – P. 193–222.
4. Ohala J.J. An ethological perspective on common crosslanguage utilization of FO of voice // *Phonetica*. – 1984. – No. 41. – P. 1–16.
5. Payne T.E. *Describing morphosyntax: A guide for field linguists*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
6. 刘丹青. 方言语法调查研究的两大任务: 语法库藏与显赫范畴 // *方言*. – 2013. – No. 3. – P. 193–205.
7. 夏俐萍, 严艳群. 湘赣语小称标记“啲”的主观化及形态演变 – 以湖南益阳方言为例 // *方言*. – 2015. – No. 3. – P. 262–273.
8. Российская грамматика Михаила Ломоносова. Факсимильное воспроизведение издания 1755 г. – М.: Художественная литература, 1982. – С. 98–100.
9. Лопатин В.В. Словообразование // *Русская грамматика*. – М.: Наука, 1980. – С. 208–210.
10. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some universals in language usage*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
11. Jespersen O. *Language*. – London: G. Allen & Unwin Ltd., 1922.
12. Luciani V. Augmentatives, diminutives and pejoratives in Italian // *Italica*. – 1943. – No. 20(1). – P. 17–29.
13. Melissaropoulou D. Augmentation vs. diminution in Greek dialectal variation: An optimal system / F. Montermini, G. Boyé, J. Tseng (eds.) // *Selected Proceedings of the 6th Décebrettes*. – Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2009. – P. 125–137.
14. Regier T. A preliminary study of the semantics of reduplication. Report TR-94–019. – Berkeley, CA: International Computer Science Institute, 1994.
15. *Русская грамматика* / Редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др. – М.: Наука, 1980.
16. Sapir E. Abnormal types of speech in Nootka / D.G. Mandelbaum (ed.) // *Selected writings of Edward Sapir*. – Berkeley, CA: University of California Press, 1949. – P. 179–196.
17. Драгунов А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Т. 1: Части речи. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1952.

© Юань Юе (853342287@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ДИСТАНТНЫЙ ПОВТОР КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАСКРЫТИЯ ПОДТЕКСТА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. МЕРДОК «ЧЕРНЫЙ ПРИНЦ»)

**Яхина Альбина Мухаметдиновна**

*К. филол. н, Елабужский институт (филиал) федерального  
государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования «Казанский  
(Приволжский) федеральный университет»  
zam\_albina@mail.ru*

**DISTANT REPETITION AS ONE  
OF THE MEANS OF REVEALING THE  
SUB-TEXT OF A LITERARY WORK (ON THE  
EXAMPLE OF I. MURDOCH'S NOVEL  
"THE BLACK PRINCE")**

**A. Iakhina**

*Summary:* The article highlights the role of distant repetition as one of the means of interpreting the artistic meanings of a literary work. The effectiveness and efficiency of such approach, i.e. the identification and comprehension of remotely repetitive elements in the novel, is confirmed by the examples of the analysis of I. Murdoch's novel "The Black Prince". It is concluded that distant repetition provides logical perception, integrity and coherence of textual material, contributes to the disclosure of subtext, characterization of protagonists' images and their characters, as well as revealing the writer's attitude to what is written.

*Keywords:* distant repetition, stylistics of decoding, type of foregrounding, subtext, literary work.

*Аннотация:* Статья освящает роль дистантного повтора как одного из средств интерпретации художественных смыслов литературного произведения. Эффективность и действенность такого подхода, т.е. выявление и осмысление отдаленно повторяющихся элементов в романе, подтверждается примерами анализа романа А. Мердок «Черный принц». Делается вывод о том, что дистантный повтор обеспечивает логическое восприятие, целостность и связность текстового материала, способствует раскрытию подтекста, характеристике образов персонажей и их характеров, а также выявлению отношения писателя к написанному.

*Ключевые слова:* дистантный повтор, стилистика декодирования, тип выдвижения, подтекст, литературное произведение.

**В** данной статье предпринимается попытка подойти к анализу произведений А. Мердок с позиций стилистики декодирования, то есть, стилистики от читателя и, взяв за основу одно из стилистических явлений – повтор, проследить какой эффект достигается при его применении. Дистантный повтор (далее ДП), подтекст, поэтический мотив – понятия тесно связанные. В свою очередь понимание романов А. Мердок без правильной интерпретации подтекста, по нашему мнению, совершенно невозможно.

