



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№10 (163)
2021



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№10(163)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2021 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

ЗАЙЦЕВ В.В., СЕРГЕЕВ Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов.....	4
ГАМББЕЕВА Ю.Н., ГЛОТОВА А.В. Искусственный интеллект как часть концепции современного образования: вызовы и перспективы	10
ПЛОТНИКОВА Н.Н. Модель психологической компетентности будущих педагогов в контексте модернизации образовательных стандартов профессионального образования.....	16
ГЛАЗОВ С.Ю., СЕРГЕЕВ А.Н., УСОЛЬЦЕВ В.Л. Возможности применения платформы Arduino в учебном процессе педагогического вуза и общеобразовательных школ	24
САХАРЧУК Е.И., ЧАНДРА М.Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования	29
АСТАФУРОВА Т.Н., ЩЕКОЛДИНА А.В. Интенсификация обучения иностранному языку в вузе средствами инновационных технологий	34
ПААТОВА М.Э. Мониторинг психолого-педагогических условий качества воспитательной деятельности общеобразовательной организации по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.....	40
МУЛЛИНОВА О.А., МУЛЛИНОВА Т.А., ФУРСИНА А.Б. Использование мультимедийных презентаций в образовательном процессе вуза	45
ЗИНЧЕНКО В.О., ПОЛУПАНЕНКО Е.Г. Школьное химическое образование в России в 30–50-е гг. XX в.	50
СЛЕПЕНКОВА Е.А., БАЗАРНОВА Н.Д. Наставничество в организации профессионального образования народных учителей в Нижегородском учительском институте	57
ШИРО С.В. Правовая культура несовершеннолетних: содержание и особенности формирования в процессе образования	61
ПОЛУНИНА Л.Н. Безопасность педагогического взаимодействия при переходе на удаленное обучение в чрезвычайной ситуации.....	66
ЗЕМЛЯКОВ Д.В., КАРПУШОВА О.А. Особенности интеграции очных и онлайн-форм обучения в системе общего образования.....	73

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

КЛЕВЕТОВА Т.В., КОМИССАРОВА С.А., МАКСИМОВА А.В. Основы разработки программ онлайн-обучения в сообществах учащихся школ	80
МУХТАРОВА Р.Й., ЦЫГАНОВА Е.Б. Преподавание теоретической грамматики с использованием смешанного обучения	85
ЕРМАКОВА Ю.И., ЦВЕТКОВА С.Е. Методика формирования профессиональной компетенции переводчика с учетом региональной специфики	89
ВИНЕВСКАЯ А.В., БУРШИТ И.Е. К вопросу об обучении детей с особыми образовательными потребностями	97
МУХАРКИНА А.А. Подготовка бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств к цифровому моделированию художественных образов	101
БАРДАКОВА В.В., БУРМИСТРОВА Е.А. Роль имени собственного в структуре анализа художественного произведения в начальной школе	111
ТОРОПОВА С.И. Регионализация содержания математического образования студентов-экологов в вузе	119
ЛАВРУШКИН А.П., ОЛЕЙНИК М.А. Педагогические аспекты хоровой театрализации в современном музыкальном образовании	127
ПУТИЛОВСКАЯ В.В. Использование воспитательного потенциала фольклорной фестивальной деятельности в процессе этнокультурной социализации подрастающего поколения	132
КОБОЗЕВА И.С., ЧИНЯКОВА Н.И., БОРИСОВ В.О. Формирование дистанционно-образовательной компетентности обучающихся	137
ЖАДАЕВ Ю.А., ЖАДАЕВА А.В., СЕЛЕЗНЕВ В.А. Особенности государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза в условиях реализации профессионального стандарта педагога	142



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ДЕМИДОВА Е.Е. Когнитивные модели «власть в руках», «руки власти», «власть руки» и способы их реализации	149
АЛЕЩЕНКО Е.И., ФАТЕЕВА Ю.Г., ШАЦКАЯ М.Ф. «Риторические похождения» Чичикова	154
ВОРОБЬЕВА С.Ю., ВАСИЛЬЕВА С.С., ОВЕЧКИНА Е.А. Гендерная атрибуция художественного текста	165
ГУЛИНОВ Д.Ю., ДМИТРИЕВА О.А. Типология «писем счастья»	171
КУЗНЕЦОВА В.В. Концептуальный аспект дискурса моды	176
ГРИГОРЬЕВА Н.Е. Ономастическое медиаполе Псковщины	182
НИКОЛЕНКО О.В., БАБАКОВА Л.Д., МОРЕНКО Б.Н. Семантическое преломление художественной фразы	186
СОЛОВЬЕВА Ю.О. Особенности адаптации текстов популярно-юридического дискурса	190

Перевод на английский язык
А.С. Каравановой.

Подписано в печать
22.11.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 33,6
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 130

Выход в свет
13.12.2021.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

БАЗАРОВА Л.В., ГИЛЯЗЕВА Э.Н., ХАЙРУЛЛИНА Д.Д., АЙДАРОВА А.М. Особенности применения грамматических трансформаций при переводе технической документации на иностранном языке	196
ЧУКШИС В.А. Этнофункциональный потенциал диалекти- зов в австрийском массмедийном дискурсе	199
РУБЦОВ И.Н., КУЗНЕЦОВА Л.Э. Местоимение <i>we</i> как сред- ство репрезентации концепта «союзник» в американском политическом дискурсе	203
САЛЫНОВА О.В. Политика как сфера-источник прецедент- ных феноменов в англоязычной рекламе.....	207
ШАМШИНА А.И. Жанр издательской аннотации в англо- язычном рекламно-методическом дискурсе.....	212
ЧЖАН ЛИЧЭН. Культурные коннотации и стратегии перево- да устойчивых сравнений с зоонимами в русском и ки- тайском языках	218
СЕМКУЛИЧ Д.В. Реформаторская деятельность Турецкого лингвистического общества в период языковой револю- ции в Турции.....	222

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

СЕМЕНОВА М.Г. Фантастические произведения В.Я. Ирец- кого 1920–1930-х гг. в литературном контексте	227
СВИТЕНКО Н.В. Террор интеллекта: репрессивная духов- ность в повести «Гадкие лебеди» А. и Б. Стругацких.....	233
ЗОЛОТУХИНА О.Ю. Религиозная проблематика затесей В.П. Астафьева 1990-х гг.....	237
ШЕЛЕНКО М.А. Сказочно-фантастический водевиль А. и Б. Стругацких «Чародеи»: продолжение традиции Е. Шварца.....	243
ЖИРКОВА Е.А., АЛЕКСАНДРОВА В.Г. Поэтика цикла З. Прилепина «Ополченский романс»: коллизия образов детства, музыки и смерти как основа мотивной системы текста	247
СУББОТИНА Т.М. Образная конструкция «старик и стару- ха» в русской и венгерской новелле конца 1960-х – 1970-х гг.	252

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ДАНИЛЬЧУК Е.В., СЕРИКОВ В.В. Научно-педагогическое наследие В.И. Данильчука: гуманитаризация физическо- го образования (лично-гуманитарная парадигма).....	260
--	-----

Сведения об авторах.....	271
Information about authors.....	278
Состав редакционной коллегии	284
Состав научно-редакционного совета.....	284
Editorial Staff	285

В.В. ЗАЙЦЕВ, Н.К. СЕРГЕЕВ
(Волгоград)

**ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ
НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ***

Анализируются понятия «практика общего образования», «лучшие образовательные практики», приведены классификации лучших образовательных практик и их индикаторы. Показана роль педагогических вузов в научной рефлексии лучших практик с целью дальнейшей диссеминации. Представлено проблемное поле научных исследований в области развития практик общего образования в современных условиях. Обозначена потребность в разработке сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития лучших практик общего образования.

Ключевые слова: *практики общего образования, лучшие образовательные практики, индикаторы лучших образовательных практик, проблемное поле научных исследований в области развития практик общего образования.*

Национальный проект «Образование» направлен на обеспечение конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [4]. Одним из факторов, определяющих успешность работы в этом направлении, является развитие практик общего образования.

Под *практикой* (от греч. praktikos – «деятельный, активный») в широком смысле понимают целенаправленную деятельность людей, направленную на освоение и преобразование действительности [8]. Одним из смежных понятий для практики является понятие *опыта*.

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013).

Формирующийся в ходе практики опыт позволяет улучшить результаты человеческой деятельности в какой-либо сфере.

Практика, рассматриваемая в контексте функционирования и развития сферы образования, получила название *образовательной практики*. Образовательную практику чаще всего определяют как совокупность привычных действий и навыков, сформированных в процессе овладения конкретными знаниями. Эти знания включают в себя оптимизированные методы поиска и отбора новой информации с использованием различных инструментов и ресурсов, а также оптимизированные режимы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса [7].

Образовательная практика включает не только образовательную деятельность, но и совокупность условий, которые ее обеспечивают: дидактические подходы, теоретические положения, совокупность социальных институтов и субъектов практики (педагоги, обучающиеся, родители, представители социума). Она ориентирована не только на традиционные, но и на инновационные аспекты организации образования.

Для сферы образования особый интерес представляет не вся общепринятая практика, а те ее формы, которые обеспечивают более высокие результаты по сравнению с традиционным массовым опытом. Такие практики в педагогической науке получили название *лучших, или эффективных, практик*. Они опираются, как правило, на инновационные модели педагогической деятельности и обогащают традиционные технологии новыми элементами в области целевых, содержательных и процессуальных компонентов образования. Развивая идею лучших практик, основоположник школы научного менеджмента Ф. Тейлор отмечал: «Среди всего многообразия методов и инструментов, используемых в каждый момент учебного процесса, всегда есть один метод и инструмент, который работает быстрее и лучше всех остальных» [3, с. 3].

В зависимости от степени воспроизводимости лучшие образовательные практики делят на *уникальные* и *транслируемые*. Уникальные практики реализуются, как правило, одаренными педагогами и опираются на непо-

вторичный педагогический менталитет их авторов. В 1980-е гг. в рамках движения «педагогики сотрудничества» стали хорошо известны имена В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, М.П. Щетинина и др. Эти педагоги щедро делились своим уникальным опытом обучения и воспитания детей, проводили открытые занятия, в том числе в студии «Останкино», к ним на семинары приезжали учителя со всей страны (в Донецк, Тбилиси, Ленинград, Краснодарский край, Москву и др.). Однако этот опыт в большей части оказался маловоспроизводимым, т. к. опирался на незаурядные личностные качества его авторов. В.В. Краевский отмечает, что «в прошлом нередко приходилось наблюдать: в порядке общения к передовому опыту к успешно работающему учителю приезжают коллеги, сидят на уроках, все записывают. Потом по этим записям пытаются работать и... мало что получается хорошего. Понятно – это как раз и есть тот случай прямого копирования чужого опыта без выведения из него мысли...» [2, с. 66].

В зависимости от масштабов внедрения опыта лучшие образовательные практики делят на *локальные*, реализуемые отдельными педагогами, и *институциональные*, которые охватывают образовательные учреждения в целом. К последним можно отнести, например, адаптивную школу Е.А. Ямбурга (Центр образования № 109 г. Москвы), школу самоопределения А.Н. Тубельского (школа № 734 г. Москвы), мужской педагогический лицей (авторская школа народного учителя СССР Ф.Ф. Слипченко, г. Волгоград) и др.

Для массовой школьной практики особую ценность представляет опыт, который допускает возможность его трансляции вовне при сохранении достаточно высоких результатов. Однако для этого, отмечают философы, данный опыт необходимо формализовать, т. е. отобразить в форме точных понятий, суждений и умозаключений. Этим формализованное мышление отличается от мышления интуитивного, спонтанного [12].

Выдающийся отечественный педагог К.Д. Ушинский предупреждал об ограниченности попыток простого копирования продвинутых образовательных практик: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых хотите их приложить» [11, с. 55]. К.Д. Ушинский был убежден в том, что «практика, факт – дело единичное, и если в воспитании при-

знать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт...» [10, с. 19].

Методолог в области дидактики В.В. Краевский усиливает тезис К.Д. Ушинского, переводя понятие мысли в понятие научной теории: «Опыт всегда остается достижением лишь того, кто этот опыт пережил. Передается логический вывод из него, то есть теория, основанная на опыте...» [2, с. 65].

Каковы же те индикаторы, которые позволяют назвать образовательные практики лучшими?

В педагогических исследованиях отмечается, что лучшие практики отвечают тенденциям общественного развития, т. е. проявляются в контексте ведущих трендов развития российского общества и учитывающей их государственной образовательной политики на современном этапе. Этот признак получил название *индикатора актуальности*.

Второй индикатор связан с высокой *результативностью* лучших образовательных практик по сравнению с массовым опытом, который должен оцениваться с позиций современных представлений о желаемых результатах обучения и воспитания. Так, если результативность рассматривать в контексте ФГОС общего образования, то она предполагает проявление достижений в области не только предметных, но также метапредметных и личностных результатов школьного обучения.

Третий индикатор – *индикатор инновационности* – проявляется в особенностях реализуемого содержания образования, применения методов, форм обучения, которые во многом существенно отличаются от общепринятых в массовой практике.

Анализ показывает, что лучшие образовательные практики, как правило, не носят спонтанный характер, а опираются на определенные научно обоснованные закономерности. *Научная обоснованность* ключевых положений выступает четвертым индикатором успешной образовательной практики.

Пятый индикатор характеризует возможность переноса лучших образцов образовательных практик в традиционное школьное образование, их *тиражируемость* [3, с. 3–4]. Однако механизмы распространения лучших практик не характеризуются простой формулой (увидел – применил – получил хороший результат), а носят, как правило, более тонкий характер, опосредованный научно-педагогическим знанием. В связи с этим не совсем правильно, на наш взгляд, применительно к

этому явлению использовать термин *тиражирование*, которое определяется как «создание большого числа копий чего-либо» [9]. В этом контексте более уместны такие термины, как *распространение* или *диссеминация*, которая трактуется как процесс доведения до целевой аудитории результатов опыта инновационной деятельности.

В.В. Краевский выделяет две основные функции опыта, в котором находят отражение лучшие образовательные практики. Первая функция – *быть образцом хорошей работы*. Однако эти образцы служат не для копирования, а для осмысления этого опыта. Профессионализм педагога развивается не через предъяснение опыта, а через его рефлекссию.

Вторая функция педагогического опыта в контексте связи науки и практики «заключается в том, что он *предоставляет эмпирический материал для научного изучения*, поскольку именно в нем возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектами научного исследования» [2, с. 66].

Таким образом, методологический анализ лучших образовательных практик (лучшего опыта), наряду с рассмотренными выше индикаторами, убедительно свидетельствует об ограниченных возможностях прямого переноса этих практик в массовую школу. В.В. Краевский отмечает, что наивная вера во всемогущество методов «обобщения и внедрения» оставляет незадействованными эффективные средства выведения мысли из опыта (по К.Д. Ушинскому), которыми располагает современная педагогическая наука [Там же].

Исследовательская деятельность в области педагогики позволяет на основе научной рефлексии формализовать (перевести на язык понятий, суждений и умозаключений) опыт наиболее эффективных практик общего образования. В этом состоит важная миссия педагогических университетов, в научной деятельности которых Минпросвещения России видит важный ресурс повышения качества общего образования.

Экспресс-мониторинг проблематики научно-педагогических исследований педагогических университетов, направленных на развитие практик общего образования, проведенный специалистами ВГСПУ в рамках государственного задания Минпросвещения России, показал, что в данном направлении между ними, как правило, отсутствует необходимая координация. Это проявляется, в частности, в отсутствии единого проблемного поля научно-педагогических исследований, направленных на повышение качества общего образова-

ния, а также в слабом межвузовском взаимодействии и координации действий в реализации такого рода научных исследований.

Нам видятся следующие направления оптимизации этой работы: 1) согласование педагогами инвариантного проблемного поля научно-педагогических исследований, направленных как на рефлекссию уже существующих образовательных практик общего образования, так и на генерацию новых методологически обоснованных подходов с целью их дальнейшей диссеминации; 2) разработка сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития лучших практик общего образования с опорой на исторически сложившиеся в каждом вузе научно-педагогические школы.

Раскрывая первое направление, перейдем к формированию актуального проблемного поля научно-педагогических исследований, которые могут обогатить массовую школьную практику и тем самым повысить качество общего образования.

Одно из приоритетных направлений таких исследований определяется нормативными и программными документами в области общего образования. К числу основных нормативных документов, определяющих качество общего образования на современном этапе, относятся федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС), которые разрабатываются и утверждаются отдельно для начального (1–4-е классы), основного (5–9-е классы) и среднего (10–11-е классы) общего образования. ФГОС задают требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации программ для каждого уровня общего образования.

Следует отметить, что утверждение ФГОС общего образования (для разных уровней в период с 2009 по 2012 г.) стало очень важным событием, которое определило новые возможности и направления деятельности в качественном изменении школьного образования. Это относится, в частности, к включению в качестве обязательного требования к образовательным программам общего образования блока метапредметных результатов (регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных действий). Изменения, внесенные во ФГОС общего образования, опирались на результаты многолетних научных исследований в области психологии, педагогики и методики ученых академических институтов РАО. В 2021 г. приказом Министерства просвещения Российской Федерации утверждены новые варианты ФГОС начального и основно-

го общего образования, готовятся к утверждению обновленные стандарты среднего общего образования.

Работа школ по ФГОС в течение десяти лет позволила не только усилить работу по направлениям, впервые заданным в стандартах, но и выявить определенные трудности в их реализации в массовой школьной практике. В связи с этим перед педагогическими вузами ставится задача проведения научной рефлексии тех проблем, которые проявились в ходе реализации стандартов, их осмысления и разработки конкретных практических рекомендаций в помощь массовой школьной практике. К числу таких проблем можно отнести методические аспекты формирования регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий как важных метапредметных результатов на каждом уровне общего образования.

Функции педагогической науки не ограничиваются исследованиями только в области научного обоснования, конкретизации и детализации тех направлений, которые заданы новыми ФГОС общего образования. Не менее важным является активное участие науки в конструировании нормативного знания, в том числе федеральных государственных образовательных стандартов.

Анализ последних ФГОС начального и основного общего образования, утвержденных приказом Министерства просвещения РФ в 2021 г. [5; 6], показывает, что наряду с позитивными изменениями во ФГОС есть и отдельные в методологическом плане дискуссионные места. Приведем некоторые примеры.

Предварительные обсуждения проектов стандартов были связаны с поиском вариантов включения во ФГОС содержания общего среднего образования. После утверждения стандартов начального и основного общего образования в выступлениях на разных уровнях [1] неоднократно отмечалось, что «в стандарты вернулось содержание образования». С этим утверждением сложно согласиться, т. к. в этих стандартах отсутствует раздел «Требования к содержанию программ» и содержание образовательных программ в них не зафиксировано. В тексте стандартов представлены предметные результаты обучения по различным образовательным областям. Однако, во-первых, при ссылке на стандарты предметные результаты нельзя отождествлять с содержанием образования. Они коррелируют с другим компонентом педагогической системы – целями. Трактовка целей как содержания образования вносит дополнительную терминологиче-

скую неясность. Во-вторых, во ФГОС начального общего образования метапредметные результаты (развитие пространственного, логического, алгоритмического мышления, опыт работы с информацией) часто трактуются как предметные результаты (например, п. 43.4), что противоречит приведенной в стандарте характеристике метапредметных результатов. Во ФГОС основного общего образования все предметные результаты по учебному предмету «Математика» (базовый уровень) описываются только дидактической категорией «умение». Категории «знание» и «навык» в описании предметных результатов отсутствуют совсем.

Таким образом, приведенные выше примеры показывают, что педагогические вузы в научных исследованиях должны активно подключаться к научным аспектам конструирования нормативного знания.

Основными источниками в формировании актуального проблемного поля научно-педагогических исследований могут послужить ориентиры, заданные Министерством просвещения Российской Федерации, государственными программами в области развития общего и педагогического образования, а также результатами крупных научных исследований, координируемых Российской академией образования. Анализ этих источников позволяет выделить, на наш взгляд, следующие основные проблемы, вокруг которых могут концентрироваться ведущиеся в педагогических вузах психолого-педагогические и методические исследования, направленные на повышение качества общего образования. Перечислим некоторые из них:

- совершенствование ФГОС общего образования (уровни начального, основного и среднего общего образования);
- формирование предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в условиях реализации ФГОС общего образования;
- опыт создания единого образовательного пространства в региональной системе общего образования;
- методическое сопровождение взаимодействия педагогических вузов и базовых школ; организационно-педагогические условия создания и деятельности педагогических классов;
- повышение качества общего образования в рамках международных исследований; совершенствование мониторинговых форм национальных систем оценки качества общего образования;

- развитие функциональной грамотности учащихся при реализации программ начального, основного и среднего общего образования;
- оптимальные модели построения общего образования в формате смешанного обучения с применением ЭО и ДОТ; разработка эффективной цифровой образовательной среды (ЦОС) в учреждениях общего образования;
- эффективные практики воспитательной деятельности в системе общего образования, семейное воспитание;
- реализация программ добровольческой (волонтерской) деятельности в системе общего образования;
- система инклюзивного образования в общеобразовательных организациях;
- сопровождение работы с одаренными школьниками;
- повышение качества учебных достижений учащихся в школах с низкими образовательными результатами (ШНОР); преодоление неуспешности учения школьников;
- этнопедагогический контент в содержании ФГОС среднего общего образования; поликультурное образование в полилингвальной школе;
- использование здоровьесберегающих технологий в системе общего образования;
- концепции общего образования по различным школьным предметам.

Понятно, что перечисленные проблемы не покрывают всего проблемного поля сферы современного общего образования. Однако, на наш взгляд, они являются ключевыми, в рамках разработки которых силами исследовательских коллективов педагогических университетов можно выстроить эффективную модель научного взаимодействия педвузов для эффективного развития практик общего образования.

В заключение сформулируем следующие выводы.

1. Понятие «практики общего образования», рассматриваемое как предмет научных исследований педагогических вузов России, может стать важным фактором повышения качества общего образования на современном этапе.
2. Попытки прямого копирования чужого опыта без выведения из него мысли (К.Д. Ушинский), наивная вера во всемогущество методов «обобщения и внедрения» (В.В. Краевский) оставляют незадействованными эффективные средства, которыми располагает современная педагогическая наука.
3. Важная миссия педагогических университетов состоит в том, чтобы на основе науч-

ной рефлексии формализовать (перевести на язык понятий, научного осмысления) опыт наиболее эффективных практик общего образования.

4. Наиболее эффективные практики общего образования характеризуются такими индикаторами, как актуальность, результативность, инновационность, научная обоснованность, возможность распространения (диссеминации).

5. Экспресс-изучение проблематики НИР педагогических университетов показало отсутствие единого проблемного поля научно-педагогических исследований, направленных на повышение качества общего образования, а также недостаточность межвузовского взаимодействия и координации деятельности вузов в этой сфере.

6. Можно выделить следующие направления оптимизации научно-исследовательской деятельности педагогических вузов, направленные на повышение качества общего образования:

- формирование инвариантного проблемного поля научных исследований, направленных на рефлексию и формализацию уже существующих образовательных практик общего образования, с целью их дальнейшей диссеминации;
- разработка и внедрение сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в развитии лучших образовательных практик с учетом исторически сложившихся в каждом вузе научно-педагогических школ.

Список литературы

1. VIII Общероссийское родительское собрание 28 августа 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JDby-VwgXFv0&t=8161s> (дата обращения: 10.07.2021).
2. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001.
3. Лучшие практики введения и реализации ФГОС общего образования: сб. ст. межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Жолована, И.В. Муштавинской, О.Н. Крыловой. СПб., 2016.
4. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // Стратегия 24. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyu-proyekt-obrazovaniye/> (дата обращения: 06.04.2021).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov>.

ru/Document/View/0001202107050028 (дата обращения: 11.07.2021).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 11.07.2021).

7. Пинчук А.Н. Образовательные практики в концептуальном поле социологии [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 4. URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/372> (дата обращения: 11.07.2021).

8. Практика. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/53413-Практика> (дата обращения: 06.04.2021).

9. Тиражирование [Электронный ресурс]. URL: <https://doslovo.rf/znachenie/тиражирование> (дата обращения: 22.07.2021).

10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М., 1951. Т. 2.

11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. Том первый // Его же. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л., 1948–1950. Т. 8. С. 11–679.

12. Формализация. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М., 2004 [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1309/Формализация (дата обращения: 11.07.2021).

* * *

1. VIII Obscherosijskoe roditel'skoe sobranie 28 avgusta 2021 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=JDbyVwgXFv0&t=8161s> (дата обращения: 10.07.2021).

2. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary, 2001.

3. Luchshie praktiki vvedeniya i realizacii FGOS obshchego obrazovaniya: sb. st. mezhregion. nauch.-prakt. konf. / pod red. S.V. Zholovana, I.V. Mush-tavinskoj, O.N. Krylovoj. Spb., 2016.

4. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs] // Strategiya 24. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye/> (дата обращения: 06.04.2021).

5. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Ros. Federacii ot 31.05.2021 № 286 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 11.07.2021).

6. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego ob-

razovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Ros. Federacii ot 31.05.2021 № 287 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 11.07.2021).

7. Pinchuk A.N. Obrazovatel'nye praktiki v konceptual'nom pole sociologii [Elektronnyj resurs] // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2016. № 4. URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/372> (дата обращения: 11.07.2021).

8. Praktika. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/53413-Praktika> (дата обращения: 06.04.2021).

9. Tirazhirovanie [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doslovo.rf/znachenie/tirazhirovanie> (дата обращения: 22.07.2021).

10. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11 t. M., 1951. T. 2.

11. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Pedagogicheskaya antropologiya. Tom pervyj // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 11 t. M.; L., 1948–1950. T. 8. S. 11–679.

12. Formalizaciya. Filosofiya: Enciklopedicheskij slovar' / pod red. A.A. Ivina. M., 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1309/Formalizaciya (дата обращения: 11.07.2021).

The best practices of general education as the subject of the research studies of pedagogical universities

The article deals with the analysis of the concepts “practice of general education” and “best educational practices”, there are given the classifications of the best educational practices and their indicators. There is demonstrated the role of the pedagogical universities in the scientific reflection of the best practices aimed at the further dissemination. The authors present the problematic area of the research studies in the field of the development of the general education practices in the modern conditions. There is emphasized the need in the development of the network model of the scientific cooperation of the pedagogical universities in the sphere of the development of the best general education practices.

Key words: *practices of general education, best educational practices, indicators of best educational practices, problematic area of research studies in the field of the development of the general education practices.*

(Статья поступила в редакцию 06.10.2021)

Ю.Н. ГАМБЕЕВА, А.В. ГЛОТОВА
(Севастополь)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ЧАСТЬ КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Обосновывается, что искусственный интеллект может сыграть ключевую роль в системе современного образования (реализация идеи персонализированного обучения, повышение эффективности деятельности преподавателей, создание благоприятных условий для обучения и развития учащихся). Несмотря на потенциал искусственного интеллекта, очерчены некоторые проблемы применения технологии. Доказывается, что искусственный интеллект в дальнейшем станет мощным катализатором изменений.



Ключевые слова: *искусственный интеллект, система образования, технологии, цифровизация.*

Образование как категория педагогики рассматривается в качестве сложной социальной системы, направленной на обучение и воспитание представителей общества, обеспечивая их готовность к дальнейшему многостороннему межличностному взаимодействию, решению бытовых и профессиональных задач. Образование имеет сложную структуру и выполняет две базовые функции: прагматическую (создание условий для обучения и приобретения знаний) и культурно-гуманистическую (интеллектуальное и духовное развитие личности, формирование ценностных ориентиров) [13].

Исторические изменения в обществе являются движущими силами развития системы образования. Среди факторов, обуславливающих специфику современного образования, стоит выделить, прежде всего, цифровизацию. Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий способствует проектированию новых форматов образовательного процесса, внедрению инновационных практик и моделей педагогического взаимодействия. В системе образования цифровизация направлена на обеспечение непрерывности учебно-воспитательного процесса на основе технологий продвинутого обучения [12], к которым сегодня относится искусственный интеллект (ИИ).

Аспекты внедрения в образовательную деятельность технологий ИИ являются актуальными вопросами для исследователей [5; 17; 18; 20 и др.]. Однако на сегодняшний день не существует единого общепринятого определения понятия «искусственный интеллект». В научно-методической литературе ИИ характеризуется в качестве сложной кибернетической компьютеризированной системы, позиционируется как область научного знания, а также представляет собой совокупность характерных признаков, свойств и способностей [7; 15].

Исследователи из различных областей науки используют разнообразные подходы при определении анализируемого термина. Обобщая позиции авторов, ИИ можно рассматривать как искусственно созданную систему, имитирующую решение человеком сложных задач и воспроизводящую отдельные черты человеческого интеллекта (планирование, обучение, анализ и восприятие данных, принятие решений, манипулирование объектами) [7].

Мировой рынок разработок в области развития и применения искусственного интеллекта стремительно расширяется (рис. 1). Соответственно, в ближайшем будущем ИИ будет активно использоваться в различных сферах жизнедеятельности общества. Изучение ИИ является одним из основных трендов.

На сегодняшний день наиболее часто ИИ используется в банковской сфере, а также в предоставлении государственных услуг в цифровой среде. В основном ИИ применяется для решения определенных задач, имеющих прикладной характер: анализа данных в документах и содержания текста, обработки поступающих запросов, распознавания речи и изображений, проведения инструментальной психодиагностики.

Цифровая трансформация образования связана с внедрением развивающихся технологий для решения различных педагогических задач и повышения эффективности образовательного процесса. Соответственно, применение ИИ в организации образовательной деятельности является актуальным вопросом. Рассмотрим возможности и специфику применения ИИ с позиции основных групп, задействованных в учебно-воспитательном процессе (см. табл. на с. 12):

- учащихся;
- педагогов;
- родителей;

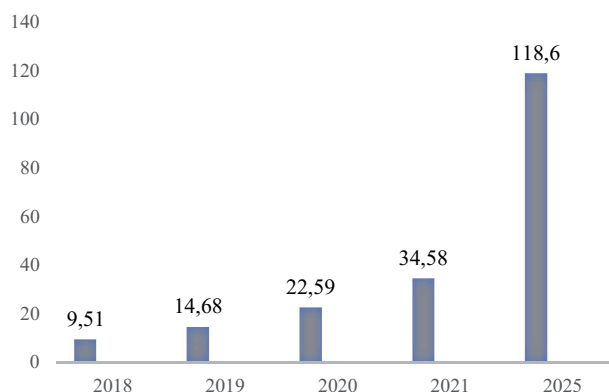


Рис. 1. Объем мирового рынка систем и технологий ИИ, 2018–2025 гг., млрд долл. США [11]



Рис. 2. Распределение учащихся в возрасте от 3 до 17 лет, не имеющих доступа к Интернету, по географическим регионам

– представителей администрации учебного заведения;

– органов управления местного, регионального и национального уровня.

Вопрос применения ИИ в сфере образовательных технологий является актуальным для всех заинтересованных сторон – от отдельных учащихся до министерств образования, поскольку способствует решению комплекса практических задач. Внедрение ИИ направлено также на проектирование гибкой индиви-

дуальной образовательной траектории обучаемых, построенной на персонифицированных методах обучения и своевременном мониторинге результатов учебной деятельности, благодаря возможностям качественного и количественного анализа данных.

Использование ИИ, а также комплексный анализ данных предоставляют преподавателям возможность сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Полученные данные и инструменты аналитики могут быть

Возможности использования искусственного интеллекта в сфере образования

Возможность	Специфика применения	Преимущество
<i>Учащиеся</i>		
Персонализация обучения	Разработка адресной, индивидуальной образовательной траектории с учетом сильных и слабых сторон, способностей и проблем учащегося	Рост успеваемости, повышение вовлеченности, уровня удовлетворенности и благополучия
Социальное и эмоциональное развитие	Анализ качественных и количественных данных для оценки настроения учащегося, умений решать проблемы, взаимодействовать и сотрудничать	Совершенствование когнитивных, социальных и эмоциональных навыков
Доступность для лиц с ограниченными возможностями здоровья	Использование приложений для наблюдения, анализа и описания происходящего вокруг	Расширенный доступ к учебным объектам вне зависимости от местонахождения и временных ограничений
Благополучие	Сбор и анализ данных (успеваемость, посещаемость, дисциплинарные нарушения и т. д.) для создания систем оповещения и принятия превентивных мер по поддержке обучающихся, которые нуждаются в помощи, переживают психологический кризис и проблемы	Выявление, прогнозирование и предотвращение кризисных ситуаций, связанных с уровнем благополучия или благосостоянием учащихся
<i>Педагоги</i>		
Эффективность и экономия времени	Создание подробных отчетов по успеваемости и посещаемости	Отсутствие необходимости решать рутинные задачи
Сотрудничество, саморазвитие	Данные, аналитика, передовые технологии способствуют созданию общеобразовательной программы обучения и поддержки	Выявление и распространение передовых методов работы, развитие наставничества и взаимного обучения
<i>Родители</i>		
Сопричастность и взаимодействие	Обеспечение доступа к данным и аналитической информации успеваемости ребенка	Вовлеченность в процесс обучения, укрепление ценностей и значимости образования
<i>Руководители учебных заведений</i>		
Контроль и аналитическая оценка	Создание подробных отчетов по ключевым показателям развития учебного заведения; автоматизация отчетности; прогнозирование затрат	Оперативное принятие решений, переход к упреждающему управлению, эффективное управление ресурсами
Сохранение педагогических кадров	Автоматизация отчетов и разработка индивидуальных траекторий	Устранение поводов для фрустрации педагогов и их оттока
<i>Органы управления разного уровня</i>		
Планирование ресурсов	Анализ ключевой демографической информации, финансовых данных, информации об укомплектованности персоналом квалификации, диагностический анализ оборудования, инфраструктуры и др.	Разработка сценариев и потенциальных решений для предупреждения кризисных ситуаций
Разработка учебных программ	Освоение и анализ большого набора данных, демонстрация выводов с помощью информационных панелей и визуализаций	Приведение учебных программ школ, колледжей, вузов в соответствие современным требованиям

направлены на оптимизацию командной работы в образовательной организации. Таким образом, преподаватели, руководители подразделений, методические службы и другие сотрудники могут координировать совместные

усилия, ориентированные на создание востребованных образовательных программ на основе общего набора показателей. Соответственно, использование ИИ в организации учебно-воспитательного процесса может стать эффек-

тивным катализатором цифровой трансформации сферы образования.

Несмотря на все обозначенные выше факторы, применение технологии ИИ вызывает ряд опасений среди представителей академического сообщества. Внедрение ИИ в систему современного образования несет в себе не только положительные аспекты, но и потенциальные угрозы для всех сторон учебно-воспитательного процесса. Далее рассмотрим некоторые вызовы и опасения, связанные с интегрированием ИИ.

1. Доступность и равноправие. Термин *цифровой разрыв* используется для обозначения проблемы обеспечения доступа к информации и подключению к сети Интернет. Именно возможность своевременного получения информации (а не наличие оборудования или программного обеспечения) остается ключевым фактором при определении степени неравенства в предоставлении доступа к образовательным технологиям, направленным на организацию непрерывного учебного процесса.

В последние годы наблюдаются положительные изменения: аппаратные устройства стали дешевле, мощнее, что обуславливает мобильность пользователей, появились альтернативные формы подключения, позволяющие еще большему количеству учащихся иметь доступ к сети Интернет. Однако примерно 1,3 млрд детей в возрасте от 3 до 17 лет не имеют дома стабильного доступа к глобальной сети. С аналогичной проблемой сталкиваются и студенты в возрасте до 24 лет. Во всем мире 759 млн студентов не имеют доступа к Интернету [4].

Очевиден также явный *цифровой разрыв* на уровне географических регионов. Школьники в возрасте от 3 до 17 лет, не имеющие доступа к Интернету, распределены в мире следующим образом (рис. 2).

Таким образом, на сегодняшний день более 40% населения мира все еще испытывает трудности при подключении к глобальной сети, и приблизительно столько же не имеют опыта использования Интернета [16]. Учащиеся, имеющие ограниченный доступ к необходимой для учебы информации, а также ограниченные возможности для того, чтобы использовать электронные данные и обмениваться ими, находятся в невыгодном положении при построении индивидуальной образовательной траектории, удовлетворяющей их образовательные потребности.

2. Этические аспекты. Внедрение ИИ в образовательный процесс не должно противоречить требованиям нормативных актов и этическим нормам. Среди основных опасений,

связанных с применением ИИ, в научно-аналитических публикациях выделяют проблемы соблюдения конфиденциальности, правомерности использования персональных данных учащихся [10]. Обсуждаются также вопросы гендерной, расовой дискриминации; распространения социальных, культурных стереотипов. С. Нобл, доцент Калифорнийского университета, в своем исследовании продемонстрировала предвзятость ИИ на примере результатов поисковых систем, выдающих ответы, построенные на предрассудках. Например, при введении в Google запросов «стиль профессора» и «успешный менеджер» система в основном показывает изображения белых мужчин среднего возраста. В результате поискового запроса (по ключевым словам) «домашнее хозяйство» в системе отображаются фотографии женщин [9]. Эти примеры свидетельствуют о том, что принимаемые ИИ решения основываются на распространенных человеческих предрассудках. Предсказательные алгоритмы «учатся» проводить анализ и оценивать поступающие данные в соответствии с критериями и параметрами, определенными заранее людьми, поэтому могут отражать массу стереотипов [2]. В связи с этим актуальна проблема обеспечения прозрачности и контроля использования технологий на базе ИИ в вопросах соблюдения и укрепления основных прав человека.

3. Потенциальная зависимость от технологий. Существует опасение, что активное использование ИИ повысит зависимость человека от технологий, а наши собственные способности к выполнению когнитивных функций и решению аналитических задач ослабнут [8]. По данным некоторых исследований, порог концентрации внимания сократился с 12 до 8 сек. [19]. Ученые выяснили, что у представителей современного цифрового поколения отмечается ухудшение памяти по сравнению с людьми пожилого возраста. Процесс запоминания основан на перемещении информации из рабочей памяти в долгосрочную. Если же человек находится в непрерывном потоке информации, он сталкивается с трудностями ее восприятия и анализа. Наличие постоянного доступа к информации при подключении к Сети является одной из причин ухудшения памяти. Сегодня используется термин *цифровая амнезия*, или *эффект Google*. Обучаемые не стремятся запоминать факты, имена, даты, полагаясь на «внешнюю память» и наличие доступа к определенному источнику. Негативное влияние Google на развитие когнитивных способностей современного обучаемого уста-

новила Б. Спарроу, ассистентка профессора Колумбийского университета, психолог. Результаты исследования доказали, что доступность в использовании цифровых технологий способствует изменениям в привычном процессе запоминания. Исследования с применением магнитно-резонансной томографии также подтверждают снижение активности областей мозга, отвечающих за процессы извлечения информации и формирования долговременной памяти [3]. Биологические изменения в процессах мозговой деятельности приводят к последующей трансформации ментального состояния, ведущей к ухудшению памяти, снижению когнитивных и креативных способностей [14]. Отдавая память на аутсорсинг, мы избегаем действий, кажущихся трудными или скучными: фантазирования, обдумывания. Существуют опасения, что применение ИИ может угрожать развитию творческого потенциала, креативности и критического мышления.

4. Необходимость приобретения новых навыков и компетенций. Для использования ИИ в образовании преподавателям и административным работникам учебных организаций не требуются специальные технические знания. Особое внимание следует уделить тому, как именно использовать полученную аналитическую информацию и интегрировать ее в педагогическую практику для разработки и внедрения индивидуальных образовательных траекторий. Необходимо также отслеживать обновления в пользовательском интерфейсе программных продуктов на базе ИИ.

5. Влияние на структуру рынка труда. При анализе потенциала применения ИИ возникают опасения, что в результате автоматизации процессов произойдет явное сокращение рабочих мест и изменится сама сфера профессиональной подготовки.

Педагогическое сообщество также ведет дискуссию, существует ли вероятность, что искусственная система сможет эмоционально взаимодействовать, налаживать контакт с учащимися и станет равнозначной учителю-человеку? Сможет ли учащийся дифференцировать педагога-человека? Будет ли сохраняться необходимость в педагоге-человеке? [1].

В контексте цифровизации социально-экономической жизни ИИ является источником новых открывающихся возможностей для представителей различных целевых аудиторий в сфере образования, позволяя индивидуализировать учебный процесс, адаптировать учебную среду под потребности отдельного ученика, повысить эффективность обучения,

сократить издержки, избежать выполнения рутинных задач и оперативно принимать решения. Однако применение ИИ связано с появлением новых вызовов, поэтому использование данной технологии должно быть безопасным и находиться под контролем.

Список литературы

1. Алексеева Е.А. Возможен ли искусственный преподаватель? // Технологос. 2020. № 4. С. 40–55.
2. Акулова А. Почему искусственный интеллект несправедлив? Этические проблемы технологий [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/11140359> (дата обращения: 10.09.2021).
3. Водяха Ю.Е., Крылова С.Г. Доступность интернет-ресурсов как детерминанта изменений функционирования процессов памяти у студентов // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 51. Ч. 2. С. 23–28.
4. Две трети школьников в мире не имеют доступа к Интернету [Электронный ресурс]. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/12/1391572> (дата обращения: 01.09.2021).
5. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 125–128.
6. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 23–35.
7. Иванов В. М. Интеллектуальные системы: учеб. пособие для среднего профессионального образования / под науч. ред. А.Н. Сесекина. М., 2021.
8. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Дагэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. М., 2020.
9. Использование искусственного интеллекта при подборе сотрудников может привести к волне дискриминации [Электронный ресурс]. URL: <https://incrossia.ru/news/hr-ai/> (дата обращения: 15.09.2021).
10. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2(4). С. 98–113.
11. Матюшок В.В., Красавина В.А., Матюшок С.В. Мировой рынок систем и технологий искусственного интеллекта: становление и тенденции развития // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Экономика. 2020. № 3(28). С. 505–521.
12. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
13. Педагогика: учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2015.

14. Петрова Е.В. Наброски к когнитивному портрету человека цифровой эпохи // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2019. № 3(49). С. 105–111.
15. Писаренко М.С. К вопросу об искусственном интеллекте и его сущности // Вопросы российской юстиции. 2020. № 10. С. 44–54.
16. Сергеева Ю. Вся статистика интернета и соцсетей на 2021 год – цифры и тренды в мире и России [Электронный ресурс] // WebCanape. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 07.09.2021).
17. Титов В.А. Искусственный интеллект в образовании // Приоритетные направления развития науки и образования: сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 40–43.
18. Торосян Р.А. Искусственный интеллект в сфере образования: положительные и отрицательные стороны // Проблемы и вызовы цифрового общества: тенденции развития правового регулирования цифровых трансформаций: сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2019. С. 65–67.
19. Устойчивость внимания: меньше, чем у золотой рыбки? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-39243375> (дата обращения: 04.09.2021).
20. Чулюков В.А., Дубов В.М. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 3. С. 27–31.
- * * *
1. Alekseeva E.A. *Vozmozhno li iskusstvennyj prepodavatel'?* // *Tekhnologos*. 2020. № 4. С. 40–55.
2. Akulova A. *Pochemu iskusstvennyj intellekt nespravedliv?* *Eticheskie problemy tekhnologii* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/11140359> (дата обращения: 10.09.2021).
3. Vodyaha Yu. E., Krylova S. G. *Dostupnost' internet-resursov kak determinanta izmenenij funkcionirovaniya processov pamyati u studentov* // *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2019. № 51. Ch. 2. С. 23–28.
4. *Dve treti shkol'nikov v mire ne imeyut dostupa k Internetu* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/12/1391572> (дата обращения: 01.09.2021).
5. Drobahina A.N. *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: iskusstvennyj intellekt* // *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. № 70-1. С. 125–128.
6. Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Problemy implementacii iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovaniya* // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020. № 4(46). С. 23–35.
7. Ivanov V. M. *Intellektual'nye sistemy: ucheb. posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya* / pod nauch. red. A.N. Sesekina. M., 2021.
8. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya*. *Analiticheskaya zapiska ИТО YUNESKO* / S. Dagggen; red. S.Yu. Knyazeva; per. s angl. A.V. Parshakova. M., 2020.
9. *Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta pri podbore sotrudnikov mozhnet privesti k volne diskriminacii* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://incrossia.ru/news/hr-ai/> (дата обращения: 15.09.2021).
10. Korovnikova N.A. *Iskusstvennyj intellekt v sovremenno obrazovatel'nom prostranstve: problemy i perspektivy* // *Social'nye novacii i social'nye nauki*. 2021. № 2(4). С. 98–113.
11. Matyushok V.V., Krasavina V.A., Matyushok S.V. *Mirovoj rynek sistem i tekhnologii iskusstvennogo intellekta: stanovlenie i tendencii razvitiya* // *Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Ekonomika*. 2020. № 3(28). С. 505–521.
12. Nikulina T.V., Starichenko E.B. *Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018. № 8. С. 107–113.
13. *Pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov* / L.P. Krivshenko [i dr.]; pod red. L.P. Krivshenko. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2015.
14. Petrova E.V. *Nabroski k koognitivnomu portretu cheloveka cifrovoj epohi* // *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2019. № 3(49). С. 105–111.
15. Pisarenko M.S. *K voprosu ob iskusstvennom intellekte i ego sushchnosti* // *Voprosy rossijskoj yusticii*. 2020. № 10. С. 44–54.
16. Sergeeva Yu. *Vsya statistika interneta i socsetej na 2021 god – cifry i trendy v mire i Rossii* [Elektronnyj resurs] // *WebCanape*. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 07.09.2021).
17. Titov V.A. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii* // *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya: sb. st. XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza*, 2020. С. 40–43.
18. Torosyan R.A. *Iskusstvennyj intellekt v sfere obrazovaniya: polozhitel'nye i otricate'nye storony* // *Problemy i vyzovy cifrovogo obschestva: tendencii razvitiya pravovogo regulirovaniya cifrovyh transformacij: sb. nauch. tr. po materialam I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Saratov*, 2019. С. 65–67.
19. *Ustojchivost' vnimaniya: men'she, chem u zolotoj rybki?* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-39243375> (дата обращения: 04.09.2021).
20. Chulyukov V.A., Dubov V.M. *Iskusstvennyj intellekt i budushchee obrazovaniya* // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020. № 3. С. 27–31.

Artificial intelligence as a part of the concept of the modern education: challenges and prospects

The article substantiates that artificial intelligence can be instrumental in the system of the modern education (the implementation of the idea of the personalized education, the improvement of the effectiveness of the teachers work, the creation of the supportive environment for education and development of students). There are characterized some problems of the technology usage in spite of the potential of the artificial intelligence. The authors prove that artificial intelligence can become a powerful catalyst of changes in future.

Key words: *artificial intelligence, education system, technologies, digitalization.*

(Статья поступила в редакцию 16.09.2021)

Н.Н. ПЛОТНИКОВА
(Волгоград)

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Описывается модель психологической компетентности будущих педагогов в свете идей деятельностной психологии и модернизации профессионального педагогического образования. Психологическая компетентность как система внутренних ресурсов педагога рассматривается с точки зрения 1) структуры, представленной теоретической, инструментальной и личностной составляющими; 2) содержания профессиональных задач педагогической деятельности; 3) уровня сформированности.

Ключевые слова: *психологическая компетентность, рефлексия, рефлексивно-исследовательская позиция, будущие педагоги.*

В современных условиях смены образовательной парадигмы, нового подхода к конструированию образовательных стандартов, переосмысления содержательно-целевой направ-

ленности образования в русле компетентностного подхода возникает общественный запрос на профессионально компетентного педагога, способного к проектированию развивающей образовательной среды. В свете требований профессионального стандарта педагог в своей трудовой деятельности должен быть ориентирован не просто на постановку и решение дидактических задач, а на способы развития ребенка и взаимодействия с ним в процессе построения учебной деятельности [16].

Социальная потребность в педагогах-профессионалах актуализировала интерес ученых к поиску концептов, адекватно отражающих способность личности к успешному осуществлению педагогической деятельности: профессионально значимых и профессионально необходимых качеств и способностей личности [11; 14 и др.], стилей педагогического общения [14], особенностей профессионального самосознания [15] и т. д. Одним из таких концептов является психологическая компетентность, которая в последнее время обретает статус особой реальности, важной как в профессиональном педагогическом образовании, так и в практической педагогической деятельности. Изучаемая в различных контекстах и многообразии своего терминологического оформления («психолого-педагогическая», «социально-психологическая», «коммуникативная» и другие виды компетентностей), она провозглашается как необходимое условие профессионализма педагога и становится предметом научного осмысления большого числа теоретических и прикладных исследований [4–6; 11; 15; 20; 21 и др.]. Такой исследовательский интерес связан с внедрением компетентностного подхода и принятием закона Российской Федерации «Об образовании».

Круг вопросов, связанных с проблемой психологического содержания компетентности педагога, достаточно широк. В психолого-педагогической теории рассматриваются:

- содержание понятия «психологическая компетентность» и ее компоненты;
- место психологической компетентности в структуре педагогической (профессиональной) компетентности педагога;
- механизмы и условия формирования психологической компетентности педагога на разных этапах освоения профессии.

Вместе с тем отсутствует определенность в понимании структуры и уровней психологи-

ческой компетентности будущих педагогов, а также условий и механизмов ее формирования, что особенно актуально в свете смены образовательных парадигм. Остановимся далее на анализе содержания этого понятия.

В современной психологической и педагогической науке понятие «психологическая компетентность педагога» стало активно использоваться в конце 1980-х – начале 1990-х гг. с точки зрения двух позиций:

1) как структурный компонент профессиональной (педагогической) компетентности специалиста [8; 11; 12; 14 и др.],

2) как самостоятельный психологический феномен [1; 5; 10 и др.].

В первом случае профессиональная компетентность рассматривается как способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач [18]; система необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности [8]; система профессиональных знаний и умений, профессиональных психологических позиций и установок, специфических способностей, необходимых для осуществления педагогической деятельности [14]. Разрабатывая модель профессиональной компетентности педагога, все ученые сходятся во мнении, что ее центральным элементом является психологическая компетентность, которая способствует качественно и успешному поведению педагога в рамках профессиональной педагогической деятельности, преодолению трудностей и решению сопровождающих деятельность проблемных ситуаций. Так, Н.Е. Костылева утверждает, что педагогическая компетентность не исчерпывается узкопредметными рамками, а требует ориентации учителя в широком спектре социальных, психологических, физиологических проблем, связанных с образованием [10]. В соответствии с этим автор предлагает структуру профессиональной компетентности педагога, которая включает профессиональные, психолого-педагогические и специальные (методические) знания, педагогические умения (организаторские, коммуникативные, гностические, проективные, конструктивные). Отдельный блок составляет критичность мышления.

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее решать учебно-воспитательные задачи, направленные в первую очередь на форми-

рование личности другого человека [11]. При этом из пяти выделенных компонентов педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, гностического и проективного) для оптимального осуществления как минимум двух (коммуникативного и гностического) педагог должен быть психологически компетентен.

В ряде исследований профессиональная компетентность педагога отождествляется с педагогической (психолого-педагогической) компетентностью [12; 15 и др.]. Так, М.И. Лукьянова рассматривает психолого-педагогическую компетентность как главный инструмент учителя при осуществлении содействия психическому развитию учащегося и определяет ее как интегративную характеристику уровня подготовленности учителя, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с профессионально значимыми личностными качествами [12].

Автор концепции личностно-профессионального развития педагога Л.М. Митина рассматривает педагогическую компетентность наряду с направленностью и гибкостью в качестве важнейшего фактора профессионального развития. При этом под педагогической (психолого-педагогической) компетентностью автор понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. Психологическую основу компетентности составляет способность субъекта переходить от декларативных знаний (знаний по типу «что»: факты, принципы, события, теории) к процедурным знаниям (знаниям по типу «как»: как реализовать то или иное поведение, как что-то сделать и т. д.) [15].

В структуре педагогической компетентности Л.М. Митина выделяет три подструктуры:

- деятельностьную (индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (способы творческого осуществления педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [Там же, с. 40].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев особое место в структуре профессиональной компетентности педагогов также отводят психолого-пе-

дагогической составляющей. Диагностика ее сформированности производится путем декомпозиции деятельности на ее основные части (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определения их сформированности у субъекта на разном уровне представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т. д.) [9]. Таким образом, большинство исследователей полагают, что профессионализм учителя в значительной степени определяется его психологической компетентностью, и включают психологическую составляющую в структуру профессиональной компетентности педагога.

Обратимся к анализу сущности и структуры психологической компетентности педагога как самостоятельного феномена. А.Д. Алферов, рассматривая психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя, включает в ее определение перечень знаний, умений и навыков, характерных для психологически компетентного педагога:

- осознание позиции в отношении роли психологии в педагогической деятельности;
- умение применять знания по психологии в работе;
- умение видеть за поведением учащегося его психическое состояние, уровень развития познавательных процессов, черты характера, особенности эмоционально-волевой сферы;
- способность оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком и коллективом детей и избирать психологически грамотный способ общения и т. д. [1].

В исследовании И.Ф. Демидовой, посвященном формированию психологической компетентности будущих педагогов, в процессе вузовской подготовки выделяют мотивационный, когнитивный и поведенческий аспекты [5]. При этом под психологической компетентностью автор понимает сложное личностное образование в системе педагогической деятельности учителя, представляющее собой совокупность психологических знаний (когнитивный компонент) и основанных на них психологических умений (поведенческий компонент) с преобладанием последних. Психологические умения понимаются И.Ф. Демидовой как способность выстраивать любое педагогическое действие психологически грамотно и включают в себя две стороны: когнитивную (знать, что нужно делать в той или

иной педагогической ситуации) и поведенческую (знать и уметь реализовать это на практике). Таким образом, психологические знания и умения, проявляющиеся в психологической компетентности учителя, тесно взаимосвязаны: чтобы сформировать и развить психологическое умение, необходимы знания об этом умении; в свою очередь, знания обогащаются и конкретизируются в процессе реализации умения [5].

В фундаментальной работе Т.Н. Щербаковой психологическая компетентность понимается как интегральная акмеологическая характеристика, обеспечивающая педагогу конструктивное решение профессиональных задач, профессионального общения и саморазвития посредством реализации гностической, селективной, рефлексивной, проективной функций [20]. В состав структурных элементов психологической компетентности автор включает интериоризированные психологические знания, действующие комплексы умений, личностные качества и систему субъективного контроля. Благодаря этому интегральному образованию учитель реализуется как субъект профессиональной деятельности, конструируя продуктивные модели саморазвития, эффективно используя личностные ресурсы, актуализируя скрытые возможности других, минимизируя эмоциональные затраты.

Наряду с дискуссиями относительно содержания понятия психологической компетентности, предметом научных размышлений является проблема определения структуры данного психологического образования. Например, Н.В. Андропова включает в структуру психологической компетентности два компонента:

- 1) интеллектуальный (когнитивный), имеющий такие составляющие, как психологические знания и психологическое мышление;
- 2) практический (действенный), включающий психологические умения и навыки [2, с. 170].

В своих психологических и акмеологических работах, посвященных личности и труду педагога, Н.В. Кузьмина сформулировала и описала некоторые взаимосвязанные виды компетентности: социально-перцептивную, социально-психологическую, коммуникативную, психолого-педагогическую и аутопсихологическую [11]. Т.Н. Щербакова выделяет когнитивный, социальный, коммуникативный и аутопсихологический компоненты психологической компетентности педагога [20].

Коллективом авторов Е.Н. Каменской, И.А. Егоровой, И.Ф. Демидовой, длительное время изучающих психологическую компетентность педагогов, была предложена модель, включающая следующие компоненты:

1) мотивационно-волевой – интерес к профессиональной деятельности, ее мотивы, цели и другие мотивационно-волевые характеристики педагога;

2) функциональный – психологические знания, умения, навыки преподавателя, которыми он пользуется при проектировании, планировании и воплощении в реальных ситуациях той или иной педагогической технологии (сюда входят все базовые виды компетентности, описанные большинством авторов: компетентность в сфере индивидуально-психологических особенностей человека, социально-психологическая, психолого-педагогическая);

3) рефлексивный – умение осознанно контролировать результаты собственной педагогической деятельности, процессы и уровень собственного развития, личностных достижений; в рамках рефлексивного компонента запускаются процессы формирования индивидуального стиля работы, профессионального роста, совершенствования мастерства, осуществляемые на основе самопознания и саморазвития; данный компонент можно отнести к аутопсихологической компетентности [6].

В контексте нашего исследования интересен подход к пониманию профессиональной компетентности будущих педагогов А.А. Воронниковой. Автором предложена психологическая модель профессиональной компетентности педагога как состоящая из трех структурообразующих компонентов:

- профессионально-определенной концепции «Я-педагог»;
- информационно-инструментальной готовности к педагогической деятельности;
- профессионально-деятельностного сознания (способности к рефлексии оснований и средств собственных действий) [4].

Профессиональная концепция «Я-педагог» обеспечивает осознание педагогом себя и своих возможностей в пространстве профессиональной деятельности, общения и собственной личности. Она выступает основой построения взаимодействия с учениками и коллегами, а также обеспечивает позиционное самоопределение.

Информационно-инструментальная готовность к реализации профессиональной дея-

тельности является динамическим образованием. У начинающих педагогов она включает в себя обобщенное представление о социальной значимости профессии, содержании и задачах педагогической деятельности, а также репертуар конкретных умений и навыков организации своих педагогических действий в рамках своей специальности. У педагогов со стажем инструментальная оснащенность обретает обобщенный и систематизированный (иногда – автоматизированный) характер.

Профессионально-деятельностное (рефлексивное) сознание как компонент профессиональной компетентности направлено на осмысление педагогом содержания и технологий осуществления профессиональной деятельности. Рефлексивное сознание выступает как разрыв, как выход педагога из полной поглощенности непосредственным процессом педагогической деятельности с целью выработки соответствующего отношения к ней, занятие позиции над ней, вне ее для суждения о ней [4, с. 12].

Итак, рассмотрев ряд точек зрения относительно психологической компетентности педагога, можно сказать, что при всем разнообразии между ними имеется нечто общее, позволяющее сформулировать рабочее определение данного феномена. Психологическую компетентность педагога можно определить как интегративную характеристику его профессионализма и квалификации, проявленную способность успешно решать педагогические задачи с использованием профессионально-психологических знаний и умений и с учетом опыта и личностных качеств.

В широком смысле *психологическая компетентность* представляет собой систему внутренних ресурсов (знаний, умений, личностных качеств), которые позволяют педагогу психологически обоснованно и успешно решать профессиональные задачи в области обучения, воспитания, развития обучающихся и профессионального саморазвития. Близкий подход к определению компетентности, который нами разделяется, разрабатывался коллективом авторов исследований коммуникативной компетентности Ю.М. Жуковым, Л.М. Петровской, П.В. Растяжниковым [7]. Как показывает анализ, практически все исследователи в качестве структурообразующих компонентов психологической компетентности рассматривают психологические знания, умения, личностные качества и способности, обеспечивающие выполнение тех или иных профес-

сиональных педагогических задач и педагогической деятельности в целом.

При разработке *модели психологической компетентности будущих педагогов* мы опирались на идеи деятельностной психологии (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), позволяющей операционализировать основные структурные составляющие процесса (ориентировочную и исполнительную части), и на модель, предложенную в работах Т.Ю. Андрущенко о профессиональной компетентности практического психолога как системе внутренних ресурсов, позволяющих решать задачи определенного класса [3]. В соответствии с этими позициями в структуре психологической компетентности педагога можно выделить три *составляющие*, отражающие деятельностное содержание изучаемого психологического феномена:

– *теоретическую* – круг теоретических психологических знаний, необходимых для эффективного решения профессиональных педагогических задач (этот компонент выступает своеобразной ориентировочной основой профессионального действия педагога);

– *инструментальную* – действия-умения, обеспечивающие решение той или иной профессиональной педагогической задачи – исполнительная часть профессионального действия;

– *личностную* – психологические качества, способности и др., обеспечивающие эффективное выполнение тех или иных профессиональных педагогических задач (этот компонент выполняет функцию управления действием).

Психологическая компетентность специалиста непременно несет в себе отпечаток особенностей его профессиональной деятельности, поскольку профессиональные задачи и проблемные ситуации, заданные определенным родом занятий, так или иначе отличаются от других, складывающихся в процессе осуществления иного вида труда.

При определении специфики *содержания* психологической компетентности будущих педагогов и отнесенности ее к профессиональным задачам мы обратились к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» от 22 февраля 2018 г. [19]. ФГОС 3++ определяет требования к результатам освоения студентами программы бакалавриата в виде универсальных, общепрофесси-

ональных и профессиональных компетенций. На основе анализа и декомпозиции компетенций, за формирование которых отвечают дисциплины психолого-педагогического модуля (УК-3, УК-5, УК-6, УК-8, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8), мы определили круг профессиональных задач, для решения которых необходима психологическая компетентность будущих педагогов:

- в области обучения:

- планирование и проведение учебных занятий;

- осуществление контроля и оценки учебных достижений и результатов образовательной деятельности обучающихся;

- выявление и коррекция трудностей в обучении;

- в области воспитания и развивающей деятельности:

- проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;

- поддержание в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы;

- выявление поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;

- использование психолого-педагогических технологий для индивидуализации обучения, воспитания и развития;

- взаимодействие с участниками образовательных отношений (смежными специалистами, родителями, коллегами, учащимися).

Круг теоретических знаний, практических умений и навыков, входящих в содержание теоретической и инструментальной составляющих психологической компетентности будущих педагогов, определяется содержанием учебной программы дисциплины «Психология», которая была разработана коллективом преподавателей кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

В контексте нашего исследования особый интерес представляют психологические основания модернизации программ подготовки педагогических кадров, активно разрабатывае-

Структура психологической компетентности
будущих педагогов



мые коллективом исследователей Московского государственного психолого-педагогического университета В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом, В.А. Гуружаповым [13; 17 и др.].

Среди необходимых условий полноценной подготовки «учителя для новой школы», способного эффективно строить учебную деятельность учащихся, особое место уделяется формированию исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих ему профессиональное развитие на основе перестройки собственных профессиональных действий и рефлексии их оснований. Так, А.А. Марголис рассматривает два уровня реализации профессиональной деятельности педагога:

- естественный (натуральный);
- культурный [13, с. 15].

Естественный способ деятельности педагога фактически одинаков у педагога и у любого взрослого человека, который пытается преподавать. В его основе находятся «естественные», спонтанные представления об учащихся и процессе преподавания, имплицитные теории обучения и психического развития ре-

бенка и т. д. Педагог, соответствующий этому уровню профессиональной компетентности, отличается от любого взрослого человека лишь владением предметным содержанием учебного предмета, программой учебного предмета, знаниями об управлении классным коллективом и репертуаром освоенных шаблонов педагогических действий. Этот уровень достигается практически каждым будущим педагогом.

На *культурном* уровне реализации профессиональной деятельности используются не естественные, спонтанные представления о процессе обучения (такие же, как у любого неподготовленного человека), а «научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятия решений на основе анализа, верификации гипотезы и рефлексии собственного способа действия» [13, с. 15]. По словам А.А. Марголиса, в основе «культурного» способа реализации профессиональной деятельности лежит научно обоснованное мышление педагога, ко-

которые соединяет его теоретические знания и практические знания в персональную педагогическую теорию.

Очевидно, что формирование культурного способа реализации профессиональной деятельности у будущих педагогов невозможно осуществить только усилением практической подготовки студентов в области освоения набора стандартных профессиональных действий. Необходимо научить будущих педагогов рассмотрению самих этих действий с помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления. Соответственно, основными механизмами профессионализации являются научно обоснованные способы профессионального мышления, принятия обоснованных педагогических решений и рефлексии [13, с. 8].

В работах В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова утверждается, что формирование у будущих педагогов способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности возможно на основе реализации современных подходов «практик-исследователь» (practitioner-researcher) и «рефлексивный педагог» (reflective teacher). В рамках первого подхода формируются исследовательские компетенции будущих педагогов, в рамках второго – способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий [17].

Обе эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют не только его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях (отличных от тех, в которых проходило его обучение), но и становление профессиональной компетентности в целом. Подготовка, направленная на достижение такой цели, по мнению ученых, в полной мере реализует культурно-исторический и деятельностный подход в педагогическом образовании.

На наш взгляд, реализация этих задач профессионализации и повышения психологической компетентности будущих педагогов будет возможной, если у субъекта присутствует внутренняя сознательная готовность к рефлексии профессиональных задач и исследованию своих профессиональных действий. Рассмотренные выше теоретические положения позволяют определить уровневые характеристики психологической компетентности будущих педагогов в соответствии со следующими

психологическими основаниями: способ формирования, рефлексивность, обобщенность профессиональных действий. В соответствии с ними мы выделяем три уровня сформированности психологической компетентности:

1) актуальный уровень, стихийно формирующийся, освоенный в неотрефлексированной деятельности;

2) уровень проявления рефлексивных умений;

3) уровень, связанный с переносом отрефлексированного способа действия в новый круг профессиональных задач.

Таким образом, теоретически обоснованная модель психологической компетентности рассматривается нами как система внутренних ресурсов педагога, позволяющих психологически обоснованно и успешно решать профессиональные задачи в области обучения, воспитания, развития обучающихся и профессионального саморазвития, которая имеет определенную структуру, представленную теоретической, инструментальной и личностной составляющими, каждая из которых проявляется на одном из трех уровней (актуальном, освоенном в неотрефлексированной деятельности; уровне проявления рефлексивных умений; уровне, связанным с переносом отрефлексированного способа в новый круг профессиональных задач).

Список литературы

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // *Вопр. психологии*. 1999. № 4. С. 116–120.
2. Андропова Н.В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя // *Вестн. Морд. ун-та*. 2011. № 2. С. 166–172.
3. Андрущенко Т.Ю. Практический модуль учебно-методического комплекса курса «Психологическое консультирование»: рабочая тетрадь студента. Волгоград, 2010.
4. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 1998.
5. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов будущих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
6. Егорова И.А. Структура и факторы психологической компетентности // *Вестн. Таганрог. ин-та управления и экономики*. 2014. № 1. С. 58–62.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров, 1991.

8. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.
9. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология: программа экспериментального курса для педагогических институтов. Тула, 1992.
10. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1997.
11. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.
12. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
13. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 1–18.
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
15. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб., 2014.
16. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 09.06.2021).
17. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
18. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 79–84.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки – 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 дек. 2015 г. № 1457. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71209970/> (дата обращения: 09.06.2021).
20. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д., 2006.
21. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994.

* * *

1. Alferov A.D. Opyt i problemy povysheniya psihologicheskoy kompetentnosti uchitelya // Vopr. psihologii. 1999. № 4. S. 116–120.

2. Andronova N.V. Psihologicheskaya kompetentnost' kak komponent professional'noj kompetentnosti uchitelya // Vestn. Mord. un-ta. 2011. № 2. S. 166–172.

3. Andrushchenko T.Yu. Prakticheskij modul' uchebno-metodicheskogo kompleksa kursa «Psihologicheskoe konsul'tirovanie»: rabochaya tetrad' studenta. Volgograd, 2010.

4. Vorotnikova A.A. Psihologicheskie usloviya stanovleniya professional'noj kompetentnosti budushchego pedagoga: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk, M., 1998.

5. Demidova I.F. Razvitie psihologicheskoy kompetentnosti studentov budushchih uchitelej: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 1993.

6. Egorova I.A. Struktura i faktory psihologicheskoy kompetentnosti // Vestn. Taganrog. in-ta upravleniya i ekonomiki. 2014. № 1. S. 58–62.

7. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii. Kirov, 1991.

8. Zeer E.F. Psihologiya lichnostno orientirovanogo professional'nogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2000.

9. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya: programma eksperimental'nogo kursa dlya pedagogicheskikh institutov. Tula, 1992.

10. Kostyleva N.E. Psihologo-pedagogicheskie usloviya effektivnosti upravleniya razvitiem professional'noj kompetentnosti uchitelej v processe humanizatsii i demokratizatsii shkoly: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Kazan', 1997.

11. Kuz'mina N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. M., 2001.

12. Luk'yanova M.I. Razvitie psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti uchitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1995.

13. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh program (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. № 2. S. 1–18.

14. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya. M., 1993.

15. Mitina L.M. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub#ektov obrazovaniya. M.; SPb., 2014.

16. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]: prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 09.06.2021).

17. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhakov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psihologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoy shkoly // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2010. № 4. S. 62–68.

18. Slastenin V.A., Mishchenko A.I. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya // Sovetskaya pedagogika. 1991. № 10. S. 79–84.

19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Uroven' vysshego obrazovaniya – bakalavriat. Napravlenie podgotovki – 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyj resurs]: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 dek. 2015 g., № 1457. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71209970/> (data obrashcheniya: 09.06.2021).

20. Shcherbakova T.N. Psihologicheskaya kompetentnost' uchitelya: akmeologicheskij analiz: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. Rostov n/D., 2006.

21. Yakovleva N.V. Psihologicheskaya kompetentnost' i ee formirovanie v processe obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 1994.

The model of psychological competence of future teachers in the context of the modernization of the educational standards of vocational training

The article deals with the description of the model of the psychological competence of future teachers in the field of the ideas of the pragmatist psychology and the modernization of the professional pedagogical education. The psychological competence as the system of the internal resource of the teacher is considered from the perspectives 1) the structure represented by the theoretical, instrumental and personal components; 2) the content of the professional tasks of the pedagogical activities; 3) the level of the development.

Key words: *psychological competence, reflection, reflexive and research position, future teachers.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2021)

**С.Ю. ГЛАЗОВ, А.Н. СЕРГЕЕВ,
В.Л. УСОЛЬЦЕВ
(Волгоград)**

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПЛАТФОРМЫ ARDUINO В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ*

Анализируется опыт авторов в применении микропроцессорной платформы Arduino в учебном процессе педагогического вуза, общеобразовательных школ и деятельности кружков научно-технического творчества учащихся. Освещаются проблемы формирования навыков применения Arduino. Рассматривается возможность включения студентов и школьников в деятельность по проектированию и созданию роботизированных установок с использованием Arduino. Обсуждается возможность создания онлайн-клубов научно-технического творчества учащихся.

Ключевые слова: *учебно-познавательная деятельность, техническое творчество, дистанционное обучение, Arduino, микроконтроллеры, робототехника, Интернет вещей.*

Введение. Цифровые технологии уже не только активно применяются в научных исследованиях, но и входят в нашу жизнь: «умный дом», автоматическое и дистанционное управление электрическими системами, робототехника. Появление микропроцессорных систем с открытым исходным кодом, основанных на простом в использовании аппаратном и программном обеспечении, привело к их активному использованию в образовании [6]. Особенность таких систем, рассматриваемых в контексте образовательной робототехники, состоит в возможности объединить конструирование и программирование в одном курсе, что способствует интегрированию преподава-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка образовательных технологий на базе искусственного интеллекта и роботизированных систем в учебном процессе профессионального образовательного учреждения», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013) и проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ» при финансовой поддержке РФФИ.

ния естественных наук с развитием инженерного мышления через техническое творчество. Однако они могут рассматриваться и как средство поддержки учебного процесса, и более широко – как эффективное средство цифровизации образовательной среды.

Микропроцессорная платформа Arduino.

Под брендом Arduino [17] производится целая линейка аппаратно-программных комплексов, используемых для автоматизации при построении и прототипировании различных технических систем, так или иначе связанных с электроникой. Основой аппаратной части Arduino является печатная плата с микроконтроллером и минимальной электронной обвязкой к нему. Функционал основной платы может дополняться картами расширения (шилдами), обеспечивающими существенное увеличение возможностей по связи с различными видами компьютерных сетей и управлению устройствами. В итоге Arduino может принимать цифровые и аналоговые сигналы широкого класса устройств и имеет возможность управления различными исполнительными модулями.

Программная часть платформы базируется на бесплатной среде разработки Arduino IDE, работающей под всеми популярными операционными системами. Открытость платформы Arduino позволила также включить ее инструментарий разработки в состав таких популярных профессиональных средств, как Microsoft Visual Studio и Eclipse. Разработанная программа помещается в микроконтроллер с помощью специального загрузчика и позволяет управлять подключенными к плате Arduino устройствами по заданному алгоритму.

Важнейшей особенностью данной платформы является полностью открытая архитектура (как программная, так и аппаратная), позволяющая свободно копировать и дополнять продукцию официального разработчика. В результате множество сторонних производителей выпускает широкий круг оборудования (датчиков, исполнительных устройств и др.), совместимого с Arduino, что приводит к дополнительному росту ее популярности и поддержке большим сообществом пользователей. Таким образом, Arduino может выступать в роли основы для конструктора электроники как удобная платформа быстрой разработки электронных устройств с хорошей масштабируемостью. Немаловажно, что эта платформа также отличается простотой и не предъявляет высоких требований к разработчику, что позволяет использовать ее даже в школьном обучении. И наконец, весьма важным для применения в образовании достоинством Arduino

является значительная дешевизна систем на ее основе. Как недостаток отмечается более слабая надежность платформы по сравнению с промышленными микроконтроллерами, однако данный недостаток малозначим, если речь идет об использовании Arduino в системах, типичных для сферы образования, таких как объекты малой автоматизации или объекты сбора данных. На данный момент существует много учебной литературы [1; 8; 12], научных и методических статей, в которых обсуждаются достоинства и недостатки этой платформы, а также ее использование в образовательном процессе [9; 15].

Создание цифровых физических лабораторий. Уже несколько лет в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) ведется работа по проектированию и созданию роботизированных установок для демонстрационных и лабораторных экспериментов по физике. В эту деятельность вовлекаются студенты факультета математики, информатики и физики. В наших лабораториях общей физики и электротехники созданы измерительные приборы с возможностью накопления и передачи данных для последующей обработки на компьютере. Данные приборы оказались весьма эффективны для измерения температуры, влажности, тока, напряжения, индукции магнитного поля и других физических величин. Например, в лабораторной работе «Левитация проводящего кольца в переменном магнитном поле» [16] для изучения зависимости радиальной составляющей вектора индукции магнитного поля от высоты сердечника используется оригинальный измерительный прибор. Данные с датчиков могут быть переданы на компьютер для последующей обработки как непосредственно через USB-порт, так и дистанционно: Bluetooth или Wi-Fi. Обмен данными между мобильными устройствами и Arduino, управление робототехническими устройствами с мобильного телефона расширяют возможности данной платформы. Простой и удобной средой разработки мобильных программ является облачная среда визуальной разработки Android-приложений Mit App Inventor, работа в которой не требует знания языка программирования Java и Android SDK, а построение программ осуществляется в визуальном режиме с использованием блоков программного кода. На занятиях электротехники и радиотехники студенты помимо готовых лабораторных заданий получают индивидуальные задания на разработку конечных микропроцессорных устройств прикладного характера. Бу-

дущие педагоги, осваивая эти технологии, готовятся к работе в школе в новых условиях активизации научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Интернет вещей. В последнее время значительное развитие получила технология Интернета вещей (Internet of Things, IoT) (см., например: [14]). С точки зрения технической стандартизации, согласно Рекомендации Международного союза электросвязи МСЭ-Т Y.2060, Интернет вещей – это «глобальная инфраструктура для информационного общества, которая обеспечивает возможность предоставления более сложных услуг путем соединения друг с другом (физических и виртуальных) вещей на основе существующих и развивающихся функционально совместимых информационно-коммуникационных технологий» [13]. Термин *вещи* в данном случае означает объекты физического либо виртуального мира, которые могут связываться и взаимодействовать посредством сетей (компьютерных или, шире, коммуникационных). При этом взаимодействие вещей через сеть не означает полной автоматизации, т. е. исключения из этого процесса человека.

Помимо технологий собственно Интернета, концепция IoT использует технологии беспроводных сенсорных сетей WSN (Wireless Sensor Network), коммуникаций малого радиуса действия NFC (Near Field Communication), межмашинных коммуникаций M2M (Machine-to-Machine) и методов радиочастотной идентификации RFID (Radio Frequency Identification). Для достаточно крупных проектов востребованными являются также облачные вычисления и технологии больших данных.

На данный момент существует ряд глобальных направлений практического использования технологий Интернета вещей: «умный транспорт», «умная медицина» и др. Однако наиболее популярным примером реализации данного подхода является решение, известное как «умный дом». Развитием этой идеи в применении к образованию являются концепции «умной аудитории», «умного класса» [3–5]. Эти концепции предполагают создание на основе технологий Интернета вещей интеллектуальной системы, обеспечивающей управление различными компонентами электронной информационно-образовательной среды образовательной организации [3]. С помощью данной технологии возможно в значительной степени упростить решение организационных вопросов занятия (урока), т. к. автоматизированный комплекс сможет фиксировать преподавателя, студенческую группу, предмет и тему за-

нятия, управлять мультимедийным оборудованием, предлагать необходимые электронные ресурсы, по окончании занятия рассылать домашние и дополнительные задания и др. Идея концепции «умного класса», «умной учебной аудитории», «умной школы» как интеллектуальной информационно-образовательной среды представляется нам перспективной. В этом направлении немало готовых технических решений, однако для нас наиболее интересными являются открытые системы на платформе Arduino [8; 11]. Отметим, что тематика научных публикаций по использованию Arduino в вузовском образовании в основном связана с инженерными направлениями подготовки, в то время как работ по этой теме, касающихся педагогического образования, пока немного.

Подготовка педагогических кадров для организации научно-технического творчества учащихся. С 2019 г. стартовал национальный проект «Образование», в рамках которого обновляется материально-техническая база в средних школах, открываются центры «Точка роста», технопарки «Кванториум», центры цифрового образования «IT-куб», ключевые центры дополнительного образования детей, центры выявления и поддержки одаренных детей, образовательные организации внедряют цифровую образовательную среду. Одной из первостепенных задач являются создание и эффективная работа единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Ключевую роль в подготовке педагогических кадров традиционно играют педагогические вузы, поэтому на их базе в рамках национального проекта «Образование», федерального проекта «Современная школа» открываются технопарки «Кванториум». В рамках программы комплексной модернизации материально-технической базы при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в педагогических университетах также создаются технопарки универсальных педагогических компетенций. В ВГСПУ такие технопарки появятся в конце 2021 г. Помимо другого высокотехнологичного оборудования, технопарки будут оснащены робототехническими конструкторами и, в частности, наборами для моделирования с микропроцессорной платформой Arduino.

С педагогической точки зрения использование готовых робототехнических наборов имеет ряд важных достоинств: стимулирование мотивации учащихся к получению знаний; развитие интереса учащихся к технике, программированию и конструированию; фор-

мирование навыков программирования, развитие логического и алгоритмического мышления [2]. Все это в полной мере относится к проектам на основе платформы Arduino.

Использование платформы Arduino в педагогической деятельности открывает новые возможности для студента и школьника. Проекты, реализуемые в учебном процессе в образовательных учреждениях, могут выполняться и развиваться дома. Помимо раскрытия творческих способностей создается благодатная основа для реализации индивидуализации учебного процесса.

В последние годы во многих школах активно организуется основная и дополнительная образовательная деятельность учащихся, связанная с освоением элементов робототехники. Поэтому очень важным направлением педагогических вузов является подготовка компетентных специалистов, способных реализовать исследовательскую и проектную деятельность в этой области. В ВГСПУ сложился опыт реализации на практике совместной учебно-исследовательской деятельности учащихся разного уровня (школьников и студентов) в условиях открытого информационного пространства [10]. У авторов статьи есть опыт совместной работы вуза и школ города по реализации научно-исследовательских проектов. Например, в рамках стратегической инициативы «Кадры будущего для регионов» в 2019–2020 гг. мы курировали работу проекта МОУ СОШ № 6 г. Волгограда по направлению «Коммуникационные и цифровые технологии, микроэлектроника» «Мой город». Преподаватели нашего вуза также активно руководят научно-исследовательскими работами школьников и студентов, которые занимают призовые места на различных конкурсах научных работ. Роль преподавателя-наставника очень важна, он должен обладать не только знаниями предмета (в данном случае нескольких областей знаний), но и пониманием возрастных особенностей развития детей, умением использовать адекватные педагогические технологии.

Учитывая относительную дешевизну плат Arduino, датчиков и необходимых для разработки элементов, а также заинтересованность обучающихся в обладании собственным комплектом Arduino, возможна дистанционная форма обучения работе с данной микропроцессорной системой. Для успешной фронтальной работы в режиме видеоконференции необходим одинаковый, заранее оговоренный комплект элементов и пошаговый набор инструкций – методическое пособие. Преподаватель,

таким образом, не только демонстрирует сборку, подключение и работу своего устройства, но и может помочь в разрешении проблемной ситуации у своих учеников [7].

Онлайн-клубы научно-технического творчества учащихся. В рамках технопарков на базе педагогических вузов будет организована работа высокотехнологичных лабораторий по самым современным направлениям. Работать в них смогут не только студенты, преподаватели, но и учащиеся и учителя школ. Одним из перспективных направлений образовательной деятельности педагогических вузов является создание на их базе онлайн-клубов научно-технического творчества учащихся.

Работа кружков научно-технической направленности заключается в создании условий для решения ребенком задач с помощью автоматов, которые он сам может спроектировать и воплотить в реальной модели, т. е. непосредственно сконструировать и запрограммировать. В настоящее время в основном используются традиционные формы работы кружков научно-технического творчества. Однако недостаток педагогических кадров, особенно в школах сельской местности и малых городов, не позволяет охватить всех интересующихся. В социальных сетях существует большое количество групп научно-технического творчества учащихся, представляющих информацию о своей деятельности, фото- и видеоотчеты о выполненных проектах. Дальнейшее развитие в этой деятельности видится в создании онлайн-кружков, которые могут быть организованы на базе ведущих технических и педагогических университетов. Поддержка профессорско-преподавательского состава и активного студенчества, совместная работа над проектами повысят уровень и качество научно-исследовательских работ. Связь между участниками образовательного процесса может осуществляться через цифровую образовательную среду. Особенностью таких онлайн-кружков является общение групп в онлайн-режиме с помощью видеоконференций по динамически формируемому плану. Здесь возможно как объединение в малые коллективы для выполнения проекта, так и собрание части/всего кружка для представления результатов работы, внутренних конкурсов, обсуждения направлений дальнейшей работы. Работа с проектами Arduino, как было отмечено выше, позволяет каждому участнику проекта работать со своей версией технического устройства.

Очень большой толчок в развитии ребенка дают летние и зимние школы, материальная база университетов может позволить реализо-

вать такие мероприятия в каникулярное время. Общение с преподавателями и единомышленниками, обмен идеями формируют программу работы ученика до следующей такой встречи.

Заключение. Применение современных технологий в образовательной среде позволяет готовить специалистов, не только обладающих запасом глубоких научных знаний и профессиональных компетенций, но и владеющих определенными навыками в области техники и IT-технологий. Использование платформы Arduino в педагогической деятельности позволяет открыть новые возможности для студента и школьника, способствует раскрытию творческих способностей и индивидуализации учебного процесса, созданию специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Бокселл Дж. Изучаем Arduino. 65 проектов своими руками. СПб., 2017.
2. Вегнер К.А. Внедрение основ робототехники в современной школе // Вестн. Новгород. гос. ун-та. 2013. № 74-2. С. 17–19.
3. Гальчук А.А. Интернет вещей и современная школа: концепция умного класса в аспекте развития образовательной среды // Научный руководитель. 2016. № 6(18). С. 47–52.
4. Гальчук А.А., Сергеев А.Н. Интернет вещей и развитие школьного сайта: система интеллектуального доступа к учебным материалам // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 7(120). С. 73–77.
5. Гальчук А.А., Сергеев А.Н. Использование технологий Интернета вещей на уроках информатики в школе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. № 4. С. 3–10.
6. Глазов С.Ю., Ковалева Т.А., Сыродоев Г.А. Методические особенности использования современных информационных технологий в преподавании физики в высшей школе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 6(149). С. 43–51.
7. Глазов С.Ю., Сергеев А.Н., Усольцев В.Л. Элементы образовательных технологий на основе использования роботизированных систем и искусственного интеллекта // Информационно-вычислительные технологии и их приложения: сб. ст. XXV Междунар. науч.-техн. конф., Пенза, 25–26 авг. 2021 г. Пенза, 2021. С. 37–42.
8. Дубков И.С., Сташевский П.С., Яковина И.Н. Решение практических задач на базе технологии интернета вещей. Новосибирск, 2017.
9. Маршалов О.В., Зиязов В.К., Хисматуллин Ю.О. Опыт применения Arduino в учебном процессе по направлению подготовки 09.03.04 «Программная инженерия» [Электронный ресурс] // Universum: технические науки. 2015. № 7(19). URL: <https://7universum.com/ru/tech/archive/item/2405> (дата обращения: 23.07.2021).
10. Организация совместной учебно-исследовательской деятельности в открытом информационном пространстве: кол. моногр. / Н.Н. Божко, Д.В. Земляков, Е.В. Иванов [и др.]; под ред. А.В. Штырова. Волгоград, 2012.
11. Петин В.А. Создание умного дома на базе Arduino. М., 2018.
12. Петин В.А. Проекты с использованием контроллера Arduino. СПб., 2014.
13. Рекомендация Международного союза электросвязи МСЭ-Т У.2060 «Обзор интернета вещей» [Электронный ресурс]. URL: <http://handle.itu.int/11.1002/1000/11559> (дата обращения: 23.07.2021).
14. Росляков А.В., Ваняшин С.В., Гребешков А.Ю. Интернет вещей. Самара, 2015.
15. Унайбаев Б.Ж., Пак В.Г., Зозуля Е.С. Краткий обзор и перспективы применения микропроцессорной платформы Arduino в учебном процессе // Механика и технологии. 2019. № 4(66). С. 193–198.
16. Ходыкин С.А., Коробов В.Е., Сыродоев Г.А., Глазов С.Ю., Попов К.А. О левитации проводящего кольца в переменном магнитном поле // Физика в школе. 2017. № 2. С. 34–39.
17. Arduino [Electronic resource]. URL: <https://www.arduino.cc/> (дата обращения: 08.08.2021).

* * *

1. Boksell Dzh. Izuchaem Arduino. 65 proektov svoimi rukami. SPb., 2017.
2. Vegner K.A. Vnedrenie osnov robototekhniki v sovremennoj shkole // Vestn. Novgor. gos. un-ta. 2013. № 74-2. S. 17–19.
3. Gal'chuk A.A. Internet veshchej i sovremennaya shkola: koncepciya umnogo klassa v aspekte razvitiya obrazovatel'noj sredy // Nauchnyj rukovoditel'. 2016. № 6(18). S. 47–52.
4. Gal'chuk A.A., Sergeev A.N. Internet veshchej i razvitie shkol'nogo sajta: sistema intellektual'nogo dostupa k uchebnym materialam // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 7(120). S. 73–77.
5. Gal'chuk A.A., Sergeev A.N. Ispol'zovanie tekhnologij Interneta veshchej na urokah informatiki v shkole // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2017. T. 3. № 4. S. 3–10.
6. Glazov S.Yu., Kovaleva T.A., Syrodov G.A. Metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya sovremennyh informacionnyh tekhnologij v prepodavanii fiziki v vysshej shkole // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 6(149). S. 43–51.
7. Glazov S.Yu., Sergeev A.N., Usol'cev V.L. Elementy obrazovatel'nyh tekhnologij na osnove ispol'zovaniya robotizirovannyh sistem i iskusstvennogo intellekta // Informacionno-vychislitel'nye tekhnologii i ih prilozheniya: sb. st. XXV Mezhdunar. nauch.-tekhn. konf., Penza, 25–26 avg. 2021 g. Penza, 2021. S. 37–42.
8. Dubkov I.S., Stashevskij P.S., Yakovina I.N. Reshenie prakticheskikh zadach na baze tekhnologii interneta veshchej. Novosibirsk, 2017.

9. Marshalov O.V., Ziyazov V.K., Hismatulin Yu.O. Opyt primeneniya Arduino v uchebnoy proce-
 SSE po napravleniyu podgotovki 09.03.04 «Pro-
 grammnaya inzheneriya» [Elektronnyy resurs] // Uni-
 versum: tekhnicheskie nauki. 2015. № 7(19). URL:
 https://universum.com/ru/tech/archive/item/2405 (da-
 ta obrashcheniya: 23.07.2021).

10. Organizatsiya sovmestnoy uchebno-issledo-
 vatel'skoj deyatelnosti v otkrytom informatsionnom
 prostranstve: kol. monogr. / N.N. Bozhko, D.V. Zem-
 lyakov, E.V. Ivanov [i dr.]; pod red. A.V. Shtyrova.
 Volgograd, 2012.

11. Petin V.A. Sozdanie umnogo doma na baze
 Arduino. M., 2018.

12. Petin V.A. Proekty s ispol'zovaniem kontrollera
 Arduino. SPb., 2014.

13. Rekomendatsiya Mezhdunarodnogo soyuza
 elektrosvyazi MSE-T Y.2060 «Obzor interneta vesh-
 chej» [Elektronnyy resurs]. URL: http://handle.itu.int/
 11.1002/1000/11559 (data obrashcheniya: 23.07.2021).

14. Roslyakov A.V., Vanyashin S.V., Grebesh-
 kov A.Yu. Internet veshchej. Samara, 2015.

15. Unajbaev B.Zh., Pak V.G., Zozulya E.S. Krat-
 kij obzor i perspektivy primeneniya mikroprocessor-
 noy platformy Arduino v uchebnoy proce-
 SSE // Mehanika i tekhnologii, 2019. № 4(66). S. 193–198.

16. Hodykin S.A., Korobov V.E., Syrodoev G.A.
 Glazov S.Yu., Popov K.A. O levitatsii provodyashche-
 go kol'ca v peremennom magnitnom pole // Fizika v
 shkole. 2017. № 2. S. 34–39.

17. Arduino [Electronic resource]. URL: https://
 www.arduino.cc/ (data obrashcheniya: 08.08.2021).

**Potential of the use of the platform
 Arduino in the educational process
 of the pedagogical university
 and secondary schools**

*The article deals with the analysis of the experience
 of the authors in the usage of the microcontroller
 platform Arduino in the educational process of
 the pedagogical university, secondary schools and
 the work of the discussion groups of the scientific
 and technical creativity of the students. There are
 characterized the problems of the development of
 the skills of using Arduino. There is considered the
 potential of including the students and schoolchildren
 in the work directed to the designing and creation
 of the robot installations with the use of Arduino.
 The authors discuss the potential of the creation of
 the online discussion groups of the scientific and
 technical creativity of students.*

Key words: *learning and cognitive activity, tech-
 nical creativity, distance education, Arduino, micro-
 controller, robotic technology, Internet of things.*

(Статья поступила в редакцию 04.10.2021)

Е.И. САХАРЧУК, М.Ю. ЧАНДРА
 (Волгоград)

**НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ
 СЕТЕВОГО НАУЧНОГО
 ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
 ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
 В РАЗВИТИИ ПРАКТИК
 ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ***

*Предложены и содержательно раскрыты
 основные направления сетевого научного вза-
 имодействия педагогических вузов в сфере
 развития практик общего образования. На
 основе онлайн-опроса, в котором приняли уча-
 стие 79 ведущих представителей научных
 школ 25 педагогических вузов России, выявле-
 ны факторы, затрудняющие процесс перехода
 педагогических вузов к сетевому научному
 взаимодействию, а также определены пред-
 почтения представителей вузов при выборе
 модели, форм и результатов организации та-
 кого взаимодействия.*

Ключевые слова: *практики общего образова-
 ния, сетевое научное взаимодействие, педаго-
 гические вузы.*

Одним из важнейших приоритетов систе-
 мы высшего педагогического образования яв-
 ляется интеграция педагогической науки и си-
 стемы общего образования, расширение сете-
 вого взаимодействия вузов по развитию луч-
 ших образовательных практик. С.А. Осяк,
 Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова, О.Б. Ло-
 банова и др. отмечают, что на сегодняшний
 день сетевое взаимодействие в сфере педаго-
 гического образования становится востребо-
 ванным и необходимым по причине особой
 сложности современных проблем образова-
 ния, успешное разрешение которых возмож-
 но только в условиях партнерства педаго-
 гических вузов, объединения ресурсов и их со-
 вместного использования [5].

По мнению исследователей (Л.А. Громо-
 ва, Е.Н. Глубокова, М.А. Горюнова, И.Э. Кон-
 дракова, О.Н. Шилова и др.), сетевое взаимо-

* Исследование выполнено по проекту «Разработ-
 ка сетевой национальной модели научного взаимодей-
 ствия педагогических вузов в сфере развития практик
 общего образования», который реализуется при фи-
 нансовой поддержке Министерства просвещения РФ в
 рамках государственного задания (дополнительное со-
 глашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к согла-
 шению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013).

действие образовательных организаций можно рассматривать как систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования [2]; основу взаимовыгодной деятельности в сфере образования, науки и производства по совместному использованию материальных и интеллектуальных ресурсов [3]; механизм становления инновационных и ценностных отношений между образовательными организациями и субъектами сферы образования на основе применения информационных и коммуникативных технологий в целях обеспечения качества образования, адекватного вызовам времени, требованиям государства и общества [8]; открытую систему, которая позволяет объединять и распределять ресурсы образовательных организаций-партнеров для достижения общей цели, поддерживать инициативы всех партнеров, осуществлять их прямой контакт, выстраивать поливариантные пути решения актуальных задач в сфере науки и образования, усиливать синергетический эффект от интеграции деятельности образовательных организаций [6]. Несмотря на некоторые различия в понимании понятия «сетевое взаимодействие», общий смысл очевиден – это партнерство, объединение, взаимовыгодное сотрудничество образовательных организаций для решения актуальных задач в сфере науки и образования, обеспечивающее синергетический эффект от объединения и использования ресурсов партнеров.

Отличительными чертами сетевого взаимодействия в сфере образования являются следующие:

- единство цели, основанное на заинтересованности всех участников взаимодействия в использовании совместных ресурсов, согласованности механизмов взаимодействия [7];
- единое пространство, в котором устанавливаются преимущественно горизонтальные связи, обеспечивающие участникам сетевого взаимодействия равные возможности [8];
- системообразующая роль такого элемента сетевого взаимодействия, как сетевое событие (проект, семинар, встреча, обмен информацией и т. п.) [2];
- информация, выступающая предпосылкой и связующим звеном во всех видах взаимодействий [4];
- непрерывный обмен информацией и опытом [1];

- взаимовыгодное партнерство, которое создается на добровольной основе, общих интересах и ценностях [6];

- мобильность участников сетевого взаимодействия [1];

- открытость для инноваций [2];

- множественность лидеров [7];

- энергия, представляющая различные способы и формы жизнедеятельности сетевого сообщества [4].

Изучение состояния вопроса в научной литературе и образовательной практике позволило выявить основные направления сетевого научного взаимодействия педагогических вузов, которые мы видим как наиболее перспективные для развития практик общего образования.

Первое направление – организация педагогическими вузами (партнерами сетевого взаимодействия) совместных фундаментальных и прикладных исследований, посвященных актуальным проблемам развития инновационных практик общего образования. Целевыми ориентирами данного направления является получение значимых для педагогической науки и образовательной практики теоретических и практических результатов коллективных исследований в сфере развития практик общего образования, получивших широкую апробацию и научное признание в масштабах регионов и страны в целом. Для достижения этой цели организаторам сетевого научного взаимодействия педагогических вузов целесообразно решить ряд задач (создание совместных исследовательских коллективов для участия в сетевых проектах по реализации фундаментальных и прикладных исследований, посвященных актуальным проблемам развития инновационных практик общего образования; разносторонняя поддержка сетевых исследовательских коллективов в процессе проведения совместных научно-исследовательских проектов в области развития практик общего образования – информационная, консультационная, организационная, финансовая, нормативно-правовая и др., в том числе содействие публичному представлению результатов исследований).

Второе направление – организация педагогическими вузами (партнерами сетевого взаимодействия) совместных сетевых научных мероприятий, посвященных проблеме развития практик общего образования. Целью данного направления является обобщение и распространение передовых научных достижений и инновационного опыта в сфере обще-

го образования. Полагаем, что проведение таких совместных мероприятий, как международные, всероссийские и региональные сетевые научные и научно-практические конференции, форумы, а также сетевые научно-педагогические экспертизы и конкурсы научных работ по направлениям лучших практик общего образования, позволит усилить позиции педагогических вузов и обеспечит их дальнейшее развитие как опорных центров науки и образования.

Третье направление – научно-методическая поддержка и вовлечение в науку студентов и молодых талантливых педагогов, интересующихся проблемами развития практик общего образования. Цель этого направления заключается в создании предпосылок для привлечения в аспирантуру мотивированных исследователей, что позволит повысить качество подготовки научно-педагогических кадров. Для реализации данного направления в условиях сетевого научного взаимодействия педагогических вузов может быть использован широкий спектр форм и мероприятий: сетевое научное руководство и консультирование, сетевые научно-практические конференции и конкурсы НИР для молодых исследователей, совместные научно-исследовательские проекты, сетевые школы молодого исследователя, сетевая организация стажировок и научно-исследовательских практик, сетевые мастер-классы, открытые лекции, вебинары, научные семинары и др.

Четвертое направление – создание и внедрение сетевой инфраструктуры для эффективной организации совместного научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования. Целью этого направления является обеспечение доступа вузам-партнерам и всем субъектам взаимодействия к ресурсам, необходимым для проведения совместных исследований и научных мероприятий в сфере развития практик общего образования, в том числе возможность совместного использования сетевых ресурсов и форм цифрового взаимодействия и коммуникации (видео-конференц-связь, социальные сети, сетевые проекты, сетевые экспериментальные площадки, электронные библиотечные ресурсы и др.). Для реализации этого направления в первую очередь возникает потребность в разработке сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования, что, в свою очередь, требует осуществления исследовательского поиска

ее теоретико-методологических, концептуальных и технологических основ, а также широкой апробации разработанной модели.

Чтобы проанализировать позиции самих педагогических вузов в отношении степени их готовности к совместному сетевому научному взаимодействию в сфере развития практик общего образования и предпочтений в организации такого взаимодействия, в сентябре 2021 г. исследовательским коллективом Волгоградского государственного социально-педагогического университета был проведен онлайн-опрос (анкетирование), в котором приняли участие 79 ведущих представителей научных школ 25 педагогических вузов России. Результаты опроса позволили выявить следующие тенденции.

Первая тенденция – это достаточно высокая степень готовности педагогических вузов к сетевому научному взаимодействию в целях развития практик общего образования. Как показали результаты анкетирования, большинство опрошенных (70,1%) поддерживают идею внедрения сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования, и более половины респондентов (56,9%), по собственным оценкам, считают, что их университет имеет все необходимые ресурсы и высокий уровень готовности научно-педагогического коллектива к такому взаимодействию. Следует также отметить, что у большинства педагогических вузов имеется существенный опыт реализации научной деятельности в области развития практик общего образования:

- 56,3% респондентов поддержали высказывание о том, что в их университете проблема развития практик общего образования выделена в отдельную тематику НИР вуза;
- 50% респондентов отметили, что исследования в данной области носят фундаментальный характер;
- 82,8% респондентов подтвердили наличие прикладных исследований в сфере развития практик общего образования;
- абсолютное большинство опрошенных (92,2%) отметили, что на базе их вуза или при непосредственном участии вуза за последние пять лет были проведены конференции, посвященные проблеме развития практик общего образования.

Вторая тенденция – наличие факторов, затрудняющих сетевое научное взаимодействие педагогических вузов в сфере развития практик общего образования. По мнению ре-

Таблица 1

Ранжирование форм организации сетевого научного взаимодействия педагогических вузов

Формы сетевого научного взаимодействия педагогических вузов для обмена опытом и проведения исследований в области развития практик общего образования	Оценка со стороны представителей педагогических вузов	
	% выбора	ранг оценки
Совместные научно-исследовательские проекты	77,2%	1
Сетевые научные и научно-практические конференции, форумы, педагогические чтения	45,6%	2
Сетевые мастер-классы, открытые занятия, вебинары, семинары	45,6%	
Сетевая форма повышения квалификации, взаимообучение	41,8%	3
Сетевые экспериментальные площадки, обеспечивающие возможность совместного использования оборудования, электронных библиотечных и других ресурсов	35,4%	4
Круглые столы, совещания, заседания	24,1%	5
Сетевые конкурсы по направлениям лучших практик общего образования	21,5%	6
Сетевая школа молодого исследователя	19%	7
Сетевое научное руководство, консультирование	16,5%	8
Электронный научный журнал	17,7%	9
Сетевая научно-педагогическая экспертиза	17,7%	

Таблица 2

Ранжирование видов продуктов сетевого научного взаимодействия педагогических вузов

Продукты сетевого научного взаимодействия педагогических вузов для распространения опыта развития практик общего образования	Оценка со стороны представителей педагогических вузов	
	% выбора	ранг оценки
Кейсы лучших практик общего образования	65,8%	1
Научно-методическое пособие, методические рекомендации	55,7%	2
Сформированный и представленный в сети реестр (база) лучших практик общего образования	44,3%	3
Сборник научных статей	43%	4
Коллективная монография	32,9%	5
Программа	29,1	6
Концепция	13,9%	7
Патент на научную разработку	10,1%	8
Рецензия, экспертное заключение, отзыв	6,3%	9
Отчет НИР	2,5%	10

спондентов, эффективную реализацию такого взаимодействия в наибольшей степени сдерживают следующие факторы:

- увеличение учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава вуза (60,8%);
- недостаточная разработанность механизмов обмена знаниями, идеями, имеющимся у вузов опытом распространения лучших практик (57%);

- недостаточная разработанность нормативно-правовой базы сетевого научного взаимодействия вузов в сфере развития практик общего образования (54,4%).

Следует отметить, что мнения респондентов о факторах, затрудняющих процесс сетевого научного взаимодействия педагогических вузов, полностью совпадают с выводами ведущих исследователей, представленными

ми в опубликованных работах. В подтверждение приведем ряд позиций.

В статье О.Н. Шиловой и М.А. Горюновой, посвященной анализу факторов и условий сетевого взаимодействия, отмечается, что процесс перехода образовательных организаций в сетевой формат взаимодействия сдерживают такие факторы, как ограниченность временных ресурсов работников сферы образования, недостаточная разработанность нормативно-правовой базы, регулирующей отношения в сети и степень ответственности сетевых партнеров за результаты своей деятельности, а также отсутствие локальных и совместных нормативных актов, учитывающих дополнительный объем работ в рамках сетевого взаимодействия [8].

В статье С.А. Осяк, Т.В. Газизовой, З.У. Колокольниковой, О.Б. Лобановой, Л.Н. Храмовой, В.В. Коршуновой, посвященной рассмотрению сущности сетевого взаимодействия в педагогическом образовании, одной из нерешенных проблем в педагогической теории определена недостаточная разработанность механизмов эффективного обмена знаниями, идеями, опытом, улучшенными практиками и технологиями (предоставление ресурсов для общих целей) [5].

Третья тенденция заключается в практически полной солидарности опрошенных респондентов (83,5%) в том, что для наиболее эффективной организации национального сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования целесообразно использовать кластерную модель (педагогические вузы – экспериментальные школы – органы управления образованием).

Четвертая тенденция связана с выбором форм организации сетевого научного взаимодействия педагогических вузов. С точки зрения абсолютного большинства опрошенных (77,2%), наибольшим потенциалом для обмена опытом и проведения исследований в области развития практик общего образования обладают совместные научно-исследовательские проекты. В табл. 1 представлено ранжирование форм сетевого научного взаимодействия в логике предпочтений представителей педагогических вузов, участвующих в опросе.

Пятая тенденция касается форм представления результатов сетевого научного взаимодействия педагогических вузов, наиболее целесообразных для распространения опыта развития практик общего образования. Большинство респондентов придерживаются позиции, что лучше всего продукты такого взаимодействия представлять в виде кейсов луч-

ших практик общего образования (65,8% поддержавших), научно-методических пособий и методических рекомендаций (55,7%). В табл. 2 представлены результаты предпочтений респондентов в выборе видов продуктов сетевого научного взаимодействия педагогических вузов.

Проведенный нами обзор научной литературы и результаты мониторингового обследования позволяют сделать вывод о том, что сетевое научное взаимодействие педагогических вузов в развитии практик общего образования – это масштабный и достаточно сложный процесс, требующий специального изучения. Необходимо выработать принципиально новые представления о способах определения общей стратегии и конкретных научных исследований педагогических вузов, востребованных системой общего образования.

Список литературы

1. Гитман Е.К., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Чугунов А.П. О некоторых проблемах организации межвузовского сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2017. № 5(212). С. 5–14.
2. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // Педагогика в современном мире: сб. ст. Всерос. науч. конф. СПб., 2011. С. 123–129.
3. Громова Л.А. Сетевое взаимодействие как эффективный механизм развития ресурсных центров // Вестн. Герцен. ун-та. 2008. № 3(53). С. 30–31.
4. Неретина Е.А. Сетевое взаимодействие – основа динамичного развития вузов // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 128–133.
5. Осяк С.А., Газизова Т.В., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Храмова Л.Н., Коршунова В.В. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 945.
6. Садырин В.В., Потапова М.В., Татьянченко Д.В. Сетевое взаимодействие педагогических вузов: механизмы формирования и развития // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 19–25.
7. Шилова О.Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования // Человек и образование. 2013. № 4(37). С. 4–9.
8. Шилова О.Н., Горюнова М.А. Факторы и условия сетевого взаимодействия образовательных организаций // Вестн. Рус. христиан. гуманит. академии. 2014. Т. 15. № 1. С. 245–253.

* * *

1. Gitman E.K., Gitman M.B., Stolbov V.Yu., Chugunov A.P. O nekotoryh problemah organizacii

mezhvuzovskogo setevogo vzaimodejstviya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 5(212). S. 5–14.

2. Glubokova E.N., Kondrakova I.E. Setevoe vzaimodejstvie v sfere obrazovaniya kak razvivayushchijsya process v teorii i praktike // Pedagogika v sovremennom mire: sb. st. Vseros. nauch. konf. SPb., 2011. S. 123–129.

3. Gromova L.A. Setevoe vzaimodejstvie kak effektivnyj mekhanizm razvitiya resursnyh centrov // Vestn. Gercen. un-ta. 2008. № 3(53). S. 30–31.