В этой связи мы остановимся на ДП как типе выдвижения и его роли в создании подтекста произведения. Как отмечает И.И. Радченко, повтор, как средство, наделенное яркой экспрессией, представляет собой «цементирующий элемент текста, участвует в формировании межфразовых связей, служит средством выражения таких центральных текстовых категорий, как связность и целостность»; дистантный же повтор является средством выражения «нелинейного формирования содержания путем доработки, добавочной детализации высказанного ранее сообщения или его части» [4]. Для читателя важным является вопрос установления иерархии форм и смыслов в художественном произведении, что заставляет стилистику декодирования рассматривать все

структурные упорядоченности не только как онтологические свойства структуры, а видеть в них способность к установлению относительной значимости элементов в тексте, то есть способность функционировать как принципы выдвижения.

Роман «Черный принц» А. Мердок представляет собой вариацию традиционной повествовательной формы – мистификации с «найденной рукописью», формы, распространенной в просветительской и романтической литературе XVIII-XIX веков, но в данном случае приближенной уже к форме, характерной для века XX, – «роману о романе». «Черный принц» – это стилизация под рукопись одного из персонажей – писателя Брэдли Пирсона [2; с. 155]. Повествователь размышляет о том, как ему развернуть свой рассказ, о ком и о чем поведать миру. Пирсон рассказывает о прошлом, когда ему было пятьдесят восемь лет, но он воспроизводит картины прошлого так, как будто бы они имеют место в настоящем, в данный момент. Пирсон – писатель, он склонен к медитации, к интеллектуальным рассуждениям, к афористической речи философского и психологического содержания. Острая фабула сопровождается размышлениями о жизни и искусстве. Пирсон утверждает эстетическую позицию художественной правды. В реальности

этой позиции придерживается и А. Мердок. Приведем несколько примеров. Эти фразы встречаются дистантно и способствуют более глубокому утверждению данной позиции.

«*Good art speaks truth, indeed is truth, perhaps the only truth» [7, с. 11].*

«*Without freedom there is no art and no truth» [7, с. 19].*

«*Art is concerned not primarily but absolutely with truth. It is another name for truth» [7, с. 64].*

Сюжет романа представляет собой любовную историю Брэдли Пирсона и Джулиан Баффин, дочери его друзей Арнольда и Рейчел Баффин. Полюбив Джулиан, Пирсон чувствует себя способным создать настоящее художественное произведение. Джулиан отвечает ему взаимностью, несмотря на разницу в возрасте в 40 лет. Но весть о смерти сестры Пирсона Присциллы, а также вмешательство отца и матери Джулиан, не одобрявших этой любви, положили конец счастливым минутам в жизни Пирсона. Отношения двух писателей Пирсона и Баффина занимают важное место в сюжете романа. Пирсон видит в себе прямую противоположность своему протеже и другу. Арнольд признан, знаменит, пишет книгу за книгой. Критическое восприятие друг друга разобщает их. Пирсон хотел защитить свою любовь от преследований со стороны Арнольда и Рейчел, тем более что он знал: они не имели морального права осуждать его. Арнольд изменял Рейчел, а Рейчел, домогаясь любви Пирсона, ревновала его к своей дочери. Узнав о любви своего мужа к Кристиан (бывшей жене Брэдли Пирсона), Рейчел была в ярости, она прониклась ненавистью и к мужу, и к Пирсону, открывшему ей эту тайну. Убив Арнольда, Рейчел вызвала Пирсона на место убийства, где его схватила полиция, и обвинила в преступлении.

Примечателен тот факт, что «Черный принц» начинается с предположения об убийстве и заканчивается убийством. Несостоявшееся в первой сцене убийство Рейчел Арнольдом оборачивается в финале действительным убийством Арнольда Рейчел, причем орудием убийства оказывается все та же каминная кочерга. Данная организация событий в какой-то мере тоже представляется кольцевым ДП. Трагедия предвещается тем, что наиболее запомнилось Пирсону – Рейчел накрыла лицо краем простыни.