4. Neretina E.A. Setevoe vzaimodejstvie – osnova dinamichnogo razvitiya vuzov // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 128–133.

5. Osyak S.A., Gazizova T.V., Kolokol'nikova Z.U., Lobanova O.B., Hramova L.N., Korshunova V.V. Setevoe vzaimodejstvie v pedagogicheskom obrazovanii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1-1. S. 945.

6. Sadyrin V.V., Potapova M.V., Tat'yanchenko D.V. Setevoe vzaimodejstvie pedagogicheskikh vuzov: mekhanizmy formirovaniya i razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2017. № 1. S. 19–25.

7. Shilova O.N. Vyzovy vremeni i problema setevogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya // Chelemek i obrazovanie. 2013. № 4(37). S. 4–9.

8. Shilova O.N., Goryunova M.A. Faktory i usloviya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij // Vestn. Rus. hristian. gumanit. akademii. 2014. T. 15. № 1. S. 245–253.

Directions and tendencies of the network scientific cooperation of the pedagogical universities in the development of the practices of general education

The article deals with the representing and revealing the basic directions of the network scientific cooperation of the pedagogical universities in the sphere of the development of the practices of general education. There were found out the factors complicating the transfer process of the pedagogical universities to the network scientific cooperation and there were defined the preferences of the representatives of the universities while choosing the models, forms and results of the organization of this cooperation on the basis of the online survey where 79 leading representatives of the scientific schools of 25 pedagogical universities in Russia took part.

Key words: *practices of general education, network scientific cooperation, pedagogical universities.*

(Статья поступила в редакцию 09.10.2021)

Т.Н. АСТАФУРОВА, А.В. ЩЕКОЛДИНА
(Волгоград)

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Актуальность темы обусловлена социальной значимостью интенсификации процесса обучения иностранному языку и формирования новых компетенций при помощи инновационных образовательных средств. Рассматриваются особенности информационно-коммуникационных, дистанционных технологий обучения иностранному языку на международном, региональном и локальном уровнях, а также в рамках смешанного обучения (blended learning) и электронной информационной образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *интенсификация, инновация, дистанционное образование, смешанное обучение, электронная образовательная среда.*

Неизбежно близится эпоха перехода человечества от индустриального к информационному обществу, в котором передача и хранение информации и знаний будут осуществляться преимущественно в электронной форме с использованием инновационных информационно-компьютерных и телекоммуникационных технологий (мультимедийное, дистанционное, программное, тестовое обучение, смарт-технологии, технологии виртуальной реальности и др.). Столь широкий спектр образовательных и педагогических технологий создает реальные предпосылки для разрешения обостряющихся противоречий между ограниченными возможностями биосферы и растущими потребностями человечества и, следовательно, улучшения качества глобальной социокультурной среды в разных сферах человеческой деятельности, в том числе образовательной как основы инновационного развития и становления смарт-общества на локальном региональном и глобальном/международном уровнях:

1) на локальном уровне речь идет о микроклимате и культуре образовательного учреждения, ближайшем окружении и семье обучающегося;

2) на региональном уровне имеются в виду культура, образовательная система и полити-

ка, условия жизнедеятельности страны / крупного региона в соответствии с национальными/этническими традициями, обычаями и нормами и пр;

3) на глобальном уровне можно говорить об общемировых тенденциях развития экономики, политики, культуры, образования, информационно-коммуникационной сети и др.

Смарт-общество будущего будет обладать инфраструктурой более высокого качества не только в сфере образовательной деятельности и информационной интеракции, но и всей жизнедеятельности его членов, поскольку будут созданы новые условия и возможности для социального, экономического, познавательного развития человечества в целом и отдельной личности в частности [4]. На социальное, политическое и экономическое устройство мира нового тысячелетия оказывают огромное влияние процессы глобализации и интеграции, которые тесно связаны с глобальной информатизацией коммуникации и инновационными технологиями. Всемирная информационная среда, ее интернетизация, визуализация и виртуализация приведут к тотальному изменению образовательного пространства, необходимости формирования у студентов навыков самообразования на основе использования инновационных технологий, в том числе на иностранном языке.

Образовательная среда рассматривается как подсистема социокультурной среды, включающей совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и условий, направленных на формирование и развитие личности человека. Стремительный рост научной информации, которую студенты должны усвоить и при этом сформировать необходимые компетенции, требует от преподавателей поиска новых форм и приемов интенсификации учебного процесса и всей учебной деятельности студентов. Под интенсификацией учебной деятельности понимается передача студентам большего объема научной и учебной информации при сохранении продолжительности обучения и требований к качеству знаний.

Успешная интенсификация учебного процесса предполагает:

- 1) совершенствование содержания обучения, т. е. учебного материала;
- 2) совершенствование методов обучения, т. е. разработку и внедрение научно обоснованных методов руководства и контроля над когнитивно-познавательными процессами студен-

тов, мобилизующими их креативный потенциал, стремление к творческому преобразованию мира и саморазвитию на протяжении всей своей жизни с целью удовлетворения своих образовательных потребностей.

Совершенствование содержания обучения ориентировано:

- на рациональный отбор научных знаний;
- определение основных и дополнительных компетенций, сформированных на основе отобранного учебного материала в рамках учебного курса;
- грамотное распределение разделов изучаемого курса между самостоятельным их изучением и усвоением под руководством преподавателя в аудитории и пр.

Разработка и внедрение методов интенсификации учебной деятельности на настоящий момент предполагают, наряду с разными формами и элементами проблемного обучения, его индивидуализацией и стремлением к результату, применение информационно-коммуникационных технологий и дистанционных форм обучения. Современное дистанционное образование переросло в глобальную информационную платформу, способствующую конвергенции традиционных и инновационных средств и форм обучения, традиционных методов и приемов

Традиционная методика обучения иностранному языку базируется на таких известных принципах и методах, как коммуникативность, учет родного языка, доминирующая роль упражнения во всех сферах овладения языком, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, устное опережение, интенсивность, учет специальности и т. д. С одной стороны, их надежность и результативность проверены на практике, однако в результате постоянного использования их новизна утрачивается, и они превращаются в рутинные способы передачи языковых знаний и их активизации, вследствие чего утрачивают свою значимость. С другой стороны, увеличение информационного потока в связи с активным развитием новых технологий и Интернета, потребность в новой актуальной информации, ее разнообразие и быстрый доступ к ней создали предпосылки развития клипового мышления как способа восприятия окружающего мира в виде мозаики, когда в сознании формируется яркий и кратковременный образ, быстро сменяющийся другими, зачастую воспринимаемыми разными каналами.

Фрагментарному, кратковременному и многоканальному восприятию информации в

полной мере соответствуют смарт-технологии и методы обучения (в том числе иностранному языку), которые отражают инновационные процессы, происходящие в современном обществе. Для более глубокого понимания этих процессов следует разграничивать такие понятия, как «новшество», «новация», «инновация». В частности, под *новшеством* понимается новая идея, связанная с практической деятельностью, в том числе образованием. *Новация* определяется как первая реализация новшества в естественных условиях, его апробация в экспериментальной работе. *Инновация* детерминируется как внедрение и распространение новшества в практику образования [3]. В педагогической парадигме инновация понимается как введение нового содержания в цели, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной учебной деятельности студентов и преподавателя. Таким образом, под инновационной деятельностью понимается деятельность по разработке, поиску, освоению и использованию новшеств, осуществлению нововведений в определенной профессиональной сфере.

Понятие «инновация» возникло в XIX в. в связи с экстраполяцией базовых элементов одной культуры в другую, при этом каждая эпоха порождала свои отличительные инновационные технологии. Первое поколение образовательных технологий в обучении иностранным языкам представляло собой традиционные методики, последовательное развитие образовательных технологий привело к появлению модульно-блочных систем и интегративных технологий. На протяжении XX в. в обучении иностранному языку последовательно сменялись грамматический, коммуникативный, личностно ориентированный, социокультурный и компетентностный подходы, не вытесняя предыдущие, но включая в себя отличительные особенности и характеристики предыдущего. Если целями традиционного обучения являются усвоение суммы знаний, овладение определенными навыками и умениями и подготовка обучающегося к жизни путем передачи опыта старшего поколения, то цель инновационного обучения как альтернативы традиционному – формирование и развитие личности обучающегося, способной осуществлять когнитивно обоснованный рациональный выбор в новых и сложных ситуациях благодаря самообразованию и самовоспитанию, а также непосредственному включению обучающегося в жизненный процесс. От-

личие инновационного образования от традиционного заключается в смене парадигм овладения знаниями, т. е.:

- процесса умственного развития, позволяющего применять усвоенное знание, и запоминания как результата обучения;
- динамически структурированной системы когнитивных действий и ассоциативно-статичной модели знаний;
- личностно ориентированной траектории обучения и отсутствия дифференцированной программы при ориентации на усредненного обучающегося;
- внутренней мотивации к продуктивной познавательно-когнитивной деятельности и внешней мотивации учения, не связанной с содержанием учебной деятельности.

Эти изменения лежат в основе инновационных педагогических технологий, отражающих стратегию и последовательность действий учителя для достижения прогнозируемого результата.

Развитие и совершенствование педагогических технологий, методов, приемов и средств обучения способствуют личностному росту обучающихся и представляют собой лингводидактические инновации, использование которых в педагогике:

- ориентировано на самостоятельное решение творческих и учебных задач обучающимися благодаря критическому осмыслению и приумножению знаний, умений и компетенций;
- способствует созданию атмосферы творчества, эмоциональной и личной заинтересованности, совместного поиска приемлемых решений и истины, самооценивания и самокоррекции обучающихся,
- является эффективным средством вовлечения обучающихся в активную познавательную деятельность на иностранном языке благодаря Интернету и глобальной информационной сети.

Именно поэтому конвергенция традиционных методов и инновационных технологий обучения, так называемое смешанное обучение (*blended learning*) стало неотъемлемой частью современного образования. Смешанное обучение делает изучение иностранного языка более доступным, интересным и мотивированным, формируя личностные познавательные и креативные способности обучающихся, мотивируя их дальнейшее самостоятельное изучение языка. Однообразную учебную работу заменяет когнитивный креативный поиск,

который способствует формированию критического мышления, самостоятельности, целеустремленности, умению определять и устранять возникающие трудности.

Педагогическая парадигма инновационного образования повышает роль интеллектуальных высоких технологий обучения, эффективно сочетая достижения отечественной и зарубежной науки, активизируя образовательный процесс, формируя новый тип личности, способной отвечать за результаты собственных действий и подготовленной к межкультурной адаптации в ситуациях, отличающихся высоким темпом изменений в разных областях жизнедеятельности социума. Конвергенция педагогических технологий обучения предполагает переосмысление и взаимопроникновение устоявшихся и инновационных подходов к образовательному процессу. Единое информационное образовательное пространство, его визуализация, виртуализация и интернетизация позволяют его участникам взаимодействовать и эффективно сочетать разные формы (аудиторную и самостоятельную, индивидуальную и групповую, учебную и исследовательскую работу), режимы (очный и дистанционный) и виды (электронное, мобильное, традиционное) обучения.

Изменение требований к набору компетенций обучающихся, в том числе по иностранному языку, требуют от преподавателей поиска новых форм и приемов оптимизации обучения, которая осуществляется благодаря реализации многоканальных возможностей информационных технологий (текстовые, аудиовизуальные, графические, анимационно-игровые), активизирующих познавательную деятельность студентов. Так, формирование иноязычной компетенции студентов в рамках смешанного обучения предполагает, наряду с традиционными методами и приемами обучения, знакомство с наиболее значимыми социокультурными реалиями и достижениями страны изучаемого языка в форме квестов, языковых игр, поиска информации в иноязычной энциклопедии, справочном материале, музейных каталогах и т. д., предоставляемых онлайн в сети Интернет. При обучении студентов математических направлений подготовки наряду с традиционными формами и приемами обучения активно используются аудиовизуальные лекции всемирно известных математиков ведущих американских и английских университетов, которые хранятся в англоязычной виртуальной гипертекстовой среде (www). Инте-

грация в учебный процесс иноязычных профильных онлайн-учебников с видеолекциями значительно интенсифицирует у студентов развитие навыков чтения, перевода, аудирования, обсуждения актуальных проблем профильной науки на английском языке.

Конвергенция в учебном процессе таких информационных ресурсов, как World Wide Web предоставляет студентам возможность выбора режима учебной деятельности по освоению предлагаемого лекционного материала (аудиторная или самостоятельная работа в рамках углубления межпредметных связей), с последующим сопоставлением русско- и англоязычных математических концептов, терминологического аппарата и способов решения математических задач [1]. Современные ИКТ способствуют интенсификации обучения иностранному языку не только благодаря вербальным (текстовые), но и невербальным (анимация, видео, звук, графика) формам представления информации, в большей степени учитывающим когнитивные стили обучаемых, помогая студентам эффективнее освоить учебный материал. Так, *активисты* добиваются большего результата при выполнении практических заданий и упражнений; *теоретики* с большим успехом изучают теоретический материал, в отличие от *прагматиков*, которые успешнее выполняют практические задания [6]. М. Ноулз выделяет *конкретный стиль* обучения, свойственный студентам, предпочитающим активные методы обработки информации и разнообразные упражнения; *аналитический стиль* характеризует обучаемых, стремящихся самостоятельно решать поставленные задачи и предлагать новые идеи; *коммуникативный стиль* отличает обучаемых, которые приобретают знания в общении с коллегами и дискуссиях; *авторитетный стиль* обучения чаще всего закреплен за ответственными обучаемыми, умеющими четко структурировать учебный материал [7].

Интенсификации обучения в немалой степени способствует широкое использование дистанционного образования, в том числе при изучении иностранного языка, благодаря достаточно глубокой разработанности теоретических основ компьютерной лингводидактики, которая сформировалась в конце прошлого века в самостоятельное направление преподавания иностранных языков. В задачи этого направления лингводидактики входит разработка типологии компьютерных учебных материалов и путей интеграции компьютерного, в

том числе дистанционного, обучения в общий процесс изучения иностранного языка [2].

В начале третьего тысячелетия дистанционное образование превратилось в глобальное явление информационного и образовательного пространства, изменило культуру и доступность образования во всем мире (И.А. Кузьмина, Е.С. Полат, Т.В. Руденко, О.И. Руденко-Моргун, В.А. Рыжов, В.И. Солдаткин, Н.Д. Сорокина, В.Е. Третьяков, Г.М. Троян, Дж. Хиггинс, В. Holmberg, М. Levy, М. Moore, О. Peters, etc.). Возникло и получило развитие множество государственных и негосударственных образовательных учреждений, предоставляющих услуги дистанционного обучения, включая основные программы ЮНЕСКО («Образование для всех», «Образование через всю жизнь», «Образование без границ»), международные образовательные проекты и программы академической мобильности (Erasmus Mundus), значительно повышающие интерес студентов к образованию европейского уровня, доступного в дистанционной форме [5]. Более того, дистанционно реализуются курсы повышения квалификации и программы переподготовки кадров, появляются открытые университеты, онлайн учебные курсы, включающие различные виды институционального, неформального, продолженного, параллельного образования, самообразования и различные формы дополнительного образования.

Широкое распространение дистанционное образование получило в бизнес-среде, где особой популярностью пользуется программа «Мастер делового администрирования», поскольку дистанционное обучение иностранному языку в рамках этой программы предполагает дальнейшее обучение за рубежом и деловые стажировки различного рода, профессиональные контакты с коллегами из англоязычных и неанглоязычных стран, где английский имеет статус *lingua franca*, тесное взаимодействие с зарубежными филиалами компании, что предьявляет определенные требования к уровню владения языком слушателей программы делового администрирования.

Многогранность и разнообразие моделей обучения и форм его организации в рамках дистанционного образования в значительной степени способствовали размыванию термина и породили «примечательный парадокс: дистанционное образование уверенно утвердило свое существование, но не в состоянии определить, что оно такое» [8]. Тем не менее под дистанционным образованием понимается в

первую очередь система, в которой на удаленном расстоянии реализуется взаимодействие нескольких элементов:

- обучающегося с индивидуальными учебными запросами;
- учебно-методического комплекса: электронное учебное пособие, комплекс тренировочных упражнений и творческих заданий, система контроля знаний со стороны студента (самоконтроль) и преподавателя;
- мониторинга и управления учебной деятельностью обучающегося;
- информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционное обучение является виртуальной образовательной средой, обеспечивающей передачу обучающимся необходимого объема учебного материала, активную интеракцию студентов и преподавателей, индивидуальную траекторию учебной деятельности по развитию учебных и профессиональных компетенций, а также оценку их сформированности. И если на начальных этапах развития дистанционное образование рассматривалось в качестве традиционной формы заочного обучения и позиционировалось как часть непрерывного образования, в настоящее время дистанционное образование понимается не только как интеграция обучения и воспитания, но и как их интернационализация.

Являясь базой дистанционного образования, компьютеризированные средства позволяют в полной мере использовать модульное обучение, основанное на ресурсах Всемирной гипертекстовой среды. В этом случае электронный учебник, предназначенный для дистанционного обучения, включает отдельные темы, дающие целостное представление об определенной профильной сфере и способствует индивидуализации и, следовательно, оптимизации обучения. По мере овладения учебным материалом студенту предлагается следующий учебный модуль, и по окончании курса формируются и развиваются необходимые компетенции, представленные в рабочей программе изучаемой дисциплины. Руководствуясь рабочей программой дисциплины, методическими указаниями и образцами контролируемых заданий, студент составляет индивидуальный план обучения и определяет личную траекторию изучения модулей рабочей программы и результаты своей учебной деятельности.

Организация и поддержка учебного процесса в дистанционном обучении связаны:

- с разработкой лингводидактического материала;
- организацией форм и способов взаимодействия с обучающимися;
- применением эффективных способов передачи образовательной информации и обратной связи;
- проведением тестирования.

Дистанционное обучение международно-го уровня призвано обеспечить образование благодаря трансляции транснациональных обучающих программ во всех частях мира. Это могут быть видеолекции профессиональной тематики (экономические, юридические, математические, экологические, языковые и пр.), познавательные программы без зачетов или с последующим контролем. К международным программам дистанционного образования относятся «Университет мира», «Международный электронный университет», «Глобальный лекционный зал» и др., в рамках которых участники могут общаться, обмениваться информацией, дискутировать, вырабатывать решения проблем в разных сферах жизни, находясь в удаленных частях планеты.

Дистанционное обучение регионального уровня предназначено решать образовательные задачи отдельного региона России, которые являются составной частью федерального образования и соблюдают требования государственного образовательного стандарта. Программы дистанционного обучения локального уровня ориентированы на определенную профессиональную область знания и отдельный город или учебное заведение, связаны с передачей дополнительного учебного материала для изучения базовых, факультативных и дополнительных курсов. За их реализацию отвечают соответствующие кафедры и другие структурные подразделения учебных заведений.

Интенсификации учебного процесса и оптимизации формирования иноязычных знаний и умений в значительной степени способствуют технологические возможности образовательной среды, позволяющей создавать динамические программы по всем курсам иностранного языка на разных факультетах. Представленные в электронной образовательной среде университета учебные курсы состоят из краткой аннотации; требований государственного стандарта к содержанию курса; перечня формируемых компетенций; основных тем, распределенных между аудиторной и самостоятельной учебной деятельностью, их краткого со-

держания; списка литературы; контрольного теста по иностранному языку с вариантами ответов (multiple choice), образцов тестов по каждому модулю курса; примерной тематики курсовых работ; форума для слушателей курса. Электронный учебно-методический комплекс стандартизирует содержание теоретических и практических дисциплин, стимулирует структурирование содержания учебных материалов.

Таким образом, интенсификацию учебного процесса на основе инновационных технологий, оптимизирующих изучение иностранного языка студентами, отличают следующие особенности:

- логическая структура представления информации по разделам;
- развитая гипертекстовая структура иноязычного содержания курса;
- удобная (friendly user) система управления разделами курса;
- возможность представлять информацию в любой последовательности и форме – текстовой, графической, аудиовизуальной и пр.;
- максимально возможный комплекс средств обучения для реализации индивидуальной траектории изучения курса;
- интерактивность, обеспечивающая взаимодействие студентов, преподавателей и учебного материала;
- модульная структура, позволяющая студенту оценивать свое продвижение от модуля к модулю, выбирать нужный модуль в зависимости от уровня знаний и уровня сформированности иноязычной компетенции;
- дистанционное образование локального, регионального и глобального/международного уровней;
- разумное сочетание традиционных и инновационных форм обучения иностранному языку (blended learning).

Список литературы

1. Астафурова Т.Н., Дудина И.А. English For Students Of Mathematics And Computer Science (Master's Degree). Волгоград, 2014.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 520300 и специальности 021700 «Филология». М., 2005.
3. Герман Е.А. Теоретическая инноватика: учеб. пособие. СПб., 2018.
4. Каптерев С.Е., Бугров Р.В. Инновационная парадигма образования в России в условиях глобализации // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Международные отношения. Политология. Регионоведение. 2011. № 4(1). С. 280–286.

5. Третьяков В.Е., Кузьмина И.А. Сетевые технологии при построении системы дистанционного образования в вузе [Электронный ресурс]. URL: <http://ncdo.levsha.ru/Pub/002D.htm> (дата обращения: 12.09.2020).
6. Honey P., Mumford H. Manuel of Learning Styles. London, 1992.
7. Knowles M. The Adult Learner: A Neglected Species. Gulf Publishing Company, 1973.
8. Shale D.G. Toward a reconceptualization of distance education: Contemporary issues in American distance education. Oxford, 1990. P. 333–343.

* * *

1. Astafurova T.N., Dudina I.A. English For Students Of Mathematics And Computer Science (Master's Degree). Volgograd, 2014.
2. Bovtenko M.A. Komp'yuternaya lingvodidaktika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po napravleniyu 520300 i special'nosti 021700 «Filologiya». M., 2005.
3. German E.A. Teoreticheskaya innovatika: ucheb. posobie. SPb., 2018.
4. Kapterev S.E., Bugrov R.V. Innovacionnaya paradigma obrazovaniya v Rossii v usloviyah globalizacii // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Mezhdunarodnye otnosheniya. Politologiya. Regionovedenie. 2011. № 4(1). S. 280–286.
5. Tret'yakov V.E., Kuz'mina I.A. Setevye tekhnologii pri postroenii sistemy distancionnogo obrazovaniya v vuze [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ncdo.levsha.ru/Pub/002D.htm> (data obrashcheniya: 12.09.2020).

Intensification of foreign language teaching in university by the means of the innovative technologies

The urgency of the theme is determined by the social significance of the intensification of the process of the foreign language teaching and the development of new competencies with the help of the innovative educational means. There are considered the peculiarities of the information and communication technologies and the distance technologies of foreign language teaching at the international, regional and local levels and in the context of blended learning and electronic informational educational environment of higher educational institutions.

Key words: *intensification, innovation, distance education, blended learning, electronic learning environment.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2021)

М.Э. ПААТОВА
(Майкон)

МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ*

Представлены результаты теоретико-методологического исследования, направленного на содержание мониторинга оценки качества воспитательной деятельности общеобразовательной организации. На базе результатов предыдущих исследований и анализа существующего педагогического опыта предлагается авторское видение мониторинга психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество воспитательной деятельности общеобразовательной организации.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, качество воспитательной деятельности, общеобразовательные организации, жизнеспособность, мониторинг, социально-личностная жизнеспособность, обучающиеся.*

Актуальность проведенного исследования. Современные условия неопределенности, стремительных изменений актуализировали проблемы воспитания подрастающего поколения. На государственном уровне уточнено содержательное понимание воспитания как деятельности, направленной на личностное развитие обучающихся. Вместе с тем акцент государства и общества на возрождении системы воспитательной деятельности общеобразовательной организации требует подробного и тщательного изучения всех ее составляющих с целью прогнозирования результативности общего образования как возможной социально-личностной успешности или неуспешности выпускников в будущей жизни. Однако, несмотря на многочисленные ис-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07409мк «Социально-психологические ресурсы жизнеспособности человека в условиях неопределенности».

следования ученых и педагогов-практиков [1–7; 11; 12; 13–18], определение эффективности воспитательного процесса относится к числу наиболее сложных педагогических проблем. Основным источником проблем, по нашему мнению, – это не всегда корректное и диагностически проверяемое определение цели и результата мониторинга воспитательной деятельности общеобразовательной организации.

Методологические основания мониторинга качества воспитательной деятельности общеобразовательной организации. Анализ исследовательских и организационно-методических работ, посвященных содержанию мониторинга качества образования [1–7; 11; 12; 13–18], позволяет сделать следующий вывод:

- оценка качества образования заключается в установлении соответствия организационно-педагогических и психолого-педагогических условий достижения образовательной организацией требуемого образовательного результата;

- системно-деятельностный и контекстно-компетентностный подходы к организации образовательного процесса требуют определения образовательного результата в виде интегрированной компетентности выпускника, объединяющей систему взаимодополняемых компетенций;

- оценка качества образования предполагает констатацию одной из трех позиций (образовательная организация достигла более высокого уровня сформированности запланированного образовательного результата в сравнении с другими идентичными образовательными организациями; образовательная организация достигла сравнимого уровня сформированности запланированного образовательного результата в сравнении с другими идентичными образовательными организациями; образовательная организация не достигла уровня сформированности запланированного образовательного результата в сравнении с другими идентичными образовательными организациями).

Государственные требования к организации и содержанию мониторинга качества общего образования [8]:

- ориентация на наиболее полный учет условий, которые способствуют самореализации обучающихся в общеобразовательной организации и за ее пределами в настоящем и в будущей жизни;

- ориентация на наиболее полное и комплексное выполнение требований ФГОС общего образования;

- ориентация на оценивание как подготовки обучающихся, так и образовательной деятельности в целом;

- комплексный анализ всех полученных данных;

- ориентация на сравнительный анализ результатов исследований в группе идентичных общеобразовательных организаций.

Таким образом, при оценке воспитательной деятельности общеобразовательной организации мы должны ориентироваться на образ выпускника и личностные результаты освоения основной образовательной программы, зафиксированные во ФГОС общего образования. Заданный образ выпускника и личностные результаты освоения основной образовательной программы, по сути, являются комплексом обязательных социально-личностных компетенций, достаточных для успешной самореализации и самоопределения выпускника школы во взрослой жизни.

В то же время предлагаемый ФГОС общего образования комплекс социально-личностных компетенций выпускника, по нашему мнению, избыточно обширен и, как следствие, создает организационно-технологические трудности для проведения системного мониторинга качества воспитательной деятельности и оценки полученных результатов.

Поэтому, основываясь на результатах собственных исследований [9; 10], мы предлагаем в качестве обобщенного результата воспитательной деятельности общеобразовательной организации рассматривать социально-личностную жизнеспособность обучающихся, интегрирующую социально-личностные компетенции выпускника школы, определенные во ФГОС общего образования.

Следовательно, целью мониторинга качества воспитательной деятельности общеобразовательной организации является определение степени достижения организующим воспитательным процессом сформированности социально-личностной жизнеспособности обучающихся. Предметом мониторинга качества воспитательной деятельности общеобразовательной организации являются организационно-педагогические и психолого-педагогические условия формирования социально-личностной жизнеспособности обучающихся.

К психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим качество воспитательной деятельности общеобразовательной организации по формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности, по нашему мнению, относятся:

– оценка обучающимися своей индивидуальной социально-личностной жизнеспособности и возможных перспектив (направлений) самовоспитания по достижению ее более высокого качественного уровня;

– оценка родителями обучающихся индивидуальной социально-личностной жизнеспособности своего ребенка и эффективности усилий общеобразовательной организации по ее формированию;

– оценка педагогами своей индивидуальной профессиональной готовности к формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности;

– оценка педагогами собственных усилий и действий всего педагогического коллектива по формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности;

– самооценка администрацией общеобразовательной организаций и экспертная оценка управленческих решений по организации воспитательной деятельности.

Общая оценка результатов мониторинга качества воспитательной деятельности общеобразовательной организации предполагает одну из возможных констатаций:

– образовательная организация достигла более высокого уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся в сравнении с другими идентичными образовательными организациями;

– образовательная организация достигла сравнимого уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся, диагностируемого в группе идентичных образовательных организаций;

– образовательная организация не достигла сравнимого уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся, диагностируемого в группе идентичных образовательных организаций.

Оценка результатов мониторинга психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество воспитательной деятельности общеобразовательной организации по формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности, может выглядеть следующим образом:

– психолого-педагогические условия организации воспитательной деятельности в образовательной организации способствуют достижению более высокого уровня сформиро-

ванности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся в сравнении с другими идентичными образовательными организациями;

– психолого-педагогические условия организации воспитательной деятельности в образовательной организации не в полной мере способствуют достижению более высокого уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся в сравнении с другими идентичными образовательными организациями;

– психолого-педагогические условия организации воспитательной деятельности в образовательной организации позволяют достичь сравнимого уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся, диагностируемого в группе идентичных образовательных организаций;

– психолого-педагогические условия организации воспитательной деятельности в образовательной организации не позволяют в полном объеме достичь сравнимого уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности у большинства обучающихся, диагностируемого в группе идентичных образовательных организаций.

Разработанный нами диагностический инструментарий мониторинга психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество воспитательной деятельности общеобразовательной организации по формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности, включает в себя четыре анкеты.

В предыдущих исследованиях [9; 10] мы апробировали анкету для подростков по определению индивидуального уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности:

а) негативное отношение к социально-культурным нормам и правилам жизнедеятельности;

б) нейтрально-приспособленческое отношение к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности;

в) неполное (частичное) принятие социально-культурных норм и правил жизнедеятельности;

г) принятие социально-культурных норм и правил жизнедеятельности.

Анкеты для родителей обучающихся, педагогов и руководителей общеобразовательной организации содержат открытые и закрытые вопросы. Самый первый открытый во-

прос во всех анкетах, по нашему мнению, должен стимулировать анкетлируемого подростка дать развернутый ответ о содержании его социально-личностной жизнеспособности. Полученный ответ даст возможность более объективно оценить ответы на последующие закрытые вопросы анкеты.

Первый вопрос анкет для родителей обучающихся, педагогов и руководителей общеобразовательной организации может звучать так: *Перечислите, пожалуйста, основные характеристики социально-личностной жизнеспособности современных детей и подростков, необходимые им, по вашему мнению, для дальнейшей успешной жизни после окончания школы.*

Примерные вопросы для анкетирования родителей обучающихся:

– *Школа делает все необходимое для формирования социально-личностной жизнеспособности моего ребенка (варианты ответа – да; скорее всего да, чем нет; недостаточно; нет).*

– *Какие мероприятия, проведенные школой, вы выделите как наиболее эффективные для формирования социально-личностной жизнеспособности вашего ребенка?*

– *Каких мероприятий по формированию социально-личностной жизнеспособности вашего ребенка не хватает?*

– *В каких мероприятиях, организуемых и проводимых школой, по формированию социально-личностной жизнеспособности вашего ребенка вы бы приняли участие?*

Примерные вопросы для анкетирования педагогов:

– *Оцените по десятибалльной шкале уровень своих знаний и умений по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

– *Перечислите мероприятия по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся, которые были организованы вами и/или в которых вы принимали активное участие.*

– *Предложите мероприятия по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся, которые, по вашему мнению, необходимо провести и в которых вы приняли бы активное участие.*

– *Оцените по десятибалльной шкале эффективность ваших усилий по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

– *Оцените по десятибалльной шкале эффективность усилий всего педагогического*

коллектива по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.

– *Оцените по десятибалльной шкале эффективность взаимодействия школы и родителей по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

Примерные вопросы для анкетирования руководителей общеобразовательной организации:

– *Оцените по десятибалльной шкале уровень своих знаний и умений по организации воспитательной деятельности школы с целью формирования социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

– *Оцените по десятибалльной шкале уровень готовности педагогов школы по реализации воспитательной деятельности школы с целью формирования социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

– *Перечислите мероприятия по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся, которые были организованы вами и/или в которых вы принимали активное участие.*

– *Предложите мероприятия по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся, которые, по вашему мнению, необходимо провести и в которых вы приняли бы активное участие.*

– *Оцените по десятибалльной шкале эффективность ваших усилий по организации воспитательной деятельности школы с целью формирования социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

– *Оцените по десятибалльной шкале эффективность усилий всего педагогического коллектива по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

– *Оцените по десятибалльной шкале эффективность взаимодействия школы и родителей по формированию социально-личностной жизнеспособности обучающихся.*

Перспективы дальнейших исследований: а) проектирование и апробирование на практике мониторинга психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество воспитательной деятельности общеобразовательной организации по формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности; б) расширение перечня диагностических методик по оценке психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество воспитательной деятельности общеобразовательной организации по формированию у обучающихся социально-личностной жизнеспособности.

Список литературы

1. Азарьева В.В., Круглов В.И., Рябинина Е.А. [и др.]. Системы качества образовательных учреждений. Лучшие практики. СПб., 2010.
2. Бахмутский А.Е. Оценка качества школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004.
3. Бондаренко Н.Д., Лапшина Н.Ф. О региональной системе оценки качества образования в Краснодарском крае // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 4. С. 12–17.
4. Власова О.В., Хасбугдинова Л.В. [и др.]. Менеджмент качества и инновации в образовании: региональный аспект: кол. моногр. / под общ. ред. С.Н. Бабурина, Ю.Н. Клещевского. М., 2010.
5. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2006.
6. Конасова Н.Ю. Общественная экспертиза качества школьного образования: моногр. М., 2009.
7. Масликова Э.Ф. Проектирование и реализация региональной модели управления качеством общего образования: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2017.
8. Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации и приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 06.05.2019 № 590/219 (с изменениями от 24.12.2019 № 1718/716). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения: 17.07.2021).
9. Паатова М.Э. Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа: дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2018.
10. Паатова М.Э. Критерии и уровни формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 130–137.
11. Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление [Электронный ресурс]: моногр. Екатеринбург, 2018. URL: <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/26748/1/978-5-8050-0635-8.pdf> (дата обращения: 16.07.2021).
12. Пугач В.Н., Кирсанов К.А. Качество образования: приглашение к размышлению: моногр. М., 2012.
13. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2016.
14. Фомицкая Г.Н. Развитие региональной системы внешней оценки качества общего образования: дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2021.
15. Чепурьшкин И.П. Управление качеством образования в школе-интернате: дис. ... д-ра пед. наук. Йошкар-Ола, 2015.
16. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: моногр. М., 2012.
17. Шапоренко Г.А. Интегративно-целевое управление качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2010.
18. Шишов С.Е., Кальней В.А., Гирба Е.Ю. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: моногр. М., 2020.

* * *

1. Azar'eva V.V., Kruglov V.I., Ryabinina E.A. [i dr.]. Sistemy kachestva obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Luchshie praktiki. SPb., 2010.
2. Bahmutskij A.E. Ocenka kachestva shkol'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2004.
3. Bondarenko N.D., Lapshina N.F. O regional'noj sisteme ocenki kachestva obrazovaniya v Krasnodarskom krae // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2009. № 4. S. 12–17.
4. Vlasova O.V., Hasbutdinova L.V. [i dr.]. Menedzhment kachestva i innovacii v obrazovanii: regional'nyj aspekt: kol. monogr. / pod obshch. red. S.N. Baburina, Yu.N. Kleshchevskogo. M., 2010.
5. Davydova L.N. Pedagogicheskoe diagnostirovanie kak komponent upravleniya kachestvom obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Yaroslavl', 2006.
6. Konasova N.Yu. Obshchestvennaya ekspertiza kachestva shkol'nogo obrazovaniya: monogr. M., 2009.
7. Maslikova E.F. Proektirovanie i realizaciya regional'noj modeli upravleniya kachestvom obshchego obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2017.
8. Ob utverzhenii metodologii i kriteriev ocenki kachestva obshchego obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij kachestva podgotovki obuchayushchihsya [Elektronnyj resurs]: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii i prikaz Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 06.05.2019 № 590/219 (s izmeneniyami ot 24.12.2019 № 1718/716). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568> (data obrashcheniya: 17.07.2021).
9. Paatova M.E. Koncepciya formirovaniya social'no-lichnostnoj zhiznesposobnosti podrostkov s deviantnym povedeniem v special'nyh obrazovatel'nyh organizacijah zakrytogo tipa: dis. ... d-ra ped. nauk. Majkop, 2018.
10. Paatova M.E. Kriterii i urovni formirovaniya social'no-lichnostnoj zhiznesposobnosti podrostkov s

deviantnym povedeniem // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2018. № 2. S. 130–137.

11. Panasyuk V.P., Tret'yakova N.V. Kachestvo obrazovaniya: innovacionnye tendencii i upravlenie [Elektronnyj resurs]: monogr. Ekaterinburg, 2018. URL: <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/26748/1/978-5-8050-0635-8.pdf> (data obrashcheniya: 16.07.2021).

12. Pugach V.N., Kirsanov K.A. Kachestvo obrazovaniya: priglasenie k razmyshleniyu: monogr. M., 2012.

13. Upravlenie kachestvom obrazovaniya / pod red. M.M. Potashnika. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2016.

14. Fomickaya G.N. Razvitie regional'noj sistemy vneshnej ocenki kachestva obshchego obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Ulan-Ude, 2021.

15. Chepuryskin I.P. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole-internate: dis. ... d-ra ped. nauk. Joshkar-Ola, 2015.

16. Shadrikov V.D. Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya: monogr. M., 2012.

17. Shaporenko G.A. Integrativno-celevoe upravlenie kachestvom obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2010.

18. Shishov S.E., Kal'nej V.A., Girba E.Yu. Monitoring kachestva obrazovatel'nogo processa v shkole: monogr. M., 2020.

Monitoring of psychological and pedagogical conditions of the quality of the educational activities in the institutions of general education directed to the development of the social and personal viability of students

The article deals with the results of the theoretical and methodological studies directed to the monitoring content of the evaluation of the quality of the educational activities of general education. There is suggested the author's vision of the monitoring of the psychological and pedagogical conditions providing the quality of the educational activities of comprehensive institutions on the basis of the results of the previous studies and the analysis of the pedagogical experience.

Key words: *psychological and pedagogical conditions, quality of educational activities, institutions of general education, viability, monitoring, social and personal viability, students.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2021)

**О.А. МУЛЛИНОВА, Т.А. МУЛЛИНОВА,
А.Б. ФУРСИНА
(Краснодар)**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ
ПРЕЗЕНТАЦИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Рассматриваются вопросы организации процесса обучения курсантов – иностранных военнослужащих дисциплине «Материаловедение и технология конструкционных материалов» с применением мультимедийных презентаций. Дается методическое обоснование использования презентаций Microsoft Power Point в изучении специальных дисциплин. Приводятся рекомендации по подготовке учебных презентаций для преподавателей, работающих в иностранной аудитории.

Ключевые слова: *мультимедийные презентации, эффективность обучения, иностранные военнослужащие, материаловедение.*

Информационные технологии являются неотъемлемой частью современной жизни, в том числе и сферы образования. Постоянно возрастающий уровень технологизации педагогического процесса диктует внедрение инновационных технологий в учебный процесс высшей школы. Применение ИКТ повышает качество и доступность образования, усиливает связи между его различными уровнями, создает оптимальные образовательные системы. Современные компьютерные технологии не только обеспечивают передачу новых знаний обучающимся, но и дают возможность максимально использовать ресурсы усвоения и запоминания материала с мобилизацией всех видов памяти – зрительной, слуховой, образно-подсознательной. Эту задачу невозможно реализовать традиционными методами без применения современной компьютерной и мультимедиапроекционной техники, без создания современных презентационных программ с включением в них аудиовизуальных образов в ключевых, требующих обязательного запоминания и длительного сохранения в памяти важнейших положений предмета, постулатов, принципов и закономерностей [8, с. 6].

Теоретической основой работы являются исследования в области применения элек-

тронных образовательных ресурсов в сфере образования [2; 10; 11], создания электронных средств обучения [1; 8], методики обучения иностранных учащихся с использованием ИКТ [3; 4; 6; 12]. В ходе исследования использовался метод обобщения практического опыта преподавания на основе педагогического наблюдения.

Учебное занятие, соответствующее современным требованиям, должно быть познавательным и креативным. Это требует специфических форм представления учебного материала, одной из которых являются мультимедийные презентации, чаще всего создаваемые с помощью программы Microsoft Power Point. Такая форма прочно вошла в процесс преподавания различных учебных предметов.

Мультимедийные презентации – это способ представления информации с помощью компьютерных программ, который позволяет сочетать изображение, звук и динамику. Презентация состоит из набора последовательно сменяющих друг друга страниц-слайдов, каждая из которых содержит комбинацию следующих основных элементов: текста, рисунков (фотографий), схем, видео- и аудиофрагментов, анимации, 3D-графики [9]. Указанные элементы могут быть представлены в разных комбинациях.

Мультимедийные презентации необходимо внедрять в процесс обучения для совершенствования его качества, поскольку они имеют ряд преимуществ:

- наглядность (необходимый учебный материал можно продемонстрировать предельно реалистично именно с помощью современных графических и видеотехнологий);
- интерактивность (возможность непосредственно воздействовать на ход презентации);
- информационная емкость (возможность в одной мультимедийной презентации разместить большой объем графической, текстовой и звуковой информации);
- компактность и мобильность (в качестве носителей для мультимедийной презентации могут быть использованы различные типы дисков, USB-карты и др.);
- эмоциональная привлекательность (мультимедийные презентации дают возможность не только представить информацию в удобной для восприятия последовательности, но и эффектно сочетать визуальные и звуковые образы, подбирать наиболее эффективные цвета и цветовые сочетания, которые создадут

у зрителей позитивное отношение к представляемой информации) [7, с. 308].

Программа для создания презентаций Microsoft Power Point является одной из самых доступных и простых в обращении. Тем не менее для разработки качественной презентации необходимо соблюдать определенные требования представления информации на слайдах, позволяющие повышать эффективность восприятия нового материала обучающимися:

1) презентация должна иметь оптимальный объем, т. е. необходимо создание такого количества слайдов, демонстрация которых будет занимать отведенное для этого время без частой их смены или, наоборот, «зависания» одного слайда на длительное время (как показывает практика, зрительный ряд из большого количества слайдов отвлекает учащихся от сути изучаемых явлений и вызывает у них утомление);

2) объем информации на одном слайде тоже должен быть оптимальным (наибольший эффект достигается, если основные пункты выводятся по одному на каждый отдельный слайд, при этом рекомендуется использовать короткие предложения);

3) иллюстративный материал, демонстрируемый на слайде, должен дополнять, уточнять и конкретизировать вербальную информацию.

Кроме того, существуют и требования, связанные с цветовым решением, использованием шрифтов, расположением информации на слайде, качеством иллюстрируемого материала и др., которые помогают учащимся эффективно воспринимать учебный материал.

Указанные требования к созданию мультимедийных презентаций особенно важно соблюдать при работе с иностранными учащимися. Для иностранных военных специалистов русский язык является целью обучения и средством профессиональной подготовки. Адекватность понимания профессионально значимой информации курсантами-инофонами связана с развитием умений воспринимать речь на слух, воспроизводить информацию при однократном ее предъявлении, реагировать на вопросы, что актуально, например, при слушании лекций, которые являются одним из видов устной научной речи. Воспринимая на слух излагаемый материал, обучаемые подчинены темпу речи лектора, его паузам, ходу мыслей, поэтому поневоле должны постоянно находиться в напряженном состоянии [5, с. 125]. По словам многих иностранных военнослужащих, курсантов Краснодарского выс-

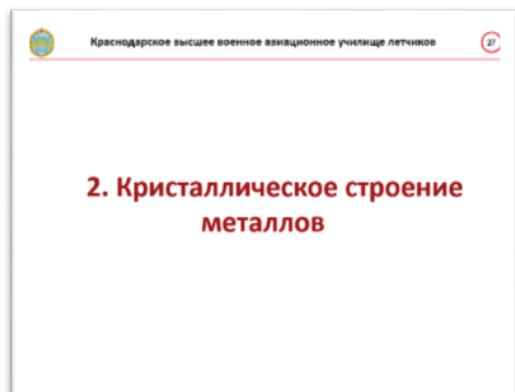


Рис. 1. Слайд 27

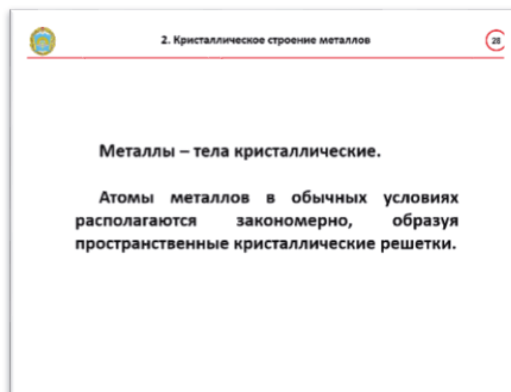


Рис. 2. Слайд 28

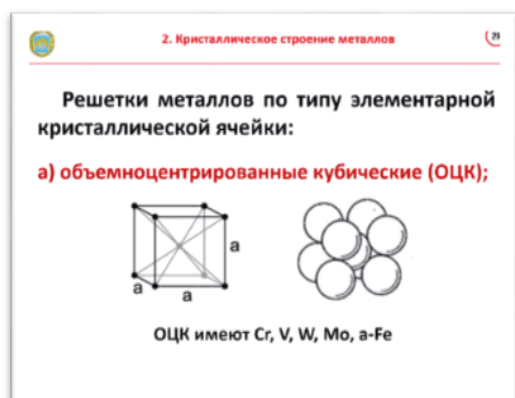


Рис. 3. Слайд 29



Рис. 4. Слайд 30

шего военного авиационного училища летчиков (ВВАУЛ), большие трудности они испытывают при восприятии материала в течение двухчасовой лекции на первом курсе, и именно презентация помогает им сконцентрироваться на основных моментах занятия. Задача педагога – сделать простым и понятным учебный материал для того, чтобы большой объем информации был усвоен за меньший промежуток времени.

В качестве примера работы с мультимедийной презентацией рассмотрим фрагмент лекции по дисциплине «Материаловедение и технология конструкционных материалов» с курсантами-иностранцами военнослужащими 1-го курса Краснодарского ВВАУЛ.

Так, лекция 1 «Строение чистых металлов» (тема 1 «Строение и свойства металлов»)

включает три вопроса: «Классификация материалов», «Кристаллическое строение металлов», «Дефекты кристаллических решеток». В нашей работе более подробно остановимся на вопросе 2 «Кристаллическое строение металлов». Прежде всего, на отдельный слайд выводится название рассматриваемого вопроса (рис. 1).

Каждый последующий слайд демонстрирует содержание микротекста, состоящего из одного-двух предложений (рис. 2).

Преподаватель сообщает информацию, относящуюся к этому слайду:

Металлы – тела кристаллические. Их атомы, в отличие от аморфных тел, в обычных условиях располагаются закономерно, образуя пространственные кристаллические решетки. Решетки разных ме-

таллов различаются формой, периодами, плотностью упаковки атомов. Это определяет различие свойств металлов.

Далее преподаватель дополняет информацию, отраженную на слайдах 29 и 30 (рис. 3, 4), при этом комментирует иллюстрации, демонстрируя кристаллические решетки в 2D- и 3D-форматах и используя лексику, которая присутствует в предложениях рассматриваемых слайдов:

Решетка характеризуется элементарной кристаллической ячейкой – мельчайшим элементом, воспроизводящим решетку при многократном повторении. По типу элементарной кристаллической ячейки различают решетки металлов:

А) объемно-центрированную кубическую (ОЦК) имеют, например, хром, ванадий, вольфрам, молибден, α -железо;

Б) гранецентрированную кубическую (ГЦК) – алюминий, никель, медь, свинец, серебро, γ -железо;

В) гексагональной плотноупакованной (ГПУ) обладают цинк, магний, кобальт, бериллий, а также α -титан.

Два последних типа характеризуются наиболее плотной упаковкой атомов.

В данном случае изучаемые объекты представлены наглядно и воспринимаются зрителем, что повышает эффективность познавательной деятельности.

Подобным образом прорабатывается весь материал лекции.

После завершения работы с одним-двумя слайдами преподавателю рекомендуется задать вопрос курсантам для того, чтобы убедиться, что они адекватно поняли изложенную информацию.

С целью определения наиболее оптимального способа подачи учебного материала данная лекция была представлена в трех группах иностранных военнослужащих, в двух группах лекция читалась традиционно, с зарисовкой нужной графики и записью формул на доске. При классическом варианте чтения лекции курсантам-инофонам преподаватель много времени тратил на то, чтобы надиктовать материал. Некоторые учащиеся плохо воспринимали на слух терминологию, касающуюся изучаемой дисциплины. В группах, где использовались мультимедийные презентации, материал был усвоен гораздо лучше. Это подтвердили результаты самостоятельной работы, проведенной на следующем занятии во всех группах иностранных военнослужащих.

Педагогические наблюдения показали, что основная часть обучающихся восприни-

мает и запоминает новый учебный материал в несколько раз лучше при одновременном воздействии на слуховую, зрительную и ассоциативную память, что еще раз подтверждает преимущество обучения с применением мультимедийных презентаций. Их использование позволяет совершенствовать методику учебного процесса по дисциплине «Материаловедение и технология конструкционных материалов» в иностранной аудитории. При этом преподавателю необходимо находить баланс между современными технологиями, предполагающими применение мультимедийных презентаций, и традиционными формами обучения, поскольку внедрение мультимедиа должно быть не заменяющим, а дополняющим фактором в системе современного образования. Использование мультимедийных презентаций в группах курсантов-иностранцев военнослужащих Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков является эффективным и действенным методом интенсификации образовательного процесса. Применение ИКТ расширяет возможности организации учебной работы при подаче лекционного материала, направляет и контролирует обучение специальным техническим дисциплинам, делает этот процесс более интересным для курсантов, активизируя их познавательную деятельность.

Список литературы

1. Бобровская Л.Н. Учебная компьютерная презентация в обучении информатике как средство реализации методической системы учителя [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-uchebnaya-kompyuternaya-prezentatsiya-v-obuchanii-informatike-kak-sredstvo-realizatsii-metodicheskoy-sistemy-uchitelya> (дата обращения: 09.08.2021).
2. Гараева А.К. Приоритетность современных информационно-коммуникационных технологий и их использование в обучении иностранному языку в вузах Республики Таджикистан (на материалах немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2011.
3. Егорова А.Ю. Формирование готовности иностранных студентов к применению информационно-коммуникационных технологий при обучении в техническом вузе: автореф. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2019.
4. Литвинова Г.М. К проблеме формирования навыков аудирования лекций по специальности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2013. № 4. С. 119–126.
5. Можаяева Е.Ю. Системный подход в подготовке иностранных абитуриентов к восприятию лекций на русском языке (на примере курса хи-

мии) // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 123–130.

6. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному // Year book of Eastern European Studies. 2015. № 5. С. 144–147.

7. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по русскому языку как иностранному // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 307–312.

8. Наваркин М.В. Повышение эффективности преподавания общественного здоровья и здравоохранения с применением технологии компьютерных аудиовизуальных презентаций: дис. ... канд. мед. наук. М., 2004.

9. Понятие «Мультимедийная презентация» [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/2067013/informatika/ponyatie_multimediynaya_prezentatsiya (дата обращения: 09.08.2021).

10. Рябова Т.В., Торосян С.Г. Мультимедийные технологии как средство повышения эффективности обучения иностранному языку // Гуманит. науч. вестн. 2020. № 5. С. 109–114.

11. Фролова Н.Х. Педагогические условия обучения студентов инженерно-педагогического вуза с применением мультимедийных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2002.

12. Фурсина А.Б. Методические приемы графической информации при проведении практического занятия по дисциплине «Материаловедение» // Образовательные технологии. 2018. № 1. С. 118–124.

* * *

1. Bobrovskaya L.N. Uchebnaya komp'yuternaya prezentatsiya v obuchenii informatike kak sredstvo realizatsii metodicheskoy sistemy uchitelya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertatsiya-uchebnaya-kompyuternaya-prezentatsiya-v-obuchenii-informatike-kak-sredstvo-realizatsii-metodicheskoy-sistemy-uchitelya> (data obrashcheniya: 09.08.2021).

2. Garaeva A.K. Prioritetnost' sovremennyh informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij i ih ispol'zovanie v obuchenii inostrannomu yazyku v vuzah Respubliki Tadzhiqistan (na materialah nemeckogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Dushanbe, 2011.

3. Egorova A.Yu. Formirovanie gotovnosti inostrannyh studentov k primeneniyu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij pri obuchenii v tekhnicheskom vuze: avtoref. ... kand. ped. nauk. Krasnodar, 2019.

4. Litvinova G.M. K probleme formirovaniya navykov audirovaniya lekcij po special'nosti // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 22: Teoriya perevoda. 2013. № 4. С. 119–126.

5. Mozhaeva E.Yu. Sistemnyj podhod v podgotovke inostrannyh abiturientov k vospriyatiju lekcij na russkom yazyke (na primere kursa himii) // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2017. № 3. С. 123–130.

6. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie audiovizual'nyh sredstv na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Year book of Eastern European Studies. 2015. № 5. С. 144–147.

7. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2019. С. 307–312.

8. Navarkin M.V. Povyshenie effektivnosti prepodavaniya obshchestvennogo zdorov'ya i zdorvoohraneniya s primeneniem tekhnologii komp'yuternykh audiovizual'nyh prezentacij: dis. ... kand. med. nauk. M., 2004.

9. Ponyatie «Mul'timedijnaya prezentatsiya» [Elektronnyj resurs]. URL: https://studbooks.net/2067013/informatika/ponyatie_multimediynaya_prezentatsiya (data obrashcheniya: 09.08.2021).

10. Ryabova T.V., Torosyan S.G. Mul'timedijnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya inostrannomu yazyku // Gumanit. nauch. vestn. 2020. № 5. С. 109–114.

11. Frolova N.H. Pedagogicheskie usloviya obucheniya studentov inzhenerno-pedagogicheskogo vuz-a s primeneniem mul'timedijnyh tekhnologij: dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2002.

12. Fursina A.B. Metodicheskie priemy graficheskoy informacii pri provedenii prakticheskogo zanyatiya po discipline «Materialovedenie» // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2018. № 1. С. 118–124.

The use of multimedia presentations in the educational process of university

The article deals with the issues of the organization of the process of teaching the cadets – the foreign military personnel of the discipline “Materials science and the technology of construction materials” with the use of the multimedia presentations. There is given the methodological substantiation of the use of the presentations of Microsoft Power Point in studying special subjects. The authors suggest the recommendations of the preparation of the learning presentations for the teachers who work in a foreign audience.

Key words: *multimedia presentation, learning efficiency, foreign military personnel, materials science.*

(Статья поступила в редакцию 22.09.2021)

В.О. ЗИНЧЕНКО, Е.Г. ПОЛУПАНЕНКО
(Луганск)

ШКОЛЬНОЕ ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ в 30–50-е гг. XX в.

Представлен обзорный анализ отечественного школьного химического образования в период 30–50-х гг. XX в. Выявлены основные векторы модернизации системы школьного образования, обусловившие обновление целей и задач школьной химии. Описаны главные изменения в содержании школьного курса химии в указанный период, произошедшие под влиянием образовательной политики советского правительства.



Ключевые слова: *история образования, школьные реформы, химия в школе, содержание школьного химического образования, политехнизация школьной химии, материалистическая направленность школьного курса химии.*

В современном обществе наблюдается переосмысление стратегии развития образования, изменяются приоритеты в обучении, происходит становление нового социального заказа. Научно-технический прогресс в промышленном производстве, сельском хозяйстве, оборонно-промышленном комплексе усиливает спрос на специалистов, способных генерировать, изобретать, практически мыслить, принимать решения в нестандартных ситуациях, проявлять гибкость в применении новых технологий и оборудования. И это обязывает профессиональное образование обеспечить подготовку компетентного, высокоэффективного специалиста с инновационным мышлением, опирающимся на глубокие естественно-научные познания и навыки опытно-исследовательской работы и самообучения.

Однако ограниченные фундаментальные знания, не в должной мере сформированные исследовательские умения и навыки современных выпускников общеобразовательных школ не позволяют им быстро включиться в процесс обучения в высшей школе. Школьное образование, несмотря на введение новых образовательных стандартов, во главе которых лежат компетентностный и системно-деятельный подходы, остается глубоко оторванным от практики, а ведь именно благодаря ей человек познает объективную действительность и способствует ее продуктивному преобразованию.

Если рассматривать школьное химическое образование, то очевидными становятся противоречия между требованием государства к практическим компетенциям выпускника, его готовностью к трудовой и/или учебно-познавательной деятельности с использованием знаний в сфере химии и обеспечением для этого соответствующей образовательной среды в школе. Сегодня массовая школа практически лишена возможности формировать практические знания, умения и навыки по химии. Доля лабораторных занятий на уроках химии достигла исторического минимума. Даже по сравнению с учебными программами по химии XIX в. число лабораторных и практических работ значительно ниже [4]. И это при том, что химизация народного хозяйства – одно из приоритетных направлений научно-технического прогресса, о чем свидетельствуют программные документы развития Российской Федерации, такие как Концепция долгосрочного социально-экономического развития на период до 2020 года, Стратегия инновационного развития на период до 2020 года, Стратегия научно-технического развития Российской Федерации, Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», национальные проекты «Образование» и «Наука» и др. Лишь немногие образовательные центры наподобие «Сириуса» в г. Сочи, кванториумы в областных и региональных центрах России нацелены на сохранение отечественных наработок естественно-научного образования школьников и создания на этой основе востребованной современным обществом и экономикой высокоэффективной практико-ориентированной образовательной среды.

Профессор Т.С. Назарова, рассматривая современные проблемы методики обучения химии, указывает на то, что учителями игнорируется успешно апробированная десятилетиями советская методика преподавания химии в школе, «передана забвению идея политехнизма», из базового и углубленного курса химии исключена химическая технология, не проводятся многие виды школьного химического эксперимента. В современной школе химия, по сути, утрачивает статус экспериментально-теоретической науки, методы научного познания которой подкрепляются необходимыми качественными и количественными опытами. Вот почему нам стоит посмотреть на педагогический опыт прошлого, «оглянуться назад в поисках утраченного» [9].

Действительно, на протяжении десятилетий цели и содержание советской системы школьного химического образования учитывали требования научно-технического прогресса и соответствовали существующему уровню науки. Глубокие, системные знания и творческое их применение в будущей трудовой деятельности были основным критерием качества обучения советских школьников.

Масштабные мероприятия по химизации народного хозяйства в конце 1920-х – начале 1930-х гг. предполагали детальную научно-техническую разработку важнейших проблем в области химических производств, тем самым определили ведущую роль химической науки и химического образования в индустриализации страны. В этот переломный момент правительством оперативно разрешается вопрос определения целей и содержания школьного химического образования, что позволило в 1930-х – 1950-х гг. накопить уникальный опыт в развитии этого направления образования, содержание которого отражало как последние достижения науки и техники, так и задачи индустриализации страны. В контексте задач инновационного развития Российской Федерации исторический опыт советской школы может быть использован для решения современных педагогических проблем целеполагания школьного химического образования и определения его содержания, что и обуславливает цель статьи – историко-педагогический анализ целей и содержания школьного химического образования в 30–50-е гг. XX в.

Исследование затрагивает сферу образовательной политики, реформирования и управления образованием, при этом выявляет взаимосвязь изучаемых историко-педагогических фактов, в силу чего в основу исследования положен методологический инструментарий классического модернизаторского и системного подходов. Для анализа и сравнения взаимосвязи исторических событий выбран сравнительно-исторический метод исследования.

К началу 30-х гг. XX в. в результатах школьного образования и самой деятельности школы были выявлены серьезные недостатки, связанные с отсутствием у выпускников глубоких систематических знаний основ наук, стабильных учебников и соответствующих программ, перегрузкой учеников общественной работой в ущерб обучению, снижением качества знаний вследствие превалирования бригадно-лабораторного метода обучения [13]. Политехнизация школы, на которую были возложены особые надежды, чаще всего носила формальный характер и не соответ-

ствовала задачам просвещения. Для решения задач индустриализации страны такую ситуацию нужно было оперативно исправлять [10, с. 157].

Новый этап развития теоретических основ содержания обучения в советской школе начинается с 1931 г. и связан с реализацией постановлений ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». В этих постановлениях отражалась главная цель – разработка нового содержания общего образования, которое бы полноценно обеспечивало усвоение школьниками четкого объема систематизированных знаний основ наук и реализовало политехническую подготовку. В постановлениях были сформулированы положения, которые существенно повлияли на дальнейшее развитие теории содержания школьного образования в целом и на школьное химическое образование в частности. В нем мы обнаруживаем требования привести содержание школьного образования в соответствие с современным состоянием науки и техники, превратить производительный труд в неотъемлемую часть образовательного процесса, при- дать школьным курсам единую мировоззренческую направленность.

Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» предписывало в кратчайшие сроки разработать новые учебные программы. Данное постановление определило главный вектор развития отечественной школы на долгий период, описав пути совершенствования школьного образования и уделив особое внимание необходимости систематического построения содержания школьных программ с учетом межпредметных связей [11].

На основе указаний ЦК ВКП(б) разрабатывалось новое содержание школьного образования с учетом достижений науки и техники, возрастных особенностей обучающихся, принципов политехнизма и ориентации методической работы на формирование материалистического мировоззрения, всестороннее и гармоничное развитие личности [12, с. 80]. В соответствии с этим ученые-методисты ориентировали педагогов на то, чтобы школьный курс химии давал учащимся знания, умения и навыки, необходимые для их дальнейшей практической работы в качестве субъектов созидания общества социальной справедливости [2, с. 29].

Как показывает наш анализ источников, химия с 1931 г. становится одним из важнейших школьных учебных предметов и реализу-

ет три основные цели: 1) вооружение учащихся знаниями основ современной химии; 2) политехническое обучение школьников; 3) формирование у учащихся основ диалектико-материалистического мировоззрения средствами химии. Рассмотрим, как повлияли вышеуказанные цели на преобразование содержания школьного курса химии.

Реализация первой цели школьного химического образования предполагала изучение основных современных вопросов химической науки, химических понятий, фактов и закономерностей. И самое главное – формирование на основе полученных знаний последовательно развивающейся системы умений и навыков. Однако в начале 30-х гг. XX в. среди ученых не было однозначного мнения по вопросу систематизации содержательной части учебного курса химии. Так, Н.В. Верховский говорил о необходимости систематизации учебного материала при построении школьного курса на основе существующей и апробированной научной системы, но с учетом возрастных особенностей и возможностей учащихся [12, с. 86]. В свою очередь, по мнению К.П. Ягодского, у школьников необходимо формировать систему основных научных понятий. Педагог предлагал содержание учебного предмета структурировать таким образом: 1) дать основные узловые понятия; 2) определить структуру каждого понятия; 3) углублять, усложнять понятия на протяжении всего курса обучения; 4) разделить содержание курса на части для каждого года обучения по их доступности для понимания обучающихся и необходимости; 5) обеспечить тесную связь теории и практики, жизненного опыта с содержанием учебного предмета. Согласно К.П. Ягодскому, система представлений, понятий, суждений, обеспечивающих изучение основ наук и их осознанное усвоение, – это и есть содержание учебного предмета [17].

Развивая идеи советских методистов и ученых-педагогов, М.Н. Скаткин уже в 1949 г. сформулировал критерии отбора научного материала в школьный курс [6, с. 5]. Педагог предлагал: 1) определить основные идеи, понятия, теории и законы науки, которые обеспечивают понимание частных явлений или процессов; 2) научный материал в учебном предмете собрать в логическую систему таким образом, чтобы частные факты, обобщаясь, обеспечивали формирование правильной точки зрения; 3) при отборе содержания учебного курса учитывать возрастные особенности и уровень общеобразовательной подготовки

учащихся, содержания программ по другим предметам.

В соответствии с новыми образовательными целями в 1932 г. изменяется программа по химии, в пояснительной записке к которой определяются основные принципы построения школьного курса химии и его содержание. Однако сама программа не отражала требуемую систему химических знаний, ее разделы располагались в следующей последовательности: «Элементы», «Бинарные соединения», «Тройные соединения», «Более сложные соединения». В данной программе учебный материал был оторван от практики, хотя указания о необходимости ее прохождения на производстве еще сохранились [14].

Необходимость сокращения разрыва между содержанием учебных программ и требованиями жизни и практики, создания между смежными предметами внутреннего единства (которые мы сегодня называем «межпредметными связями») активно обговаривалась в 1933 г. в журналах «Коммунистическое просвещение» и «Народный учитель». Впоследствии указанные принципы реализовывались в новых программах за счет усиления мировоззренческой и практической направленности содержания и взаимосвязи с другими курсами [12, с. 88].

Однако в силу специфики содержания самого предмета новая учебная программа по химии, разработанная В.Н. Верховским, была внедрена только в 1936 г. Эта программа системно излагала учебный материал, отражала теоретические вопросы, химические понятия и законы, их практическое применение в разных отраслях народного хозяйства. Предлагался также учебный материал для формирования практических умений и диалектико-материалистического мировоззрения учащихся. Курс химии по программе В.Н. Верховского являлся системой, базирующейся на принципе: «От живого созерцания к абстракции, а от нее к практике». Полагаем, что основной особенностью этой системы выступала неразрывная связь теории и практики. Программа В.Н. Верховского 1936 г. была признана методистами-химиками наиболее эффективной и использовалась в отечественной школе до конца 1950-х гг. [2, с. 60–61].

Вторая цель обновления школьного химического образования заключалась в реализации политехнического образования школьников на уроке и во внеурочной деятельности. В начале 30-х гг. XX в. правительство осуществляло конкретные меры по совершенствованию политехнической направленности шко-

лы: создавались школьные мастерские с соответствующим техническим оснащением; в школу направлялись квалифицированные специалисты для помощи педагогам в объяснении основных этапов производства; использовались фильмы и диафильмы по химии и химическим технологиям [10, с. 157].

Однако на практике политехнизация школы проходила с большим трудом. Как мы уже указывали, в учебных программах по химии 1932 г. изучение основ науки не было связано с политехнизацией знаний. Заметим, что в этот период в учебный план вводился новый предмет – «Политехническое трудовое воспитание», который в том числе должен был обеспечить изучение химической технологии, агрохимии и геохимии в специальных учебных мастерских. На практике же изучение данных технологий не происходило, а политехнизация школы ограничивалась трудовым обучением, что вновь поставило перед педагогической наукой вопрос о разработке путей практической реализации идеи политехнического химического образования в полном объеме.

Проблема политехнического школьного образования стала особенно актуальной к 1939 г. В связи с этим на XVIII съезде ВКП(б) обсуждалась необходимость разработки такого учебного плана и программы средней школы, которые бы обеспечивали формирование у учащихся систематизированных практических умений и навыков по естественно-научным дисциплинам за счет системы практических занятий по физике, химии, биологии, проведения в процессе изучения курсов химии и физики ознакомительных экскурсий на производство [1; 12, с. 140].

Существенный вклад в развитие политехнизации школы в 1930–1950-е гг. внес выдающийся ученый А.Г. Калашников. Работая в Институте политехнизации образования с 1931 по 1938 г., он разработал оригинальную систему политехнического обучения. Особое развитие она получила в послевоенное время, когда в 1945 г. А.Г. Калашников был назначен заместителем министра просвещения, а с 1945 по 1948 г. занимал пост министра просвещения. Этот крупный ученый и организатор образования считал, что для изучения различных технологических процессов необходимо обеспечить школу физико-химическим оборудованием, а также придать содержанию отдельных тем ряда школьных предметов политехническую направленность. А.Г. Калашников утверждал: «Ни хорошие программы, ни отличные учебники и даже политехнически подкованные педагоги не могут обеспечить

реконструкцию производственного процесса в школе, если не будет создана соответствующая учебно-производственная база, являющаяся, наряду с заводом и совхозом, материальным базисом политехникума» [7, с. 251].

А.Г. Калашников отстаивал позицию, согласно которой только при правильной организации преподавания в отечественной школе учебных предметов естественно-научного цикла их содержание способно обеспечить формирование у учащихся умений и навыков, полезных в будущей практической работе (овладение измерительной и вычислительной техникой; определение важнейших свойств металлов и источников энергии; овладение навыками и основными операциями для изготовления некоторых химических материалов, навыками анализа основных явлений и фактов, объясняющих технологию производства).

Во второй половине 1950-х гг., опираясь на анализ педагогического опыта, М.Н. Скаткин сформулировал ряд задач, которые следовало решить в ходе политехнического образования подрастающего поколения. Ученый считал, что школьники должны были изучать теорию и практику получения и применения электрической, тепловой и механической энергии; общие принципы устройства и работы производственного оборудования; основные способы производства химических веществ в современной промышленности и сельском хозяйстве; основы сельского хозяйства, растениеводства, животноводства, электрификации сельского хозяйства, также овладеть необходимыми для этого практическими умениями и навыками. Такое политехническое образование, по мнению ученого, должны были обеспечить школьные курсы физики и химии, обогащенные учебными материалами, которые объясняют физико-химические процессы на примерах реальных производств [3, с. 45].

М.Н. Скаткин к основным элементам системы политехнического образования в средней школе относил научно-технические основы современного производства в учебном курсе; производственные экскурсии; учебно-производственные практики; трудовые навыки политехнического характера; внеклассную и внешкольную работу [Там же, с. 53].

Сущностно эти идеи М.Н. Скаткина совпали с предложениями А.Г. Калашникова, который рекомендовал педагогам использовать для эффективной реализации политехнического образования 4 основные формы школьной работы: учебные занятия, домашнюю работу, внешкольную кружковую работу, общественно-полезную деятельность [7, с. 253–254].

Ученый также рекомендовал учителям химии усилить наглядность посредством химического эксперимента, включать различные примеры из производства для объяснения явлений и закономерностей естествознания, максимально использовать практические и лабораторные работы, проводить хорошо подготовленные производственные экскурсии, практиковать наблюдения и несложные эксперименты в домашних заданиях, развивать кружковую работу по технике и сельскому хозяйству, организовать кружки по химической технологии и изготовлению самодельного оборудования для школы, усилить совместную работу школы и внешкольных учреждений [7, с. 273].

В соответствии с рекомендациями ученых к концу 50-х гг. XX в. внедрение принципов политехнизации в школьное химическое образование оказалось связано с корректировкой как содержания курса химии, так и методики ее преподавания. В частности, в программу курса химии были внесены вопросы, отражавшие научные основы важнейших химических процессов, связанных с химической промышленностью: производство неорганических и органических веществ; металлургия (производство чугуна, стали, алюминия); химическая переработка нефти и газа, производство топлива; производство строительных материалов и др. Учитель химии должен был формировать у учащихся навыки и умения работы с лабораторной техникой, необходимые для выполнения обязанностей лаборанта в заводской химической лаборатории. В связи с этим в преподавательской деятельности педагогов-предметников получили развитие рекомендации проведения лабораторных и практических работ по химии, сформулированные еще в 1940 г. С.Г. Шаповаленко [15].

К концу 1950-х гг. химия в школе представляла собой целостный, систематизированный курс общим объемом свыше 300 учебных часов, предполагавший не только общеобразовательную, но и политехническую подготовку как основу для дальнейшей профессиональной деятельности выпускников школ [2, с. 29].

Третьим направлением развития химического образования школьников в 1930-е – 1950-е гг. была разработка мировоззренческого аспекта образования. Непременным требованием к формированию содержания каждого учебного предмета, в том числе и химии, становится методология материалистического подхода в оценке явлений природы и общественной жизни. Идеи материализма развивались и конкретизировались советскими учеными и педагогами, авторами учебников и ме-

тодических пособий для школ, техникумов, вузов В.Н. Верховским, Ш.И. Ганелиным, Н.К. Гончаровым, П.Н. Груздевым, Б.П. Есиповым, П.А. Знаменским, И.А. Каировым, И.Ф. Свадковским и др. [12, с. 83].

На первый план была выдвинута мировоззренческая функция учебного предмета, идея материалистичности мира, его диалектического развития. Критерием отбора образовательного материала становится его значение для понимания смысла законов диалектики. Определяя содержание предмета, советские педагоги исходили из того, что оно должно органически включать определенный минимум вопросов о современном производстве и технологиях, сведения о роли науки в строительстве социалистического общества, обеспечивать связь учебного материала с трудом и общественно-полезной деятельностью.

В методических указаниях для учителей С.Г. Шаповаленко писал, что необходимо организовывать преподавание химии так, чтобы подводить учащихся к пониманию связи между составом и свойствами веществ и их изменениями в ходе химических превращений, в основе которых лежит диалектика материализма [15]. С тех же мировоззренческих позиций выступал выдающийся химик-методист И.Н. Борисов, автор учебника для педагогических институтов, рекомендовавший будущим учителям химии разъяснить школьникам идеи материализма. Содержание курса химии, по его мнению, должно раскрывать перед учащимися процесс развития «как движения по восходящей линии, как переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, как развитие от простого к сложному, от низшего к высшему» [2, с. 32].

Таким образом, с 1930-х гг., в воспитательные задачи учителя химии стало входить раскрытие основных идей диалектико-материалистического мировоззрения. Соответственно, содержание школьного курса химии структурировалось таким образом, чтобы, изучая объективные законы природы, учащиеся могли осмысливать научно-материалистическую картину мира, его объективность и вечность материи.

Проведенный нами историко-педагогический анализ свидетельствует о том, что химия в 1930–1950-х гг., как и другие естественно-научные дисциплины, занимала важное место в школьном образовании. Решая общие задачи социально-экономического развития страны, партийно-государственное руководство, ведущие ученые и педагоги принимали в те годы серьезные меры по совершенствованию

нию содержания курса химии, его систематизации, взаимосвязи с передовыми достижениями науки и техники, обеспечению политехнических принципов изучения химии и выстраиванию всего химического образования школьников на методологии диалектического материализма. Это обеспечило согласованность образовательных целей, содержания и методик преподавания школьного курса химии, их соответствие общим образовательными целями и задачами всестороннего развития личности – строителя нового общества.

Сравнительный анализ школьного химического образования 1930–1950-х гг. и рубежа XX–XXI вв. позволяет нам утверждать, что в нем произошли изменения не в лучшую сторону. Согласно с Г.В. Эрлихом, подчеркивающим, что разнородность и хаос в формулировке целей современного школьного химического образования не обеспечивает подготовки личности к труду, выбору и получению профессии, самостоятельной и продуктивной жизнедеятельности, формированию гармоничной, культурной, интеллектуально и творчески развитой личности. Как отмечает ученый, содержание современного школьного курса химии совершенно не соответствует тем значительным достижениям, которые произошли в химической науке за последние десятилетия. Школьники, а за ними и студенты с молодыми специалистами, по мнению Г.В. Эрлиха, часто не постигают сущности современных технологий, в основе которых лежат сложные химические явления и процессы. Непонимание истинной междисциплинарной природы достижений современной науки и техники приводит к непониманию реально мира и страха перед ним, что и вызывает «побег от реальности в виртуальное пространство» [16]. Добавим, что сегодня в дидактике необходимо восстановить утраченный статус принципа политехнизма, вернуть его в систему подготовки будущих учителей химии, а через них и в школьную практику [8].

В этой связи считаем, что одним из необходимых условий подготовки будущих учителей химии должно стать практико-ориентированное обучение «как процесс квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности по формированию у обучающихся практических умений и навыков, их апробации и проецирования в опыт самостоятельного решения выпускником различных по сложности задач профессиональной деятельности» [5].

Опыт советской школы, обеспечивавшей теоретическую подготовку в сфере химии и

тесно связывавшей ее с практической жизнью, показывает целесообразность постановки четких и понятных практико-ориентированных образовательных целей и модернизации содержания химического образования в соответствии с достижениями науки и техники. Только благодаря вооружению учащихся знаниями основ современной химической науки, их непосредственному сопряжению с практикой и другими сферами научного знания представители подрастающего поколения смогут понять химические основы современных технологий и производств, использовать полученные в процессе изучения химии исследовательские и практико-ориентированные умения и навыки для успешного получения профессии и реализации в ней, генерирования и воплощения новых инновационных идей.

Список литературы

1. XVIII съезд Всесоюзной Коммунистической партии (б). Стенографический отчет. М., 1939.
2. Борисов И.Н. Методика преподавания химии в средней школе: учебник для пед. ин-тов. М., 1956.
3. Данилов М.А., Есипов Б.П., Скаткин М.Н. [и др.] Дидактика / под ред. Б.П. Есипова. М., 1957.
4. Дудышкин С.Г. Программы реальных училищ с извлечениями из устава, правил об испытаниях, циркуляров г. министра народного просвещения, учебных планов и объяснительных записок к ним и примерным программам предметов, преподаваемых в реальных училищах Министерства народного просвещения: справ. кн. для родителей, учеников реал. уч-щ / сост. С.Г. Дудышкин, секр. Пед. сов. Моск. реал. уч-ща. М., 1898.
5. Зинченко В.О., Россомахина О.М. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 151–156.
6. Известия Академии педагогических наук РСФСР. М.; Л., 1945–1968. Вып. 20: Вопросы дидактики: тр. ин-та теории и истории педагогики / отв. ред. Б.П. Есипов, 1949.
7. Калашников А.Г. Проблемы политехнического образования: избранные труды. М., 1990.
8. Минченков Е.Е. Подготовка учителей химии и проблемы методики преподавания [Электронный ресурс] // Химия. 2002. № 26. URL: <http://him.1sept.ru/article.php?ID=200202603> (дата обращения: 05.09.2021).
9. Назарова Т.С. Современные проблемы методики химии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.chem.msu.su/rus/books/2015/science-education-2015/027.pdf> (дата обращения: 05.09.2021).
10. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. М., 1974.

11. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/57330> (дата обращения: 05.09.2021).

12. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. М., 1986.

13. Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. [Электронный ресурс] // Педология. 1931. № 4(16). С. 3–8. URL: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html> (дата обращения: 05.09.2021).

14. Программа Наркомпроса РСФСР по химии для средней школы / Ленингр. обл. отд. нар. образ. Л., 1932.

15. Шаповаленко С.Г. Преподавание химии и подготовка учащихся к практической работе: метод. письмо. М., 1940.

16. Эрлих Г.В. Какая химия должна изучаться в современной школе? // Естественнонаучное образование: тенденции развития в России и в мире / под ред. В.В. Лунина и Н.Е. Кузьменко. М., 2011. С. 59–87.

17. Ягодковский К.П. Исследовательский метод в школьном обучении. М., 1929.

* * *

1. XVIII s#ezd Vsesoyuznoj Kommunisticheskoj partii (b). Stenograficheskij otchet. М., 1939.

2. Borisov I.N. Metodika prepodavaniya himii v srednej shkole: uchebnik dlya ped. in-tov. М., 1956.

3. Danilov M.A., Esipov B.P., Skatkin M.N. [i dr.] Didaktika / pod red. B.P. Esipova. М., 1957.

4. Dudyskin S.G. Programmy real'nyh uchilishch s izvlecheniyami iz ustava, pravil ob ispytaniyah, cirkulyarov g. ministra narodnogo prosveshcheniya, uchebnyh planov i obyasnitel'nyh zapisok k nim i primernym programam predmetov, prepodavaemyh v real'nyh uchilishchah Ministerstva narodnogo prosveshcheniya: sprav. kn. dlya roditel'ev, uchениkov real. uch-shch / sost. S.G. Dudyskin, sekr. Ped. sov. Mosk. real. uch-shcha. М., 1898.

5. Zinchenko V.O., Rossomahina O.M. Metodologicheskaya osnova praktiko-orientirovannogo obucheniya v vuze // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020. T. 26. № 1. S. 151–156.

6. Izvestiya Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. М.; Л., 1945–1968. Vyp. 20: Voprosy didaktiki: tr. in-ta teorii i istorii pedagogiki / otv. red. B.P. Esipov, 1949.

7. Kalashnikov A.G. Problemy politekhnicheskogo obrazovaniya: izbrannye trudy. М., 1990.

8. Minchenkov E.E. Podgotovka uchitelej himii i problemy metodiki prepodavaniya [Elektronnyj resurs] //

Himiya. 2002. № 26. URL: <http://him.1sept.ru/article.php?ID=200202603> (data obrashcheniya: 05.09.2021).

9. Nazarova T.S. Sovremennye problemy metodiki himii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.chem.msu.su/rus/books/2015/science-education-2015/027.pdf> (data obrashcheniya: 05.09.2021).

10. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola: sb. dokumentov 1917–1973 gg. М., 1974.

11. Ob uchebnyh programmah i rezhime v nachal'noj i srednej shkole: Postanovlenie CK VKP(b) ot 25 avgusta 1932 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://istmat.info/node/57330> (data obrashcheniya: 05.09.2021).

12. Oчерки istorii pedagogicheskoy nauki v SSSR (1917–1980) / pod red. N.P. Kuzina, M.N. Kolmakovoj. М., 1986.

13. Postanovlenie CK VKP(b) «O nachal'noj i srednej shkole» ot 5 sentyabrya 1931 g. [Elektronnyj resurs] // Pedologiya. 1931. № 4(16). S. 3–8. URL: <http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html> (data obrashcheniya: 05.09.2021).

14. Programma Narkomprosa RSFSR po himii dlya srednej shkoly / Leningr. obl. отд. нар. образ. Л., 1932.

15. Shapovalenko S.G. Prepodavanie himii i podgotovka uchashchihsya k prakticheskoy rabote: metod. pis'mo. М., 1940.

16. Erlih G.V. Kakaya himiya dolzhna izuchat'sya v sovremennoj shkole? // Estestvennonauchnoe obrazovanie: tendencii razvitiya v Rossii i v mire / pod red. V.V. Lunina i N.E. Kuz'menko. М., 2011. S. 59–87.

17. Yagodovskij K.P. Issledovatel'skij metod v shkol'nom obuchenii. М., 1929.

The School Chemistry education in Russia in the 30–50s of the XXth century

The article deals with the general review of the native school Chemistry education in the period of the 30–50s of the XXth century. There are revealed the basic vectors of the modernization of the system of school education determining the renewal of the aims and tasks of the school Chemistry. There are described the main changes in the content of the school course of Chemistry in this period that happened under the influence of the education policy of the Soviet Government.

Key words: *education history, school reforms, Chemistry at school, content of school Chemistry education, introduction of polytechnical education of school Chemistry, materialistic orientation of the school course of Chemistry.*

(Статья поступила в редакцию 30.09.2021)

*Е.А. СЛЕПЕНКОВА, Н.Д. БАЗАРНОВА
(Нижегород)*

**НАСТАВНИЧЕСТВО
В ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НАРОДНЫХ
УЧИТЕЛЕЙ В НИЖЕГОРОДСКОМ
УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ***

Раскрывается содержание наставнической деятельности преподавателей Нижегородского учительского института в системе профессиональной подготовки народных учителей. Рассматриваются различные формы организации наставнической деятельности в базовом народном училище при институте. Приводятся исторические свидетельства о стремлении преподавателей сохранять связь с выпускниками и после окончания института.



Ключевые слова: *наставничество, учительский институт, преподаватели, народные учителя, базовое народное училище.*

Историческим предшественником нынешнего НГПУ имени Козьмы Минина (Мининского университета) является Нижегородский учительский институт, открытый в 1911 г. Это было среднее профессиональное педагогическое учебное заведение, которое должно было готовить народных учителей для городских училищ с трехлетним сроком обучения. Данные институты в России стали открываться после издания специального Положения Министерства народного просвещения от 31 мая 1872 г. Поскольку потребность общества и государства в таких учебных заведениях все возрастала, то к 1917 г. в стране насчитывалось уже около пяти десятков подобных учительских институтов. Поступали в них в основном народные учителя, окончившие учительские семинарии, имевшие опыт работы в начальных училищах и желавшие повысить свою квалификацию. Так, из 29 зачисленных в 1912 г. в Нижегородский учительский инсти-

тут 22 человека работали до поступления народными учителями [6, с. 7].

В учебный план института, согласно положению, включались все дисциплины, которые изучались в высших начальных училищах: «Закон Божий», «Русский язык и словесность», «Церковнославянское чтение», «Арифметика и начальная алгебра», «Геометрия», «Русская и всеобщая история», «Естествознание», «Физика», «Черчение», «Рисование», «Чистописание», «Пение» и «Гимнастика». Выпускники учительского института могли преподавать любой учебный предмет в высшем начальном городском училище.

Педагогическое образование в учебном плане института было представлено комплексной учебной дисциплиной «Педагогика» и педагогической практикой. При институте сразу открывалось городское училище как базовая школа для практической подготовки учителей. Курс педагогики был интегративным. Он включал в себя раздел теоретической педагогики, истории педагогики, психологии, частные методики преподавания отдельных дисциплин. Весь первый год обучения и половину второго занимало изучение психологии. Учащиеся знакомились с задачами и методами исследования в психологической науке, затем постигали различные психические явления: ощущения, воображение, память, чувства, «рассудочные процессы», возрастные особенности их развития. Вторая половина года отводилась изучению логики. На третьем курсе учащиеся осваивали дидактику, частные методики и историю педагогики [1, с. 2].

Преподавал педагогику, как правило, директор института. Именно он курировал и обеспечивал основательную психолого-педагогическую подготовку народных учителей, которой до 1905 г. были практически лишены выпускники университетов, приходившие работать учителями в гимназии. Только в 1905 г. Министерство народного просвещения издало циркуляр, согласно которому педагогика становилась обязательным предметом на тех историко-филологических и математических факультетах, где «имелись подготовленные преподаватели». Чаще всего это был необязательный курс для желающих, как, например, в Казанском университете [4, с. 12, 14].

Уровень преподавания в Нижегородском учительском институте с самого начала его существования был достаточно высоким. Об этом свидетельствует образовательная и педа-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта «Оценка эффективности деятельности классного руководителя (в т. ч. разработка критериев эффективности)» (730000Ф.99.1.БВ10АА00006) за счет средств федерального бюджета в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021.

гогическая квалификации его преподавателей. Первым директором института был Николай Дмитриевич Никольский, несколько лет работавший директором учительской семинарии в Ярославской губернии. Преподаватель истории и географии М.Н. Кутузов – выпускник историко-филологического факультета Московского университета. Преподаватель естествознания М.М. Копнин – выпускник естественного отделения физико-математического факультета Варшавского университета. Преподаватель русского языка и педагогики Ф.С. Афонский был кандидатом богословия и имел многолетний опыт преподавания в женской гимназии. Последний директор института Всеволод Константинович Беллюстин был выдающимся русским методистом-математиком начальной школы [6, с. 6–8].

Такой квалифицированный состав преподавателей, сочетающий широкую научную эрудицию и многолетний опыт практического преподавания, обеспечивал высокий уровень и специальной, и профессионально-педагогической подготовки народных учителей. В нашем распоряжении имеются многочисленные свидетельства того, что преподаватели Нижегородского учительского института были уважаемыми нравственными наставниками своих учеников и пользовались у них большим авторитетом. В частности, прощаясь со вторым директором института В.В. Соколовым, которого переводили в Варшавский учебный округ, его ученики написали в прощальном послании: «Дорогой Владимир Владимирович! Ваше пребывание во главе Нижегородского учительского института внесло в его жизнь светлое и трудовое настроение. В лице Вас, мы – учащиеся Института, видели не Начальника только, а глубоко отзывчивого, гуманного человека. <...> Ваши слова: “Уважайте личность”, – образец которых Вы являли собой, останутся для нас руководящим принципом нашей будущей деятельности. Верьте, что семена, которые Вы успели заронить в наши сердца, принесут желанные плоды» [1, с. 196–197].

Обучавшиеся в институте народные учителя проходили педагогическую практику и под руководством штатных учителей городского училища, существовавшего при институте, и при кураторстве собственных педагогов. Первый месяц практики воспитанники института посещали уроки учителей училища и «образцовые уроки», которые проводили с детьми преподаватели института. Это было предусмотрено Уставом учительских институтов. Только после анализа увиденного воспитан-

ники проводили собственные пробные уроки по всем учебным дисциплинам. Каждый пробный урок посещался преподавателем, а затем подробно анализировался на вечерних педагогических конференциях по пятницам и субботам в присутствии директора института [1, с. 59–60].

Итоговые выводы по анализу каждого «пробного урока» печатались в ежегодном отчетном издании «Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института», который потом направлялся в городскую думу. Это повышало ответственность преподавателей за качество проведенных уроков и подготовки учителей в целом. Изучение этих отчетов убеждает в том, что методический анализ уроков не был простой формальностью, преподаватели института стремились дать объективную оценку и в случае необходимости объясняли причины неудачи. Например, в анализе урока географии преподаватель-методист пишет: «Отрывки надо подбирать не только содержательные, но и по возможности интересные для детей, с чем практикант мало считался. Немудрено, что урок вышел тусклым и не вполне достиг своей цели» [Там же, с. 138].

Подавляющее число оценок «пробных уроков» позитивны, что свидетельствует о добросовестной работе преподавателя-методиста. Так, в анализе посещенного урока физики преподаватель пишет: «Практикант, помня требование Коменского: всюду следует указывать на причинную связь, – дает несколько вопросов из прошлого урока. <...> Материал, хоть и трудный, но давался в последовательной, связанной и живой речи, а законы выводились из опыта. В практиканте чувствовался учитель» [Там же, с. 140].

В заключении анализа урока истории преподаватель с удовлетворением делал позитивный вывод: «Объем учебного материала был несколько велик, но живое и умное ведение урока эвристическим методом по строго продуманному плану в простом, понятном изложении дало положительные результаты: материал был хорошо усвоен учениками» [Там же, с. 146].

Анализ источников убеждает, что преподавателями института была проделана колоссальная наставническая работа. Так, в течение 1913/14 уч. г. директор Нижегородского учительского института В.В. Соловьев присутствовал на 148 пробных уроках, о чем свидетельствует его отчет попечителю Московского учебного округа [7].

Впоследствии воспитанники института по достоинству оценивали этот кропотливый труд. Так, в письме с фронта Первой мировой войны В.В. Соловьеву один из бывших его учеников, описывая их обучение военному делу, писал: «Вспоминаю наши вечерние уютные разборы практических уроков и думаю, что хорошо и полезно бы разобрать урочка два хотя бы преподавателю по фортификации. Иные предметы увлекают: тактика, артиллерия, другие мучают» [5, с. 187].

Нередко практические пробные уроки были связаны с темой курсовой выпускной работы, которую воспитанники института писали на протяжении всех трех лет обучения. Тематика курсовых работ обычно имела явную профессиональную психолого-педагогическую и методическую направленность. Среди тем курсовых работ находим: «Произведения И.С. Тургенева как литературный материал на уроках родного языка в высшем начальном училище»; «Какие разделы по русской истории при вторичном ее прохождении в IV классе высшего начального училища могут быть расширены в сравнении с курсом I класса и почему?» и др. [1, с. 19, 146].

Добавим, что преподаватели института не только выступали педагогами-предметниками и методистами, но и оказывались организаторами воспитательной работы с детьми, к которой привлекали и воспитанников института. При этом в начале XX в. воспитательный компонент деятельности классных наставников становится все более разнообразным [9].

Как следует из материалов отчетного издания «Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института (1914/15 учебный год)», преподаватели стремились в организации этой работы, с одной стороны, «пополнить знания и доставить разумные развлечения» детям бедных родителей, а с другой – «путем привлечения к этим занятиям воспитанников института» – научить последних некоторым «приемам ведения бесед с учениками» и другим формам воспитательной работы. Проводимая в базовом училище воспитательная деятельность была весьма разнообразна. Преподаватели, прежде всего, читали различные лекции, побуждавшие обучающихся к размышлениям по морально-этической проблематике (иногда с «волшебным фонарем», т. е. демонстрацией видеопроектора). Кроме лекций, широко применялся «просветительный кинематограф», который работал на базе Нижегородского коммерческого училища. Воспитанники и преподаватели организовывали различные экскурсии: на электрическую станцию, типо-

графию, лазарет для раненых солдат, на выставку предметов «Второй отечественной войны» в Аракчеевском кадетском корпусе [1, с. 86–93]. Таким образом, воспитанники института целенаправленно готовились не только к преподавательской деятельности, но и к организации содержательной воспитательной работы с детьми.

На заседаниях педагогического совета института неоднократно обсуждались перспективы совершенствования профессиональной подготовки народных учителей. В частности, в 1915 г. преподаватель М.Н. Кутузов внес предложение продолжить наставничество молодых учителей и после окончания института. Мотивировал свое предложение он следующим образом: «В интересах дела народного просвещения желательно, чтобы и по выходе воспитанников института их самостоятельная работа совершалась при постоянном и тесном общении с воспитавшей их школой. Желательно, чтобы они постоянно сообщали институту о всех своих трудностях <...> С другой стороны, институт, постоянно следя за развивающейся научной и методической литературой, может всегда дать своим бывшим воспитанникам, заброшенным судьбою часто в захолустные места нашей необъятной Родины, ценные указания, справки учебного и воспитательного характера, удержать их от вреднейшего педагогического застоя». В этих целях М.Н. Кутузов предлагал разослать народным учителям, выпускникам института, анкету следующего содержания:

1. Какие предметы преподаете?
2. По каким из преподаваемых предметов чувствуете недостаток подготовки и в чем именно?
3. Какие еще затруднения встречаются в педагогической работе?
4. Что желательно видоизменить в преподавании института в целях лучшей подготовки воспитанников к учительству и на что следует, по Вашему мнению, обратить особое внимание?
5. Находите ли Вы целесообразным лекционный метод преподавания в смысле усвоения учебного материала?

Педагогический совет признал эти положения заслуживающими внимания и постановил разослать анкету с просьбой о скорейшем ответе [8]. Данный факт свидетельствует о том, что преподаватели Нижегородского учительского института обращали особое внимание на качество профессиональной подготовки воспитанников к учебной и воспитательной деятельности. Они стремились получить информацию об этом непосредственно от народ-

ных учителей для того, чтобы совершенствовать качество их профессионального образования в институте.

Таким образом, наш анализ фактического материала свидетельствует о том, что наставничество (как особый инструмент профессионального образования и курирования дальнейшей самостоятельной педагогической деятельности молодого педагога) широко применялся в практике работы педагогов Нижегородского учительского института. Именно система наставничества в конечном итоге обеспечивала качество профессиональной подготовки народных учителей, отвечавшее потребностям тогдашнего начального и среднего образования.

Практика двойного наставничества, реализуемого, с одной стороны, школой, а с другой – вузом, возродилась в настоящее время в Мининском университете. Так, его преподаватели создали электронный интерактивный полифункциональный сервис постдипломного сопровождения педагога на начальных этапах его профессиональной деятельности, что способствует повышению результатов работы наставников и молодых специалистов [3]. Тем самым обнаруживается преемственность педагогических традиций, гарантирующая, что педагогическое образование в своих поисках инноваций не откажется от того лучшего, что оставили нам педагоги прошлого [2].

Список литературы

1. Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института (1914–1915 учебный год). Н. Новгород, 1915.
2. Илалтдинова Е.Ю., Оладышчина А.А. «Это лучший педагог во всем мире!»: влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2020. Т. 8. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/36/showToc> (дата обращения: 26.09.2021).
3. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2017. № 3(20). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/622> (дата обращения: 26.09.2021).
4. Королева Г.И. Подготовка учителя в Казанском университете в дореволюционный период: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1980.
5. Нижегородская школа XVIII – начала XX века: очерки истории образования / под ред. И.В. Берельковского. 2-е изд., доп. Н. Новгород, 2004.

6. Нижегородский педагогический: страницы истории. Н. Новгород, 2001.

7. Отчет о деятельности педагогического персонала Нижегородского учительского института за 1913/1914 учебный год // Центральный архив Нижегородской области. Ф. 527. Оп. 1. Д. 92. Л. 41.

8. Протоколы заседаний педагогического совета Нижегородского учительского института за 1914–15 уч. год // Центральный архив Нижегородской области. Ф. 527. Оп. 1. Д. 113а. Л. 11.

9. Слепенкова Е.А., Щетинина Н.П. Становление института классного наставника в России во второй половине XIX – начале XX в. [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2015. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/23/24> (дата обращения: 26.02.2021).

* * *

1. Zhizn' i deyatel'nost' Nizhegorodskogo uchitel'skogo instituta (1914–1915 uchebnyj god). N. Novgorod, 1915.

2. Ilaltdinova E.Yu., Oladyshchikina A.A. «Eto luchshij pedagog vo vsem mire!»: vliyaniye shkol'nogo uchitelya na professional'noe samoopredeleniye budushchih uchitelej [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2020. T. 8. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/36/showToc> (дата обращения: 26.09.2021).

3. Ilaltdinova E.Yu., Fil'chenkova I.F., Frolova S.V. Osobennosti organizatsii postdiplomnogo soprovozhdeniya vypusknikov programmy celevogo obucheniya v kontekste soprovozhdeniya zhiznennogo cikla professii pedagoga [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2017. № 3(20). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/622> (дата обращения: 26.09.2021).

4. Korolyova G.I. Podgotovka uchitelya v Kazanskom universitete v dorevolucionnyj period: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1980.

5. Nizhegorodskaya shkola XVIII – nachala XX veka: ocherki istorii obrazovaniya / pod red. I.V. Berel'kovskogo. 2-e izd., dop. N. Novgorod, 2004.

6. Nizhegorodskij pedagogicheskij: stranicy istorii. N. Novgorod, 2001.

7. Otchet o deyatel'nosti pedagogicheskogo personala Nizhegorodskogo uchitel'skogo instituta za 1913/1914 uchebnyj god // Central'nyj arhiv Nizhegorodskoj oblasti. F. 527. Op. 1. D. 92. L. 41.

8. Protokoly zasedanij pedagogicheskogo soveta Nizhegorodskogo uchitel'skogo instituta za 1914–15 uch. god // Central'nyj arhiv Nizhegorodskoj oblasti. F. 527. Op. 1. D. 113a. L. 11.

9. Slepenskova E.A., Shchetinina N.P. Stanovlenie instituta klassnogo nastavnika v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2015. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/23/24> (дата обращения: 26.02.2021).

Mentoring in the organization of the professional education of people's teachers in Nizhny Novgorod teachers institute

The article deals with the content of the mentoring work of the lecturers in Nizhny Novgorod teachers institute in the system of the professional training of the people's teachers. There are considered the different forms of the organization of the mentoring work in the basic public school of the institute. There is given the historical evidence of the teachers' intention to maintain the ties with the graduating students after the graduation of the institute.

Key words: *mentoring, teachers' institute, lecturers, people's teachers, basic public school.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2021)

С.В. ШИРО
(Волгоград)

**ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ:
СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Исследуются особенности правовой культуры несовершеннолетних, факторы, приводящие к росту противоправного поведения в молодежной среде. Обосновывается влияние учебного процесса в образовательной организации на формирование правовой культуры, позитивного правосознания обучающихся. Систематизированы основные направления и принципы формирования правовой культуры обучающихся в образовательном процессе.

Ключевые слова: *правовая культура, правовое сознание, правовое воспитание, правовое обучение, противоправное поведение, учебная деятельность.*

Современный этап развития российского общества характеризуется низким уровнем правового сознания, проявлением правового нигилизма практически во всех сферах жизнедеятельности, пренебрежением значитель-

ной части населения, в том числе молодежи, к установленным нормам и правилам поведения. Деформации правосознания несовершеннолетних проявляются в совершении уголовных преступлений, а также участии в молодежных радикальных и экстремистских группировках и т. д.

Исследования С.Л. Алексеева, А.А. Бакаева, Е.Н. Барябиной, В.Л. Василева, Я.И. Гилинского, К.Е. Игошева, А.Я. Минина, С.Л. Сибирякова, Л.М. Фридмана и др. в области профилактики противоправного поведения несовершеннолетних и молодежи наглядно демонстрируют, что в массовом сознании обучающихся происходит изменение соотношения границ допустимого поведения в социальном поведении, меняются представления о нормах и правилах поведения в обществе. Негативное правовое сознание в обществе, нарастание правовой безграмотности и нигилизма у молодежи непосредственно связаны с недостатками в правовом образовании.

Проблемы формирования правовой культуры, правосознания несовершеннолетних достаточно глубоко изучены в работах Е.А. Певцовой, А.А. Радугина, Л.А. Петручак, А.П. Семитко, В.Н. Карташова, М.Г. Баумовой и др. По мнению ряда авторов, понятие правовой культуры рассматривается в широком и узком смысле: в первом случае это составная часть культуры общества, отражающая все правовые явления, а во втором – правосознание конкретного индивида.

Е.В. Аграновская справедливо полагает, что правовая культура отражается в виде «системы взглядов, оценок, убеждений, которые определяют правовое поведение» [1, с. 18–19]. Е.А. Певцова правомерно отмечает, что в настоящее время насчитывается более 250 позиций по проблеме определения правовой культуры, подробно рассмотренных в работах А.П. Семитко, Л.А. Петручак, Е.В. Аграновской, М.В. Бондаренко и др. Анализ данных работ позволил нам выделить главную особенность правовой культуры – она «выступает одним из необходимых элементов прогрессивного развития общества и государства, при котором взаимодействие людей осуществляется в рамках соблюдения основных прав и свобод человека и гражданина, а также исполнения ими своих обязанностей» [6, с. 137–138].

Высокий уровень правовой культуры индивида является необходимым условием существования правового государства и гражд-

данского общества. Правовая культура, в свою очередь, способствует установлению границ поведения субъектов, укрепляет законность и социальную справедливость. Повышение уровня правовой культуры способствует снижению преступлений, в том числе совершаемых несовершеннолетними.

Специфика правовой культуры состоит в том, она выступает фундаментальной ценностной характеристикой развития и функционирования правовой системы и правосознания общества, а также правового государства. В настоящее время существует достаточно большое количество классификаций правовой культуры. Так, И.А. Иванников под правовой культурой индивида понимает «уровень его правовых знаний, отношение к праву в процессе жизнедеятельности» [4, с. 13].

На уровень правовой культуры индивида оказывают влияние ряд факторов: информация, пропагандируемая СМИ, степень ценностного отношения к нормам права, умение применять правовые нормы на практике. Большое влияние на уровень развития правовой культуры конкретного человека, как нами было отмечено, оказывает ценностное отношение к праву, установленным в обществе нормам поведения. Содержание правовой культуры консолидирует в себе ряд основополагающих функций: познавательную-преобразующую, регулятивную, воспитательную, оценочную, прогнозическую [8, с. 22–23].

Выполняя систему определенных функций, правовая культура выступает регулятором общественных отношений, отражает уровень как индивидуального, так и общественного правового сознания. «Правовая культура носит социальный характер, динамична в своем развитии и имеет определенный набор специфических черт, позволяет выявить основные направления развития государства и общества в целом» [13, с. 54–58].

К.С. Ядрышников справедливо указывает, что все образовательные организации во взаимодействии с семьями несовершеннолетних должны решить приоритетную задачу – «формирования у них правосознания и правовой культуры» [14, с. 295]. О необходимости формирования у обучающихся позитивной правовой культуры и высокой гражданской ответственности заявлено и в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». Приоритетным направлением этой программы является «повышение гражданской ответственности за судьбу страны». По нашему мнению, именно это выступает ключевым

критерием правомерного поведения и правовой культуры несовершеннолетнего обучающегося.

В ходе проведенного в 2019–2021 гг. на кафедре права и методики преподавания права Волгоградского государственного социально-педагогического университета исследования выделены следующие приоритетные направления формирования правовой культуры несовершеннолетних обучающихся: правовое просвещение и правовое информирование несовершеннолетних обучающихся; развитие правового образования подрастающего поколения в образовательных организациях; правовое воспитание.

В процессе решения задач по формированию потребности позитивного отношения к праву мы руководствовались распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которое одним из главных направлений воспитания несовершеннолетних обучающихся определяет развитие высоконравственной личности, способной реализовывать свой потенциал в изменяющихся условиях общественной жизни, а также обладающей актуальными умениями и знаниями, в том числе в правовой сфере.

При правовом просвещении и информировании обучающихся мы ставили цель – формирование позитивной правовой культуры, правовых знаний, убеждений и ценностей. Основными задачами правового просвещения и информирования были выдвинуты: создание условий для раскрытия и развития творческих способностей учащихся, способствование их гражданскому самоопределению и самореализации; «формирование у учащихся активной гражданской позиции, ответственности, правового и патриотического сознания, высокой политической культуры» [7, с. 8].

Нами выделены основные направления правового информирования и просвещения: образовательное, правовое, культурное, патриотическое, морально-нравственное, духовное и т. д. Мы исходили из понимания, что образовательные организации при решении задачи правового просвещения, в основе которого лежит правовое образование молодежи и несовершеннолетних, играют основополагающую роль. Опираясь на выводы Е.А. Певцовой, мы пришли к выводу, что «правовое образование представляет собой целостный процесс воспитания и обучения праву, результатом которого является осознание смысла и сущности права» [6, с. 8]. В свою очередь, именно право-

вое образование создает прочную базу правовопослушного поведения несовершеннолетних, формирования у них необходимого запаса правовых знаний, а также опыта их применения в различных условиях жизнедеятельности [9, с. 100].

В процессе обучения праву образовательные организации решают следующие задачи:

1) развитие гражданско-правовой активности учащегося, организация правового информирования, формирование правовой культуры;

2) воспитание уважения к праву, ответственности за свои дела и поступки, способности достигать компромисса правовыми способами;

3) овладение умениями применения приобретенных правовых знаний в повседневной деятельности.

В настоящее время, по нашему мнению, становится актуальной четвертая задача:

4) овладение навыками противодействия экстремизму и радикализму.

Наш вывод о приоритетности правового образования в процессе формирования правовой культуры основывается на заключении А.А. Маниной о том, что «образование является условием получения правовых знаний, формирования способностей и навыков социальной ориентации учащихся» [5, с. 51–54].

Исходя из положения о том, что сущность правового воспитания заключается в «целенаправленном процессе воздействия педагога на сознание обучающихся с целью формирования правовой культуры» [3, с. 168], мы выделили основные задачи правового воспитания: формирование знаний о праве, формирование ценностного отношения к правовым нормам, формирование умений применять правовые знания в практической деятельности, способствование формированию правомерного поведения обучающихся.