«*I do not know why I thought then so promptly and prophetically of death. Perhaps it was because Rachel, half under the bedclothes, had covered her face with the sheet» [7, с. 39].*

Имплицитно мы понимаем, что лицо, накрытое простыней, олицетворяет смерть, что все эти случаи ДП в конечном итоге предвещают смерть одного из персонажей. Выразительно в данном примере слово «prophetically». Оно ассоциативно соотносится с Пирсоном

и выражает некую фатальность трагического поворота в судьбе Пирсона, ведь именно его обвиняют в смерти Арнольда. Подсознательно эта деталь врезалась ему в память, и он неоднократно и непроизвольно вспоминает об этом.

«*Perhaps Rachel had drawn the sheet over her face again in that appalling way» [7, с. 53].*

«*...I had seen Rachel lying like a dead woman with the sheet over her face» [7, с. 155].*

«*It derived also from the shock which I had received when I saw Rachel lying on her bed in the curtained room, covering over her face with the sheet» [7, с. 184].*

«*... next to the room where I had seen Rachel lying with she sheet over her face...*» [7, с. 285].

Другой особенностью является то, что для характеристики психологического состояния Брэдли Пирсона нередко (не менее 10 раз) упоминается башня Почтамта. В такие моменты он ощущает себя высоким, уверенным, благородным, бодрым, чувствует себя «на высоте» и выше обстоятельств. И даже район, в котором он жил, Пирсон предпочитал из-за благородной столичной бедности в отличие от Баффинов, которых прельстила неотесанная сытость пригородов.

«*I lived then and had long lived in a ground-floor flat..., not far from the Post Office Tower, ... I preferred this genteel metropolitan poverty to the styleless suburban affluence favoured by Baffins» [7, с. 22].*

«*There are days when a tall man feels taller. I towered above the others as above puppets and my feet were many inches above the floor» [7, с. 114].*

«*Above her (Julian), behind her, I saw the Post Office Tower, and it was as if I myself were as high as the tower, so closely and clearly could I see all its glittering silver details. I was tall and erect: so good was it for that moment to be outside the house, away from Priscilla's red eyes and dull hair, to be for a moment with someone who was young and good-looking and innocent and unspoiled and who had a future» [7, с. 136].*

«*As we neared Oxford Street the Post Office Tower came into view, very hard and clear, glittering, dangerous, martial and urbane» [7, с. 182].*

«*To speak more crudely, what I experienced that evening on the Post Office Tower was a kind of blinding joy» [7, с. 238].*

«*All this, and further hues and saturations of bliss which I cannot describe at all, I felt on that evening as I sat with Julian in the Post Office Tower restaurant» [7, с. 239].*

«*She had... taken it quite calmly for granted that I should suddenly have felt like dining on the Post Office Tower...*» [7, с. 241].

«*...and the idea of simply being with her began to shed a lurid joy, a demonic version of the joy I had felt upon the Post Office Tower» [7, с. 255].*

Следует отметить, что немецкий исследователь Аллеман относит повтор к лингвистической характеристике факторов возникновения иронии, наряду со смысловым контрастом, противоречием; подвижностью, динамикой, неожиданностью, эффектом обманутого ожидания и детализацией [Цит. по 1; с. 35]. Подтверждением этому может служить следующий пример. Нередко сам Брэдли Пирсон называет себя пуританином, а свой образ жизни пуританским.

*«Of course for a man like myself, conventional, nervous, puritanical, the slave of habit, such a departure could reasonably be thought of as adventure, a daring and unpredictable move»* [7, с. 18].

*«But I was not yet at this point and my puritanical conscience was still darkening counsel...»* [7, с. 327].

*«In contrast Bradley himself appears as a self-confessed puritan, an ascetic...»* [7, с. 398].

Согласно Универсальной энциклопедии Кирилла и Мефодия в переносном значении пуритане – это сторонники строгого образа жизни, строгих нравов [4]. Однако сам Брэдли Пирсон с яростью обрушивается на Рождера, нашедшего в любви молодой женщины выход из страшного тупика своей семейной жизни с Присциллой. Он твердит о мерзости союза немолодого человека с молодой женщиной, говорит о своем возмущенном нравственном чувстве. Но через несколько дней этот пуританин добьется любви юной девушки, дочери своих лучших друзей, девушки, которая моложе его на сорок лет. Слова Брэдли противоречат его действиям и поступкам, что вызывает усмешку читателя и помогает проследить отношение писателя к своему персонажу.