Следует отметить, что все основные направления государственной политики взаимосвязаны и для формирования правовой культуры осуществляются в комплексе. Основными направлениями такой политики являются правовое воспитание и обучение, а также правовое просвещение. Для полноценного формирования позитивной правовой культуры учащихся необходимо совершенствовать деятельность по всем указанным направлениям. Следует отметить, что в такой деятельности должны принимать участие не только государственные органы и общественные организации, педагоги образовательных организа-

ций, но и родители (иные законные представители) несовершеннолетних.

По нашему мнению, основанному на анализе трудов С.С. Алексеева, Е.А. Лукашевой, В.В. Лазарева и др., правовая культура обучающихся состоит из нескольких составляющих компонентов:

1) интеллектуального, формирующегося на основе глубокого знания действующего законодательства, восприятия права как необходимого элемента регулирования социальных отношений, критического отношения к правовой информации;

2) эмоционально-психологического, укрепляющего правовое сознание, уважение к нормам права и праву в целом;

3) поведенческого – приобретения опыта реализации полученных правовых знаний в юридически значимых ситуациях.

Нами выделены следующие характерные критерии правовой культуры подростка:

– уровень знания действующего законодательства;

– реальное применение правовых знаний в различных условиях жизнедеятельности;

– осознание правомерности регулирования общественных отношений, своего правового статуса посредством права;

– уровень правовой активности;

– уровень правового нигилизма.

На процесс формирования правовой культуры в подростковом возрасте оказывают влияние такие социальные факторы, как:

1) социальная ситуация, в которой в настоящий момент находится подросток и которая связана с уровнем экономического, политического и социального развития общества и его криминогенности;

2) проводимая государственными органами политика в области обучения и воспитания подрастающего поколения;

3) доступность информации, в том числе и правовой, СМИ, Интернет, неформальные молодежные группы;

4) окружение подростка – часто неформальные группы как правовой, так и антиправовой направленности;

5) взаимоотношения с родителями и педагогами.

Результаты нашего исследования подтверждаются выводом М.В. Харникова о том, что у большинства современных подростков наблюдается низкий уровень правовой культуры. Подростки в силу своих возрастных особенностей часто незнакомы с содержанием законов, не задумываются о роли права в их жизни [11, с. 30]. Мы обобщили следующие

признаки низкой правовой культуры обучающихся.

1. Правосознание характеризуется неоднозначностью, противоречивостью и сложностью, т. е. подростки, с одной стороны, ориентируются на соблюдение действующего законодательства, с другой стороны, готовы нарушать правовые нормы для удовлетворения своих потребностей.

2. У молодых людей, неспособных выражать собственное мнение, поддающихся влиянию других, правосознание имеет более низкий уровень и способно изменяться под воздействием других людей.

Мотивы поведения данной категории учащихся характеризуются преобладанием личных интересов над общественными, соотношением своего поведения с поведением окружающими; боязнь наказания за совершение противоправных действий и т. д. Исходя из этих мотивов несовершеннолетние определяют свое поведение. Поскольку подростковый возраст характеризуется развитием мышления и мировоззрения именно в учебной деятельности, формирование позитивной правовой культуры у данной категории несовершеннолетних происходит в большинстве случаев в процессе обучения. Школа играет решающую роль в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей. Однако подросток остается зависимым от окружающей среды и не может противостоять ее отрицательным факторам. Опираясь на положения Л.С. Выготского, мы исходим из того, что «функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных и моральных изменений в этом возрасте. Организация учебной деятельности должна обеспечивать не только интеллектуальное, но и социальное развитие подростка» [2].

В основу формирования правовой культуры в процессе учебной деятельности у обучающихся посредством правового обучения и правового воспитания мы заложили и реализовали ряд принципов:

1) целеустремленности – формирование правовой культуры учащихся должно происходить планомерно, высокоорганизованно и системно [10];

2) развитие у несовершеннолетних положительных качеств;

3) правовое воспитание обучающихся в коллективе;

4) учет психолого-возрастных и индивидуальных особенностей (особенности характера, темперамента и потребности обучающихся).

В условиях общеобразовательной организации формирование правовой культуры обучающихся следует проектировать путем создания определенных условий, направленных на укрепление тесного взаимодействия всех участников образовательных правоотношений, а педагогическая деятельность должна соответствовать следующим компонентам: когнитивному (правовые знания, умения и опыт их применения в повседневной практике), интеллектуальному (идеи, взгляды, ценностные ориентации), поведенческому (реализация правовых установок, гражданско-правовая активность).

Формирование правовой культуры находится в непосредственном взаимодействии с нравственным воспитанием личности: доступность содержания материала – это «учет не только психолого-возрастных особенностей учащихся, но и опора на жизненный опыт, как самих детей, так и педагогов; обеспечение интеллектуальной активности обучающихся; умение заинтересовать учащихся» [12].

Нами выделены следующие педагогические условия формирования правосознания и правовой культуры:

1) учет психолого-возрастных особенностей обучающихся при отборе правовой информации и содержания учебного материала;

2) использование практических заданий, приближенных к реальности;

3) опора при объяснении материала на жизненный опыт педагога или учащихся;

4) диалоговые формы работы с учащимися, вовлечение их в дискуссию;

5) высокий уровень психолого-педагогической подготовки педагогов, умение разрешать конфликтные ситуации правовым путем.

В процессе формирования правовой культуры учащихся педагогу важно соотносить педагогическое планирование и прогнозирование с личностными подструктурами обучающихся, включающими цели деятельности, ценности, направленность саморазвивающейся активности личности. Необходимо также учитывать, что каждому ученику присущ свой путь формирования правовой культуры. Однако педагогу следует выбрать оптимальные формы и методы работы для формирования правосознания обучающихся. Результативность данного процесса зависит от целей, разнообразия приемов и средств, используемых в процессе правового обучения.

Формирование правовой культуры обучающихся способствует развитию индивидуальности, приобщению их к пониманию необхо-

димости регулировать свое поведение рамками норм права, а также укрепляет правопрядок, прививает молодым людям чувство ответственности и выступает фактором личностного развития.

Список литературы

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / отв. ред. Е.А. Лукашева. М., 1988.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. М., 1929.
3. Ибраева Г.Р., Клинцева Н.Н. Правовое воспитание как важнейший элемент формирования правосознания и правовой культуры в системе высшего образования // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 1(3). С. 168–170.
4. Иванников И.А. Концепция правовой культуры // Правоведение. 1998. № 3. С. 12–16.
5. Манина А.А. Направления государственной политики в области правового воспитания // Общество и право. 2012. № 3(40). С. 51–54.
6. Певцова Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX–XXI веков. М., 2003.
7. Право знать право: методические рекомендации по организации правового просвещения участников образовательного процесса / авт.-сост. Э.И. Атагимова, Е.В. Горбачева. М., 2016.
8. Правовая культура: учеб. пособие / Л.М. Балакирева, В.Ю. Гулакова, А.М. Дроздова [и др.]. Ставрополь, 2015.
9. Правовое воспитание школьников: учеб. пособие / сост. З.В. Бочкарева. Ставрополь, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncfu.ru/export/uploads/docs-university/SKFYumm-antiterror-Pravovoe-vospitanie-shkolnikov.pdf> (дата обращения: 25.09.2021).
10. Соколова Е.А. Педагогические приемы формирования правового сознания [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). М., 2017. С. 22–24. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12552/> (дата обращения: 10.09.2021).
11. Харников М.В. Сущность и культура правовой культуры подростка как результат социального воспитания и правового просвещения // Вестн. Тамб. ун-та. 2018. Т. 23. С. 30–35.
12. Ширазян А.Р. Правовое воспитание в школе [Электронный ресурс]. URL: http://togaou.68edu.ru/dock/Vospit_rabota/prav_prosvch_2017.pdf (дата обращения: 24.09.2021).
13. Широ С.В., Левковская Н.Г. Этические основания формирования правовой культуры личности несовершеннолетнего в современном российском обществе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2007. № 4(22). С. 54–58.

14. Ядрышников К.С. Основы государственной политики в сфере формирования правовой культуры обучающихся // Бизнес. Образование. Право. 2017. № 1(38). С. 294–299.

* * *

1. Agranovskaya E.V. Pravovaya kul'tura i obespechenie prav lichnosti / отв. ред. Е.А. Лукашева. М., 1988.
2. Vygotskij L.S. Pedologiya podrostka. M., 1929.
3. Ibraeva G.R., Klincova N.N. Pravovoe vospitanie kak vazhnejshij element formirovaniya pravosoznaniya i pravovoj kul'tury v sisteme vysshego obrazovaniya // Sovremennye problemy social'no-gumanitarnyh nauk. 2016. № 1(3). S. 168–170.
4. Ivannikov I.A. Konceptiya pravovoj kul'tury // Pravovedenie. 1998. № 3. S. 12–16.
5. Manina A.A. Napravleniya gosudarstvennoj politiki v oblasti pravovogo vospitaniya // Obshchestvo i pravo. 2012. № 3(40). S. 51–54.
6. Pevcova E.A. Pravovaya kul'tura i pravovoe vospitanie v Rossii na rubezhe XX–XXI vekov. M., 2003.
7. Pravo znat' pravo: metodicheskie rekomendacii po organizacii pravovogo prosveshcheniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa / avt.-sost. E.I. Atagimova, E.V. Gorbacheva. M., 2016.
8. Pravovaya kul'tura: ucheb. posobie / L.M. Balakireva, V.Yu. Gulakova, A.M. Drozdova [i dr.]. Stavropol', 2015.
9. Pravovoe vospitanie shkol'nikov: ucheb. posobie / sost. Z.V. Bochkareva. Stavropol', 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ncfu.ru/export/uploads/docs-university/SKFYumm-antiterror-Pravovoe-vospitanie-shkolnikov.pdf> (data obrashcheniya: 25.09.2021).
10. Sokolova E.A. Pedagogicheskie priyomy formirovaniya pravovogo soznaniya [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2017 g.). M., 2017. S. 22–24. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12552/> (data obrashcheniya: 10.09.2021).
11. Harnikov M.V. Sushchnost' i kul'tura pravovoj kul'tury podrostka kak rezul'tat social'nogo vospitaniya i pravovogo prosveshcheniya // Vestn. Tamb. un-ta. 2018. T. 23. S. 30–35.
12. Shirazyan A.R. Pravovoe vospitanie v shkole [Elektronnyj resurs]. URL: http://togaou.68edu.ru/dock/Vospit_rabota/prav_prosvch_2017.pdf (data obrashcheniya: 24.09.2021).
13. Shiro S.V., Levkovskaya N.G. Eticheskie osnovaniya formirovaniya pravovoj kul'tury lichnosti nesovershennoletnego v sovremenном rossijskom obshchestve // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2007. № 4(22). S. 54–58.
14. Yadryshnikov K.S. Osnovy gosudarstvennoj politiki v sfere formirovaniya pravovoj kul'tury obuchayushchihya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2017. № 1(38). S. 294–299.

Legal culture of juvenile: content and peculiarities of development in educational process

The article deals with the study of the peculiarities of the legal culture of juvenile and the factors leading to the growth of the illegal behavior in the young environment. There is substantiated the influence of the educational process in the educational institution on the development of the legal culture and the positive legal consciousness of the students. There are systemized the basic directions and principles of the development of the legal culture of students in the educational process.

Key words: *legal culture, legal consciousness, legal upbringing, legal education, illegal behavior, learning activity.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2021)

Л.Н. ПОЛУНИНА
(Тула)

БЕЗОПАСНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА УДАЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ

Анализируются риски, связанные с массовым переходом образовательных учреждений на удаленное обучение в условиях пандемии. Предложена типология рисков, обусловленная спецификой педагогического взаимодействия в электронной среде, в которой медиативную функцию выполняют цифровые технологии. Рассмотрены основные направления обеспечения безопасности педагогического взаимодействия в контексте интенсивной цифровизации образования.

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, удаленное обучение, цифровизация, технологические риски, коммуникативные риски, цифровая грамотность, безопасность.*

С момента возникновения удаленного обучения ключевыми характеристиками, отличающими его от иных форм передачи знаний, выступают территориальная обособленность

субъектов образования, а также наличие и доступность средства коммуникации, обеспечивающего их взаимодействие для достижения образовательной цели. Эволюцию удаленного обучения соотносят, прежде всего, с развитием способов передачи информации – от почты, радио и телевидения до самых совершенных цифровых технологий. Хронологию трансформации понятия и стоящих за ним технологических инноваций возможно проследить по терминологическому ряду *заочное – дистанционное – электронное – онлайн-образование*, а наиболее значимые современные тенденции представить в виде последовательности *информатизация – компьютеризация – цифровизация – виртуализация образования*.

Терминологическая вариативность, присущая описанию удаленного обучения с применением ИКТ (дистанционное, смешанное, электронное, виртуальное, мобильное, онлайн-обучение и др.), обуславливает необходимость уточнения основных дефиниций, используемых в предпринятом исследовании. «Дистанционное обучение» (distance learning), по определению ЮНЕСКО, является родовым понятием, объединяющим различные способы осуществления учебной деятельности физически автономными субъектами [10, с. 105]. Контактная работа, создание электронной образовательной среды, интерактивность, адаптация учебных материалов в дистанционном обучении не исключаются, но не являются непременным условием.

Электронное обучение (E-learning), имеющее легитимный статус в отечественном образовании, рассматривается как совокупность образовательных практик, реализуемых как в онлайн-, так и в офлайн-формате с помощью электронных средств коммуникации, к которым относятся в том числе телефонная связь, электронная почта, образовательные платформы и иные интернет-ресурсы [6]. Онлайн-обучение (online learning) представляет собой образовательный процесс, осуществляемый преимущественно в форме синхронного взаимодействия субъектов образования в целенаправленно создаваемой цифровой среде с использованием сети Интернет [9]. Его существенными характеристиками, кроме физической дистанцированности участников, являются медиативная функция цифровых технологий, высокая интерактивность, доминирование общения в реальном времени, на которое отводится бо-

лее 80% объема учебной работы. Технологически продвинутой версией онлайн-обучения, базирующейся на использовании портативных цифровых устройств, является мобильное обучение (mobile learning), исследуемое в настоящее время как самостоятельный вид образовательной практики [4].

В 2020 г. в контексте развития пандемии коронавирусной инфекции (COVID-19) и закрытия образовательных учреждений в педагогической литературе широкое распространение получает понятие удаленного обучения в чрезвычайной ситуации (emergency remote learning), которое определяется как временное осуществление учебного процесса в какой-либо альтернативной бесконтактной форме, обусловленное необходимостью обеспечения социальной изоляции. Изначально предполагалось, что его отличительными признаками являются краткосрочность, отсутствие специально подготовленной инфраструктуры и ресурсов, что актуализирует сокращение учебной нагрузки, снижение требований к результатам обучения и смягчение либо отмену контрольных процедур. Приоритетной целью в данных обстоятельствах является, прежде всего, оперативное обеспечение стабильного функционирования любых имеющихся в наличии технических средств, с помощью которых осуществляется доступ к учебным материалам, и коммуникация участников учебного процесса [7]. Однако вторая и третья волны пандемии, а также повторное введение ограничений показали, что удаленное обучение в чрезвычайной ситуации должно рассматриваться не просто как временная, а как спланированная и подготовленная замена традиционному обучению и должно быть ориентировано на максимально эффективное использование доступных цифровых технологий с целью обеспечения непрерывности, качества и результативности образовательного процесса.

Таким образом, пандемия COVID-19 кардинально изменила повестку цифровизации образования. Закрытие на неопределенный срок учебных заведений различного уровня в большинстве стран мира актуализировало тотальную цифровизацию учебного процесса в связи с его экстренным переводом в удаленный формат. Фактически это означает начало принципиально нового этапа в развитии образования, когда онлайн-обучение перестает быть одной из возможностей и становится неизбежностью, поскольку циклическое течение пандемии и перспектива повторного неодно-

кратного введения режима социальной изоляции предопределяют необходимость создания в учебных заведениях электронной образовательной среды, способной в условиях чрезвычайной ситуации максимально эффективно заместить традиционный учебный процесс и стабильно функционировать, обеспечивая его соответствие утвержденным стандартам.

Опыт, накопленный образовательными институтами в течение 2020–2021 гг., предоставляет достаточно фактологического материала для первичного анализа широкого спектра проблем, связанных с радикальным изменением привычного порядка функционирования образования. Тем не менее большая часть появившихся в академической печати аналитических работ, исследующих цифровую трансформацию образовательных практик под влиянием пандемии, фокусируются на организационных и технологических аспектах, оставляя за пределами анализа такую значимую проблему, как безопасность осуществления образовательной деятельности в условиях полного перехода на удаленное обучение с применением информационно-коммуникационных технологий.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении реальных и потенциальных рисков, которые продуцирует интенсивная цифровизация образовательного процесса, в анализе их влияния на безопасность педагогического взаимодействия в условиях удаленного обучения, а также в определении факторов, способных минимизировать угрозы благополучию субъектов образования. Работа основана на междисциплинарном подходе к изучению педагогических реалий и процессов, объединяющем научный потенциал таких антропоориентированных дисциплин, как педагогика, социология, педагогическая психология, теория коммуникации.

Феномен педагогического взаимодействия является основополагающим компонентом образовательной и воспитательной деятельности, т. к. трансляция знаний, культурных норм и нравственных императивов, аккумулированных определенным обществом, реализуется в непосредственной интеракции между обучающим(и) и обучаемым(и). На основе анализа дефиниций, предложенных ведущими отечественными учеными Ю.К. Бабанским, В.А. Сластениным, А.В. Мудриком, Б.М. Бимбадом, полагаем возможным в контексте данной работы определить педагогическое взаимодействие как сложную динамическую си-

стему взаимоотношений и взаимовлияний участников образовательного процесса, формирующуюся в процессе целенаправленной совместной деятельности и обеспечивающую интеллектуальное, нравственное, физическое развитие личности и ее социализацию. Таким образом, мы рассматриваем педагогическое взаимодействие в качестве системообразующего фактора, определяющими характеристиками которого являются субъект-субъектный характер отношений, процессуальность, кооперативность, интерактивность, наличие общей цели и планируемых результатов деятельности.

Диахроническая перспектива позволяет проследить изменение структурных и содержательных параметров педагогического взаимодействия, детерминированных идеологическими, социокультурными, технологическими факторами и определяющих его специфику в определенный период в конкретном социуме. В частности, характеризуя особенности педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения, Е.В. Коротаева в качестве наиболее существенной трансформации отмечает переход от традиционной модели прямой интеракции «человек – человек» к модели «человек – машина – человек», в которой коммуникация и совместная работа в электронной среде опосредованы техническими средствами, что не только требует перестройки индивидуального профиля деятельности в совокупности его личностного, сенсорно-перцептивного и гностического компонентов, но и «значительно изменяет непосредственный контакт, интерактивность, вариативность межличностного общения» [1, с. 170].

В этой связи переход на удаленное обучение в чрезвычайной ситуации, означающий полный перенос педагогического взаимодействия на неопределенный срок в цифровую среду, порождает целый ряд очевидных и скрытых рисков, обусловленных как спецификой самой технологической среды (взаимодействие в векторах «человек – машина» и «машина – человек»), так и особенностями цифровой межличностной интеракции (взаимодействие в векторе «человек – человек» при посредничестве технологий). Не претендуя на полноту типологии, мы рассмотрим те из них, которые обусловлены индивидуальными или групповыми действиями, предпринимаемыми субъектами образования в процессе обучения. С учетом медиативной функции цифровых технологий полагаем возможным дифференциро-

вать две группы взаимосвязанных рисков, обусловленных существенным изменением условий педагогического взаимодействия и влияющих на его безопасность:

- 1) технологические риски;
- 2) коммуникативные риски.

Инструментальной основой учебного процесса в цифровой среде являются доступные субъектам образования технические средства, от наличия и работоспособности которых зависит возможность его реализации в условиях чрезвычайной ситуации. Практика показывает, что в период пандемии даже в технологически развитых странах многие учебные заведения были вынуждены использовать «доцифровые» технологии, чтобы обеспечить непрерывность учебного процесса [8]. Таким образом, технологические риски в большей степени связаны с внешними по отношению к участникам педагогического взаимодействия факторами:

- наличием современной цифровой инфраструктуры;
- пропускной способностью сетей;
- надежностью интернет-соединения;
- совершенством устройств;
- политикой сбора, обработки, хранения и оборота данных;
- способами распространения информации.

Чисто технологические аспекты, тем не менее, напрямую связаны с этическими проблемами и могут оказывать негативное влияние на благополучие субъектов образовательной деятельности, а это позволяет идентифицировать их в качестве рисков. Прежде всего, речь идет о равном доступе к образованию как общественному благу, который ограничивается несовершенством технологической инфраструктуры. В ответ на вызовы пандемии под эгидой ЮНЕСКО в 2020 г. была создана Глобальная коалиция по вопросам образования, представляющая собой партнерство международных организаций, некоммерческих объединений, ИКТ-компаний, сетевых провайдеров, целью которого является обеспечение непрерывности обучения в чрезвычайных ситуациях и минимизация рисков, вызванных цифровым разрывом. Примером такого сотрудничества стали предоставление компаниями Google и Zoom бесплатного доступа к сервисам видеоконференций и разработка дополнительных цифровых решений для образовательных организаций, позволивших многим учебным заведениям продолжать полноценное обучение в период социальной изоляции.

Не менее важной проблемой, обсуждаемой педагогическим сообществом в контексте цифровизации, является датафикация образования, под которой понимаются сбор, обработка, хранение и использование (в том числе коммерциализация) данных о субъектах образования и их действиях в цифровой среде. Широко распространенная практика пользовательского соглашения при работе с интернет-ресурсами закрепляет индивидуальную ответственность пользователя за достоверность, конфиденциальность и защиту предоставляемых данных. Однако, когда речь идет об учебном процессе, организованном в рамках формального образования, учебные заведения по определению обязаны обеспечить безопасность ресурсов, используемых для различных форм дистанционного обучения, равно как и охрану личных данных участников педагогического взаимодействия.

Чрезвычайная ситуация обострила данную проблему, поскольку в условиях срочного переноса образовательного процесса в цифровую среду либо администрация учебных заведений и педагоги не имели достаточно времени для детального анализа и сравнения учебных ресурсов и образовательных платформ с точки зрения их безопасности, либо доступные им варианты были ограничены единственно возможным выбором. В таких условиях возрастает значимость обучения школьников и студентов основам безопасного использования ИКТ в учебной деятельности, а также такому обращению с собственными и чужими данными, которое обеспечивает их защиту.

Цифровая грамотность является важнейшим аспектом безопасности взаимодействия в модели коммуникации «человек – машина» и характеризует высокий уровень цифровой компетентности субъектов образования. Следует отметить, что массовый переход учебных заведений на удаленное обучение в условиях пандемии выявил недостаточный уровень развития ИКТ-компетенций, что может рассматриваться как фактор риска, оказывающий многомерное воздействие как на беспрепятственную реализацию и результативность учебного процесса, так и на успешность педагогического взаимодействия. При переходе на удаленное обучение в чрезвычайной ситуации значимость цифровых компетенций, а также требования к их диапазону и уровню развития возрастают не только для учителей и учащихся, но также для руководителей образовательных учреждений, осуществляющих с по-

мощью цифровых устройств организационную деятельность, и для родителей, оказывающих детям помощь в учебе и контролирующих их поведение в электронной среде.

Исследования, в частности, показывают, что при переводе обучения в онлайн-формат участие родителей в педагогическом взаимодействии снижается, несмотря на наличие необходимых информационных ресурсов, создаваемых в регионах в рамках электронной образовательной среды. Это обусловлено как невысоким уровнем развития цифровых компетенций родителей в целом, так и межпоколенческим разрывом, который характеризует цифровое неравенство родителей (законных представителей) и детей, принадлежащих к разным поколениям [5, с. 271].

Риски коммуникации в векторе «машина – человек», к которым прежде всего относят негативные последствия длительного использования электронных устройств для физического здоровья и психоэмоционального состояния детей и подростков, достаточно хорошо изучены. Поэтому мы остановимся на серьезном противоречии, характерном именно для удаленного обучения в чрезвычайной ситуации, от разрешения которого зависит не только благополучие участников образовательного процесса, но также обеспечение его непрерывности и результативности. Согласно Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам, утвержденному Приказом Министерства просвещения РФ, «при возникновении чрезвычайной ситуации реализация общеобразовательных программ осуществляется с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий вне зависимости от ограничений, предусмотренных в федеральных государственных образовательных стандартах, если реализация указанных образовательных программ без применения указанных технологий и перенос сроков обучения невозможен» [2, п. 15]. В то же время актуальные документы в сфере охраны здоровья учащихся (Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи, утвержденные 28 сентября 2020 г., и Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания, утвержденные 28 января 2021 г.) устанавливают существенные ограничения, которые касаются продолжительности исполь-

зования электронных средств обучения в учебном процессе. Так, общее время работы с компьютером на уроке не должно превышать 30 минут для учащихся 5–9-х классов и 35 минут для учащихся 10–11-х классов. Максимально допустимое время использования персонального компьютера (ноутбука, планшета) в течение дня с учетом досуговой деятельности составляет для учащихся 5–9-х классов – 120 минут, 10–11-х классов – 170 минут. Кроме того, регламентируются параметры электронных устройств: минимальная диагональ монитора компьютера (ноутбука) – 39,6 см, планшета – 26,6 см, и вводится запрет на использование для образовательных целей мобильных средств связи. Очевидно, что в условиях социальной изоляции при соблюдении санитарных норм реализация учебного процесса в полном объеме невозможна. Выявленное противоречие между необходимостью обеспечения предусмотренных образовательными стандартами результатов обучения и требованиями к безопасности педагогического взаимодействия в цифровой среде актуализирует оперативное решение как организационных проблем (как минимум перераспределение учебной нагрузки между контактной и самостоятельной работой), так и проблемы реструктуризации содержания и методов обучения, а также их адаптации к условиям удаленного обучения с учетом существующих требований.

Коммуникативные риски, обусловленные переносом образовательного процесса в удаленный формат, лежат в плоскости взаимодействия «человек – человек» при посредничестве цифровых технологий. В значительной степени они связаны с природой электронной среды, коммуникация в которой осложняется отсутствием полноценного межличностного контакта, психологической дистанцией, отсроченной обратной связью, существенными различиями в кодексах виртуального и естественного взаимодействия, возможностью неэтичного использования медиа. Наличие так называемых серых зон в виртуальном пространстве обуславливает риск кибербуллинга, несанкционированного доступа посторонних на онлайн-занятия, а также размещения спама и запрещенного или неприемлемого контента на цифровых ресурсах (в новостных лентах курсов, форумах, чатах), предназначенных для обучения или общения участников образовательного процесса, что создает реальную угрозу их психологической безопасности.

Не менее важной составляющей цифровой коммуникации являются этические нормы взаимодействия. В исследованиях отмечается, что со стороны учащихся наиболее распространенными злоупотреблениями, которые практически невозможно контролировать в условиях удаленного обучения, являются копирование и распространение учебных материалов курсов без разрешения преподавателя; списывание; заимствование и представление чужих работ при выполнении заданий в электронном виде; использование интернет-ресурсов и посторонней помощи на зачетах и экзаменах [3]. Кроме того, осваивая виртуальную коммуникацию в социальных сетях в самом раннем возрасте, современное поколение учащихся переносит в цифровую образовательную среду характерный для сетевого взаимодействия со сверстниками стиль общения, не осознавая его неуместность в учебном контексте. Неслучайно во многих странах школы и университеты разрабатывают и внедряют в образовательную практику кодексы дистанционного обучения, предназначение которых состоит в культивировании честности, нравственных норм, эмпатии, коллективной ответственности за результаты совместной деятельности, партнерства всех участников педагогического взаимодействия, что делает цифровую образовательную среду более экологичной и безопасной в сложных условиях удаленного обучения.

Новизна ситуации, с которой столкнулись системы образования в условиях социальной изоляции, обусловлена появлением непредвиденных дополнительных рисков, возрастанием сложности их взаимодействия и взаимовлияния, а следовательно, необходимостью принятия множества срочных решений, касающихся самых разных аспектов образовательной деятельности, и прежде всего безопасности педагогического взаимодействия в цифровой среде.

Минимизация угроз, возникающих при переходе к удаленному обучению в чрезвычайной ситуации, в большей степени относится к сфере ответственности педагогического сообщества, важнейшей задачей которого является обеспечение физической, психологической и эмоциональной безопасности участников образовательной деятельности. В данном контексте безопасность педагогического взаимодействия следует понимать как состояние защищенности его субъектов от деструктивного воздействия факторов риска, связанных со

спецификой осуществления образовательного процесса в удаленном формате.

В соответствии с типологией рисков, предложенной в данном исследовании, полагаем возможным определить следующие основные направления повышения безопасности педагогического взаимодействия при переходе к удаленному обучению в чрезвычайной ситуации.

Для снижения технологических рисков необходимо целенаправленное совершенствование электронной образовательной среды (ЭОС) учебных заведений с целью обеспечения ее эксплуатационной надежности и готовности к функционированию в условиях чрезвычайной ситуации. В решении данной задачи значимую роль играет повышение квалификации технического персонала, осуществляющего администрирование ЭОС при массовом переходе на удаленное обучение, поскольку критически важной становится способность системных администраторов применять наиболее современные технологии информационной безопасности, в частности программно-аппаратные комплексы защиты информации, использующие сложные криптографические алгоритмы, блокчейн и аналогичные программные средства.

Налаживание и развитие партнерских отношений образовательных учреждений с организациями, разрабатывающими актуальные цифровые продукты в сфере образования, позволит не только модернизировать инфраструктуру, но и решить задачу гарантированного доступа педагогов, учащихся и родителей к современным электронным ресурсам. На это нацелен федеральный проект «Цифровая образовательная среда», в рамках которого выделяются средства и ведется работа по оснащению учебных заведений современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности. Снижению технологических рисков также способствует эффективное использование уже существующих образовательных платформ, поскольку готовность школ и вузов к переходу на удаленное обучение и непрерывность учебного процесса в существенной степени зависят от наличия базы электронных учебных материалов, реализующих полный дидактический цикл в соответствии с образовательными стандартами.

Решающим фактором минимизации коммуникативных рисков является развитие цифровой грамотности субъектов педагогического взаимодействия. Цифровая грамотность в кон-

тексте образования понимается как совокупность знаний, умений, навыков и способности осознанно использовать цифровые инструменты для поиска и анализа информации, обучения и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Рассмотренные в исследовании коммуникативные риски соотносятся с основными компонентами цифровой грамотности – техническим, информационным и коммуникативным. Техническая грамотность подразумевает уверенное и безопасное использование в процессе обучения современных цифровых технологий, в числе которых облачные сервисы, мобильные приложения, образовательные платформы, и способность самостоятельно решать базовые программные и аппаратные проблемы. Информационная грамотность характеризуется наличием устойчивых навыков работы с различными видами данных, включая поиск, критическую оценку, отбор и использование информации в учебном процессе. Коммуникативная грамотность предполагает следование нормам киберэтики, принципам партнерства, основанного на равном, ответственном и нравственном отношении ко всем участникам педагогического взаимодействия.

Таким образом, спектр компетенций, которыми должны обладать педагоги, учащиеся, родители для эффективного и безопасного педагогического взаимодействия, а также опережающее развитие цифровых технологий и расширение предоставляемых ими возможностей предполагают постоянное совершенствование образовательных программ, программ повышения квалификации и неформального обучения. Повышение цифровой грамотности учащихся необходимо обеспечивать через регулярное обновление курсов информатики с учетом появления и внедрения в образовательную практику новых цифровых технологий. В условиях цифровизации образования совершенствование цифровой компетентности педагогов становится приоритетным компонентом непрерывного профессионального развития, осуществляемого не только через формальное обучение в процессе повышения квалификации, но также через самообразование и постоянное применение современных цифровых инструментов в практике обучения и воспитания. Существующие платформы массовых открытых онлайн-курсов (МООС) предоставляют родителям (законным представителям) разного возраста и разного уровня подготовки широкие возможности для бесплатно-

го обучения основам цифровой грамотности и цифровой безопасности. В настоящее время на российской платформе «Открытое образование» в свободном доступе размещено более 20 курсов данной направленности, реализуемых ведущими вузами страны.

Комплексный характер рисков, возникающих в цифровой образовательной среде при переходе на удаленное обучение и угрожающих безопасности педагогического взаимодействия, предполагает, таким образом, решение ряда взаимосвязанных прикладных задач в двух сферах – технологической (обеспечение готовности технологической инфраструктуры и платформ электронного обучения учебных заведений к работе в удаленном формате) и образовательной (повышение цифровой грамотности участников педагогического взаимодействия), – что, в свою очередь, позволит сохранить целостность, непрерывность и качество образовательного процесса.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействия: теория и практика: моногр. Екатеринбург, 2013.
2. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/pri/me/doc/400563548/> (дата обращения: 11.08.2021).
3. Brown B., Roberts V., Jacobsen M. Ethical Use of Technology in Digital Learning Environments: Graduate Student Perspectives. University of Calgary, 2021.
4. Brown T.H., Mbatlali L.S. Mobile learning: Moving past the myths and embracing the opportunities // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. Vol. 16. № 2. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2071>.
5. Danilova I.S., Orekhova E.Ya., Shaidenko N.A. Parenting Support In The Information Age – The Message That Unites // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. Vol. LXIX. P. 267–276. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.32>.
6. Haythornthwaite C., Andrews R., Fransman J., Meyers E.M. Introduction to the SAGE Handbook of E-learning Research, Second Edition // The SAGE Handbook of E-learning Research. SAGE Publications Ltd., 2016. P. 3–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473955011.n1>.
7. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote

teaching and online learning [Electronic resource] // EDUCAUSE Review. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning> (дата публикации: 27.03.2020).

8. Lorente L.M.L., Arrabal A.A., Pulido-Montes C. The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective // Sustainability. 2020. № 12. 9091. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12219091>.

9. Singh V., Thurman A. How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988–2018) // American Journal of Distance Learning. 2019. Vol. 33. № 4. P. 289–306. DOI: 10.1080/08923647.2019.1663082.

10. UNESCO. Closing the Gap-Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education. Hamburg, 2016.

* * *

1. Korotaeva E.V. Osnovy pedagogiki vzaimodejstvij: teoriya i praktika: monogr. Ekaterinburg, 2013.

2. Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 22 marta 2021 g. № 115 [Elektronnyj resurs] // GARANT. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/pri/me/doc/400563548/> (data obrashcheniya: 11.08.2021).

Safety of pedagogic cooperation when transferring to distance education in an extraordinary situation

The article deals with the analysis of the risks associated with the mass transfer of the educational institutions to the distance education in pandemic. There is suggested the typology of risks caused by the specific character of the pedagogic cooperation in the electronic environment where the mediative function is fulfilled by the digital technologies. There are considered the basic directions of supporting the safety of the pedagogic cooperation in the context of the intensive digitalization of education.

Key words: *pedagogic cooperation, distance education, digitalization, technological risks, communicative risks, digital literacy, safety.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2021)

*Д.В. ЗЕМЛЯКОВ, О.А. КАРПУШОВА
(Волгоград)*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОЧНЫХ И ОНЛАЙН-ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Проанализированы теоретические и практические аспекты смешанного обучения как наиболее эффективной формы интеграции очного и онлайн-обучения, выделены критерии оценки такой интеграции в зависимости от условий реализации образовательного процесса. Описаны психолого-педагогические принципы построения смешанного обучения: принцип автономности и принцип совместности, а также технологические и дидактические возможности их реализации.



Ключевые слова: смешанное обучение, совместность деятельности, автономность субъектов образовательного процесса, очное обучение, онлайн-неделя, онлайн-обучение, онлайн-курс.

Цифровые технологии, во многом изменившие образ жизни, мышление, содержание и способы деятельности людей, особенно детей, рожденных в цифровую эпоху, задают новое направление в образовании – развитие онлайн-обучения, востребованность которого обусловлена его широкой доступностью, гибкостью и высоким качеством. Вследствие этого растет популярность образовательных онлайн-ресурсов, отлично зарекомендовавших себя в самообразовании и дополнительном образовании.

В основном образовании дидактический потенциал современных технологий осваивается менее активно. Традиции, многолетний опыт очного обучения и в то же время сложность организации и нормативного обеспечения онлайн-обучения значительно затрудняют пересмотр, обогащение и трансформацию традиционных подходов и методик организации учебного процесса педагогами-практиками.

* Исследование выполнено по проекту «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)», реализуемому при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013).

Вынужденный переход образовательных организаций на удаленное обучение из-за пандемии коронавируса в 2020 г. показал низкий уровень готовности системы общего образования к работе в новых цифровых условиях. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами опроса учителей Волгоградской области. Большинство учителей (72% из числа опрошенных) при проведении занятий в дистанционном формате минимально использовали потенциал цифровых технологий, чаще всего ограничиваясь пересылкой заданий ученикам при помощи электронного дневника, электронной почты или социальных сетей и оценкой выполненных учащимися в обычных тетрадях работ по фотографиям.

Обозначенная проблема актуализирует необходимость освоения образовательными организациями дидактического потенциала онлайн-обучения и возможностей его использования. Эта задача, на наш взгляд, решается за счет реализации смешанного обучения, интегрирующего в образовательном процессе очные и онлайн-формы обучения. Такая грамотно спроектированная интеграция, с одной стороны, создает условия для постепенного освоения отдельных элементов онлайн-обучения, обеспечивая при необходимости менее болезненный переход на удаленное обучение, с другой – позволяет организовать образовательный процесс более эффективно, чем исключительно очное или онлайн-обучение. Таким образом, целью нашего исследования является изучение возможностей применения смешанного обучения в системе общего образования и обоснование принципов его построения.

Деление форм обучения на онлайн и очные появилось вследствие внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, в частности онлайн-технологий. Многолетняя педагогическая практика доказала эффективность накопленных и постоянно модернизирующихся очных форм обучения. Их многообразие систематизировано в научных трудах Ч. Куписевича, И.П. Подласого, В.А. Сластенина, В.И. Андреева, А.В. Хуторского, Т.И. Шамова, предложивших различные классификации форм обучения (количество обучающихся, место, продолжительность обучения и специфика управления образовательным процессом, особенности передачи учебного материала и пр.). Цифровизация позволила перенести эти разнообразные формы очного обучения в онлайн-пространство, адаптировать их для новой реальности, а также создать прин-

ципально новые формы, недоступные ранее для очного обучения. В педагогической практике уверенно закрепились такие понятия, как «онлайн-урок», «онлайн-класс», «онлайн-школа», «онлайн-конкурс», «онлайн-конференция», «онлайн-курс», «вебинар», «виртуальная экскурсия», «виртуальная лаборатория» и т. п.

Появление и развитие форм онлайн-обучения вызвало научный и практический интерес к исследованию возможностей интеграции лучших практик очного обучения с передовыми образовательными онлайн-технологиями, т. е. к изучению принципов и закономерностей смешанного обучения как наиболее эффективной формы такой интеграции.

Понятие «смешанное обучение», появившееся еще в конце 1990-х гг., впервые было сформулировано в справочнике смешанного обучения (2006 г.) и определялось как форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу) с обучением посредством применения компьютерных технологий [4]. Christensen Clayton дополняет данное определение смешанного обучения сущностными характеристиками, к которым относит элементы самостоятельного контроля учеником своей траектории, времени, места и темпа обучения, а также интеграции опыта обучения с учителем и онлайн [5].

Смешанное обучение активно практикуется в школах США, Европы и странах Юго-Восточной Азии. В России смешанное обучение на уровне общего образования в настоящее время не получило такого широкого распространения, хотя имеются отдельные попытки его внедрения [1].

Несмотря на положительный опыт реализации, смешанное обучение имеет границы эффективного применения. Оно не всегда возможно на уровне общего образования и зависит от условий, в которых реализуется образовательный процесс, в связи с чем важны критерии оценки возможности реализации очной и онлайн-форм обучения в системе общего образования.

В качестве таких критериев мы рассматриваем: возраст обучающихся, вид образования, тип содержания обучения, техническое обеспечение, особые возможности здоровья, географию субъектов образовательного процесса, время проведения занятия, количество обучающихся, ИКТ-грамотность, карантинные ограничения. С учетом этих критериев проанализируем возможности и ограничения применения очного и онлайн-обучения.

Возраст учащихся. Во многом он определяет их готовность обучаться очно или онлайн. Младшие школьники нуждаются в постоянной помощи со стороны взрослых, т. к. не могут самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. Соответственно, онлайн-обучение в начальной школе имеет существенные ограничения и возможно при непосредственном сопровождении взрослого, который помогает организовывать учебную деятельность ребенка в онлайн-формате. Как показала практика, при переходе школ на онлайн-обучение основная нагрузка по обучению младших школьников ложится на их родителей, и проходит оно в очном формате «родитель – ребенок». Обучающиеся средних классов, и особенно старшеклассники, могут самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, в том числе в онлайн-формате, уверенно используя различные гаджеты, приложения, интернет-сервисы, соблюдая технику безопасности. Таким образом, с точки зрения возраста школьников очный формат, в отличие от онлайн, является допустимым на всех этапах обучения.

Вид образования. Он также предъявляет определенные требования к выбору форм обучения. Обучение по основным общеобразовательным программам в подавляющем большинстве случаев реализуются в очной форме в силу обязательности общего образования, исторически сложившихся подходов. При этом онлайн-ресурсы могут быть использованы как элемент информационного сопровождения очных занятий, самостоятельной работы учащихся или смешанного обучения. Возможность освоения основных общеобразовательных программ в онлайн-формате в России предоставляют лишь несколько частных общеобразовательных организаций. К формам реализации дополнительных общеобразовательных программ детей требований нет – образовательная организация самостоятельно определяет формат реализации программы: очный, онлайн или смешанный.

Тип содержания обучения: теория и практика. Изучение теоретического материала возможно как в очном, так и в онлайн-формате. Однако онлайн-формат подачи теоретического материала в отдельных случаях может быть удобнее, поскольку позволяет выстраивать индивидуальные траектории обучения. Так, видеолекцию обучающийся может поставить на паузу, вернуться к определенному моменту и пересмотреть его или, наоборот, не тра-

тить время на уже известный материал и пропустить его. Очное занятие, особенно если оно групповое, не дает обучающимся возможность выбирать последовательность и темп изучения материала. Возможность использования очной или онлайн-форм в освоении практического содержания зависит от его специфики. Изучение практического содержания, которое школьник способен освоить самостоятельно, руководствуясь инструкциями преподавателя, или совместно с другими учащимися без непосредственного взаимодействия (заслушать и обсудить доклад, отрепетировать совместное выступление и т. д.), можно реализовывать как очно, так и в онлайн-форме. Те формы практической работы, которые требуют наличия специального оборудования, соблюдения условий его использования (спортивный инвентарь, химические реактивы, установки для физических опытов и т. д.) или непосредственного взаимодействия в освоении учебного содержания (командные спортивные игры, психологические тренинги и т. д.), могут быть реализованы только очно.

Техническое обеспечение процесса обучения. Онлайн-обучение, в отличие от очного, возможно только при наличии Интернета, специального оборудования и программного обеспечения. Поэтому онлайн-обучение имеет существенное ограничение на территориях с неустойчивым интернет-соединением, а также в случае отсутствия у учителей и обучающихся компьютеров, ноутбуков, планшетов или хотя бы смартфонов.

Особые возможности здоровья. Выбор очной или онлайн-форм обучения для таких детей зависит напрямую от их особенностей и требует индивидуального подхода. Так, в случае ограничения мобильности ребенка онлайн-обучение может являться единственно возможной формой.

География субъектов образовательного процесса. Очное занятие доступно только для людей, находящихся в месте его проведения. Для онлайн-занятий место нахождения учителя и учеников не имеет значения, что существенно увеличивает доступность образования.

Время проведения занятия. Очное занятие физически доступно только для тех, кто в нужное время готов его посетить (синхронность обучения). Онлайн-формат наряду с синхронным позволяет реализовать и асинхронное обучение (контакт между обучающим и обучаемым осуществляется с задержкой во времени), что существенно увеличивает доступность образования.

Количество обучающихся. Очные занятия эффективны при индивидуальном обучении и обучении в малых группах. С помощью онлайн-формата эти ограничения легко преодолеваются. Так, массовые открытые онлайн-курсы позволяют реализовать одновременный доступ неограниченного числа обучающихся к учебному материалу и при этом обеспечивают его качественное освоение.

ИКТ-грамотность. Онлайн-обучение, в отличие от очного, предъявляет более высокие требования к уровню владения компьютерными технологиями, навыками работы с онлайн-сервисами, знанию и соблюдению основных правил информационной безопасности и т. д. как обучающихся, так и учителей.

Карантинные ограничения. Онлайн-обучение обеспечивает доступность образовательного процесса независимо от эпидемиологической обстановки, т. к. не требует непосредственного контакта участников этого процесса, чем выгодно отличается от очного обучения.

Выделенные критерии могут быть использованы конкретной образовательной организацией для анализа возможности и целесообразности интеграции очной и онлайн-форм обучения в тех или иных условиях. Так, проведенный нами опрос обучающихся, учителей Волгоградской области и анализ его результатов с учетом выделенных выше критериев показали возможность организации региональных образовательных проектов в смешанном формате с привлечением 97,5% обучающихся средних и старших классов образовательных организаций региона.

Эффективное смешанное обучение должно строиться, на наш взгляд, в соответствии с двумя основными принципами – принципом автономности субъектов образовательного процесса и принципом совместности их деятельности, – которые отвечают базовым личностным и образовательным потребностям: потребности действовать автономно, самостоятельно, на основе личностно значимых целей и потребности в совместных действиях, взаимном обмене и оценивании [6; 7]. Под автономностью субъекта А.М. Коротков и коллектив исследователей понимают характеристику, отражающую самостоятельность целеполагания и реализацию учебной деятельности в соответствии с собственными потребностями и способностями, в то время как совместность, по мнению авторов, является характеристикой образовательной деятельности, отражающей объединение усилий субъектов образования с целью решения общей задачи [Там же]. Доминирование одной из характеристик, по мне-

нию авторов, существенно снижает эффективность обучения. При сочетании высокой совместности и низкой автономности, в большей степени характерном для очного формата, где обеспечивается непосредственное взаимодействие обучающихся, но из-за недостатка времени и других ресурсов не удовлетворяются образовательные потребности каждого из них, обучение, как считают авторы, чаще всего жестко управляется преподавателем и характеризуется как авторитарное. Следствием становится отсутствие у обучающихся собственных образовательных целей, учебной мотивации и ответственности за качество приобретаемых знаний и умений. Наоборот, при низкой совместности и высокой автономности образовательный процесс превращается в самообразование [6], которое далеко не всегда успешно реализуется. Примеры такого самообразования можно встретить и в очном обучении, когда ученик, не полностью усвоивший на занятии учебный контент, изучает его самостоятельно, часто прибегая к помощи родителей, и в онлайн-обучении, когда те или иные онлайн-курсы построены как самостоятельное изучение контента, с последующим автоматизированным контролем, но без обратной связи от преподавателя, без возможности взаимного обмена, взаимного оценивания.

Баланс между этими характеристиками, а именно одновременное обеспечение высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности, обеспечивает эффективность обучения, гармоничное развитие личности и наиболее полную ее самореализацию [1; 2; 6].

В смешанном обучении, где интегрируются очные и онлайн-формы, наиболее полно раскрывается возможность субъектов действовать автономно, самостоятельно, на основе личностно значимого целеполагания и одновременно использовать ресурсы совместной деятельности, взаимного обмена, взаимного оценивания. Онлайн-формат предоставляет более широкие технологические и психолого-педагогические условия для обеспечения субъектам автономности в обучении. Очные занятия усиливают совместность обучающихся в деятельности, обеспечивая непосредственный, синхронный обмен опытом, переживаниями, спонтанность эмоциональных реакций, динамичное взаимное оценивание.

Рассмотрим принципы организации смешанного обучения на примере психолого-педагогического класса Волгоградского государ-

ственного социально-педагогического университета (далее – ППК) первого года обучения, в рамках которого старшеклассники осваивают основы психологии и педагогики. Смешанное обучение в ППК как совмещение очного обучения (лицом к лицу) с участием учителя, сверстников и онлайн-обучения предполагает определенную структуру учебного занятия, состоящего из онлайн-недели и очной встречи обучающихся с учителем и одноклассниками. Работа школьников в течение онлайн-недели представляет собой самостоятельное освоение содержания темы занятия в рамках разработанного и апробированного преподавателями вуза онлайн-курса, с применением наиболее эффективных методик и техник дистанционного обучения. Проходя онлайн-курс по теме, педклассовцы не только изучают актуальный, качественный, адаптированный для старшего школьного возраста психолого-педагогический контент, но и участвуют в его онлайн-обсуждении со сверстниками, проходят в автоматизированном режиме самоконтроль, сопровождающийся комментариями преподавателей вуза, готовятся к очной встрече. Работая в течение онлайн-недели, и школьники, и учителя, зарегистрированные на онлайн-курс, имеют возможность самостоятельно планировать и контролировать собственную образовательную траекторию, место, время и темп освоения материала.

Онлайн-курс, осваиваемый обучающимися в течение недели, как и очные занятия, строится в соответствии с принципами высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности. Возможности реализации этих принципов рассмотрим на примере конкретных форм онлайн-обучения, разработанных на платформе Волгоградского государственного социально-педагогического университета miroznai.ru (Open edX): анализа видеоматериалов, взаимного оценивания, видеолекции с высоким уровнем иллюстративности, самодиагностики, обучающего самоконтроля.

Принцип высокой автономности в онлайн-курсе эффективно реализуется в работе обучающихся с видеосюжетами, а именно в ходе их самостоятельного анализа. Анализ видеосюжета, в содержании которого заложена какая-то проблематика, в начале занятия является важным элементом самостоятельного целеполагания, т. к. обеспечивает слушателям возможность самим поставить и принять учебную задачу. Для этого каждый обучающийся индивидуально, опираясь на собственный

опыт, имеющиеся знания, анализирует предложенную проблемную ситуацию и формирует сначала собственное мнение.

Например, в начале занятия «Разрешение межличностных конфликтов» слушатели самостоятельно анализируют видеосюжет из художественного фильма «Любовь и голуби», в котором очень динамично развивается семейный конфликт из-за покупки голубей. Перед просмотром обучающимся ставятся вопросы «В чем причина возникновения семейного конфликта?», «Какое значение имеет произошедший конфликт в жизни героев?», направленные на постановку проблемы – учебной задачи, а именно выявление значения конфликтов в жизни людей, их функций в межличностных отношениях.

Наблюдая за действиями и переживаниями героев, за тем, как разворачивались события в конфликтной ситуации, обучающиеся отмечали, что конфликт в целом завершился благополучно, его участники почувствовали облегчение. Вывод о том, что функция конфликта в этой ситуации конструктивна, слушатели пока что определяют, опираясь не на научные знания, а на свой житейский опыт, отдельные фрагментарные знания, личные размышления. В результате такого житейского анализа старшеклассники самостоятельно приходят к выводу – чтобы понять, от чего зависит конструктивность и деструктивность конфликта в межличностных отношениях, им требуются специальные знания о его сущностных характеристиках, динамике развития, стратегиях поведения человека в конфликтной ситуации.

Принцип совместности в обучении при анализе видеосюжетов реализуется в процессе следующего за ним взаимного оценивания. Такая форма учебного задания позволяет обучающимся обмениваться ответами, которые открыты для всех слушателей онлайн-курса и, таким образом, знакомиться с мнением остальных участников, получать обратную связь на собственные суждения. Взаимное оценивание эффективно применяется и как самостоятельное онлайн-задание, где обучающиеся сначала индивидуально отвечают на вопрос, презентуют свое эссе или проект, работают с кейсом, а затем взаимодействуют с сокурсниками и преподавателями, обмениваясь мнениями и оценками в онлайн-формате. Например, работая с кейсом на занятии «Разрешение межличностных конфликтов», слушатели сначала самостоятельно анализировали содержание проблемной ситуации: «Соседский спаниель пе-

рерыл грядки и, таким образом, испортил луковицы редких сортов тюльпанов, которые Вы с любовью выращиваете на своем участке...», а затем, в соответствии с изученным алгоритмом обратной связи, формулировали в специальном поле свой вариант наиболее конструктивной реакции в этой конфликтной ситуации. Таким образом, во взаимном оценивании каждый обучающийся имеет возможность познакомиться с ответами всех сокурсников и от каждого из них узнать мнение о своем ответе.

Хорошо проиллюстрированные видеолекции позволяют учащимся реализовать как принцип автономности, так и принцип совместности в обучении. Автономность в освоении учебного содержания с применением такой онлайн-формы достигается благодаря высокой иллюстративности, которая обеспечивает перенос закономерностей изучаемых психолого-педагогических явлений на конкретные жизненные ситуации, усиливая их понимание и осознанность у обучающихся.