Роман «Черный принц» глубоко метафоричен. Само название многозначно: оно ассоциируется и с образом Гамлета, как великим символом подлинного искусства, и с безумной, но возвышенной страстью – «черным эротом», и с платоновским толкованием аполлоновского начала как сочетания любви и творческого озарения. Мердок считает, что метафора – это «фундаментальная форма нашего понимания условий жизни». Метафоры, по глубокому убеждению писательницы, обладают моральным смыслом, они дают представление о достойном идеале, указывают на необходимость занимать ту или иную позицию, освещают путь к достижению добра [2; с.156].

«Черный принц» представляет собой сюжетную метафору, то есть «образ, который одновременно представлен как реальный и указывает на какое-то другое явление описываемого мира по признаку сходства» [3; с.160]. По мнению М.В. Урнова, здесь нет речи о сыне Эдуарда III, Эдуарде, которого звали «Черный принцем». Имеется в виду Гамлет, принц Датский, одетый во все черное [5; с.364]. Тема любви Пирсона и Джулиан сопровождается

мотивом Гамлета, символизирующим единение искусства и любви, страсти и трагедии. Вот как воспринимает Гамлета Брэдли Пирсон.

*«...Hamlet is speech. He is the tormented empty sinful consciousness of man»* [7, с. 199].

Гамлет, Черный принц – это воплощенное в словах сознание человека, которое темно до черноты, запутано, непостижимо и могущественно.

Это экзистенциалистская концепция сознания. Окружающий человека мир – его производное; сознание индивидуума, составляющее в каждом отдельном случае как бы центр бытия, вносит «сущность» в «существование». Это тезис экзистенциализма. Роман Мердок – по-прежнему экзистенциалистский роман, обогащенный идеей Платона. Сознание – это в сущности сам человек. По Платону, сила, которая им управляет – это бог Эрот, любовь. В «Черном принце» – Эрот всегда упоминается вместе с прилагательным «черный» и, таким образом, черный принц – это еще и черный Эрот.

*«I knew that the black Eros which had felled me was consubstantial with another and more secret god»* [7, с. 235].

*«It is the god, the black Eros. Don't be afraid»* [7, с. 331].

*«And the black Eros whom I loved and feared was but an insubstantial shadow of a greater and more terrible godhead»* [7, с. 390].

Черный Эрот – великая, вездесущая любовь. По Платону, у Эрота две сути – низкая и высшая: любовь к человеку и всеобъемлющая любовь к идее, к правде, к искусству. В подлинной любви обе сути сливаются. Это, кроме всего, означает еще, что любовь и искусство – одна вещь творение Эрота. Черный Эрот Брэдли Пирсона – это не только нисходящая на него подобно озарению любовь к Джулиан. Это вместе с тем и озарение творческое.

Мердок подтверждает эту мысль символом. Будучи ребенком Пирсон увидел лису (в черных чулочках) и понял, что его предназначение – быть художником. Лиса олицетворяет собой искусство. Он же сравнивает с лисой Джулиан, любимую, которая также носит черные колготки, одеваясь в костюм Гамлета.

*«...The child who was myself had watched a young fox catching mice, an elegant newly minted fox, straight from the hand of God, brilliantly ruddy, with black stockings and a white tipped brush...The child wept and knew himself an artist»* [7, с. 115-116].

*«I watched, as one might watch a fox, for some minutes, but she did not go away or even move»* [7, с. 60].

Не меньшую роль в образной символике играют черные одежды, которые датский принц носит на про-

тяжении всей шекспировской пьесы – интерес Джулиан к этой пьесе, ее переодевание в костюм Гамлета (не Офелии) играют определенную роль в развитии любовной темы романа.

Именно такой предстает Джулиан перед глазами Пирсона в первый раз, хотя в этот раз ее одежды темные, они все же похожие на костюм Гамлета.

«*The young man (Julian) was slim, dressed in dark narrow trousers, a sort of dark velvet or corduroy jacket and a white shirt» [7, с. 54-55].*

Во время разговора Пирсона с Джулиан о Гамлете, Джулиан описывает по его просьбе как она была одета, играя Гамлета в школьном спектакле.

«*Well, I wore black tights and black velvet shoes with silvery and a sort of black slinky jerkin with a low opening and a white silk shirt underneath that and a big gold chain round my neck...» [7, с. 201].*

Именно в тот момент Пирсон понимает, что влюбился в Джулиан.

«*Perhaps it was when she said black tights and black velvet shoes with silvery buckles» [7, с. 205].*

Именно так оделась Джулиан во время их пребывания в Патаре, в уютном домике около моря.

«*She was dressed in black tights, black shoes. She wore a black velvet jerkin and a white shirt and a gold chain with a cross about her neck» [7, с. 328].*

Именно такой вспоминает Джулиан Брэдли Пирсон

после их разлуки.

«*I saw Julian in that second in a jagged explosion vision, in her black tights and her black jerkin and her white shirt, holding the sheep's skull up before my face» [7, с. 374].*

Можно предположить, что сознание человека, в котором все «темно до черноты» привлекает все черное. А по большому счету все эти черные одежды на девушке, современнице Пирсона (в отличие от Гамлета) только усиливают одну из главных идей экзистенциализма – темное, запутанное сознание несвободного человека, живущего в темном мире.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о важности рассмотрения роли ДП в постижении читателем идейного смысла романов А. Мердок как отражения личностного восприятия мира писательницей. В завершение следует подчеркнуть, что романы А. Мердок представляют собой переплетение различных идей, тем, образов, для выражения которых используются различные стилистические изобразительные и выразительные средства. В отличие от них ДП способствует более глубокому анализу художественного произведения. В вышеприведенных примерах ДП выполняет функции типа выдвижения - а именно, организует художественный текст, делает его единым целым, одновременно сегментирует, устанавливает значимость участков текста и делает его более доступным для понимания. Таким образом ДП, на наш взгляд имеет немаловажное, а иногда даже решающее значение для раскрытия подтекста, художественного смысла, темы произведения, характеристики образов персонажей и их характеров, а также для выявления отношения и оценки самого писателя к написанному.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Е.А. Реализация английского средства иронии в авторском повествовании и различных видах передачи речи / Е.А. Гончарова. Сборник научных трудов: Система языка и речевая реализация его категорий. – Ленинград, 1978. – С. 34-37.
2. Михальская Н.П. Английский роман XX века: Учеб. пособие для филол. специальностей / Н.П. Михальская, Г.В. Аникин. – М.: Высш. шк., 1982. – 192 с.
3. Пелевина Н.Ф. Стилистический анализ художественного текста. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Н.Ф. Пелевина. – М.: Просвещение, 1980. – 272 с.
4. Радченко И.И. Повтор как средство реализации лингвистической категории экспрессивности в тексте газетной статьи / И.И. Радченко. – Текст : электронный // НАУЧНАЯ МЫСЛЬ КАВКАЗА. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povtor-kak-sredstvo-realizatsii-lingvisticheskoy-kategorii-ekspressivnosti-v-tekste-gazetnoy-stati/viewer> (дата обращения: 14.08.2022).
5. Урнов М.В. Вехи традиции в английской литературе / М.В. Урнов. – М.: Худож. лит-ра, 1986. – 382 с. – Текст : непосредственный.
6. Megabook. Универсальная энциклопедия Кирилла и Мефодия: сайт. – URL: <https://megabook.ru/> (дата обращения: 14.08.2022).
7. Murdoch I. The Black Prince / I. Murdoch. –Penguin Books, 1913 – 432 p.

© Яхина Альбина Мухаметдиновна (zam\_albina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Наши авторы

- Aidarova G.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov
- Aleksandrova O.** – Junior Researcher, FGBOU VO "Vyatka State University"
- Alekseeva Yu.** – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University
- Allenova N.** – Candidate of Philology, Maritime State University named after Admiral G.I. Nevelskoy
- Antipov O.** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MBA named after K.I. Scriabin,
- Asriev A.** – Omsk State Pedagogical University
- Avdeenko I.** – Junior Researcher of the All-Russian Research Ya.I. Potapenko Institute of Viticulture and Winemaking - Branch of the Federal State Budget Scientific Institution "Federal Rostov Agri-cultural Research Center", Novocherkassk
- Baste Z.** – Candidate of Philology, associate Professor, Kuban State Agrarian University of I.T. Trubilin
- Baturyan M.** – Candidate of Philology, associate Professor, Kuban State Agrarian University of I.T. Trubilin
- Bolotina N.** – senior lecturer, Peoples Friendship University of Russia
- Bulavintsev N.** – graduate student, South Federal University, Rostov-on-Don
- Burya L.** – Postgraduate student of chair for, "Education and pedagogical sciences", specialty 44.06.01, "Theory and methodology of professional education", Far Eastern State Transport University, the city of Khabarovsk
- Buzaeva Ya.** – Orenburg State University
- Chumakova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Don State Agrarian University", P. Persianovsky
- Devel L.** – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Saint-Petersburg university of the humanities and social sciences
- Dombrovskaya M.** – Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region
- Gezha R.** – Teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MBA named after K.I. Scriabin,
- He Zhendong** – Senior Lecturer, Heihe University