Например, на занятии «Разрешение межличностных конфликтов» слушатели самостоятельно знакомились с динамикой развития конфликта, где каждая его фаза, ее сущностные признаки, их типичные проявления в словах и действиях и, что особенно важно, возможности разрешения конфликта на каждой из этих фаз были не только раскрыты с точки зрения теории конфликтологии, но и пошагово отражены в видеофрагментах из художественного фильма Сергея Микаэляна «Влюблен по собственному желанию». В качестве иллюстрации была использована сцена, в которой разыгрывается ссора из-за гуляющей на братской могиле собаки. Так, анализируя высказывания и действия героев фильма на начальной фазе конфликта, обучающиеся отмечали признаки возникновения конфликтной ситуации, а именно противоречия в позициях и взглядах сторон. Вера и Игорь считают недопустимым выгул собаки на братской могиле, в то время как хозяева собаки не видят в этом ничего предосудительного. С помощью комментариев преподавателя обучающиеся анализируют и возможности разрешения конфликта, которые на его начальной фазе еще очень велики. Одна из них состояла в том, что хозяева могли осознать недопустимость выгула собаки на месте захоронения и откликнуться на достаточно мирную просьбу Веры забрать ее оттуда, как следствие, исчезло бы противоречие между мнениями сторон, а значит, конфликт разрешился бы конструктивно. В следующих

видеофрагментах обучающиеся видят примеры, иллюстрирующие фазу подъема в конфликте, т. е. открытые конфликтные действия участников (в фильме это взаимные обвинения и претензии героев, вынос Игорем собаки из ограды могилы, возмущения хозяев), пик конфликта – бурные, эмоционально окрашенные и, главное, слабо контролируемые действия участников (в видеосюжете это завязавшаяся между Игорем и хозяином собаки драка) и его спад – затухание конфликтных действий (хозяин собаки уже с безопасного расстояния угрожает Игорю телефонным звонком какому-то влиятельному лицу, а тот, видя бесполезность дальнейших действий, собирает вещи и уходит).

Принцип совместности в видеолекции такого формата есть не что иное, как совместность с преподавателем – автором курса, который комментирует, теоретически обосновывает видеоиллюстрацию, расставляет нужные акценты, идентифицируясь с обучающимися, предвосхищая их вопросы, возможные затруднения. Самодиагностика с анализом результатов и комментариями преподавателя как учебное действие в онлайн-формате также устроена в соответствии с принципами автономности и совместности. Автономность проявляется в том, что обучающиеся, выполняя самодиагностику, преломляют усвоенное знание через личный опыт и переживания. Например, выявляя у себя с помощью методики Томаса-Килмана наиболее выраженную стратегию поведения в конфликте (сотрудничество, противоборство, компромисс, уход или уступка), школьники выстраивали индивидуальные профили поведения в конфликте, сравнивали их с профилями тех или иных типажей личностей, представителей различных профессий. Потребность во взаимном обмене, сравнении – проявлениях совместности в учебной деятельности – школьники реализовывали, анализируя и преобразуя модели конфликтного поведения во взаимном оценивании с сокурсниками и с помощью комментариев преподавателя – автора онлайн-курса. В условиях такой совместности обучающиеся приходят к выделению сущностных характеристик стратегий поведения в конфликте и к выводу о том, что каждую из них можно использовать для его конструктивного разрешения.

В самоконтроле, по своей сути являющемся самостоятельным, автономным учебным действием, в онлайн-курсе в полной мере реализуется и принцип высокой совместности

обучения. Реализация этого принципа становится возможной благодаря развернутым комментариям, которые в случае неверного ответа получает обучающийся. Например, отвечая на вопрос: «Какая стратегия поведения характерна для человека, отказывающегося от объекта конфликта в пользу партнера?» – учащийся, выбравший неверный ответ «уход», из комментария ниже узнает, что, используя стратегию ухода, партнер стремится избежать участия в конфликтной борьбе из-за отсутствия уверенности в своей позиции, в то время как отказ от объекта конфликта в пользу другого является характерной чертой уступки – стратегии, применяемой в ситуациях, когда отношения с оппонентом важнее достижения собственной цели. Сопровождающие самоконтроль комментарии превращают его из исключительно автономного учебного действия в действие, совместное с преподавателем – автором занятия, содержащиеся в них подсказки ориентируют обучающегося в поиске правильного ответа, что делает самоконтроль обучающимся. Таким образом, технологические и дидактические возможности онлайн-обучения позволяют учащимся реализовать свои образовательные потребности: действовать автономно и быть участниками учебного взаимодействия.

Органичным продолжением онлайн-недели является очное занятие, усиливающее совместность субъектов образовательного процесса – обучающихся и учителя – за счет непосредственного синхронного взаимодействия. В рамках такого взаимодействия педклассовцы отрабатывают на основе полученных при прохождении онлайн-курса знаний первичные педагогические навыки, обмениваются жизненным опытом, эмоциями и впечатлениями, предоставляют друг другу обратную связь в режиме «здесь и сейчас»; рефлексиируют по поводу своей работы в течение онлайн-недели.

С этой целью на очном занятии используется как содержание онлайн-курса, изучаемого школьниками в течение предшествующей недели, так и зарекомендовавшие себя методики и техники очного обучения, которые обеспечивают высокую совместность субъектов образовательного процесса в деятельности. Сюда могут быть отнесены самые разные формы совместной учебной деятельности: групповая дискуссия по результатам анализа видеоматериалов, мозговой штурм для определения темы и цели нового проекта, элементы тренинга по отработке тех или иных педаго-

гических навыков, взаимное оценивание в работе с кейсами, анализ результатов самодиагностики, рефлексия собственных переживаний или по результатам совместной деятельности и пр. Выбор методов и техник также зависит и от опыта и профессиональных предпочтений учителя.

Высокая совместность на очном занятии достигается за счет организации учителем конструктивного обмена мнениями и переживаниями без оценок правильности ответов обучающихся, поощрения их активности, предоставления возможности более детально аргументировать свои суждения, коснуться вопросов, возникших по ходу выполнения заданий в онлайн-курсе.

Автономность обучающихся на очном занятии проявляется в том, что каждый из них самостоятельно определяет меру своей активности, исходя из готовности обсуждать те или иные вопросы, например результаты самодиагностики, степени интереса к изучаемой теме (какие-то из тем могут быть менее привлекательными, другие, наоборот, находиться на пике актуальности) и других факторов.

Одним из примеров проявления автономности на очном занятии является анализ видеоматериалов, которые в содержании онлайн-курса встречаются как иллюстрации видеолекций, элементы заданий по самоконтролю и взаимному оцениванию. Помимо тех акцентов, которые расставляет лектор, комментирующий фрагмент фильма с точки зрения изучаемого психолого-педагогического явления, предложенных авторами онлайн-курса вопросов, направляющих мыслительную активность школьников, нацеливающих их на понимание сущностных характеристик этого явления, у старшеклассников могут возникнуть и собственные, более глубокие, частные или отличные от заданного в онлайн-курсе направления вопросы. Эти вопросы также важны для профессионального и личностного самоопределения педклассовцев. Возможность их обсуждения предоставляется на очном занятии. При этом учитель не обязует высказываться каждого ученика, т. к. у кого-то из них может идти внутреннее осмысление изучаемого психолого-педагогического явления, закономерности и пр., соотнесение с собственным жизненным опытом.

Свою работу по организации очного занятия учитель начинает с того, что сам проходит онлайн-курс по конкретной теме, как и обучающиеся, в течение онлайн-недели. В процес-

се подготовки учитель выбирает содержание онлайн-занятия для очной встречи, соответствующие ему формы очной работы, необходимое техническое обеспечение. Выбор учитель осуществляет с учетом методических рекомендаций авторов онлайн-курса и с опорой на собственные наблюдения за работой старшеклассников в течение онлайн-недели. Например, при выполнении обучающимися заданий по самоконтролю и взаимному оцениванию учитель как участник сетевого ППК может определить наиболее трудные для освоения разделы темы или вопросы, вызвавшие у обучающихся эмоциональный отклик, возражения.

Опыт реализации смешанного обучения в психолого-педагогическом классе показал, что построенные в соответствии с принципами автономности и совместности онлайн-неделя и очное занятие дополняют друг друга и повышают качество обучения. Онлайн-формат в большей степени позволяет педклассовцам действовать автономно, в то время как очная встреча усиливает совместность их деятельности.

Таким образом, возможности реализации смешанного обучения, интегрирующего очные и онлайн-формы, определяются рядом критериев: возрастом обучающихся, видом образования, содержанием обучения, техническим обеспечением, особыми возможностями здоровья, географией субъектов образовательного процесса, временем проведения занятия, количеством обучающихся, ИКТ-грамотностью, карантинными ограничениями. Эффективное смешанное обучение строится в соответствии с принципами автономности субъектов образовательного процесса и совместности их деятельности. Онлайн-формат предоставляет более широкие технологические и психолого-педагогические условия для обеспечения субъектам как автономности, так и совместности в обучении, увеличивая при этом возможности самостоятельной реализации учебной деятельности. Очные занятия, обеспечивающие непосредственное синхронное взаимодействие обучающихся и учителя, усиливают их совместность в учебной деятельности.

Список литературы

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М., 2016.
2. Коротков А.М. Готовность старшеклассников к учебной деятельности в компьютерной среде: методология, теория и практика формирования: моногр. Волгоград, 2003.

3. Коротков А.М., Сахарчук Е.И., Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: моногр. Волгоград, 2019.

4. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, 2006.

5. Christensen Clayton, M. Innovator's Dilemma. NBN International, 2013.

6. Korotkov A.M., Shtyrov A.V., Spiridonova S.B., Zemlyakov D.V. Joint Activity of Autonomous Actors in an Open Educational Environment // ARPHA Proceedings. 2020. № 3. P. 1213–1226.

7. Spiridonova S.B., Karpushova O.A. Psychological readiness of students for joint activity as autonomous actors in on-line education // ARPHA Proceedings. 2020. № 3. P. 2429–2440.

* * *

1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie. M., 2016.

2. Korotkov A.M. Gotovnost' starsheklassnikov k uchebnoj deyatel'nosti v komp'yuternoy srede: metodologiya, teoriya i praktika formirovaniya: monogr. Volgograd, 2003.

3. Korotkov A.M., Saharchuk E.I., Sergeev N.K. Nепрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: моногр. Volgograd, 2019.

Specific features of the integration of internal and online forms of study in the system of general education

The article deals with the analysis of the theoretical and practical aspects of blended learning as an efficient form of the integration of face-to-face training and e-learning. There are revealed the criteria of the evaluation of the integration on the basis of the conditions of the implementation of the educational process. There are described the psychological and pedagogical principles of the organization of blended learning: the principle of autonomy and the principle of jointness, their technological and didactic potential of the implementation.

Key words: *blended learning, jointness of activities, autonomy of the subjects of the educational process, face-to-face training, online week, e-learning, online course.*

(Статья поступила в редакцию 09.10.2021)

T.B. КЛЕВЕТОВА, С.А. КОМИССАРОВА, А.В. МАКСИМОВА
(Волгоград)

ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В СООБЩЕСТВАХ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ*

Рассматриваются вопросы реализации программ онлайн-обучения в сообществах учащихся школ. Уточнено понятие «онлайн-сообщество», рассмотрена классификация онлайн-сообществ. Описываются теоретические подходы к разработке онлайн-курса по информатике в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и цифровой трансформации образования на примере онлайн-курса «Подготовка школьников к ОГЭ по информатике», реализованного в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, онлайн-сообщество, классификация онлайн-сообществ, онлайн-курс, образовательная программа, дополнительная программа, ОГЭ по информатике.*

На современном этапе развития образования одной из форм реализации учебного процесса является онлайн-обучение, которое позволяет осуществлять освоение предметных областей независимо от места нахождения учащегося, что является актуальным в период пандемии, а также в условиях, когда возникает потребность реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Обращение в образовательной практике к инновационным технологиям и моделям обучения, массовым открытым онлайн-курсам позволяет осуществлять обучение учащихся в индивидуальном и доступном для каждого режиме, что повышает возможности обеспечения вариативности освоения предмета, расширяет возможности получения образования для различных социальных групп. Онлайн-курсы, являясь дидактической единицей онлайн-обучения, направлены на осуществление образовательной деятельности в онлайн-сообществе, которое

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

мы рассматриваем с позиции взаимодействия двух сообществ, а именно профессионального педагогического сообщества и сообщества учащихся.

Обратимся к рассмотрению историко-философского аспекта понятия «сообщество», начало которого положено в исследованиях западных социальных философов М. Вебера, Э. Дюркгейма [1; 4]. Содержание данного понятия претерпело определенные изменения. Первые представления о сообществе были связаны с группой людей, объединенных местом проживания, и оно характеризовалось чувством братства, семьи, традиции, единства языка. Процесс индустриализации общества, развитие коммуникационных технологий привели к тому, что характеристикой сообщества стало наличие общих целей, области интересов, ценностей и стремлений между его членами (Э. Дюркгейм).

Д. Халилов в своем исследовании говорит, что онлайн-сообщество представляет собой группу людей со сходными интересами, которые общаются друг с другом через Интернет [10]. Взаимодействие в онлайн-сообществах происходит при помощи форумов, блогов, социальных сетей, таких как «ВКонтакте», «Инстаграм», «Фейсбук». В соответствии с вышесказанным, онлайн-сообщество определяется как направленное взаимодействие людей в сети Интернет, объединенных общей целью, интересами и ценностями участников. В настоящее время в отечественной педагогической науке и практике большое внимание уделяется проблеме развития цифрового профессионального образования и обучения (А.М. Кондаков, И.С. Сергеев, В.В. Гриншкун, О.Н. Шилова) [6; 8; 11].

Обратимся к анализу понятия профессионального образовательного сообщества. Так, в исследованиях Г.Г. Геркушенко, М.В. Соколова отмечено, что понятие «профессиональное образовательное сообщество» рассматривается с нескольких позиций: 1) как группа специалистов, работающих в одной образовательной области, осуществляющих сотрудничество с целью улучшения результатов обучения, воспитания и достижения образовательных стандартов; 2) как группа или несколько групп обучающихся, осуществляющих взаимодействие на основе принципа взаимной ответственности для достижения общей цели; 3) как группа специалистов, осуществляющих непрерывное обучение [2].

В данной статье профессиональное образовательное сообщество рассматривается с двух позиций, а именно: как сообщество педагогов,

осуществляющих образовательную деятельность, направленную на достижение результата, предусмотренного ФГОС, и обучающихся, взаимодействующих друг с другом и с учителем посредством сети Интернет, осваивающих содержание учебных предметов. Для обучения в сообществах применяют онлайн-технологии, которые «обеспечивают обучаемых необходимым содержанием изучаемого материала, посредством интерактивного взаимодействия обучаемых и преподавателей, а также возможность осуществления самостоятельной деятельности по освоению изучаемого материала» [2].

К основным характеристикам сетевого обучения относят:

1) комплементарность – взаимодополняемость, взаимосоответствие сообществ педагогов и учащихся, обеспечивающее взаимодействие в сети;

2) система субъект-субъектного взаимодействия сообществ учителей и учащихся, объединенных общими образовательными целями и событиями в сети;

3) мотивированность сообщества учащихся в освоении содержания предмета и в общении по решению образовательных задач;

4) сетевая организация образовательного процесса, предполагающая добровольное объединение индивидов, групп, организаций, действующих осознанно, скоординированно и продолжительно для достижения образовательных целей, имеющая общие корпоративный имидж и инфраструктуру, основанную на формировании и развитии субъект-субъектных отношений между учеником и педагогом [9].

В исследованиях М.Б. Лебедевой отмечено, что «дистанционное обучение как интерактивный метод наиболее перспективно при реализации онлайн-обучения и массовых открытых онлайн-курсов» [3].

Понятие онлайн-курсов, а именно МООС (Massive Open Online Course), широко используется в обучающей практике. Онлайн-курс – это образовательная «тенденция», при помощи которой можно дистанционно обучать людей в любой точке мира и в любое свободное время. Но в то же время МООС ложатся в контекст применения исключительно электронных и цифровых образовательных ресурсов. У данных курсов можно выделить следующие преимущества:

- большая группа обучающихся;
- важность взаимодействия со слушателями;

• большое значение данных об обучении (большие данные).

Для использования таких курсов допускаются все желающие вне зависимости от уровня образования и возраста. С учетом того, что к освоению курса, как правило, допускаются все желающие, в рамках классификации уровней образовательных программ, введенной Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», открытые онлайн-курсы следует отнести к дополнительным общеразвивающим программам [7].

Дополнительная общеобразовательная программа – это система, включающая комплекс образовательных программ, ориентированных на получение дополнительных знаний и навыков, не предусмотренных программами общего образования и государственными стандартами. Дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на общеразвиваю-

щие и предпрофессиональные (273-ФЗ, ст. 75, п. 2) [7].

Общеразвивающая программа, как правило, должна быть построена на принципах конкретности, логичности, реальности, иметь оптимальный объем для обучающихся разных возрастов, современную педагогическую терминологию. Предпрофессиональные программы реализуются для детей и направлены на выбор профессии в различных сферах – экономики, производства, искусства, физической культуры и спорта и др. [Там же].

Содержание открытых онлайн-курсов и результаты обучения, планируемые к достижению при их освоении, могут полностью удовлетворять требованиям, предъявляемым к содержанию и результатам обучения соответствующих дисциплин или модулей в рамках основных образовательных программ, что должно быть зафиксировано в описании онлайн-курса и одновременно в дополнительной

Учебно-тематический план

Раздел, тема	Количество часов		
	Всего	Теоретические занятия	Практические занятия
0. Вводное занятие	2	2	
1. Задания тестовой части	4	2	2
2. Количественные параметры информационных объектов	4	2	2
3. Кодирование и декодирование информации	4	2	2
4. Значение логического выражения	4	2	2
5. Формальные описания реальных объектов и процессов	4	2	2
6. Простой линейный алгоритм для формального исполнителя	4	2	2
7. Программа с условным оператором	4	2	2
8. Информационно-коммуникационные технологии	4	2	2
9. Запросы для поисковых систем с использованием логических выражений	4	2	2
10. Анализ информации, представленной в виде схем	4	2	2
11. Сравнение чисел в различных системах счисления	4	2	2
12. Использование поиска операционной системы и текстового редактора	4	2	2
13. Использование поисковых средств операционной системы	4	2	2
14. Задания развернутой части	4	2	2
15. Создание презентации или форматирование текста	4	2	2
16. Обработка большого массива данных	4	2	2
17. Короткий алгоритм в различных средах исполнения	4	2	2
18. Итоговое занятие, зачет	4	2	2
ИТОГО	74	38	36

образовательной программе, реализуемой с применением онлайн-курса.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к структуре дополнительной программы, нами была разработана дополнительная образовательная программа «Подготовка к ОГЭ по информатике». Данная программа реализуется в онлайн-формате.

Программа разработана с учетом содержания и требований к программам дополнительного образования детей для общеобразовательных школ. В данном онлайн-курсе рассматривается решение каждой отдельной задачи в экзаменационной работе по информатике. Программа направлена на практическую отработку умений и навыков.

Целью программы является подготовка обучающихся девятих классов к сдаче Основного государственного экзамена по информатике.

Основные задачи программы:

- 1) раскрыть содержание каждого задания в ОГЭ по информатике;
- 2) ознакомить слушателей с демоверсией, кодификатором и спецификацией ОГЭ по информатике в учебном году;
- 3) обучить школьников правильному заполнению бланков ОГЭ по информатике;
- 4) подготовить обучающихся к качественному выполнению всех типов заданий ОГЭ по информатике.

Учебно-тематический план включает в себя разделы, которые представлены в таблице на с. 82.

Базой для данного исследования стал реализованный в Волгоградском социально-педагогическом университете массовый открытый онлайн-курс «Подготовка школьников к ОГЭ по информатике» [5]. Данный курс был размещен на платформе «Мирознай» (<http://migoznai.ru/node/351>), и основой для него стала среда Open edX, разработанная совместно специалистами Гарварда и Массачусетского технологического института.

Онлайн-курс «Подготовка школьников к ОГЭ по информатике» предназначен для проведения интерактивного удаленного учебного процесса, включающего тематически связанные лекции, проверочные задания и тесты, постоянное общение преподавателя и школьников через социальные сети, через совместный просмотр лекций и т. д., проведение итогового экзамена в формате ОГЭ по информатике. Программа данного курса может использоваться в качестве дополнительного материала в онлайн-формате, изучение курса в данном случае носит рекомендательный характер, может быть предложено для самостоятельного изучения, без требований к контролю результатов. В таком формате школьники обучаются самостоятельно, без контроля учителя.

Использовать онлайн-курс можно наряду с основными учебными программами (смешанное образование) как дополнение образовательных программ в части подготовки к ОГЭ по информатике. При этой форме обучения контроль за процессом освоения учебного материала осуществляют педагоги.

Структура занятия 1. Количественные параметры информационных объектов

Таким образом, онлайн-курс «Подготовка школьников к ОГЭ по информатике» разрабатывается в двух исполнениях: для подготовки учащихся школы к сдаче ОГЭ и как курс повышения квалификации педагогов. Соответственно, в основу курса были заложены варианты и самостоятельного изучения материала школьниками (теоретический блок, практический блок), и обучения под руководством и контролем педагога (методические рекомендации) (см. рис. на с. 83).

Для обучающихся онлайн-курса предусмотрены следующие формы занятий:

- по количеству детей, участвующих в занятии, – индивидуальная;
- по особенностям коммуникативного взаимодействия педагога и детей – лекции и практикум;
- по дидактической цели – вводное занятие, занятия по систематизации и обобщению знаний, практические занятия, занятия по контролю знаний, умений и навыков.

Обучающиеся данного онлайн-курса имеют доступ к занятиям 24/7.

Технологий реализации общения слушателей онлайн-курса – и учащихся, и учителей – довольно много. Онлайн-курс предлагает общаться во встроенном чате. В данном чате в основном обращаются к организаторам курса с просьбами прояснить те или иные вопросы, касающиеся технической стороны обучения. Общение чаще всего происходит в социальной сети (в частности, у курса есть страница в социальной сети «ВКонтакте») и в мессенджерах (Viber, WhatsApp, Telegram). Посредством последних формируются наиболее прочные и долгосрочные связи в сообществах и учителей, которые в общении решают свои профессиональные задачи, и учеников, развивающих свои коммуникативные качества.

Разработка онлайн-курсов на основе сообществ в глобальной сети – неотъемлемый компонент стратегии развития средней школы в современном мире. Внедрение сетевого обучения может решить множество актуальных проблем – как социальных, так и собственно образовательных. Онлайн-сообщество должно объединять людей по признаку привязанности к чему-либо, в нашем случае – по образовательному. Общение в указанных сообществах приводит к развитию коммуникативных навыков и навыков решения задач по изучаемым в дистанционных курсах дисциплинам.

Программы онлайн-обучения позволяют привлекать к проведению онлайн-курса, а так-

же к контролю достижений слушателей онлайн-курса преподавателей различных учебных заведений; повысить вовлеченность и удовлетворенность обучающихся и получить опыт общения преподавателей в профессиональной сфере. Можно предположить, что для успешного развития школам придется обратить внимание на новые подходы и формы, одной из которых, несомненно, являются онлайн-курсы.

Список литературы

1. Вебер М. Социология в системе наук о культуре // История теоретической социологии: в 4 т. М., 1998. Т. 2.
2. Геркушенко (Соколова) С.В., Геркушенко Г.Г., Соколов М.В. Организация профессиональных образовательных сообществ педагогов в сети Интернет // Концепт. 2014. № 11. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14326.htm> (дата обращения: 30.09.2021).
3. Горюнова М.А., Лебедева М.Б. Мобильное обучение в условиях реализации ФГОС // Человек и образование. 2016. № 4(49). С. 91–95.
4. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение / сост., пер. с фр. А.Б. Гофмана. М., 1995.
5. Комиссарова С.А., Максимова А.В. Онлайн-курс подготовки школьников к ОГЭ по информатике как форма реализации дистанционного образования в современных условиях // Информатизация образования – 2021: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. к 85-летию со дня рождения Я.А. Ваграменко, к 65-летию ЛГТУ (г. Липецк, 23–25 июня 2021 г.). Липецк, 2021.
6. Кондаков А.М., Костылева А.А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 4. С. 295–307. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 12 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. // ГАРАНТ. URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 23.08.2021).
8. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина [и др.]. М., 2020.
9. Филимонов А.А. Сетевая организация образовательного процесса // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2017. № 1(14). С. 98–105.

10. Халилов Д. Маркетинг в социальных сетях. М., 2014.

11. Шилова О.Н., Илюшин Л.С., Соколова И.И. Взаимосвязь развития информационных технологий и образования // Человек и образование. 2015. Вып. 3(44). С. 45–52.

* * *

1. Veber M. Sociologiya v sisteme nauk o kul'ture // Istoriya teoreticheskoy sociologii: v 4 t. M., 1998. T. 2.

2. Gerkushenko (Sokolova) S.V., Gerkushenko G.G., Sokolov M.V. Organizatsiya professional'nykh obrazovatel'nykh soobshchestv pedagogov v seti Internet // Koncept. 2014. № 11. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14326.htm> (data obrashcheniya: 30.09.2021).

3. Goryunova M.A., Lebedeva M.B. Mobil'noe obuchenie v usloviyah realizatsii FGOS // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 4(49). S. 91–95.

4. Dyurkgejm E. Sociologiya: ee predmet, metod, prednaznachenie / sost., per. s fr. A.B. Gofmana. M., 1995.

5. Komissarova S.A., Maksimova A.V. Onlajn-kurs podgotovki shkol'nikov k OGE po informatike kak forma realizatsii distantsionnogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyah // Informatizatsiya obrazovaniya – 2021: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. k 85-letiyu so dnya rozhdeniya Ya.A. Vagramenko, k 65-letiyu LGTU (g. Lipeck, 23–25 iyunya 2021 g.). Lipeck, 2021.

6. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. Cifrovoye obrazovanie: ot shkoly dlya vsekh k shkole dlya kazhdogo // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizatsiya obrazovaniya. 2019. T. 16. № 4. С. 295–307. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307.

7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii: feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 02.07.2021) (s izm. i dop., vstup. v silu s 13.07.2021) [Elektronnyj resurs]: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federatsii 12 dek. 2012 g.; odobr. Sovetom Federatsii Feder. Sobr. Ros. Federatsii 26 dek. 2012 g. // GARANT. URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (data obrashcheniya: 23.08.2021).

8. Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / V.I. Bli-nov, I.S. Sergeev, E.Yu. Esenina [i dr.]. M., 2020.

9. Filimonov A.A. Setevaya organizatsiya obrazovatel'nogo processa // Vestn. Omsk. gos. ped. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. 2017. № 1(14). S. 98–105.

10. Halilov D. Marketing v social'nykh setyakh. M., 2014.

11. Shilova O.N., Ilyushin L.S., Sokolova I.I. Vzaимосвязь razvitiya informacionnykh tekhnologij i obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2015. Вып. 3(44). С. 45–52.

Fundamentals of the development of the programs of e-learning in the communities of school students

The article deals with the issues of the implementation of the programs of e-learning in the communities of school students. There is specified the concept "online community", there is considered the classification of online communities. The authors describe the theoretical approaches to the development of the online course of Computer Studies in the conditions of the implementation of the Federal State Educational Standards and the digital transformation of education at the example of the online course "Training school students to Basic State Examination of Computer Studies" implemented in Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Key words: *e-learning, online community, classification of online communities, online course, educational program, additional program, the Basic State Examination of Computer Studies.*

(Статья поступила в редакцию 28.09.2021)

Р.И. МУХТАРОВА, Е.Б. ЦЫГАНОВА
(Набережные Челны)

ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Освещается проблема смешанного обучения на занятиях по курсу теоретической грамматики. Рассматриваются преимущества лично-стно ориентированного подхода в процессе преподавания теоретической грамматики. Этот сравнительно новый подход акцентирует внимание на деятельности студентов по решению учебных проблем и поощряет их активное участие и взаимодействие во время теоретических занятий.

Ключевые слова: *теоретическая грамматика, смешанное обучение, стратегии обучения, лично-стно ориентированный подход, коммуникативные навыки.*

Эффективность процесса обучения грамматики вызывает горячую дискуссию с точки зрения необходимости ее изучения. Принято считать, что процесс обучения грамматике до-

вольно трудоемкий и не всегда эффективный. Применение традиционной методики преподавания грамматики обусловило недостаточно эффективное использование английского языка студентами. Изучение дополнительных подходов при обучении в целях повышения качества обучения грамматике для студентов, изучающих английский язык как иностранный, представляется важным [2, с. 16].

Зарубежные исследователи выясняют, каким образом стратегии обучения грамматике улучшают изучение языка в целом [6, с. 156]. Особенно спорным является вопрос о преподавании теоретической грамматики. Последние исследования в изучении вопросов теоретической грамматики показывают, что проблемы возникают прежде всего у преподавателей, т. е. стоит вопрос о том, как преподавать данную дисциплину.

Существует немало доказательств, подтверждающих пользу изучения теории для получения практических навыков. Как утверждает Дж.К. Максвелл, «нет ничего более практичного, чем хорошая теория» [7, р. 14]. Что касается изменения перспектив преподавания в целом, то данная проблема также обсуждается исследователями в области образования.

Начиная с 1990-х гг. преподавание грамматики начало претерпевать различные изменения. Это связано с влиянием традиционной грамматики, которая рассматривает язык как набор форм, грамматики коммуникативного обучения, изучающей способ выражения определенных типов значений посредством грамматических форм. Традиционное обучение грамматике, где грамматические правила объясняются учителем, уступают место методам, где учащийся сам изучает грамматические модели при изучении иностранного языка и где основная функция учителя заключается в том, чтобы обеспечить воздействие с помощью языка, а также позволить учащимся самим обобщать и систематизировать правила [5, р. 154].

Принимая во внимание роль теоретической грамматики в изучении английского языка, нужно отметить, что теоретическая грамматика – это совсем другое изучение языка. Она учит анализировать грамматические явления в языке. Цели теоретических курсов грамматики отличаются от простого преподавания грамматики с целью выучить язык. Они должны развивать идею грамматической структуры иностранного языка, формировать понимание того, как функционируют единицы и средства этой системы; развивать навыки ана-

лиза, сравнения, обобщения, выражения идеи на иностранном языке с использованием научных терминов и понятий.

Занятия по теоретической грамматике в вузе имеют своей целью формирование у студентов понимания языковой структуры и развитие в дальнейшем способности строить иноязычное общение в устной и письменной формах. Коммуникационные навыки требуют высокого уровня когнитивных, метакогнитивных и эмоциональных механизмов, которые хорошо формируются на теоретических занятиях, а также путем применения новых методов преподавания на занятиях по теоретической грамматике.

Обучение студентов в университете невозможно без изучения теории. Принимая во внимание современные подходы к обучению в целом и к обучению языка в частности, подразумевающие изучение когнитивных механизмов, работу памяти и улучшение социальных и коммуникативных компетенций, необходимо организовать процесс преподавания теории грамматики путем использования смешанного обучения, совместного обучения, где студентам будет предоставлена возможность работать в группах по решению проблем. Это, безусловно, улучшит их мышление, понимание и рабочую память. Кроме того, используя различные рабочие стратегии, они научатся систематизировать информацию, тем самым делая свое мышление и, следовательно, речь более продуктивными.

Здесь мы должны остановиться на стратегиях обучения. Большинство преподавателей в настоящее время ищут новые эффективные методы, чтобы сделать своих студентов более успешными в изучении иностранного языка. И, без всяких сомнений, стратегии обучения имеют большое значение при обучении.

В данной статье мы будем говорить о следующих стратегиях обучения: метакогнитивной, аффективной и социальной. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Метакогнитивные стратегии. Данные стратегии используются для переноса новых знаний и навыков и их применения в различных контекстах деятельности, в частности при изучении иностранного языка [1, с. 12].

Аффективные стратегии. Студенты, изучающие язык, могут получить контроль над языком с помощью аффективных стратегий. Аффективные стратегии делятся на три группы: снижение тревоги, поощрение и контроль эмоций. Аффективные стратегии могут стать

одним из самых успешных факторов для студентов, изучающих язык [6, p. 157].

Социальные стратегии. В процессе коммуникации очень важны соответствующие социальные стратегии. Социальные стратегии делятся на три группы: умение 1) задавать вопросы, 2) сотрудничать с другими и 3) соперничать друг с другом [Ibid.].

В традиционном обучении большая часть лекций посвящена главным образом представлению информации, и все обучающиеся должны использовать только свое восприятие, а не когнитивные и метакогнитивные механизмы. Из-за этого традиционные лекции не вызывают, как правило, ничего, кроме ощущения рутинности, и даже чувства скуки. Благодаря новым подходам к образованию, таким как совместное обучение, использование кейс-методов и т. д., преподавание фокусируется на приобретении взаимопонимания посредством конструктивного мышления и анализа, а также на работе над социальными и коммуникативными компетенциями.

Метод, примененный на занятиях, состоял из использования смешанного подхода в обучении [4, p. 3], который совмещает в себе формат традиционной лекции с обучением в интерактивной форме. Это подразумевает совместное обучение, изучение поставленной проблемы, оценивание и обратную связь, которые ориентированы на процесс активного обучения студентов, а не только на обеспечение их информацией во время лекций. Поскольку фокус в классе смещается от доставки информации к личностно ориентированным занятиям, таким как обсуждения, дебаты и различные задания, связанные с применением, анализом или решением проблем, все это требует того, чтобы студенты изучали материал лекционного курса до занятий [3, p. 44].

Проиллюстрируем работу в данном формате на лекциях по теоретической грамматике. Например, темой одной из первых лекций стало введение в изучение курса теоретической грамматики, ознакомление с целями и задачами курса теоретической грамматики и ее связи с другими отраслями лингвистики. Ключевыми терминами для изучения и анализа были «грамматика», «синтагматические и парадигматические отношения», «уровни языка», «морфема».

Первое задание заключалось в том, чтобы выбрать термины, которые казались особенно трудными и непонятными, и те, которые казались знакомыми. Это было сделано в группах во время лекции. Предварительно до лек-

ции студенты должны были не только узнать о значении терминов, но и привести примеры из речи, иллюстрирующие понимание термина. Задание было дано для обсуждения в группах, и результат был представлен в виде отчета. Например, одна группа выбрала термины «синтагматические и парадигматические отношения». Студенты дали определение, взятое из нескольких источников, в том числе интернет-ресурсов. После рассмотрения примеров синтагм и парадигм в группах студенты дали классификацию синтагм и наиболее часто изучаемых парадигм, каждый из которых был снабжен примерами, найденными из разных источников: из художественной литературы, газетных статей и социальных сетей. Отчет включал 12 слайдов, и было очевидно, что каждый член группы внес свой вклад в эту работу. Отчет должен был обсужден всеми студентами в аудитории, поэтому значение всех терминов стало понятным всем студентам.

Следующее задание заключалось в том, что студентам был предложен текст, подлежащий анализу с точки зрения уровней языка. Студенты также должны были объяснить связь теоретической грамматики с другими отраслями лингвистики и другими науками. Это задание имело форму тематического исследования. Студенты обсудили текст на английском языке и дискутировали о том, как уровни связаны с отраслями лингвистики. Первые два вида работы были направлены на стимулирование метакогнитивных и аффективных механизмов.

Еще одно задание состояло из двух этапов: первый заключался в том, чтобы выделить морфемы в различных словах и сгруппировать их в грамматические и лексические, на втором требовалось создать новые слова из морфем, которые были проанализированы. Это задание было организовано в виде игры для трех команд, каждый правильный ответ был подсчитан, и был получен итоговый результат. Игра была особенно популярна среди студентов и, очевидно, усилила их понимание процесса построения слов. Важно, что обсуждение должно было проходить на английском языке.

Данный формат не обязательно подразумевает только групповую работу. Студентам могут быть предоставлены индивидуальные задания или определенная работа в парах. Например, студенту может быть дано задание составить историю, содержащую некоторые грамматические ошибки в различных частях речи. Задание может быть дано для обсужде-

ния в группах при изучении частей речи. Таким образом, студент анализирует теоретическую и практическую грамматику и использует различные стратегии обучения.

Другим примером использования форм, отличных от групповых, является следующее задание: студенты работают парами, одни показывают слова, принадлежащие к разным категориям, другие студенты должны определить грамматические категории данных слов (например, *better, had been done, theses, a pet, is doing, mother's, will go*), таким образом происходит взаимопроверка.

В нашем исследовании мы изучали стратегии обучения, которые студенты третьего курса использовали во время курса лекций по теоретической грамматике, организованных в смешанном формате. Студентам были предложены проектные задания, обсуждавшиеся в группах, и практические задания, которые также должны были обсуждаться и выполняться в группах.

Говоря в целом о результатах такого формата обучения, необходимо отметить способности студентов анализировать и использовать понятия теоретической грамматики в практическом применении иностранного языка. Как недостаток можно выделить то, что студенты не привыкли работать в сотрудничестве, обсуждая вместе проблемные вопросы теоретической грамматики. Особенно хорошо это было заметно по по иностранным студентам из Туркменистана. Они не проявляли большого интереса к работе в группах в начале исследования и не использовали метакогнитивные стратегии. В основном они применяли традиционные механизмы запоминания. Но после месяца работы в формате смешанного обучения туркменские студенты стали использовать аффективные и социальные стратегии чаще.

Смешанное обучение в курсе преподавания теоретической грамматики стимулировало рост интереса к метакогнитивным и аффективно-социальным стратегиям. Студенты научились не только анализировать и обсуждать вопросы теоретической грамматики, но и применять приобретенные теоретические знания при практической иноязычной коммуникации.

Таким образом, исследование доказало, что использование смешанного обучения может помочь студентам не только сформировать лучшее понимание структуры языка, но и развить коммуникативные навыки.

Список литературы

1. Антипенко О.Е. Метакогнитивные стратегии как предикатор качества профессиональной подготовки студентов // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. Минск, 2017. С. 9–22.
2. Eldoumi A. A Practical Approach To Teaching Grammar In Context To English Language Learning, Elbeida, Libya, 2002. P. 85.
3. McCallum S., Schultz J., Sellke K., Spartz J. An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement // International Journal of Teaching in Higher Education. 2015. № 27(1). P. 42–45.
4. McPheron B., Thangaraj C., Thomas C. A Mixed Learning Approach to Integrating Digital Signal Processing Laboratory Exercises into a Non-Lab Junior Year DSP Course // Advances in Engineering Education, 2015. P. 2–8.
5. Newby D. Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers, 1998. P. 151–164.
6. Tilfarlioglu Y. An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement at English Preparatory Classes // Journal of Language and Linguistic Studies. 2005. Vol. 1. № 2. P. 155–169.
7. Wilson S., Peterson P. Learning and Teaching. NEA, 2006. P. 34.

* * *

1. Antipenko O.E. Metakognitivnye strategii kak predikator kachestva professional'noj podgotovki studentov // Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki: sb. nauch. st. Minsk, 2017. S. 9–22.



Teaching theoretical grammar with the use of blended learning

The article deals with the issue of blended learning at the classes of theoretical grammar. There are considered the advantages of the person-centered approach in the process of teaching the theoretical grammar. The relatively new approach emphasizes the students' activities aimed at solving the educational tasks and motivates their active participation and cooperation during the theoretical classes.

Key words: *theoretical grammar, blended learning, education strategies, person-centered approach, communicative skills.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2021)

Ю.И. ЕРМАКОВА, С.Е. ЦВЕТКОВА
(Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ

В условиях взаимодействия стран международного сообщества актуальной задачей лингвистических вузов и факультетов становится организация профессионального образования лингвистов-переводчиков с учетом регионального компонента содержания. Рассматривается методика формирования профессиональной компетенции переводчика с учетом регионального аспекта как система технологий и дидактических средств, реализуемых в контексте взаимосвязанных профильных дисциплин.



Ключевые слова: лингвист-переводчик, языковая подготовка, региональный компонент, профессиональная компетенция, методика, технологии, дидактические средства.

В условиях взаимодействия стран международного сообщества и расширения рынка переводов значительно возрастают общественные и производственные требования к уровню профессиональной квалификации лингвиста-переводчика. Важной составляющей профессиональной компетенции переводчика является умение принимать во внимание межкультурные различия получателей перевода с учетом их фоновых знаний и условий, в которых проходит интеракция. Как подчеркивает И.И. Халеева, «профессионально компетентный (устный) переводчик» выступает в качестве «посредника и непосредственного участника межъязыкового и межкультурного общения, призванного содействовать взаимопониманию между носителями не просто разных языков, но и, как правило, разных социокультурных “кодов”» [19, с. 1].

В настоящее время требования рынка труда значительно актуализировали проблему подготовки переводческих кадров, способных и готовых к выполнению роли межкультурного посредника; организации профессионального обучения будущих переводчиков в лингвистическом вузе с учетом регионального компонента содержания. Целью данной статьи являются обоснование, разработка и описание

методики формирования профессиональной компетенции лингвистов-переводчиков с учетом регионального аспекта как целостной системы традиционных, творческих интерактивных технологий и дидактических средств, реализуемых в контексте взаимосвязанных профильных дисциплин «Основы профессионального общения переводчика», «Практический курс межкультурной коммуникации» и «Устный перевод» [14].

В истории развития методической науки и практики апробированы различные методологические подходы и методы преподавания языков, причем отдельные из них признаны наиболее эффективными и востребованы в образовательном процессе. Современные технологии профессионального обучения переводчиков обусловлены в первую очередь потребностями общественной сферы и рынка труда.

Как подчеркивается в Национальном отчете Д. Тудича о подготовке переводчиков во Франции, «рынок является единственным судьей» в оценке профессиональной квалификации переводчика [26, р. 50]. Тем не менее обучение должно быть ориентировано на формирование переводческих компетенций, включающих в себя навыки специализированного и устного перевода; знание текстовых стилей и жанров; владение терминологией и фразеологией; навыки декодирования/кодирования текста [Ibid., р. 57].

В сфере языковой и переводческой подготовки наиболее известны и популярны такие методики, как:

- прямой (Direct), или естественный, метод, фокусированный на развитии устного мастерства и усвоении грамматики посредством индуктивных умозаключений; контрастный относительно традиционных грамматико-переводных методик и двуязычного метода К. Додсона [24];

- грамматико-переводной метод, известный как «классический» подход в обучении иностранному языку, основанный на освоении языковых форм / грамматической стороны иноязычной речи;

- аудиоязыковой метод, основанный на идее овладения иностранным языком посредством регулярного подкрепления и базирующийся на определенных грамматических учениях;

- структурный подход, согласно которому грамматические явления и структуры, функ-

ционирующие в языке и формирующие языковой строй, изучаются в определенной, закономерно последовательности;

– метод общей физической реакции (Total Physical Response), основанный на идее «обучения на практике» посредством озвученных и воспринятых на слух повторяющихся действий.

Данные методы традиционны, но не утратили своей актуальности и могут успешно применяться в комбинации с новыми интерактивными и творческими технологиями с целью интенсификации отдельных аспектов языковой и переводческой подготовки. В рамках исследования авторами определены основные методологические походы к языковой подготовке переводчиков.

Коммуникативный подход, получивший свое развитие в конце 1990-х гг., и в настоящее время признается как значимое достижение языковой дидактики (Е.И. Пассов, А.Н. Шапов, С.В. Шатилов, А.Н. Щукин и др.). Коммуникативный подход характеризуется: а) ситуативностью учебного общения, т. е. его обусловленностью ситуативными позициями обучающихся; б) функциональностью, т. е. наличием речевых функций, имеющих приоритет перед формой лексических единиц; в) содержательностью, информативностью и проблемностью учебных материалов [15, с. 116]. По мнению авторов статьи, обучение коммуникативному языку (CLT), основанное на организации реалистичных ситуаций, достаточно эффективно и интересно в контексте формирования регионального компонента переводческой компетенции.

Личностно-деятельностный подход, рассматривающий личность как саморазвивающийся субъект деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и пр.), в сфере профессионального обучения, на наш взгляд, трактуется и эффективно реализуется как *контекстный подход* (А.А. Вербицкий) [2]. Такой подход получил свое развитие в зарубежной лингводидактике как *content-обучение*, т. е. обучение, построенное на специальном контексте (D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche и др.), и не теряет актуальности, но эффективно реализуется в сфере отечественного иноязычного образования в вузе как *интегративный подход* (И.В. Петривняя, Н.Л. Уварова [1; 3; 7; 10; 18; 20] и пр.).

В нашем исследовании, в условиях организации профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации будущих пере-

водчиков в контексте «квазипрофессиональной деятельности» и посредством собственных профессионально значимых речевых действий (А.А. Вербицкий [2], С.Л. Рубинштейн, А.А. Червова и пр.), данный подход может быть определен как коммуникативно-деятельностный [3].

Социокультурный подход в профессиональной подготовке переводчиков связан с доминированием входной информации о региональной культуре. С позиций социокультурного подхода культура рассматривается как неотъемлемая часть лингвистического образования (Н.Д. Гальскова, Е.П. Глумова, В.Н. Комиссаров [8], Т.Г. Мухина, Н.И. Мусина [11], П.В. Сысоев и пр.). Как отмечает В.Н. Комиссаров, «в переводе сталкиваются различные культуры, системы ценностей, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки» [8, с. 23]. Таким образом, современный переводчик выступает как специалист, хорошо знающий язык, культуру и национальные особенности менталитета соответствующего региона.

Мы полностью разделяем мнение отечественных и зарубежных методистов, рассматривающих перспективу развития системы профессиональной подготовки переводчика, сфокусированную на лингвистическом обучении в его неотъемлемой взаимосвязи с познанием культуры носителей изучаемого языка.

Теоретическую базу исследования составили научные труды современных педагогов по проблеме совершенствования обучения иностранному языку в вузе. Эффективные инновационные методики и технологии, обеспечивающие соответствие уровня языкового образования специалистов потребностям общественной сферы, разработаны и реализованы в экспериментальных исследованиях О.В. Варниковой [1], Е.В. Воеводы [3], О.М. Ким, А.Н. Шамова [7], И.В. Лушиной [10], Л.В. Суховой [18], С.Е. Цветковой [20] и др.

Различные аспекты регионально-ориентированной лингвистической подготовки переводчиков, в частности методические походы к формированию регионального компонента профессиональной переводческой компетенции, исследованы в научно-методических трудах Я.Б. Емельяновой [4], Н.В. Комиссаровой [9], А.А. Насыровой [12], О.Г. Оберемко [13], Е.Р. Поршневой [16], Т.Ю. Тамбовкиной, А.Д. Швейцера и др.

Технологии формирования регионального компонента в процессе освоения тематического материала по дисциплине «Основы профессионального общения переводчика»

Этапы формирования регионального аспекта	Технологии	Виды упражнений
1. Освоение тематической лексики регионального содержания: – специальной, значение которой обусловлено развитием культурного профессионального контекста; – культурных реалий, ксенонимов, культурно-маркированных языковых единиц	Традиционная методика: оперирование специальной лексикой и культурными реалиями; узнавание и употребление языковых единиц в несложном, доступном для понимания микроконтексте, в процессе чтения и аудирования	Репродуктивно-продуктивные/ условно-речевые (Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов). Цель: обогащение речи новыми лексическими единицами; первичная тренировка, активизация и закрепление регионально-ориентированного языкового материала [15; 6, с. 301]
2. Овладение лингвокультурной информацией об истории развития, географии; общественно-политическом устройстве, государственных языках региона; о национальных особенностях менталитета, национальных традициях и обычаях	Традиционные методы (разные виды чтения, слушание): интерпретация, извлечение и обсуждение регионально-культурного контента в процессе работы с учебной информацией и открытой информацией интернет-сайтов	Вариативные (условно-речевые и речевые), обуславливающие автоматизацию элементов лексических действий [6, с. 301]; совершенствование операций перевода реалий и ксенонимической лексики; активизацию лингвокультурных знаний о регионе в рецептивной речевой деятельности и репродуктивной речи
3. Совершенствование экстралингвистических знаний о регионе, развитие межкультурных коммуникативных умений; усвоение моделей речевого/неречевого поведения в условиях речевого взаимодействия	Групповые интерактивные методы: – структурирование устного сообщения; – собеседование в парах и тройках, взаимодействие в ролевых инсценировках, – беседы – круглые столы	Ситуативно-продуктивные – речевые, обуславливающие развитие навыков употребления и перевода специальной лексики, реалий и культурно-маркированных единиц, использования значимой информации о регионе в собственных устных высказываниях и письменном контексте [21, с. 61; 6, с. 301]
4. Совершенствование экстралингвистических знаний о регионе и речевых умений посредством письменной продуктивной речи	Письменный мини-проект: подготовка письменного сообщения/доклада о культурных и общественно-политических событиях региона; особенностях экономического развития; экологических проблемах и пр.	
5. Контроль овладения регионально-ориентированным речевым материалом	Выполнение тестов: лексических; на понимание текста региональной направленности; на проверку усвоения информации о регионе в рамках пройденной тематики	Контрольные тесты репродуктивного типа с формой ответа «множественный выбор» и «короткий ответ»; продуктивного типа с развернутой формой ответа

Однако разработка методики формирования профессиональной компетенции переводчика с учетом регионального аспекта как совокупности взаимообусловленных способов и технологий обучения, направленных на овладение региональным компонентом содержа-

ния, и в настоящее время остается одной из наиболее актуальных задач образовательного процесса на переводческих факультетах лингвистических вузов.

Формирование профессиональной компетенции будущих переводчи-

ков с учетом регионального аспекта реализуется на старших этапах обучения (5–8 семестры) посредством взаимосвязанных профильных дисциплин «Основы профессионального общения переводчика», «Практикум по межкультурной коммуникации» и «Устный перевод» [14]. Традиционные и инновационные творческие технологии направлены:

– на развитие у обучающихся способности и готовности к осуществлению межкультурного общения с носителями языка на региональном уровне;

– на формирование умений ориентироваться в современном мире, исследовать, воспринимать, интерпретировать социально-экономические, политические и исторические явления, влияющие на развитие региона;

– на овладение опытом использования и перевода реалий и культурно-маркированных языковых единиц.

В контексте дисциплины «Основы профессионального общения переводчика» реализуется теоретико-практическая направленность в формировании профессиональных знаний и умений; осуществляется личностное включение студентов в процесс овладения иноязычным материалом о национальном достоянии и менталитете страны изучаемого языка и своей страны.

В рамках рабочей программы, соответственно ситуациям и сферам общения, имеющим место в деятельности переводчика, установлена актуальная образовательная тематика. Например: «Нижний Новгород... экология; профессиональная деятельность устного и письменного переводчика; предприятие, его экономические основы и организационно-правовые формы, финансовые вопросы; банковская деятельность...» [Там же].

Обучающиеся исследуют общее и различное в исторически сложившихся культурных моделях развития, знакомятся с правилами коммуникативного взаимодействия, приемами самопрезентации и саморегуляции. В этом случае целесообразно применение поэтапной системы традиционных и интерактивных технологий, отражающих и обеспечивающих процесс формирования регионального аспекта в составе социокультурной компетенции.

Основными обучающими технологиями на данном этапе являются традиционные технологии, направленные на исследование региональных явлений в иноязычном культурном контексте, и последующее их обсуждение в устной беседе и письменном сообщении. На-

ряду с традиционными применяются инновационные творческие технологии, обеспечивающие усвоение, систематизацию и активизацию полученных лингвокультурных и экстралингвистических знаний по теме в контексте собственных коммуникативных действий и речевых поступков (табл. 1).

Как видно из табл. 1, ведущими интерактивными методами в формировании регионального аспекта социокультурной компетенции являются вопросно-ответные беседы, инсценировки в парах и тройках (интервью); структурирование устного сообщения; беседы – круглые столы.

Беседа – круглый стол направлена на развитие умений самостоятельной работы с дополнительной информацией; систематизацию и закрепление полученных ранее тематических знаний о регионе. Характерной чертой круглого стола является сочетание группового интерактивного взаимодействия с элементами тематической дискуссии. Посредством активного обмена регионально-ориентированной информацией совершенствуются умения логично излагать мысли, убедительно аргументировать суждения. Коллективное обсуждение региональных особенностей страны-носителя изучаемого языка позволяет восполнить информационный дефицит; способствует формированию целостной картины того диапазона понятий, которым необходимо овладеть будущему переводчику для успешного осуществления трудовой деятельности в будущем. Примеры тем для обсуждения:

1. We should protect the natural beauty of our country.
2. Are you curious about other cultures?
3. What is the political situation in your country?
4. Poverty is a problem in nearly every country.

Письменный мини-проект (индивидуальное творческое задание) развивает умения и навыки поиска, исследования и применения значимой регионально-культурной информации; межкультурную наблюдательность обучающихся в контексте профессионально-ориентированной деятельности. В процессе структурирования культурного контекста качественное развитие переводческой компетенции достигается за счет активного оперирования реалиями и культурно-маркированной лексикой; синтезирования, активизации и углубления уже имеющихся экстралингвистических знаний об особенностях регионального развития. Приведем пример письменного проектного задания.

Describe the economic activity of your region. Use the following questions as a help.

- Which are the five largest or most important companies in your region (or country)?
- Which sectors of industry or product groups do they belong to?
- Make a list of the products they make or services they supply [25, p. 43].

Целью освоения дисциплины «Практический курс межкультурной коммуникации» является знакомство со спецификой межкультурной коммуникации в рамках типичных коммуникативных ситуаций, развитие практических навыков межкультурного посредничества [14, с. 40].

Основным «принципом построения образовательного процесса» и технологией иноязычного образования является коммуникативность, обладающая такими характеристиками, как мотивированность речевых действий; целенаправленность, т. е. совершение действий для достижения осознанной коммуникативной цели; речемыслительная активность, т. е. постоянная включенность в процесс решения задач общения; взаимодействие обучающихся, т. е. кооперация и доверительное сотрудничество [15, с. 116].

Занятия проводятся по принципу межкультурных мероприятий: экскурсий, конференций, лингвострановедческих докладов, переговоров, конференций и т. п. – с участием двуязычных партнеров, с элементами перевода [14, с. 41]. Таким образом, тематика сфер социокультурного и профессионального общения, освоенная в рамках курса «Основы профессионального общения переводчика», акту-

ализируется и углубляется в контексте мотивированного речевого взаимодействия.

Полученные ранее языковые и экстралингвистические знания активизируются и «присваиваются»; модели культурного поведения признаются и «принимаются» посредством их осознанного и целенаправленного применения в процессе решения актуальных коммуникативных задач. Таким образом, игровые интерактивные технологии на старшем этапе профессиональной подготовки (5–8 семестры) формируют способность к эмпатии, а именно способность «сопереживать или принимать точку зрения другого человека, чтобы понимать и быть понятыми вне культурных границ» [22, p. 17]. Специфика функционирования интерактивных технологий представлена в табл. 2.

Творческая самостоятельная деятельность и рефлексия собственного опыта обуславливают развитие значимых профессиональных качеств, таких как способность к коммуникативному взаимодействию, адекватному использованию языковых средств соответственно прагматическим целям общения; толерантность, умения эмпатии, способность к самоконтролю, саморегуляции и адекватной оценке своих речевых действий.

Метод ситуаций (case-study) является наиболее популярными эффективным инструментом организации активной познавательной деятельности студентов – будущих переводчиков в деловой сфере общения. Данная технология развивает способности обучающихся к анализу и решению проблемных задач производственной сферы.

Таблица 2

Технологии формирования регионального компонента в рамках дисциплины «Практический курс межкультурной коммуникации»

Интерактивные технологии	Цели	Этапы реализации
– ролевая игра (переговоры, конференция, экскурсия); – презентация лингвострановедческого доклада; – ситуационная задача (case-study); – дискуссия / круглый стол; – психологический тренинг	Формирование регионального компонента ПК переводчика: социолингвистическая, социокультурная, социально-психологическая составляющие	1) ознакомление со сценарием игры / проблемной задачей; 2) интерпретация и анализ полезной информации по проблеме; 3) осмысление коммуникативной задачи, способов ее решения, критериев оценки, подготовка; 4) участие в интерактивном взаимодействии (игре, проблемной ситуации); 5) обсуждение и оценивание

В рамках учебной деловой коммуникации формулируется реалистичная производственная проблема, стимулируется познавательная мотивация студентов для обсуждения и решения ситуационной задачи. Анализируя конкретную ситуацию, студенты должны определить наличие проблемы, ее суть, найти наиболее оптимальный способ ее разрешения. Приведем пример.

Background. Caferoma, a well know brand of coffee, is owned by PEFD It is promoted as an exclusive product for people who love ground coffee.
Problems. In the last two years Caferoma's share of the quality ground coffee market has declined by almost 30%....
Task. As a member of PEFD's marketing team, hold an informal meeting... Decide what to do to stop the decline of the product's market share and to increase profits [23, p. 12–13].

В ходе дискуссии участники обсуждают способы решения проблемной задачи, аргументируют свое мнение на иностранном языке, регулируют свое эмоциональное напряжение, активно слушают. Таким образом они осуществляют развитие своих значимых профессиональных качеств, составляющих переводческую компетенцию.

Ролевые игры являются эффективным средством актуализации полученных лингвострановедческих знаний, активного овладения моделями адекватного речевого/неречевого поведения, принятыми в регионе. Например, в ходе *ролевой игры «Конференция»* инициируется беседа между членами различных делегаций, представителями телевидения, журналистами и фотокорреспондентами, в которой переводчик играет одну из ведущих ролей. При этом каждый участник получает определенное речевое задание. В ходе «конференции» совершенствуются умения монологической и диалогической речи, в частности умения задавать и аргументированно отвечать на вопросы дискуссионного характера.

Метод *психологического тренинга* направлен на формирование умений преодолевать социально-психологические барьеры в процессе профессиональной коммуникации друг с другом и с предполагаемым клиентом. Например, моделирование ситуаций «направленной напряженности» предполагает интенсивное вовлечение студентов в совместное обсуждение и анализ проблемных/конфликтных случаев, имеющих место в переводческой деятельности. *Групповая дискуссия* подобного рода способствует осознанию будущими переводчиками необходимости дальнейшего совершенствования своих межкультурных и со-

циально-психологических умений с учетом региональной специфики для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Целью освоения дисциплины «Устный перевод» является формирование компетенций, необходимых для успешного обеспечения межкультурной коммуникации и выполнения устного перевода диалогических и монологических текстов (выступлений) различной тематики [14, с. 56]. Содержанием обучения предусмотрено развитие профессионально-коммуникативных качеств будущего переводчика, совершенствование и стабилизация навыков и умений устного последовательного перевода и перевода с листа в рамках тематики профессионального общения (экономика, политика, экология, инновации, право) с учетом ее региональной направленности [Там же, с. 57].

Очевидно, что в обучении устному переводу применяются аутентичные учебно-методические комплекты, разработанные профессиональными лингвистами, представителями инокультуры. Аутентичные учебные тексты действительно дают реалистичные представления о функционировании языка в естественной культурной среде. Однако в рамках переводческой подготовки необходимо использовать дополнительные новейшие материалы сети Интернет (блоги, подкасты), воссоздающие реалистичную картину новейших культурных событий и изменений, происходящих на региональном уровне.

В диссертационной работе А.В. Пушкиной обоснована необходимость модификации обучения устному последовательному переводу, разработана дидактическая модель, включающая инновационные технологии, которые могут быть эффективно использованы в обучении устному переводу в рамках данного опытно-экспериментального исследования, а именно [17, с. 9]:

- использование аудиовидеоматериалов: тематического аудио-, видеотекста и после-текстовых заданий (языковых, коммуникативных, операционных, тренировочных);

- задания с использованием интернет-технологий (онлайн-перевод аудиального информативно насыщенного текста; онлайн-тесты со встроенным временным счетчиком) [Там же].

Методическое обеспечение, разработанное в рамках данного экспериментального исследования [5], направлено на формирование умений применять общезыковые и специальные лексические средства в текстах регионального содержания (на примере Нижегородского региона); на развитие навыков оформле-

ния текста с учетом лексико-стилистических норм. Каждый юнит методического пособия включает в себя блок заданий, направленный на формирование навыков и умений устного перевода [6, с. 303]:

– *одностороннего абзацно-фразового перевода* (понимание устной речи, одновременное прослушивание, мысленный перевод и запоминание);

– *двустороннего перевода* (быстрота реакции, оперативный анализ и синтез, переключение с одного языка на другой, перевод регионально-маркированной лексики);

– *перевода с листа* (оперативный подбор лексических и синтаксических эквивалентов; оперативная переводческая трансформация с сохранением оригинального стиля; быстрый зрительный охват текста с учетом синтаксической структуры фраз и семантики слов; проговаривание перевода и одновременный зрительный «охват» следующего отрезка текста) [Там же].

Тексты интервью и информационных сообщений сопровождаются комментарием (гlossарием), в котором раскрывается семантическое значение и предлагаются варианты перевода языковых форм, вызывающих сложности при выполнении заданий: пословиц, устойчивых оборотов / фразеологизмов, регионально-маркированной лексики и грамматических структур.

Выводы. В данной статье решена актуальная задача профессионального образования будущих переводчиков в лингвистическом вузе: теоретически обоснована, разработана и описана методика формирования профессиональной компетенции лингвистов-переводчиков с учетом регионального аспекта как целостная система традиционных, творческих интерактивных технологий и дидактических средств, реализуемых в контексте взаимосвязанных профильных дисциплин «Основы профессионального общения переводчика», «Практический курс межкультурной коммуникации» и «Устный перевод». Практическая значимость статьи состоит в том, что полученные практико-ориентированные результаты исследования могут быть использованы в целях формирования профессиональной компетенции переводчиков в других лингвистических вузах и на языковых факультетах университета.

Список литературы

1. Варникова О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей шко-

лы в процессе иноязычной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2011.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

3. Воевода Е.В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.

4. Емельянова Я.Б. Совершенствование процесса обучения устному переводу с учетом формирования лингвострановедческой компетенции на 4–5 курсах переводческого факультета лингвистического вуза: экономическая тематика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005.

5. Ермакова Ю.И. Комплекс заданий по теме «Нижегородский регион» (английский язык): практикум. Н. Новгород, 2019.

6. Ермакова Ю.И. Средства формирования профессиональной коммуникативной компетенции с интегрированным региональным компонентом // *European Social Science Journal*. 2017. № 8. С. 300–306.

7. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты [Электронный ресурс] // *Вестн. Минин. ун-та*. 2019. Т. 7. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/981/719> (дата обращения: 12.07.2021).

8. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М., 2002.

9. Комиссарова Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.

10. Леушина И.В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровневого высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2010.

11. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному взаимодействию в условиях многонациональной среды [Электронный ресурс] // *Вестн. Минин. университета*. 2019. Т. 7. № 1(26). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/924/707> (дата обращения: 12.07.2021).

12. Насырова А. А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавра лингвистики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2013.

13. Оберемко О. Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2003.

14. Образовательная программа высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалав-

- риата) / разработ. И.Ю. Зиновьева, А.В. Иванов и др. Н. Новгород, 2014.
15. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
16. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2004.
17. Пушкина А.В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
18. Сухова Л.В. Система подготовки специалистов к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2010.
19. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990.
20. Цветкова С.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей: моногр. Н. Новгород, 2010.
21. Шатилов С.В. Проблема единства аспектов в организации языкового материала и его тренировке // Русский язык за рубежом. 1984. № 4. С. 59–63.
22. Bennet M.J. Intercultural communication: a current perspective. Yarmouth, 1998 [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective (дата обращения 10.10.2021).
23. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader. Intermediate Business English: course book. Longman, 2016.
24. Dodson C. J. The Bilingual Method // ELT Methods and Materials: A Critical Study. Udaipur, 1998. P. 38–39.
25. Jones L., Alexander R. New International Business English: Student's book. Cambridge university press, 2004.
26. Toudic D. National Report on the training of translators and interpreters in France [Electronic resource] // National Reports on the Training of Translators and Interpreters. Appendix to the Final Report for Year Three. P. 50–65. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7NatReps.pdf> (дата обращения: 17.10.2021).
- * * *
1. Varnikova O.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov vysshej shkoly v processe inoyazychnoj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Penza, 2011.
2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.
3. Voevoda E.V. Teoriya i praktika professional'noj yazykovej podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011.
4. Emel'yanova Ya.B. Sovershenstvovanie processa obucheniya ustnomu perevodu s uchetom formirovaniya lingvostranovedcheskoj kompetencii na 4–5 kursah perevodcheskogo fakul'teta lingvisticheskogo vuza: ekonomicheskaya tematika: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2005.
5. Ermakova Yu.I. Kompleks zadaniy po teme «Nizhegorodskij region» (anglijskij yazyk): praktikum. N. Novgorod, 2019.
6. Ermakova Yu.I. Sredstva formirovaniya professional'noj kommunikativnoj kompetencii s integrirovannym regional'nym komponentom // European Social Science Journal. 2017. № 8. S. 300–306.
7. Kim O.M., Shamov A.N. Formirovanie kompetencii mezhkul'turnogo delovogo spora v sfere professional'noj delovoj kommunikacii: soderzhatel'nye i tekhnologicheskie aspekty [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2019. T. 7. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/981/719> (дата обрaщения: 12.07.2021).
8. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie. M., 2002.
9. Komissarova N.V. Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti budushchih perevodchikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2003.
10. Leushina I.V. Sovershenstvovanie podgotovki specialistov tekhnicheskogo profilya na osnove modelirovaniya ee inoyazychnoj sostavlyayushchej v usloviyah urovneвого vysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. N. Novgorod, 2010.
11. Muhina T.G., Musina N.I. Formirovanie gotovnosti budushchego specialista MVD Rossii k mezhlichnostnomu vzaimodejstviyu v usloviyah mnogonacional'noj sredy [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. universiteta. 2019. T. 7. № 1(26). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/924/707> (дата обрaщения: 12.07.2021).
12. Nasyrova A.A. Formirovanie regional'no-orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii bakalavra lingvistiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2013.
13. Oberemko O. G. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki perevodchika v sovremennyh usloviyah: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. N. Novgorod, 2003.
14. Obrazovatel'naya programma vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 «Lingvistika» (uroven' bakalavriata) / razrab. I.Yu. Zinov'eva, A.V. Ivanov i dr. N. Novgorod, 2014.

15. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metod. posobie dlya prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2010.

16. Porshneva E.R. Mezhdisciplinarnye osnovy bazovoj lingvisticheskoj podgotovki specialista-perevodchika: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 2004.

17. Pushkina A.V. Obuchenie ustnomu posledovatel'nomu perevodu studentov-lingvistov v ramkah programmy «Vtoroe vysshee obrazovanie»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015.

18. Suhova L.V. Sistema podgotovki specialistov k inoyazychnoj kommunikacii v professional'noj sfere: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2010.

19. Haleeva I.I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi (podgotovka perevodchika): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1990.

20. Cvetkova S.E. Formirovanie mezhhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov ekonomicheskikh special'nostej: monogr. N. Novgorod, 2010.

21. Shatilov S.V. Problema edinstva aspektov v organizacii yazykovogo materiala i ego trenirovke // Russkij yazyk za rubezhom. 1984. № 4. S. 59–63.

А.В. ВИНЕВСКАЯ
(Ростов-на-Дону)

И.Е. БУРШИТ
(Таганрог)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ставится вопрос о необходимости исследования обучения детей с особыми образовательными потребностями – детей с РАС, имеющих феномен «двойной исключительности». Дается обзор литературы по теме исследования, приводятся результаты первичного наблюдения за детьми с РАС, проводимого на базе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» в 2019–2020 гг.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, феномен «двойной исключительности», дети с РАС, аутизм, обучение.

Одной из наиболее актуальных проблем педагогики, психологии и философии в последнее время стала проблема создания условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. В частности, это вопросы соотношения одаренности, неравномерности развития и дифференциации личности по степени выражения различных способностей.

Господствующий с середины XIX в. подход, основанный на приоритизации генетически унаследованных различий, позволил укрепить идею о том, что проявление способностей, таланта и одаренности зависит не столько от индивидуальных различий, сколько от того, что эти различия являются плодами образования. Однако исследования проявлений таланта и одаренности остаются на протяжении всей истории изучения этого феномена в статичном русле классификационных характеристик [1; 7]. Изучаются признаки одаренности (Н.С. Лейтес), типы одаренности, факторы одаренности (Дж. Рензулли), компоненты одаренности (С. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин), диагностика одаренности (А. Бине, Г.И. Россолимо, Г. Айзенк), источники одаренности (Дж. Локк, Р. Декарт) [2]. Только в последнее время все чаще поднимается вопрос о трудностях, связанных с одаренностью ребенка и его поведением, обучением, особенностями его психического состояния.

Methodology of development of professional competence of translator with the consideration of the regional specificity

The organization of the professional education of the linguists-translators with the consideration of the regional component of the content is an urgent task of the linguistic universities and departments in the context of the cooperation of the countries of the international community. There is considered the methodology of the development of the professional competence of the translator with the consideration of the regional aspect as the system of the technologies and didactic means implemented in the context of the interrelated major subjects.

Key words: linguist-translator, language training, regional component, professional competence, teaching methods, technologies, didactic means.

(Статья поступила в редакцию 08.10.2021)

Согласно данным словарей, одаренность – это природный «талант» (необыкновенные способности в науке и искусстве, высший интеллект). Одаренность – это врожденное качество в человеке, потенциальная способность, которая присутствует с рождения, она не приобретена через строгие тренировки и образование. Однако одаренность – это лишь возможность развития личности на качественно более высоком уровне, что может привести к созданию «качественного продукта» в науке, технике и искусстве, но не реализуется в процессе жизни, и тогда одаренность остается «стерильной».

В современной литературе выделяется несколько категорий одаренных детей:

- дети с высокими баллами по специальным тестам интеллекта (интеллектуальная одаренность);

- дети с высоким уровнем творческих способностей (творческая одаренность);

- дети, достигшие успехов в той или иной области, – юные музыканты, художники, математики, шахматисты и т. д. (эту категорию детей обычно относят к талантам и проявлениям талантов и способностей);

- дети, которые хорошо успевают в школе (т. е. имеют сильную способность к обучению – академическую одаренность) [5].

Для многих одаренных учеников школа – это неограниченная возможность проявить себя и продемонстрировать свои достижения, заставить их почувствовать себя уверенными в себе. Учителя часто полагают, что талантливые дети всегда будут преуспевать в школе, и ожидают, что эти ученики будут одними из лучших. Однако не все одаренные люди (в том числе и те, кто впоследствии прославился, вошел в историю) были успешны в период школьного обучения. Например, одаренные дети с нарушениями обучаемости обычно не чувствуют себя комфортно в школе – по математике эти ученики намного опережают своих сверстников, но читают хуже, чем другие ученики в классе, и не соответствуют требованиям, предъявляемым к ученикам этой возрастной группы. За пределами школы они впечатлены своим творчеством, умением решать проблемы и аналитическим мышлением; они посвящают всю свою энергию и внимание изучению проблемы, которая интересует их, с необычайной настойчивостью и энтузиазмом; однако в школе они разочарованы и подавлены своей неспособностью достичь успехов в учебе, соизмеримых с их способностями [3]. Исключительные способности ребенка часто

скрывают множество проблем, которые мешают ему в полной мере использовать свои таланты. Известно, что одаренным детям, ставшим «великими взрослыми», часто суждено не наслаждаться славой, любовью и уважением своих сверстников, а вести тяжелую и даже трагическую жизнь, полную трудностей и страданий. Возможно, это можно объяснить, по крайней мере частично, личностными качествами высокоодаренных и связанными с ними проблемами, в том числе и теми, которые лежат в основе феномена «двойной исключительности».

Изучая эту проблему, мы сосредоточились на относительно новом в психологии понятии «двойной исключительности», которое предполагает сочетание у детей одаренности с различными типами отклонений в поведении, здоровье и психике, особенно расстройствами аутистического спектра, и нарушениями обучаемости. «По самым консервативным оценкам американских исследователей, 10–15% всех одаренных детей имеют “исключительную двойственность”» (цит. по: [9]). Как правило, их особые потребности в обучении обусловлены наличием психического состояния или расстройства, например проблем сенсорной интеграции, обработки слуховой или зрительной информации, дислексии, пространственной дезориентации, а зачастую и синдрома дефицита внимания с гиперактивностью [6].

В исследованиях по одаренности принято описывать людей с исключительными способностями как соматически и психически здоровых. Однако, по нашим наблюдениям за детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), в какой-то области они действительно обладают способностями, значительно превышающими средний уровень, в то время как другие их способности даже не соответствуют стандартному определению «здорового человека».

В литературе есть свидетельства того, что одаренность в детстве часто сочетается с соматическими заболеваниями, а также с различными неврологическими расстройствами. По мнению Е. Победителя (2000), у многих одаренных детей диагностируются леворукость, нарушения речи и аутоиммунные заболевания. Имеются научные работы, посвященные сочетанию одаренности с неврологическими и психологическими расстройствами, включая синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), нарушения обучаемости (особенно дислексия), синдром Аспергера, би-

полярное расстройство, мигрень [3]. Текущие данные свидетельствуют о том, что около 3–5% детей попадают в категорию «интеллектуально одаренных», хотя некоторым из них (от 2–5 до 20% и более всех одаренных детей, в зависимости от различных данных) может быть поставлен диагноз «умственная отсталость».

Для детей, чья одаренность сочетается с нарушениями обучаемости, дефицитом внимания (включая СДВГ) или другими когнитивными и поведенческими нарушениями (включая оппозиционное вызывающее расстройство и обсессивно-компульсивное расстройство), предлагается использовать термин «двойко одаренный», или «двойко исключительный». Их «исключительность» обусловлена, с одной стороны, их одаренностью, а с другой – проблемами с обучением, вниманием и поведением, сильными и слабыми сторонами, т. е. личность полярно проявляет себя сильными и слабыми сторонами. Эти дети нуждаются в большем внимании педагогов и создании различных коррекционных подходов и методов адаптации, чем, с одной стороны, нормотипичные одаренные дети, а с другой – дети с проблемами обучения, поведения и внимания.

Целью нашего исследования было выявление феномена «двойной исключительности» среди обучающихся с РАС на базе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону посредством взаимодействия лаборатории «Особый ребенок» (руководитель – канд. пед. наук, доц. А.В. Винева) и лаборатории «Детство. Одаренность, Развитие» (руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Е. Буршит) Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) и проводилось в течение 2019–2020 гг. Использовался праксиметрический метод – исследование продуктов деятельности 32 детей с РАС, которые обучаются в классах коррекции и имеют разную степень выраженности расстройств. Для выявления феномена использовалось изучение продуктов и результатов деятельности детей с РАС, беседы с родителями. 18 детей с РАС обучаются по ценовой программе, рекомендованной в протоколе заседания территориальной медико-психолого-педагогической комиссии, 14 детей обучаются по программе для детей с РАС с легкой умственной отсталостью.

Часть детей с РАС (15 детей – 48%) показывают нарушения обучаемости, т. е. несоот-

ветствие между потенциальной и фактической успеваемостью по академическим результатам. У детей наблюдается несоответствие между способностями и уровнями достижений в одной или нескольких областях. Учащиеся с нарушениями обучаемости имеют проблемы с когнитивными процессами визуальной или слуховой обработки, а не проблемы, связанные с общими способностями и интеллектом. К числу нарушений обучаемости относятся нарушения письма (дислексия, дисграфия), речи (дисфазия), счета (дискалькулия) и др. [8]. Исследователи поставили перед собой задачу выявить возможную одаренность у детей с РАС в различных областях как проявление феномена «двойной исключительности».

По результатам анализа продуктов деятельности (учебной деятельности, продуктов творчества) было выявлено, что некоторые дети с РАС проявляют исключительные способности в освоении иностранного языка, рисования, музыки, компьютерных программ и программирования, в то же время они же демонстрируют явные признаки неуспешности в освоении академических дисциплин.

Возможное сочетание одаренности и нарушений обучаемости обычно не рассматривается в исследовательской литературе. Традиционно программы для одаренных детей основаны на ускоренном и глубоком обучении. С другой стороны, учебные программы, разработанные для детей с трудностями в обучении, не предусматривают ускоренное или углубленное обучение ни по одному из предметов, в которых нуждаются одаренные дети.

По мнению зарубежных исследователей, в диагностике «двойной исключительности» можно выявить три неправильных направления [3].

- Некоторые из детей, которые были определены как одаренные и зачислены в программы для одаренных детей, показывают плохие результаты, объясняемые ленью или низкой мотивацией, небрежным отношением к обучению и участию в таких программах. Одаренность «маскирует» трудности в обучении, которые не выявляются в раннем возрасте, дети не получают коррекционных услуг и не достигают академических успехов.

- У детей с диагностированными проблемами падает мотивация к обучению в коррекционных классах, где вся программа совершенно не подходит для одаренных детей. Для таких детей проблемы обучения выходят на первый план и заслоняют талант, кото-

рый остается не признанным и не замеченным окружающими (в том числе родителями и учителями).

- Для детей третьей категории одаренность и дефектность настолько уравновешивают друг друга, что они становятся «невидимыми» для других, поэтому эти дети считаются «среднестатистическими учениками» и проводят свои школьные годы в общеобразовательных школах на надомном обучении.

У каждой из этих категорий детей с двойной исключительностью, не получающих необходимой воспитательной помощи и коррекции, достигается один и тот же плачевный результат: низкая самооценка, депрессия и даже суицидальные наклонности.

Таким образом, ребенок с нарушениями обучаемости, имеющий нормальный или даже высокий уровень интеллекта, может плохо учиться читать, писать или заниматься арифметикой и может отставать от своих одноклассников по предметам, требующим овладения этими навыками.

У детей с РАС на фоне ярких проявлений аутистических расстройств, импульсивности и невнимательности часто наблюдается комплекс других патологических проявлений, и во многих случаях требуется сложная дифференциальная диагностика. Важно помнить, что РАС как комплекс синдромов сохраняется в течение всей жизни. Проявления РАС могут быть более или менее выраженными в зависимости от адаптированности человека, в то же время сопутствующие психические расстройства могут выйти на первый план. Сочетание одаренности, РАС и сопутствующих заболеваний приводит к появлению яркой и необычайно творческой личности, которая одновременно проявляет целый спектр расстройств и проблем в различных областях, что существенно ограничивает качество жизни как самого ребенка, так и его близких и ставит перед клиницистом значительные диагностические затруднения.

Факторы, влияющие на талант и одаренность, а также физиологические и психологические характеристики, связанные с талантом, в настоящее время недостаточно изучены. Однако знание основных предикторов одаренности будет способствовать лучшей диагностике и раннему выявлению одаренных детей, особенно среди детей с нарушениями развития, в частности с РАС, для подбора индивидуальных образовательных программ. Решением проблемы выявления и реализации талантов

детей с расстройствами аутистического спектра является создание программы психологической поддержки этой категории детей, основанной с учетом принципов ее построения на сильных сторонах учеников и их компенсаторных возможностях.

Список литературы

1. Арламов А.А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // *Вопр. философии*. 2008. № 1. С. 163–168.
2. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // *Вопр. психологии*. 2008. № 5. С. 3–11.
3. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? // *Вопр. философии*. 2000. № 7. С. 37–42.
4. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности. М., 2003.
5. Винева А.В. Обеспечение особых образовательных потребностей ребенка как феномен современного детства в транзитивном обществе // *Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований*. Ростов н/Д., 2020. С. 292–302.
6. Винева А.В., Ткачук О.В., Выдрин Л.А., Солдатенко А.П. Мониторинг формирования жизненных компетенций в условиях реализации стандартов образования // *Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Всероссий. науч. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала)*. Ростов н/Д., 2020. С. 35–40.
7. Выготский Л.С. Проблема возраста // *Его же. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1983. Т. 5.*
8. Каратаева Е.А., Винева А.В. Значимость материально-технического обеспечения в структуре развития и становления специалиста инклюзивного образования // *Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей и молодежи: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»*. Ростов н/Д., 2020. С. 78–80.
9. Положай М.Н. Феномен двойной исключительности у детей как актуальная проблема педагогической психологии // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 4. С. 226–228.

* * *

1. Arlamov A.A. Problemy sovremennoj pedagogicheskoy nauki i filosofiya (zametki pedagoga-metodologa) // *Vopr. filosofii*. 2008. № 1. S. 163–168.
2. Asmolov A.G. Istoriko-evolyucionnaya paradigma konstruirovaniya raznobraziya mirov: deyatelnost' kak sushchestvovanie // *Vopr. psihologii*. 2008. № 5. S. 3–11.

3. Afanas'ev Yu.N. Mozhet li obrazovanie byt' negumanitarnym? // Vopr. filosofii. 2000. № 7. S. 37–42.

4. Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D. Rabochaya koncepciya odarennosti. M., 2003.

5. Vinevskaya A.V. Obespechenie osobykh obrazovatel'nykh potrebnostej rebenka kak fenomen sovremennogo detstva v tranzitivnom obshchestve // Problemy detstva v fokuse mezhdisciplinarnykh issledovanij. Rostov n/D., 2020. S. 292–302.

6. Vinevskaya A.V., Tkachuk O.V., Vydrina L.A., Soldatenko A.P. Monitoring formirovaniya zhiznennykh kompetencij v usloviyah realizacii standartov obrazovaniya // Pedagogicheskaya diagnostika: istoriya, teoriya, sovremennost': materialy Vseros. nauch. konf. Taganrog. in-ta im. A.P. Chekhova (filiala). Rostov n/D., 2020. S. 35–40.

7. Vygotskij L.S. Problema vozrasta // Ego zhe. Sbranie sochinenij: v 6 t. M., 1983. T. 5.

8. Karataeva E.A., Vinevskaya A.V. Znachimost' material'no-tekhnicheskogo obespecheniya v strukture razvitiya i stanovleniya specialista inklyuzivnogo obrazovaniya // Aktual'nye problemy special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya detej i molodezhi: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Taganrog. in-ta im. A.P. Chekhova (filiala) «RGEU (RINH)». Rostov n/D., 2020. S. 78–80.

9. Polozhaj M.N. Fenomen dvojnoj isklyuchitel'nosti u detej kak aktual'naya problema pedagogicheskoy psihologii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 226–228.



Considering the issue of teaching children with special educational needs

The article deals with the issue of the necessity of studying the education of children with special educational needs – children with autism spectrum disorders with the phenomenon of “double exceptionality”. There is given the review of the literature of the theme of the study, there are given the results of the primary observation for the children with autism spectrum disorders on the basis of Municipal Autonomous Educational Institution “School 96 Eureka-Development” in 2019–2020.

Key words: *special educational needs, phenomenon of “double exceptionality”, children with autism spectrum disorders, autism, education.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2021)

А.А. МУХАРКИНА
(Екатеринбург)

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ПРИКЛАДНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВ К ЦИФРОВОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ

Рассматриваются исследования в области цифрового искусства, педагогические инновации в художественном образовании. Даны основные характеристики цифровой компетенции у бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств, освещаются вопросы обучения цифровому моделированию, показаны этапы разработки цифрового художественного образа в учебном процессе.



Ключевые слова: *цифровое моделирование, цифровая художественная модель, цифровая компетенция, бакалавр изобразительного и прикладных видов искусств, цифровое искусство, художественное образование, педагогические инновации.*

1. Введение. Во всем мире в экономике, в образовании и культуре запущены проекты по цифровизации процессов, ресурсов, по изучению набора цифровых компетенций как рядовых пользователей, так и профессионалов различных областей. Появление новых правил взаимодействия в цифровой среде, оптимизация и автоматизация деятельности всех общественных структур должно сопровождаться формированием новых концепций поведения в профессиональной деятельности. С 2019 г. начал реализацию национальный проект «Культура», который включает три федеральных проекта: «Культурная среда», «Творческие люди» и «Цифровая культура», направленные на обеспечение широкого внедрения цифровых технологий в культурное пространство страны, подготовку кадров для отрасли культуры и сохранения культурного наследия народов Российской Федерации [15; 22]. Цифровая трансформация стимулирует изменение государства, общества, бизнеса, производства, культуры, что, безусловно, влияет на образовательные процессы в целом (рис. 1).

Цифровые решения проникают во все сферы жизни человека. На сегодняшний день можно выделить ряд технологических решений, которые являются основой стратегии раз-

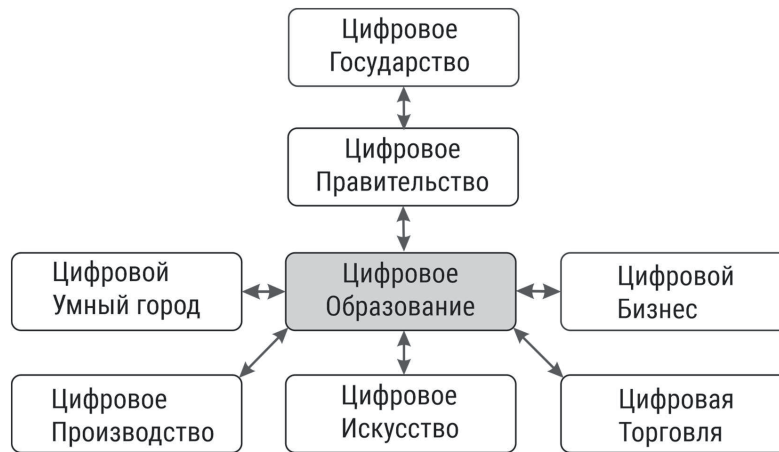


Рис. 1. Компоненты цифрового общества

вития и трансформации цифровой экономики в целом: технология беспроводной сети (в том числе Интернета вещей), технология робототехники и сенсорики, технология виртуальной и дополненной реальностей, нейротехнологии и искусственный интеллект, аддитивные технологии, технологии промышленного Интернета, технологии распределенных реестров и блокчейна, технологии больших данных, квантовые технологии.

Чтобы получить максимальные позитивные выгоды от цифровой трансформации для всех участников экономических процессов, необходимо, чтобы цифровая трансформация происходила не только на производстве, но и в обществе, в частности образовании. Новый рынок в условиях цифровизации предъявляет свои требования к специалистам. Отметим перспективные профессии высокой квалификации, связанные с изобразительным и прикладными видами искусств: архитектор Интернета вещей, дизайнер виртуальной среды, дизайнер голосовых интерфейсов, дизайнер интерфейсов Интернета вещей, арт-оценщик, сайенс-художник, личный тьютор по эстетическому развитию, тренер творческих состояний, куратор коллективного творчества, арт-технолог, куратор человеко-машинного творчества, куратор виртуального музея, разработчик мобильных арт-гидов, издатель интерактивных книг, концепт-художник в компьютерных играх [1; 2]. Основным умением будущих профессионалов в области искусства должно стать *цифровое моделирование* – умение раз-

рабатывать, модифицировать и исследовать цифровую модель художественного образа на предмет возможной адаптации к новым технологиям, материалам и все более индивидуальным запросам общества.

Профессиональное образование и обучение бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств уже изменяется в сторону цифровизации. Содержание профессионального образования затрагивает вопросы цифровых объектов, цифровых двойников, информационного следа, имитационного моделирования в художественной деятельности.

Разработка и исследование цифровых художественных моделей представляет собой трудоемкий процесс, владение которым востребовано обществом. Качественная художественная цифровая модель требует не только знаний цифрового инструментария, но и глубоких знаний предметной области художественного моделирования, например конструирования костюма, способов построения орнамента, колористики, технологий обработки ткани, глины, металлов, дерева.

Разработчики цифровых художественных образов решают множество технических вопросов, в частности выбирают алгоритм построения модели, которая не всегда выполняется исключительно в одном графическом редакторе, а может постоянно мигрировать из одного пакета в другой для придания ей необходимых свойств. С процессом разработки тесно связан процесс трансформации модели под различные запросы заказчика. Напри-

мер, элементарное масштабирование объекта может привести к выводу о том, что художественный образ нечитаемый и нефункциональный при определенных физических размерах.

Чтобы говорить непосредственно об алгоритме создания и трансформации цифровой художественной модели, необходимо понять, что собой представляет цифровая модель художественного образа и какие методики обучения нужны для формирования соответствующих компетенций у бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств. В данной статье мы рассмотрим исследования в области цифрового искусства, инструменты для классификации цифровых художественных произведений, педагогические инновации в художественном образовании и проанализируем процесс обучения бакалавров по направлению подготовки «Изобразительное и прикладные виды искусств» в области цифрового моделирования художественных образов.

2. Исследования в области цифрового искусства. Зарождение эры цифрового искусства можно отнести к середине 60-х гг. XX в. Художники прославляли машины с момента их появления, сначала изображая их, а в последнее время используя их в качестве инструментов и помощников. Очевидно, что от прогресса нет лекарства, поэтому цифровые технологии будут играть все более важную роль во всех сферах нашей жизни. Выставка «Кибернетическая интуиция» под руководством Ясии Райхардт, показанная в Центре современного искусства в Лондоне в 1968 г., стала переломным моментом в истории искусства и цифровых технологий. В то время у большинства художников не было свободного доступа к компьютерам, поэтому большая часть выставленного искусства была произведена технологами и была тем, что Райхардт назвала «счастливыми случайностями». С тех пор алгоритмизация в искусстве стала широко распространенным явлением, поскольку технологии обработки данных стали широко доступны, но создание цифрового произведения и возможная реализация проекта в материале до сих пор требуют творческого вмешательства художника в этот процесс [28]. Особенно хотелось бы отметить исследования С.В. Ерохина и А.С. Мигунова в области цифрового компьютерного искусства, с которыми можно ознакомиться в монографиях «Цифровое компьютерное искусство», «Эстетика цифрового изобразительного искусства», «Алгоритмическая эстетика» [5; 6; 13].

В современных исследованиях (2015–2020 гг.) в области искусствоведения обратим внимание на работы, связанные с цифровым творчеством: Е. А. Лаврентьевой, К. Пол, Д.Ю. Некрасова, С.П. Полозова, И.И. Югай и др. Е. А. Лаврентьева изучает цифровое искусство как новую художественную систему коммуникации в контексте мировой истории визуальной культуры, делая акцент на характерных для него методах обработки, сохранения и передачи информации. Проводятся параллели с новаторскими для конца XIX – начала XX в. видами искусства – кино и фотографией, позволяющие сделать вывод о наиболее значимых признаках цифрового искусства: поле экрана (проекция) как основной способ трансляции изображения, ввод исходных данных посредством технического средства, их компиляция и выстраивание сюжетной линии, режиссуры на их основе, определение «параметров», «координат» виртуального пространства. Цифровое искусство можно считать некоей новой ступенькой в развитии средств выразительности художника, способом коммуникации, устанавливающим новые правила оценки и восприятия [9].

И.И. Югай отмечает, что, несмотря на масштаб применения медиа в художественном творчестве (это подтверждает количество организуемых выставок, конференций, конкурсов, посвященных техническим видам искусства), необходимо признать, что современное искусствознание значительно отстает в осмыслении этого феномена, во многом потому, что происходящие преобразования еще не завершены.

Научное исследование медиаискусства затруднено тем, что оно находится на стыке многих явлений современной культуры:

- искусства и арт-практики – как вид художественного творчества;
- дизайна, искусства и науки – как вид деятельности;
- изобразительного и экранного искусства.

Значимый вклад как практик и аналитик в исследование эстетики видео, телевидения, цифровых технологий внес Ж.Л. Годар. Его авангардный, критический подход к видео, кино, телевизионному, цифровому инструментарию, несомненно, повлиял на понимание эстетики технического искусства [25].

В области интересов С.П. Полозова музыкальная информатика как особая отрасль науки соединяет в себе теоретическое и прикладное направления. Если прикладное направление опирается в первую очередь на информа-

тику, в центре внимания которой находятся технологические вопросы прежде всего создания, хранения и передачи музыкальных информационных объектов, то в теоретическом направлении приоритетное место занимает музыковедение, которое привносит в изучение музыкальной информации свои теоретические основы и разработки. В каждом из направлений музыкальной информатики решается свой круг задач, но объединяет их нацеленность на изучение информационных проблем музыкального искусства [18].

Кристиана Пол в своей книге «Цифровое искусство» приводит пример того, что не все произведения цифрового искусства можно четко отнести к определенной форме: как правило, одна и та же работа включает в себя разные элементы (как, например, физическая инсталляция со звуковыми и интернет-компонентами), не поддается однозначной классификации. Тем не менее важно представлять себе формальные аспекты, на которых строится такое искусство. В итоге каждый объект, включая и виртуальные, определяется своей материальностью, которая задает присущие ему способы создания смысла. Однако для образовательных целей такая классификация может быть уместна и необходима как фундамент цифровой грамотности, а следовательно, культуры [17].

Д.Ю. Некрасов определяет цифровое произведение как произведение искусства, подлинник которого изначально был создан полностью в цифровой среде. Цифровое искусство использует новые, нематериальные, гибкие инструменты, но все так же базируется на принципах традиционного искусства, применяя все те же художественные законы. Кроме того, что оно нематериально, цифровое искусство обладает главными и уникальными отличиями от традиционного искусства – возможностью меняться во времени и быть интерактивным – изменяться при участии зрителя. В своем исследовании изобразительного искусства Д.Ю. Некрасов предложил развернутую классификацию современных художественных произведений в зависимости от их носителя, которая позволит более четко определять специфику различных материалов и проводить аналогии между материальными и цифровыми техниками. Многообразие описанных изобразительных прикладных методик позволяет очертить сферу их применения и возможности сочетания в профессиональной художественной деятельности. Предлагаемая процедура определения подлинника цифрового изо-

бразительного произведения, использующая технические характеристики исходного файла, применима к практике сетевых художников. Описанные методы цифрового экспонирования традиционных работ предлагают новые творческие подходы в поиске эффективности подачи произведений [16].

Исследования в области в области технической эстетики и дизайна затрагивают различные стороны процесса создания художественного произведения. Стоит отметить авторов, которые связаны с разработкой методов художественного проектирования: Н.П. Бесчастнов «Художественное проектирование текстильного печатного рисунка в России: история, теория, практика» [3]; Н.А. Мальгунова «Разработка информационных методов для художественного проектирования и оформления эксклюзивных изделий способом ткачества» [12]; В.В. Попова «Инновационный текстиль. Принципы формообразования» [19]; Н.А. Преснецова «Разработка методов создания тканых рисунков с эффектом объемного визуального восприятия» [20]; М.А. Червонная «Проектное прогнозирование в дизайне: от идеи к формообразованию» [23]; М.М. Яньшина «Дизайн изделий на основе Оренбургского пуховязального промысла» [26]; О.Г. Яцюк «Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гуманитарный аспект» [27].

В научной литературе, как правило, рассматривают эстетическую и технологическую составляющие как различные стороны процесса создания художественного произведения. Мы придерживаемся культурологической позиции, которая рассматривает технологии не только как материальный, но и как креативный компонент в создании произведений искусства. Искусство не стоит на месте, оно развивается и влияет на появление новых художественных материалов и форм, стимулирует разработку новейших цифровых жанров изобразительного искусства, новых компьютерно-художественных подходов. Цифровое искусство предполагает тиражируемость подлинника и направлено на адаптацию под конкретные технологии, отличается общедоступностью и интерактивностью, частично зависит от технологических методов создания.

3. Педагогические инновации в художественном образовании. Значению педагогики искусства как фундамента теории художественного образования и творческого развития личности, вопросам философии и преподавания цифрового искусства, а также проблематике профессиональной под-

готовки бакалавров изобразительного и прикладных видов искусства посвящены работы С.П. Ломова, В.Ф. Максимович, М.С. Кухта, Л.Н. Турлюн, Е.А. Лапшиной и др. Авторские коллективы ведущих творческих вузов под руководством А.Н. Лаврентьева, Е.Э. Павловской ведут методические разработки для обучения студентов в области истории и развития цифрового искусства.

В своих работах С.П. Ломов подчеркивает необходимость научного осмысления дизайн-проектирования как культурно-эстетического феномена, который в значительной степени обеспечит дальнейшее развитие и становление этой новой образовательной области, а практический аспект обучения бакалавров искусства направлен на создание малотиражных изделий, спроектированных под конкретную группу потребителей, в которых каждое изделие обладает неповторимыми особенностями. Автор также отмечает, что творческое проектное мышление предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от стереотипов мышления, разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации. Внешне выраженной особенностью творческого проектного мышления дизайнера является его самостоятельность при приобретении новых знаний и оперировании ими [11].

Очевидно, что актуальность художественных средств не всегда определяется их технологичностью. В.Ф. Максимович обращает внимание на то, что предприятия слабо анализируют художественную составляющую в процессе производства и в связи с этим возникает необходимость в художественном образовании управленческого персонала, а также развитии менеджмента в традиционном прикладном искусстве [23].

Осмысляя специфику дизайна в информационном обществе, М.С. Кухта рассматривает в своих исследованиях влияние современных технологий на визуальную эстетику ювелирного дизайна, дизайн интерьерных световых панно с использованием led-технологий, математическое моделирование в бионическом дизайне. Современная информационная культура предъявляет новые требования к организации предметной среды. Активное внедрение компьютерной техники и Интернета трансформирует дизайнерскую деятельность. В исследовании выявляются условия трансформации объектов дизайна, связанные с изменением функциональной жестуальности. Рас-

сматривается феномен освобождения вещи от функции и «бестелесный» дизайн, выделяются аспекты новой виртуальной эстетики [7].

Е.А. Лапшина отмечает, что при выполнении студентами художественно-графических проектов важно раскрыть технические возможности изобразительных материалов, определить последовательность ведения работы и критерии законченности учебного задания. При проектировании высокохудожественных кружевных изделий студенты должны учитывать назначение изделия и его применение; материал, из которого должно изготавливаться проектируемое изделие; технологию; художественно-стилевые особенности конкретного вида художественного кружевоплетения; специфические условия и требования, отраженные в каждом учебном задании [10].

Вопросы компьютерной графики как особого вида современного искусства исследует Л.Н. Турлюн, развитие и особенности фрактального цифрового искусства, формообразование изделий декоративно-прикладного искусства средствами компьютерных технологий, компьютерный коллаж в индустрии моды и в проектировании текстильного орнамента. Ее также интересует вопрос использования компьютерной графики в образовательном процессе художников по декоративно-прикладному искусству [21].

Авторский коллектив Московской государственной художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова под руководством А.Н. Лаврентьева разработал учебник и практики, в которых рассматриваются особенности использования цифровых технологий в искусстве и дизайне. В учебнике затрагиваются проблемы проектно-художественного творчества, характеризуются средства выразительности и жанровые особенности цифрового искусства, основы композиции экранного пространства [8].

Авторский коллектив Уральского государственного архитектурно-художественного университета, возглавляемый Е.Э. Павловской, представил учебно-методическое пособие, в котором предлагаются авторские концепции, отражающие актуальные тенденции и перспективы развития современного графического дизайна и сферы управления визуальными коммуникациями и мультимедиа, освещаются реалии российского рынка графического дизайна, затрагиваются вопросы, связанные с пониманием глубинных смыслов происходящего в обществе и профессии, рассматриваются новые технологии создания визу-

альных, медийных и графических продуктов, а также предлагаются принципиально новые, оригинальные подходы к организации образовательного процесса, что поможет будущему специалисту успешно взаимодействовать в динамичной профессиональной среде [4].

Резюмируя вышесказанное, отметим малое количество работ, посвященных целенаправленному изучению цифровой компетенции бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств и вопросам подготовки профессионалов в области цифрового художественного моделирования. Педагогическому сообществу в ближайшее время необходимо активно разрабатывать новое содержание дисциплин, внедрять новейший цифровой инструментарий, разрабатывать ситуационные задачи и использовать профессиональные кейсы в обучении.

Следует отметить также проблему полноценного цифрового художественного образования, связанную с наличием лицензионного программного обеспечения, отвечающего мировым стандартам подготовки специалистов в вузах. Многие образовательные учреждения не могут себе позволить дорогостоящие программные продукты, используемые в профессиональной сфере, заменяя их бесплатными аналогами с урезанным функционалом и возможностями. Таким образом, содержание ФГОС в процессе обучения раскрывается, но уровень подготовки недостаточен для современного цифрового общества.

4. Дидактические аспекты цифрового художественного образования. Современные формы цифрового искусства и новейший цифровой инструментарий подталкивают образовательный процесс к из-

КЛАССИФИКАЦИЯ ЦИФРОВОГО ИСКУССТВА	
Статичное	Цифровая живопись <ul style="list-style-type: none"> • Растровые изображения
	Цифровая графика <ul style="list-style-type: none"> • Векторные изображения
	Цифровая абстрактная графика <ul style="list-style-type: none"> • Фрактальная графика
	Цифровая фотография <ul style="list-style-type: none"> • Фотография с постобработкой в цифровой среде
Динамичное	Интерактивное <ul style="list-style-type: none"> • Цифровая живопись/графика, реагирующая на действия зрителя • Кино- / видеопроизведение, меняющее последовательность сюжета от действия зрителя • 3D-скульптура / анимация, изменяющаяся в пространстве от действия зрителя
	Временное <ul style="list-style-type: none"> • Видеоарт • Цифровая живопись с элементами анимации • Цифровая покадровая/перекладочная 3D-анимация
	Пространственное <ul style="list-style-type: none"> • Архитектурные макеты 3D • 3D-рельефы • Круглая скульптура 3D

Рис. 2. Часть классификации цифрового искусства (автор Д.Ю. Некрасов)

менению содержания, разработке дидактических структур и внедрению новых цифровых приемов и подходов к реализации профессиональных задач в рамках цифрового общества и производства.

Цифровой дизайн предполагает подготовку специалиста с новыми личностными качествами и готовностью осознанно интегрировать информационные технологии в профессиональную деятельность. Важно развивать навыки анализа, исследования производственных (кейсовых) ситуаций, работы в команде, различной ролевой деятельности внутри команды, подбора цифровых технологий, выявления смысла цифрового инструментария, разработки и трансформации цифровой модели.

По классификации произведений изобразительного искусства в зависимости от носителя Д.Ю. Некрасова основными современными способами воплощения произведений художественного искусства являются традиционные, цифровые и гибридные. Будущий специалист должен ориентироваться в многообразии форм цифровых художественных произведений, уметь подбирать соответствующий цифровой инструментарий, знать требования к цифровой модели для дальнейшего цифрового производства. Рассматривая процесс компьютерной подготовки бакалавров искусств, выделим ту часть классификации, которая касается непосредственно цифрового произведения искусства и поможет подобрать соответствующий цифровой инструментарий для различных направлений подготовки бакалавров искусства (рис. 2). В рамках компьютерных дисциплин мы предлагаем ставить акцент на создании цифровых моделей, их исследовании и трансформации под различные технологические решения и запросы цифрового общества.

Под *цифровым художественным моделированием* мы будем понимать умение разрабатывать, модифицировать и исследовать цифровую модель художественного образа на предмет возможной адаптации к новым технологиям, материалам и все более индивидуальным запросам общества. Учитывая многокомпонентность художественно-проектной деятельности бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств, мы разрабатываем компоненты цифровой компетенции, особое содержание компьютерных дисциплин, дидактические средства и дидактические процедуры, используем проектный, герменевтический, исследовательский методы обучения, ситуационные задачи, специальные графические работы и алгоритмы цифрового модели-

рования как методы исследования проектируемых художественных образов. Ситуационные задачи охватывают круг профессиональных компетенций, которые являются основой для разработки цифровых, художественных умений будущего специалиста. Разработка учебных алгоритмов создания цифровой художественной модели должна основываться на постепенном усложнении технологий использования цифрового инструментария.

Цель разработанного автором комплекса графических работ – имитировать такой процесс деятельности, в котором будущий бакалавр изобразительного и прикладных видов искусства приобретает необходимые навыки владения цифровыми технологиями, использует цифровой инструментарий не по шаблону, а осознанно, творчески комбинирует алгоритмы и исследует новые возможности воплощения декоративной композиции в различных материалах для конечного потребителя. В этом спроектированном нами методическом процессе можно выделить три этапа: 1) постановка ситуационной задачи и составление композиционной схемы для проектирования; 2) создание цифровой модели; 3) исследование цифровой модели для изготовления изделия в материале.

На примере подготовки бакалавров 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля» комплекс ситуационных задач по теме «Проектирование цифровых моделей рисунков для тканей» содержит такие профессиональные задачи: клетка, полоска, купон, среднеузорные кройки, кайма, купон, крупноузорные кройки, монокомпозиция, форэскизы для коллекции одежды, подбор комплектов тканей для эскизов. Разработка ситуационной задачи изначально может не содержать технических условий для производства, однако цифровая художественная модель может быть предварительно создана для последующей трансформации под определенные требования заказчика [14].

Для эффективной организации образовательного процесса в рамках отведенного учебным планом времени в методическом процессе можно выделить три этапа: 1) составление композиционной схемы для проектирования на основе ситуационной задачи, 2) создание цифровой модели, 3) трансформация цифровой модели для изготовления изделия в материале (рис. 3).

Первый этап разработки «Составление композиции для проектирования» связан с разбором ситуационной задачи, последую-

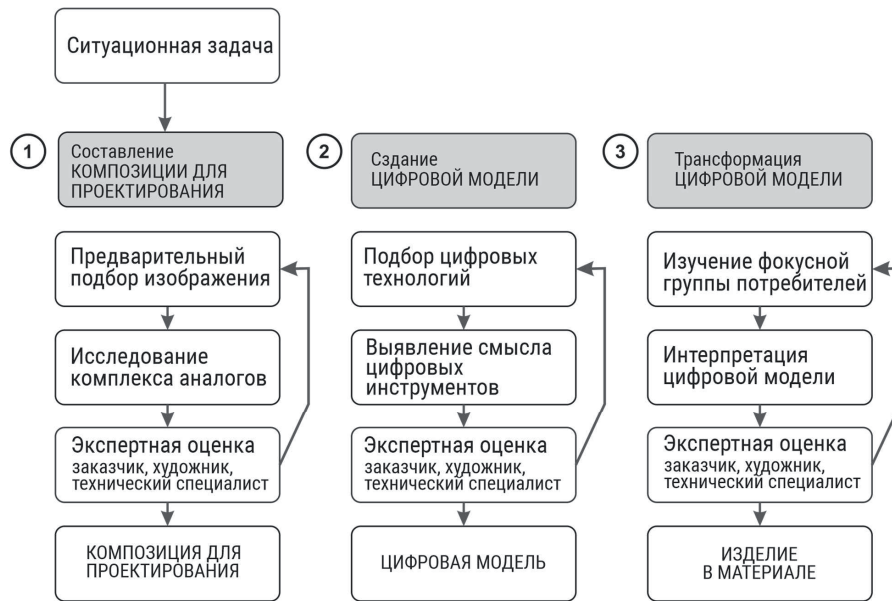


Рис 3. Этапы разработки цифровой художественной модели

щим созданием или подбором графических аналогов для реализации собственного цифрового решения, анализом предшествующего опыта создания подобных цифровых моделей по данной учебной теме, предварительной экспертной оценкой возможности реализации выбранного изображения. Результатом этого этапа является готовая композиция для проектирования цифровой модели.