## Our authors

- Hvalebo G.** – Associate Professor, A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch), Rostov State University of Economics, Taganrog, Russia
- Iakhina A.** – Candidate of Philological Sciences, Yelabuga Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan (Volga Region) Federal University"
- Kapustin A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FGBOU VO "Vyatka State University"
- Kazannikova D.** – Associate professor, Moscow Pedagogical State University
- Khabarova O.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pacific State University
- Khvastunova E.** – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Kosova I.** – Luzhkov Moscow City University of Administrative Office of Government of Moscow (Moscow)
- Kotletsov V.** – senior lecturer, Vladimir State University named Alexandr and Nikolay Stoletovs
- Kovyazina G.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FGBOU VO "Vyatka State University"
- Kozyreva O.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Kurikova N.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
- Li Honghong** – Senior Lecturer, Heihe University
- Lobov P.** – Postgraduate student, Perm State Humanitarian Pedagogical University
- Lorents V.** – PhD, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
- Mao Jingjing** – PhD of Heilongjiang University; lecturer of Harbin University of Commerce
- Matyushenko M.** – Teacher, Russian Foreign Trade Academy
- Maximov V.** – Teacher of Russian language and literature, Candidate of Philological Sciences General Education School "Eureka", Tomsk, Russia
- Minkova D.** – Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov



**Morozova O.** – Candidate of Philology Yelabuga Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan (Volga Region) Federal University"

**Naumov S.** – Associate Professor, A.P. Chekhov Taganrog Institute (Branch), Rostov State University of Economics, Taganrog, Russia

**Nikanorova Yu.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

**Ostapenko A.** – Associate professor, Pacific National University

**Ovchinnikov Yu.** – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Russia, Krasnodar

**Ovsyannikova E.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FGBOU VO "Vyatka State University"

**Panteleeva N.** – candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, Moscow state University

**Pershin Yu.** – Teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MBA named after K.I. Scriabin

**Popov A.** – Vladimir State University named Alexandr and Nikolay Stoletovs

**Rogozhnikova R.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University; Perm Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

**Ruban L.** – Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Institute of the Institute Socio-Political Researches of FSRSC RAS

**Sadovskaya E.** – postdoctoral student, Minsk State Linguistic University

**Salmerón Mayorca David Alejandro** – Graduate student, Siberian Federal University

**Savchenko V.** – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University

**Sitnikov A.** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Sitnikova S.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of "Computing technology and computer-generated imagery", Far Eastern State Transport University, the city of Khabarovsk

**Su Jiayan** – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

**Sun Bowen** – PhD student, Belarusian State University

**Syrovatkina I.** – Associate Professor, A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch), Rostov State University of Economics, Taganrog, Russia

**Terskikh T.** – Baikal State University, Irkutsk

**Timchenko V.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Maritime State University named after Admiral G.I. Nevelskoy

**Ton Ya.** – candidate for Master of Sports, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Russia, Krasnodar

**Tormozova N.** – cand. ped. Sciences, Associate Professor, Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinov"

**Tserenova E.** – Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

**Tyulkov E.** – main tutor, Cadet Military Corps of Omsk

**Tyurina I.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering, Tomsk, Russia

**Vorobyeva L.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

**Vronskaya N.** – senior lecturer, Far Eastern Federal University

**Yuan Yue** – PhD student, Lomonosov Moscow State University

**Zakharova A.** – candidate for Master of Sports, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Russia, Krasnodar

**Zayarnaya M.** – Municipal budgetary educational institution secondary school No. 11 Azov

**Zvyagintseva A.** – Associate professor, Moscow Pedagogical State University

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).