Второй этап «Создание цифровой модели» связан с подбором цифровых технологий для реализации проекта. На этом этапе нет готовых алгоритмов и инструментов для воплощения выбранной композиционной схемы. Есть только набор цифровых инструментов и несколько методических рекомендаций по реализации подобных проектов, каждый из которых может содержать в себе различные способы создания цифровой модели, полностью или частично подходящие к решению поставленной задачи. Необходимо выявить смысл цифрового инструментария для построения, создания и обработки художественного образа и выполнить базовый вариант цифровой модели для последующего его улучшения с помощью однокурсников и преподавателей, выступающих в роли экспертов, что позволяет выявить нюансы и ошибки модели, скорректировать элементы. Продуктом этого этапа является разработанная цифровая модель, кото-

рая может служить основой для последующей трансформации.

Последний этап цифрового моделирования художественного образа «Трансформация цифровой модели» связан с интерпретацией готовой цифровой модели под различные материалы с учетом требований конечного потребителя. Не всегда процесс переноса цифрового образа модели в определенные материалы дает хорошие результаты и требует активной проработки элементов, а иногда технические требования приводят к возврату на второй этап разработки цифровой модели.

Проблемные ситуации в ходе цифрового моделирования бывают вызваны преобразованиями графической информации одного типа в другой, формальными требованиями к готовому цифровому решению, поиском цифрового инструментария и алгоритмов моделирования субъективно новых художественных образов в данном цифровом пространстве. Результатом преодоления таких ситуаций становится достижение педагогических целей: овладение новыми знаниями, интеграция профессионального опыта и опыта применения цифровых технологий, становление цифровой компетентности.

Работа с подобными ситуационными задачами в рамках компьютерных дисциплин позволяет подготовить бакалавров по направле-

нию подготовки «Искусство костюма и текстиля» к цифровой деятельности в рамках цифрового производства, способствует развитию цифровой компетенции как интегративного, динамического личностного качества, определяющего способность и готовность осознанно интегрировать информационные технологии в профессиональную деятельность. Развиваемые цифровые навыки становятся компонентом цифровой культуры и проявляются как способность на базе художественного решения с помощью цифрового инструментария создавать, анализировать, прогнозировать и трансформировать цифровую модель под различные технологические процессы и материалы.

5. Заключение. С развитием информационных технологий не только изменяется общество, государственные структуры, бизнес, культура, но и предъявляются новые цифровые требования к образовательным процессам и подготовке будущих специалистов в условиях цифрового производства. Подготовка бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств должна быть направлена на развитие цифровой компетенции, изучение цифрового инструментария проектирования и моделирования, создания и исследования цифровых моделей художественного образа. Под *цифровым моделированием* нами понимается умение разрабатывать, модифицировать и исследовать цифровую модель художественного образа на предмет возможной адаптации к новым технологиям, материалам и все более индивидуальным запросам общества.

Исследования в области цифрового искусства ведутся со второй половины XX в., разделяют эстетическую и технологическую составляющие как различные стороны процесса создания художественного произведения. В данной статье рассматривается культурологическая позиция, которая предполагает использование цифрового инструментария не только как материального, но и как креативного компонента в создании произведений искусства. Цифровое искусство развивается и влияет на появление новых художественных материалов и форм, стимулирует разработку новейших цифровых жанров изобразительного искусства.

Ведущие художественные вузы разрабатывают методические подходы к обучению. Основное содержание этих исследований затрагивает вопросы формообразования изделий искусства средствами компьютерных тех-

нологий, влияние современных технологий на визуальную эстетику, математическое моделирование в бионическом дизайне. Однако мало работ, посвященных целенаправленному изучению цифровой компетенции бакалавров изобразительного и прикладных видов искусств и вопросам подготовки профессионалов в области цифрового художественного моделирования.

Анализируя и исследуя компьютерную подготовку бакалавров искусства, мы предлагаем в рамках компьютерных дисциплин развивать цифровую компетенцию, активно разрабатывать новое содержание, внедрять новейший цифровой инструментарий, разрабатывать ситуационные задачи и использовать профессиональные кейсы, в практической составляющей ставить акцент на создание цифровых моделей, их исследование и трансформацию под различные технологические решения и запросы цифрового общества. Под *цифровой компетенцией* нами понимается интегративное, динамическое личностное качество, определяющее способность и готовность осознанно интегрировать информационные технологии в профессиональную деятельность. Формируемая у бакалавров искусства цифровая компетенция становится компонентом цифровой культуры, отвечающей запросам современного общества.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0 [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 10.08.2021).
2. Базовые компетенции цифровой экономики [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.ac.gov.ru/poleznaya-informaciya/4166/> (дата обращения: 10.08.2021).
3. Бесчастнов Н.П. Художественное проектирование текстильного печатного рисунка в России: история, теория, практика: дис. ... д-ра искусствоведения. М., 1998.
4. Графический дизайн. Современные концепции: учеб. пособие для вузов / Е.Э. Павловская [и др.]; отв. ред. Е.Э. Павловская. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://ugait.ru/bcode/444790> (дата обращения: 06.06.2021).
5. Ерохин С.В. Эстетика цифрового изобразительного искусства. СПб., 2010.
6. Ерохин С.В. Цифровое компьютерное искусство. СПб., 2011.
7. Кухта М.С. Дизайн в информационном обществе: исчезающая функция вещи // Труды Академии технической эстетики и дизайна. 2014. № 2. С. 36–38.

8. Лаврентьев А.Н., Жердев Е.В., Кулешов В.В. [и др.]. Цифровое искусство: история, теория, практика: учеб. пособие. М., 2016.
9. Лаврентьева Е.А. Цифровое искусство как новая художественная система коммуникации // Вестн. МГХПА. 2020. № 3-2. С. 191–202.
10. Лапшина Е.А., Максимович В.Ф. Кружево вдохновляет: работы студентов Высшей школы народных искусств (института). СПб., 2017. Режим доступа: по подписке. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=499561> (дата обращения: 11.08.2021).
11. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования: учеб. пособие. М., 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/3842> (дата обращения: 06.08.2021).
12. Мальгунова Н.А. Разработка информационных методов для художественного проектирования и оформления эксклюзивных изделий способом качества: дис. ... канд. техн. наук. СПб., 2012.
13. Мигунов А.С., Ерохин С.В. Алгоритмическая эстетика. СПб., 2010.
14. Мухаркина А.А. Цифровая модель декоративного панно // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. 2019. Т. 1. С. 352–357.
15. Национальный проект «Культура» [Электронный ресурс] URL: <https://culture.gov.ru/about-national-project/about-project/> (дата обращения: 10.08.2021).
16. Некрасов Д.Ю. Классификация произведений изобразительного искусства в зависимости от носителя // Дизайн. Материалы. Технология. 2015. № 1(36). С. 41–47.
17. Пол К. Цифровое искусство / ред. Е. Васильева; пер. А. Глебовской. М., 2017.
18. Полозов С.П. Информационный подход в исследовании музыкального искусства: дис. ... д-ра искусствоведения. Саратов, 2015.
19. Попова В.В. Инновационный текстиль. Принципы формообразования: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2017.
20. Преснецова Н.А. Разработка методов создания тканых рисунков с эффектом объемного визуального восприятия: дис. ... канд. техн. наук. СПб., 2018.
21. Турлюн Л.Н. Компьютерная графика как средство обучения студентов по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 10. С. 67–70.
22. Федеральный проект «Цифровая культура» [Электронный ресурс]. URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/digital-culture/> (дата обращения: 10.08.2021).
23. Художественное образование в поликультурном пространстве: моногр. / Е.М. Акишина [и др.]; под общ. ред. Е.В. Бояжковой. М., 2020. С. 225–233.
24. Червонная М.А. Проектное прогнозирование в дизайне: от идеи к формообразованию: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2014.
25. Югай И.И. Медиаискусство: истоки, специфика, художественные стратегии: дис. ... д-ра искусствоведения. СПб., 2018.
26. Яньшина М.М. Дизайн изделий на основе Оренбургского пуховязального промысла: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2018.
27. Яцюк О.Г. Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гуманитарный аспект: дис. ... д-ра искусствоведения. М., 2009.
28. Reichadt J. Cybernetic Serendipity the computer and the arts [Electronic resource]. URL: <https://www.studiointernational.com/flipbookCyberneticSerendipity/StudioInternationalCyberneticSerendipity-1968.html> (дата обращения: 06.08.2021).

* * *

1. Atlas novyh professij 3.0 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 10.08.2021).

2. Bazovye kompetencii cifrovoj ekonomiki [Elektronnyj resurs]. URL: <https://digital.ac.gov.ru/poleznaya-informaciya/4166/> (дата обращения: 10.08.2021).

3. Beschastnov N.P. Hudozhestvennoe proektirovanie tekstil'nogo pechatnogo risunka v Rossii: istoriya, teoriya, praktika: dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. M., 1998.

4. Graficheskij dizajn. Sovremennye koncepcii: ucheb. posobie dlya vuzov / E.E. Pavlovskaya [i dr.]; otv. red. E.E. Pavlovskaya. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urait.ru/bcode/444790> (дата обращения: 06.06.2021).

5. Erohin S.V. Estetika cifrovogo izobrazitel'nogo iskusstva. SPb., 2010.

6. Erohin S.V. Cifrovoe komp'yuternoe iskusstvo. SPb., 2011.

7. Kuhta M.S. Dizajn v informacionnom obshchestve: ischezayushchaya funkciya veshchi // Trudy Akademii tekhnicheskoy estetiki i dizajna. 2014. № 2. S. 36–38.

8. Lavrent'ev A.N., Zherdev E.V., Kuleshov V.V. [i dr.]. Cifrovoe iskusstvo: istoriya, teoriya, praktika: ucheb. posobie. M., 2016.

9. Lavrent'eva E.A. Cifrovoe iskusstvo kak novaya hudozhestvennaya sistema kommunikacii // Vestn. MGHPA. 2020. № 3-2. S. 191–202.

10. Lapshina E.A., Maksimovich V.F. Kruzhevo vdohnovlyayet: raboty studentov Vyshej shkoly narodnyh iskusstv (institutu). SPb., 2017. Rezhim dostupa: po podpiske. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=499561> (дата обращения: 11.08.2021).

11. Lomov S.P., Amanzholov S.A. Metodologiya hudozhestvennogo obrazovaniya: ucheb. posobie. M.,

2011 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e.lanbook.com/book/3842> (data obrashcheniya: 06.08.2021).

12. Mal'gunova N.A. Razrabotka informacionnyh metodov dlya hudozhestvennogo proektirovaniya i oforneniya eksklyuzivnyh izdelij sposobom tkachestva: dis. ... kand. tekhn. nauk. SPb., 2012.

13. Migunov A.S., Erohin S.V. Algoritmicheskaya estetika. SPb., 2010.

14. Muharkina A.A. Cifrovaya model' dekorativnogo panno // Problemy kachestva graficheskoy podgotovki studentov v tekhnicheskom vuze: tradicii i innovacii. 2019. T. 1. S. 352–357.

15. Nacional'nyj projekt «Kul'tura» [Elektronnyj resurs] URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/about-project/> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

16. Nekrasov D.Yu. Klassifikaciya proizvedenij izobrazitel'nogo iskusstva v zavisimosti ot nositelja // Dizajn. Materialy. Tekhnologiya. 2015. № 1(36). S. 41–47.

17. Pol K. Cifrovoe iskusstvo / red. E. Vasil'eva; per. A. Glebovskoj. M., 2017.

18. Polozov S.P. Informacionnyj podhod v isledovanii muzykal'nogo iskusstva: dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. Saratov, 2015.

19. Popova V.V. Innovacionnyj tekstil'. Principy formoobrazovaniya: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. M., 2017.

20. Presnecova N.A. Razrabotka metodov sozdaniya tkanyh risunkov s efektom ob#emnogo vizual'nogo vospriyatiya: dis. ... kand. tekhn. nauk. SPb., 2018.

21. Turlyun L.N. Komp'yuternaya grafika kak sredstvo obucheniya studentov po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2016. № 10. S. 67–70.

22. Federal'nyj projekt «Cifrovaya kul'tura» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/digital-culture/> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

23. Hudozhestvennoe obrazovanie v polikul'turnom prostranstve: monogr. / E.M. Akishina [i dr.]; pod obshch. red. E.V. Boyakovoj. M., 2020. S. 225–233.

24. Chervonnaya M.A. Proektnoe prognozirovanie v dizajne: ot idei k formoobrazovaniyu: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. M., 2014.

25. Yugaj I.I. Mediaiskusstvo: istoki, specifika, hudozhestvennye strategii: dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. SPb., 2018.

26. Yan'shina M.M. Dizajn izdelij na osnove Orenburgskogo puhovyazal'nogo promysla: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. M., 2018.

27. Yacyuk O.G. Mul'timedijnye tekhnologii v proektnoj kul'ture dizajna: gumanitarnyj aspekt: dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. M., 2009.

Training bachelors of graphic and applied kinds of art to digital modelling of artistic images

The article deals with the researches in the sphere of digital art and the pedagogical innovations in an artistic image. There are described the basic characteristics of the digital competence of the bachelors of the graphic and applied kinds of art, there are considered the issues of teaching digital modelling. The author demonstrates the stages of the development of the digital artistic image in an educational process.

Key words: digital modelling, digital artistic model, digital competence, bachelor of graphic and applied kinds of art, digital art, artistic education, pedagogical innovations.

(Статья поступила в редакцию 23.09.2021)

В.В. БАРДАКОВА, Е.А. БУРМИСТРОВА
(Волгоград)

РОЛЬ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В СТРУКТУРЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассматривается роль имен собственных в структуре анализа литературного произведения для детей. Описана позиция заголовка и заголовочного комплекса в тексте, их взаимодействие и важнейшие выполняемые функции. Показано функционирование литературных антропонимов в произведениях, изучаемых младшими школьниками. Представлен анализ антропонимов как образного средства художественного текста на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: имя собственное, анализ художественного произведения, заглавие литературного произведения, заголовочный комплекс, литературная антропонимика, функции литературных антропонимов в тексте.

Актуальность данной статьи определяется недостаточной изученностью роли ономастической лексики в структуре сюжетно-композиционного и языкового анализа про-

изведений литературы, адресованных детям младшего школьного возраста. Включение онимов, выступающих наряду с другими лексическими единицами стилистическим средством в художественных текстах, анализируемых на уроках литературного чтения, обусловлено параметрами современного начального литературного образования. Название произведения (заголовок и заголовочный комплекс) отражает основное идейно-тематическое содержание произведения. Имена персонажей (антропонимы), являясь ключевыми словами текста, выполняют информационно-стилистическую (характеризующую) и эмоционально-стилистическую (аксиологическую, оценочную) функции, что представляется важным при анализе образа героя произведения.

Ономастическое пространство художественного текста, адресованного детям, комплекс имен собственных в произведениях из круга детской чтения, стилистические, жанрообразующие и текстообразующие свойства онимов в художественном тексте для детей рассматриваются с опорой на работы исследователей литературной ономастики Н.В. Васильевой [4], И.Б. Вороновой [5], Т.В. Дьяковой [9], Н.А. Кожинной [14], В.И. Супруна [21], А.А. Фомина [22], О.И. Фоянковой [23] и др. Организация читательской деятельности младших школьников, специфика анализа художественных произведений в начальной школе раскрывается в многочисленных работах М.П. Воужиной [6], Н.Н. Светловской [19], О.В. Сосновской [20] и др. Целью статьи является демонстрация возможностей включения литературных антропонимов и библионимов в структуру анализа художественного произведения на уроках литературного чтения.

Круг чтения младших школьников определяется программой по литературному чтению. Язык произведений детской литературы отличается нормативностью, выразительностью, определенное место в художественном тексте занимает ономастическая лексика. К литературным именам собственным относятся имя автора произведения, название произведения и его частей, разнообразные группы онимов (антропонимы, зоонимы, топонимы и другие группы онимов).

Личные имена являются одним из средств создания образа (наряду с портретом, речевой характеристикой, описанием занятий и поступков), способом выражения отношения автора к героям. Анализ художественного текста в начальной школе предполагает понимание смысла заголовка и его соотношения с содержанием произведения [10, с. 13]. Рассмо-

трим содержание работы над заголовком и заголовочным комплексом, над литературными антропонимами в художественных произведениях из программного чтения младших школьников.

Обращаясь к детской книге, мы, прежде всего, знакомим ребенка с ее главными ориентирами – именем автора и заголовком. Название произведения рассматривается как «сильная позиция» текста наряду с другими его частями – началом произведения и его концом [1]. Эти позиции в структуре текста обязательны. В художественном тексте используются также факультативные сильные позиции – эпитафия, посвящение, пролог, эпилог, которые несут серьезную смысловую нагрузку и графически выделяются автором.

Существуют различные интерпретации термина *заглавие*. В лингвистике название рассматривается как важнейший элемент художественного текста. Название художественного произведения, по утверждению Л.С. Выготского, «несет в себе раскрытие самой важной темы», является доминантой, которая «определяет собой все построение рассказа» [7, с. 202]. И.Р. Гальперин определяет заголовок как нераскрытое содержание текста, «компрессированное», выражающее «...основной замысел, идею, концепт создателя текста» [8]. Нам представляется оптимальным понимание названия художественного произведения Н.А. Кожинной, определяющей его номинативно-предикативной единицей текста, «которая находится в специальной функционально закрепленной позиции и служит одновременно именем художественного произведения и индивидуально-авторским высказыванием о нем» [14, с. 6]. Исследовательница обращает особое внимание на взаимодействие содержания заглавия с его формой, указывая на стремление любого заголовка к тексту как пределу, а по форме – к слову, оно «вступает с текстом художественного произведения в два категориальных отношения: номинации (служит именем собственным текста) и предикации (образует высказывание о тексте)» [Там же, с. 7].

Поскольку любой текст закономерно начинается с заголовка, значение последнего как объединяющего начала в композиционной, смысловой и структурной организации текста несомненно. Заголовок в сжатой форме передает основную тему произведения, выполняя текстообразующую функцию, причем осознание этого приходит к читателю после прочтения текста. Таким образом, заголовок становится «рамочным знаком, требующим

возвращения к себе». Это позволяет названию, по мнению В.А. Кухаренко, быть тем самым «первым знаком», который помогает маленькому читателю осмыслить художественное произведение, привлечь внимание читателя, установить с ним контакт, направить ожидания-прогнозы [15].

Заголовки литературных произведений достаточно разнообразны, и в научной литературе существует большое количество классификаций заголовков и заголовочных комплексов, в основание которых положены различные аспекты. Например, по виду заголовки разделяют на собственно заголовок, подзаголовок, который играет подчиненную, вспомогательную роль, уточняет, конкретизирует собственно заголовок, и шапку, представляющую собой конструкцию, которая объединяет несколько материалов на одну определенную тему.

В классификации, составленной И.Р. Гальпериным, предлагается рассматривать названия текстов в зависимости от формы содержащейся в них информации. Так, ученый выделяет заголовок-символ, заголовок-тезис, заголовок-цитату, заголовок-сообщение, заголовок-намеки, заголовок-повествование [8, с. 134]. Классифицируя заглавия литературных произведений, исследователи учитывают их соотношение с тематикой, составом и проблематикой, сюжетом, системой персонажей, деталью, временем и местом действия [17, с. 75–79]. Э.А. Лазарева предлагает рассмотрение соотношения заголовка и текста в содержательном плане и в зависимости от количества элементов смысловой схемы текста, которые выражают заглавия [16, с. 11]. Заголовки классифицируют и на основании полноты/неполноты отражения в них уровня информативности. Соответственно, выделяются полноинформативные заглавия и не полностью актуализирующие смысловой компонент текста [Там же, с. 14]. Композиционные отличия текстов тоже нашли свое отражение в классификации. Выделяют заглавия, содержащие информацию о членности текста и, наоборот, об объединении «в один комплексный текст» разных материалов, связанных одной темой. При этом композиционная функция выступает как текстообразующая [Там же, с. 17].

Описанные классификации заголовков в той или иной степени соотносимы с названиями произведений для детского чтения, предлагаемых в начальной школе. Нами были рассмотрены заголовки произведений детской литературы с учетом реализации в них интегрирующей функции, раскрывающей взаимооб-

условленность частей, иногда ставя их в положение равнозначных или близких по выраженным в них этическим принципам или художественно-эстетической функции [8, с. 4]. Реализация определяется наличием или отсутствием в ее тексте подзаголовков, членящих текстовой массив на отдельные отрезки, подкрепляющие информативную функцию основного заголовка и обеспечивающие максимальное восприятие информации при чтении. Поэтому все исследовавшиеся нами заголовки в зависимости от наличия или отсутствия внутритекстовых подзаголовков были разделены на две большие группы – многокомпонентные и односоставные.

Вместе с тем заголовки (как односоставные, так и многокомпонентные) далеко не однородны по степени информативности и оценочны по отношению к тексту, который они озаглавливают, по своим синтаксическим, семантическим и стилистическим показателям. Скорее всего, и их интегрирующая функция будет проявляться по-разному, в зависимости от вышеприведенных характеристик. Остановимся, прежде всего, на особенностях группы односоставных заголовков, которые обычно состоят из одного знаменательного слова (очень редко двух) и не столько отражают содержание произведения, сколько ориентируют младшего школьника на ту или иную сферу, проблемам которой посвящено произведение, или тот литературный жанр, к которому оно относится: «Сказка про козла» (русская сказка), «Кот и лиса» (русская сказка), «Ель», «Соловей», «Аисты» (Г.Х. Андерсен). Легко заметить, что информативность таких заголовков, взятых изолированно, минимальна, оценочный момент в них практически отсутствует.

Примером односоставного заголовка может также служить заголовок «Перемена» Б. Заходера. Степень его информативности крайне низка, и если этот заголовок рассматривать изолированно от текста, то трудно сразу понять, в каком из своих словарных значений употреблено данное слово и какую коннотацию оно имеет. По мере развертывания текста происходит накопление содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации. Этому способствует и задание, предложенное авторами учебника: «В этом стихотворении Б. Заходер “играет в слова”. Подумайте, в каком значении он употребляет слово “перемена” в тексте? А в заглавии?» [3, с. 159].

Рассмотрим основные черты, присущие односоставным развернутым заголовкам. Как правило, они состоят из двух-пяти знамена-

тельных слов, их синтаксическая структура довольно разнообразна. Они могут представлять собой:

– полные повествовательные и вопросительные предложения: «Пролетело жаркое лето...» (И. Соколов-Микитов), «Кто дерет нос кверху?» (К. Ушинский), «Чем пахнут ремесла?» (Дж. Родари), «Грачи открыли весну» (В. Бианки);

– назывные предложения: «Птицы под снегом» (М. Пришвин);

– эллиптические повествовательные и вопросительные предложения: «И он с рюкзаком» (Г. Ганейзер), «Так или не так?» (О. Буцень).

В плане выполнения рекламно-информативной функции данные заголовки обычно мало чем отличаются от любого другого: привлекают внимание и возбуждают интерес читателя, информируют его об основном содержании текста.

Развернутые заголовки прагматически направлены, эксплицитно или имплицитно выражают авторскую оценку произведения в целом, стиля и языка его автора, проблем, затронутых в тексте, явлений, описанных на его страницах, и т. д. Степень информативности развернутых заголовков (как взятых изолированно, так и по отношению к тексту) также достаточно высока. Интегрирующая роль развернутого заголовка проявляется более разнообразными путями, поскольку он гораздо сложнее по своей семантической и, соответственно, синтаксической структуре и стилистическим показателям [3, с. 160].

Перейдем к рассмотрению группы многокомпонентных заголовков. Поскольку наличие подзаголовков является нетипичным для кратких заголовков, мы рассматриваем только многокомпонентные развернутые заголовки детских литературных текстов.

Внутритекстовые подзаголовки разделяют текст на отдельные обозримые отрезки (от двух до пяти), характеризующиеся относительной самостоятельностью и структурно-смысловой законченностью. Как правило, подзаголовок представляет собой усеченное предложение, где слово, вынесенное в него, выполняет функцию предикативного члена и может быть выражено:

1) именем прилагательным: «любопытные» (Г. Снегирев «Про пингинов»);

2) именем существительным: «камушки» (Г. Снегирев «Про пингинов»);

3) разнообразными по структуре словосочетаниями: «пингвиний пляж» (Г. Снегирев «Про пингинов»);

4) простым предложением: «Джузеппе дарит говорящее полено своему другу Карло», «Говорящий Сверчок дает Буратино мудрый совет», «На Буратино нападают разбойники» и др. (А. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино»);

5) сложным предложением: «Столяру Джузеппе подалось под руку полено, которое пищало человеческим голосом», «Пьеро рассказывает, каким образом он, верхом на зайце, попал в Страну Дураков» (А. Толстой «Золотой ключик, или Приключения Буратино»).

Подзаголовок каждой части обычно дешифруется в первых же абзацах, еще раз концентрируя внимание читателя на наиболее существенных, с точки зрения автора, моментах. Причина подобного разбиения текста состоит в необходимости выдвинуть, выделить наиболее интересные места, заставить маленького читателя задуматься над ними. Одновременно все подзаголовки тематически связаны между собой и с основным заголовком.

В целом анализ группы комплексных заголовков свидетельствует о достаточно сильных семантических связях, существующих между основным заголовком произведения детской литературы и его текстом, а также между внутритекстовым подзаголовком и отрезком текста, который он озаглавливает.

Как показывает проведенное исследование, заголовочный комплекс несет значительную функциональную нагрузку в плане композиционно-структурной организации текста. Наряду с выполнением рекламно-информативной, информативно-разъясняющей, дифференцирующей и оценочной функций, заголовочный комплекс облегчает восприятие текстовой информации, выделяя наиболее важные, с точки зрения создателя текста, моменты его содержания. Одновременно с членением текста заголовочный комплекс в немалой степени способствует и раскрытию концепта автора, содействует последовательному осмыслению содержательно-концептуальной информации, заключенной в тексте, подчиняет ей все его части. Заголовочный комплекс объединяет содержание отдельных частей произведения, нейтрализует их относительную самостоятельность и, таким образом, обеспечивает целостное восприятие текста.

Читательская деятельность младших школьников направлена на формирование взаимосвязи понятий «автор – название – тема – жанр». Так, в учебнике в связи с именем автора задается вопрос о том, какие рассказы этого писателя знает учащийся. Далее представ-

лена информация: *Николай Николаевич Носов написал много рассказов о детях: «Мишкина каша», «Замазка», «Милиционер», «Дружок», «Затейники»...* [12, с. 45]. Часто встречаются и задания следующего типа: назвать автора и заголовок произведения, соотнести заголовок произведения с фамилией автора. Обращается внимание на правильное представление произведения с указанием имени и фамилии автора и его названия [Там же, с. 98].

В методическом плане работа над заголовком важна при подготовке к восприятию и интерпретации текста произведения. По заголовку, в котором отражается основная мысль или тема текста, маленькие читатели могут предположить содержание произведения, что проверяется при чтении, обнаруживается, насколько эти предположения были верны. Учащимся также предлагается объяснить, почему автор назвал произведение именно так, что изменилось бы, если выбрать другое название для произведения.

Заголовочный комплекс чаще встречается младшим школьникам в книгах для внеклассного чтения, а в классном чтении – в некоторых крупнообъемных произведениях. Например, каждая из 17 глав произведения В.В. Бианки «Мышонок Пик» имеет свое название (в учебниках – первые пять глав): «Как мышонок Пик попал в мореплаватели», «Кораблекрушение», «Страшная ночь», «Хвост-цеплялка и шерстка-невидимка», «Соловей-разбойник». По их названию учащиеся могут судить о содержании каждой главы. Они составляют краткий пересказ каждой прочитанной главы. Учащимся предлагается дочитать произведение до конца, предварительно рассмотрев оглавление, и по названию глав предположить, что еще произойдет с маленьким полевым мышонком [13].

Еще один вариант работы над крупнообъемным произведением, не имеющим заголовочного комплекса, – это деление его на смысловые части и их озаглавливание. Так составляется план произведения, служащий основой для его пересказа (как, например, по рассказу В.П. Астафьева «Стрижонок Скрип» составляется план, состоящий из 6–8 пунктов, сформулированных по усмотрению учителя и учеников). Для самостоятельной домашней работы возможно предложить подготовку рассказа (по выбору): «Дружный народ – стрижи», «Мать-стрижиха», «Скрип», – каждый из которых требует целенаправленного выборочного перечитывания произведения, составления плана. Представляется, что в этом случае уместным будет цитатный план [Там же].

В практике обучения широко используется коллективное составление плана произведения. В учебниках и рабочих тетрадях по литературному чтению представлены и задания пересказать текст по готовому плану. Например, подробный пересказ рассказа Е.А. Пермяка «Смородинка» по плану: 1. Смородиновые черенки. 2. Подготовка грядки. 3. Долгожданный день [12, с. 42].

Поскольку заголовок, название, отражает основное содержание каждой части, микротему, последовательное составление плана (озаглавливание частей) позволяет наблюдать логику раскрытия темы всего текста, замысла автора, проследить за развитием сюжета и композицией произведения. Таким образом, заголовки/пункты плана вместе с названием рассказа выступают как заголовочный комплекс, отражающий сюжетно-композиционное построение произведения и его идейно-тематическое содержание.

В структуре онимического пространства художественного произведения заголовок занимает центральное положение. Сильная позиция, в ядре ономастического пространства произведения литературы, и у антропонимов: имени главного героя, имен фоновых и факкультативных персонажей [21].

Литературные имена относятся к опорным словам, являясь текстовыми скрепами. Занимая ключевое положение в тексте, антропонимы (наряду с апеллятивными номинациями персонажей) квалифицируются как средство связности художественного текста, важное для текстообразования [5]. Таким образом, составляя опорную схему из проприальных и апеллятивных номинаций персонажей, создаем из ключевых слов модель текста. Так, на уроке литературного чтения, на котором изучается рассказ «Заячьи лапы» К.Г. Паустовского [11], третьеклассникам предлагается по перечню ключевых слов, включающему имя автора, название произведения, ключевые слова и словосочетания, в том числе и имена собственные, составить предположительный рассказ: какова тема, какие события происходят, как действуют герои. Предварительно учащиеся рассматривают выставку книг, вспоминают, какие книги писателя читали, о чем он пишет. На доске запись:

Имя автора – Константин Георгиевич Паустовский, название произведения – «Заячьи лапы», ключевые слова – ветеринар, дед Ларийон, Ваня Малявин, заяц, бабка Анисья, аптекар, лесной пожар, Карл Петрович.

Порядок ключевых слов не вполне соответствует их последовательности в авторском тексте, а также частоте их употребления. Так, в рассказе частотными являются формы имени *Карл Петрович*, *Ваня* и апеллятив *дед*. Произвольный порядок ключевых слов и выбор форм имени из текста учителем предопределил свободный замысел детских сочинений, красной нитью которых стали человеческая доброта и бережное отношение к природе. В рассказах, составленных учащимися, были использованы все опорные слова. Отметим и иное, чем у Паустовского, распределение ролей в детских рассказах: Ваня (Малявин) оказался внуком бабки Анисьи и деда Лариона (Малявина); Карл Петрович (Корш) – пожарным; ветеринар и аптекарь участвовали в спасении и лечении погорельцев, среди которых был и заяц. В детских сочинениях все участники событий проявили себя с лучшей стороны.

Конечно, составленные третьеклассниками рассказы и фабулой, и характерами персонажей отличаются от рассказа К.Г. Паустовского. Позже, во время чтения, учащиеся сравнивали его со своими историями, находили отличия и в сюжете, и в поступках персонажей, и в их характеристиках. Однако в данном случае важно, что перцепция строилась преимущественно на основе интуитивно понимаемой социальной дифференциации имен собственных в реальном антропонимиконе.

Писатель варьирует номинации персонажей, употребляя как апеллятивы – названия по профессии *аптекарь*, *ветеринар*, *специалист по детским болезням* (*Карл Петрович Корш*), так и имена собственные в разнообразных именных формулах и в сочетании с терминами родства: *Ваня Малявин / Ваня / малый; дед / дедушка / Ларион Малявин / дед Ларион; Карл Петрович / Карл Петрович Корш*. В данном случае выбор узуальных антропонимов, широко распространенных и частотных в реальном именнике, набор разнообразных форм личных имен для идентификации и дифференциации (социальной, гендерной), косвенной характеристики персонажей (по возрасту, по профессии или роду занятий, по родственным отношениям) и ключевые позиции имен собственных в литературном произведении определяются в том числе и жанром произведения [9]. Представление героев и персонажей по имени в ситуации непосредственного общения и действия подтверждает жанровые ожидания маленьких читателей, соответствующие представлению учащихся начальной школы о рас-

сказе [18; 19] и наивно-реалистическому восприятию произведений литературы детьми младшего школьного возраста [6].

В текст имя персонажа вводится, как правило, в самом начале повествования, употребляется в различных вариантах, сопровождается нарицательными существительными, имеет апеллятивные (контекстуально синонимичные) замены. Формула имени несет определенную, значимую в тексте информацию, имя персонажа может быть представлено различными формами (полное имя, гипокористика, качественные) и формулами («имя», «имя + фамилия», «имя + отчество», «имя + отчество + фамилия») [4]. Так, в рассказе «Сверху вниз, наискосок!» В.Ю. Драгунский употребляет имена детей ((я) *Дениска / Денис, Мишка, Алёнка*), имена взрослых (слесарь дядя *Гриша*, девушки-маляры *Санька / тетя Саня / тетя Санька, Раечка / тетя Раечка, Нелли / тетя Нелли*, управдом *Алексей Акимыч*). В рассказах Н.Н. Носова имена персонажей употреблены в гипокористической (неполной) и/или качественной (оценочной, чаще – деминутивной) формах, общепринятых в именовании детей и обращении к ним: *Витя* и *Славик соседи. Они всегда ходят друг к другу в гости...* («Прятки»); *Вовка* и *Вадик сидели за столом и раскрашивали картинки* («Живая шляпа») и др. Значимым является употребление местоименных номинаций [15]. При совмещении функции героя и рассказчика автором используется формула «личное местоимение + личное имя»: *Один раз мы с Мишкой были в игрушечном магазине...* (Н. Носов «Телефон»); *Мы с Валей затейники...* (Н. Носов «Затейники») и др. Сочетание личного имени с личным местоимением указывает на отождествление героя-рассказчика с другим персонажем, выражая принадлежность к определенной возрастной группе, в данном случае – к детям. В произведениях личные имена персонажей в разнообразных формах и формулах выполняют одновременно номинативно-идентифицирующую и информационно-стилистическую функции [2, с. 51–55].

В основе образности литературных имен собственных в рассказах для детей лежит их стилистическая маркированность, выражение в их форме разнообразных эмоционально-экспрессивных оттенков и коннотаций. Личные имена собственные являются одним из средств создания образа [21; 23]. Варьирование формы имени позволяет автору дать оценку персонажу, показать взаимоотношения пер-

сонажей произведения. Через потенциально экспрессивные формы личных имен выражается и отношение автора к персонажу произведения [22]. Так, в рассказе «Фантазеры» Н.Н. Носов использует имена *Мишутка*, *Стасик*, *Игорь*, *Ира/Ирка*. Зачин рассказа включает имена трех персонажей: *Мишутка и Стасик сидели в саду на скамеечке и... рассказы-вали друг другу небылицы... Тут пришел соседский Игорь...* Имена в деминутивной форме *Мишутка* и *Стасик* остаются в тексте неизменными, свидетельствуя о симпатии автора к этим персонажам. Неизменным остается и имя *Игорь*, полная официальная форма которого, напротив, в данном контексте отражает негативное отношение автора и действующих лиц к данному персонажу. Форма имени девочки варьируется: в авторской речи и в речи мальчиков употребляется нейтральное (гипокористика) *Ира*. Игорь называет сестру *Ира* и уничижительно – *Ирка*. По форме имени девочки выявляется отношение к ней, что также характеризует персонажей [2].

Анализ этого рассказа на уроке сопряжен с размышлением над его названием – «Фантазеры». Кто такие фантазеры? Кого так называют? («Фантазер – человек, к-рый любит фантазировать, мечтатель» [18, с. 737]). Кого писатель считает фантазерами? Как он говорит об этом? Как правильнее было назвать Мишутку и Стасика: фантазеры или вруны? Как отнесся Игорь к фантазиям Мишутки и Стасика? Отвечая на эти вопросы, учащиеся рассуждают, аргументируют ответы цитатами из текста, прибегают также к помощи толкового словаря.

Мальчики врут для удивления, для развлечения, они фантазировали – сочиняли, выдумывали что-то необычное, невозможное, рассказывали друг другу разные небылицы, будто пошли на спор, кто кого переверт. Стасик позавидовал Мишутке, когда тот ловко придумал. Ему хотелось соврать получше Мишутки, а Мишутке хотелось переверт Стасика. Они удивляются «вракам», завидуют небылицам, смеются над выдумками друг друга. Ребята словно соревнуются в сочинительстве. Стасик искренне полагает, что так врать не стыдно: *Мы же никого не обманываем... Просто выдумываем, будто сказки рассказываем.*

Игорь же считает, что мальчики занимают ерундой, что так врать стыдно, он презрительно фыркает, считая глупым, пустым и бесполезным занятием придумывание сказок. Он думает, что выдумывать легко и просто. Однако выдумать что-нибудь небывалое, сказочное

у него никак не получается. А невыдуманная история с собакой только подчеркивает дурные черты Игоря. Более того, он похвально, что может врать с пользой для себя: *Я мастер, да не такой, как вы. Вот вы все врете, да без толку, а я вчера соврал, мне от этого польза.* Игорь радуется, что его обман не раскрыт, а за его проделку досталось сестре Ире.

На вопрос, чем отличается вранье Игоря от вранья Мишутки и Стасика, учащиеся отвечают: «Игорь – врун, лжец, брехун; говорит неправду; злой (врун – то же, что и лжец [18, с. 89]; лжец – человек, к-рый лжет, склонен ко лжи... обману [Там же, с. 277]; лжеть – намеренное искажение истины, неправда [Там же, с. 282]). Мишутка и Стасик негодуют, возмущаясь наглым обманом Игоря, несправедливым наказанием Иры. Мишутка эмоционально оценивает поступок Игоря словом *брехун* (см.: *брехун* (прост.) – враль, пустобрех [Там же, с. 52]).

Мишутка и Стасик – фантазеры, выдумщики, сказочники; с ними хорошо, весело, интересно; они добрые. Врать, по мнению мальчиков, – «болтать, говорить вздор» [Там же, с. 89], придумывать небылицы (см.: небылица – вымысел, вранье [Там же, с. 342]). Встретив заплаканную Иру, сестру Игоря, мальчики утешают ее и сочувственно предлагают мороженое. *Ну, ты выдумываешь все!* – весело смеется девочка над выдумкой Мишутки, якобы съевшего ведро мороженого, что подтверждает реноме Мишутки и Стасика как фантазеров.

Рассмотренные в данной статье имена собственные входят в состав литературных произведений и являются изобразительно-выразительным, или стилистическим, средством. Литературные антропонимы, значимость которых определяется координатами текста, участвуют в создании образа и наряду с аппеллятивами косвенно характеризуют носителей имени за счет имплицитно выраженной информации и разнообразных коннотаций. Формы имени и варьирование их в тексте представляют собой способ выражения отношения автора и авторской оценки героя и его поступков. Обладая жанрообразующими и текстообразующими свойствами, антропонимы и заголовочный комплекс в целом способствуют осмыслению учащимися идейно-тематического содержания произведения. Сюжетно-композиционный и образный анализ произведения более продуктивен с учетом входящих в текст онимов: имени автора, названия произведения, имен персонажей.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностранные языки в школе. 1978. № 4. С. 23–31.
2. Бардакова В.В. Имя как образное средство в произведениях Н.Н. Носова // Изучение творчества Н.Н. Носова в начальной школе: сб. ст. / под ред. Л.В. Долженко. Волгоград, 2009. С. 51–70.
3. Бурмистрова Е.А. Заголовочный комплекс произведений детской литературы в аспекте интеграции текста // Детское чтение: содержание и организация: сб. науч. ст. / сост. и ред. Л.В. Долженко. Волгоград, 2005. С. 157–163.
4. Васильева Н.В. Собственное имя в мире текста: моногр. М., 2005.
5. Воронова И.Б. Текстобразующая функция литературных имен собственных (на материале эпических произведений 19–20 вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2000.
6. Воюшина М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения // Начальная школа. 2004. № 3. С. 39–44.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д., 1998.
8. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2007.
9. Дьякова Т.В. Жанрообразующие свойства поэтонимов (на материале английской и русской авторской сказки): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.
10. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина. М., 2014.
11. Литературное чтение: учебник для 3 кл. четырехлет. нач. шк.: в 2 ч. / Л.А. Ефросинина [и др.]. М., 2014. Ч. 2.
12. Литературное чтение: учебник для 2 кл. четырехлет. нач. шк.: в 2 ч. / Л.А. Ефросинина [и др.]. М., 2014. Ч. 1.
13. Литературное чтение: учебник. 3 кл.: в 2 ч. / Л.Ф. Климанова [и др.]. М., 2014. Ч. 2.
14. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: структура, функции, типология: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986.
15. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988.
16. Лазарева Э.А. Заголовок в газете: учеб. пособие для студентов-журналистов. Свердловск, 1989.
17. Ламзина А.В. Заглавие // Введение в литературоведение / под ред. Л.В. Чернец, В.Е. Хализева [и др.]. М., 2000.
18. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1986.
19. Светловская Н.Н. Детская книга и детское чтение в современной начальной школе [Электронный ресурс]: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М., 2011. URL: <http://www.iprbookshop.ru/26466.html> (дата обращения: 26.07.2021).
20. Сосновская О.В. Теория литературы и практика читательской деятельности. М., 2008.
21. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: моногр. Волгоград, 2000.
22. Фомин А.А. Ассоциативные связи литературного онома и аксиология художественного образа // Изв. Урал. гос. ун-та. 2001. № 20. С. 213–228.
23. Фоянкова О.И. Имя собственное в художественном тексте: учеб. пособие. Л., 1990.

* * *

1. Arnol'd I.V. Znachenie sil'noj pozicii dlya interpretacii hudozhestvennogo teksta // Inostrannye yazyki v shkole. 1978. № 4. S. 23–31.
2. Bardakova V.V. Imya kak obraznoe sredstvo v proizvedeniyah N.N. Nosova // Izuchenie tvorchestva N.N. Nosova v nachal'noj shkole: sb. st. / pod red. L.V. Dolzhenko. Volgograd, 2009. S. 51–70.
3. Burmistrova E.A. Zagolovochnyj kompleks proizvedenij detskoj literatury v aspekte integracii teksta // Detskoe chtenie: sodержanie i organizaciya: sb. nauch. st. / sost. i red. L.V. Dolzhenko. Volgograd, 2005. S. 157–163.
4. Vasil'eva N.V. Sobstvennoe imya v mire teksta: monogr. M., 2005.
5. Voronova I.B. Tekstobrazuyushchaya funkciya literaturnyh imen sobstvennyh (na materiale epicheskikh proizvedenij 19–20 vv.): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2000.
6. Voyushina M.P. Formirovanie sistemy chitatel'skikh umenij v processe analiza hudozhestvennogo proizvedeniya // Nachal'naya shkola. 2004. № 3. S. 39–44.
7. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva. Rostov n/D., 1998.
8. Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 2007.
9. D'yakova T.V. Zhanroobrazuyushchie svoystva poetonimov (na materiale anglijskoj i russkoj avtorskoj skazki): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2006.
10. Literaturnoe chtenie. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov sistemy «Shkola Rosii». 1–4 klassy: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovat. organizacij / L.F. Klimanova, M.V. Bojkina. M., 2014.
11. Literaturnoe chtenie: uchebnik dlya 3 kl. chetyrehlet. nach. shk.: v 2 ch. / L.A. Efrosinina [i dr.]. M., 2014. Ch. 2.

12. Literaturnoe chtenie: uchebnik dlya 2 kl. chetyrehkhet. nach. shk.: v 2 ch. / L.A. Efrosinina [i dr.]. M., 2014. Ch. 1.

13. Literaturnoe chtenie: uchebnik. 3 kl.: v 2 ch. / L.F. Klimanova [i dr.]. M., 2014. Ch. 2.

14. Kozhina N.A. Zaglavie hudozhestvennogo proizvedeniya: struktura, funkcii, tipologiya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1986.

15. Kuharenko V.A. Interpretaciya teksta. M., 1988.

16. Lazareva E.A. Zagolovok v gazete: ucheb. posobie dlya studentov-zhurnalystov. Sverdlovsk, 1989.

17. Lamzina A.V. Zaglavie // Vvedenie v literaturovedenie / pod red. L.V. Chernec, V.E. Halizeva [i dr.]. M., 2000.

18. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1986.

19. Svetlovskaya N.N. Detskaya kniga i detskoe chtenie v sovremennoj nachal'noj shkole [Elektronnyj resurs]: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. M., 2011. URL: <http://www.iprbookshop.ru/26466.html> (data obrashcheniya: 26.07.2021).

20. Sosnovskaya O.V. Teoriya literatury i praktika chitatel'skoj deyatel'nosti. M., 2008.

21. Suprun V.I. Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial: monogr. Volgograd, 2000.

22. Fomin A.A. Associativnye svyazi literaturnogo onima i aksiologiya hudozhestvennogo obraza // Izv. Ural. gos. un-ta. 2001. № 20. S. 213–228.

23. Fonyakova O.I. Imya sobstvennoe v hudozhestvennom tekste: ucheb. posobie. L., 1990.

The role of proper noun in the structure of the analysis of fiction in primary school

The article deals with the role of proper nouns in the structure of the analysis of the literary work for children. There is described the position of the headline and headline complex in the text, their cooperation and the most important fulfilled functions. There is shown the functioning of the literary anthroponyms in the works studied by younger schoolchildren. The authors demonstrate the analysis of anthroponyms as an imaginative means of the fiction at the lessons of the literary reading.

Key words: *proper noun, analysis of fiction, headline of literary work, headline complex, literary anthroponym, functions of literary anthroponyms in text.*

(Статья поступила в редакцию 25.08.2021)

С.И. ТОРОПОВА
(Киров)

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ В ВУЗЕ

Необходимость разрешения экологических проблем делает актуальным поиск путей совершенствования процесса математической подготовки будущих экологов, одним из направлений которого выступает выполнение принципа региональности в обучении математике. Уточняется определение данного принципа, изложен опыт его реализации посредством проектной деятельности, нацеленной на изучение экологических проблем региона средствами математики.

Ключевые слова: *регионализация образования, математическое образование, метод проектов, регрессионные модели, студенты-экологи.*

Актуальность темы данного исследования обусловлена необходимостью разрешения проблем, связанных с нарастающими дисфункциями в состоянии окружающей среды на фоне усиления антропогенного воздействия на нее. Решение указанных проблем предполагает не только комплекс мер природоохранного характера, но и выстраивание целостной стратегии профессионально направленного образования компетентных экологов. Одним из действенных направлений реализации такой стратегии может стать регионализация высшего экологического образования.

С. Gerçek, Ö. Özcan считают, что невозможно изменить экологическое поведение людей только посредством их информирования; эффективные изменения возможны, если они имеют деятельностьную основу [24]. Так, в образовательном процессе студентов-экологов следует привлекать к участию в прикладных мероприятиях, например на уровне муниципалитета. Данное мнение согласуется с точкой зрения О.А. Ige, L.C. Jita, T. Jita: большинство экологических проблем, с которыми в настоящее время непосредственно сталкиваются люди, связаны с «ближайшей окружающей средой» (immediate environment), следовательно, важнейшим источником обучения должно являться то пространство, где живут будущие экологи [25].

Обобщение определений понятия «принцип региональности»

Исследователи	Определение
<i>Принцип региональности</i>	
А.В. Иванова, А.П. Бугаева [6, с. 36]	Это «учет историко-культурных, социально-экономических, этнографических, экологических особенностей в содержании и организации деятельности системы образования»
А.А. Ниязова, Ю.Н. Галагузова [14, с. 36]	Это «собственная образовательная стратегия региона, создание программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями»
<i>Принцип региональности в процессе обучения математике</i>	
Ю.В. Балашов [1, с. 53]	Это «обучение на региональной информационной основе с использованием знакомой окружающей среды, результатов конкретной трудовой деятельности и объектов культурно-предметного окружения»
Н.Г. Дюкина [4, с. 129]	Это «связь школьного курса математики с экологическими проблемами окружающей природной среды»

Регионализация математического образования

Исследователи	Курс математики	Значение реализации принципа региональности
Ю.В. Балашов [1]	5–6-е классы национальных школ Севера	Образование, основанное на субъективном опыте учащегося, позволяет формировать у него лично значимые знания, самостоятельную познавательную активность и эмоционально-ценностные мотивы учебной деятельности
Н.Г. Дюкина [4]	5–6-е классы школ Республики Удмуртии	Учащиеся становятся и экологически, и математически более грамотными, что способствует сознательному отношению к окружающей среде и ресурсам родного края
А.В. Иванова, А.П. Бугаева [6]	1–11-е классы школ Республики Саха (Якутия)	Систематическое включение в содержание математического образования регионального контекста предоставляет возможность использовать активные и нестандартные формы урока математики, стимулирует развитие познавательного интереса, логического и пространственного мышления школьников
Н.А. Корощенко [9]	5–6-е классы школ Тюменской области	Привлечение информации регионального характера имеет важное образовательное и воспитательное значение, обеспечивает создание правильных представлений о роли математики в будущей деятельности учащихся, в том числе профессиональной
Н.Н. Манджиева [11]	Начальная школа Республики Калмыкии	Регионализация образования обеспечивает интеграцию математических знаний с экологией, биологией и другими смежными науками, формирует опыт самостоятельной деятельности по сбору информации
А.С. Монгуш [12]	Учащиеся 5–9-х классов Республики Тыва	Математические задачи с региональным контекстом повышают учебную мотивацию к овладению математическими знаниями, демонстрируют связь изучаемого материала с практическим опытом, используются при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся

Отечественные ученые также выражают согласие с рассуждениями зарубежных коллег. Согласно результатам исследования А.А. Ниязовой, Ю.Н. Галагузовой [14], целесообразность реализации в экологическом образова-

нии принципа региональности обусловлена потребностью общества в решении экологических проблем как глобального, так и регионального характера; необходимостью формирования у студентов-экологов знаний об эко-

логических проблемах региона, о причинах, последствиях и способах их решения, а также соответствующих умений.

В связи с вышеизложенным постановка и решение задач регионализации математической подготовки будущих экологов являются своевременными и значимыми. В.К. Doguk констатирует следующий факт: студенты склонны воспринимать математику как абстрактную отрасль науки, они испытывают затруднения в использовании прикладных математических методов [19]. Одной из причин сложившейся ситуации, по мнению ученого, выступает искусственная связь изучаемого материала и проводимых в учебном заведении мероприятий с реальной жизнью обучающихся. С точки зрения исследователя, отправной точкой решения обозначенной проблемы может стать региональный контекст вопросов и задач, предлагаемых к решению в процессе обучения математике. Данное положение предполагает реализацию принципа региональности в обучении математике (см. табл. 1).

Реализация принципа региональности в процессе математического образования анализируется в научных исследованиях Ю.В. Балашова [1], Н.Г. Дюкиной [4], А.В. Ивановой, А.П. Бугаевой [6], Н.А. Корощенко [9], Н.Н. Манджиева [11], А.С. Монгуш [12] (см. табл. 2).

Наибольшее значение в контексте настоящего исследования имеет работа Н.Г. Дюкиной [4], посвященная осмыслению принципа регионализации с целью формирования экологической культуры школьников на занятиях по математике. Однако предложенное автором определение (табл. 1) может быть уточнено, поскольку предполагает применение сведений исключительно экологического характера. Вместе с тем в научной литературе обнаруживается более широкое понимание данного термина. Например, профессор М.В. Егупова включает в число основных задач экологического образования формирование этического отношения к природе, ответственности личности за здоровье людей, улучшение окру-

Таблица 3

**Регионализация экологического образования
(по материалам рецензируемых зарубежных источников)**

Исследователи	Экологические проблемы регионального значения
E.F. Dos Santos, B.C.M. Gonçalves, K.B. de Oliveira, M.B. Silva [20]	Повторное использование воды в штатах Бразилии
R.A. Dunkley [21]	Ознакомление с экодостопримечательностями Англии: ботаническим садом в Корнуолле, заповедными зонами в Западном Сассексе, природным заповедником в Эссексе
A.M.M. Freitas, B.C. Rossi, S.G. Pereira, M.R. Dos Santos, C.A.M. Dos Santos, M.A.C. Pereira [22]	Воздействие шумового загрязнения в окружающей среде г. Сан-Паулу (Бразилия)
M.E. Forsythe [23]	Овладение методами полевых экологических исследований в процессе изучения водных экосистем на юге США
C. Gerçek, Ö. Özcan [24]	Анализ проблем по накоплению и переработке бытовых отходов на основе учебных станций в Анкаре (Турция)
O.A. Ige, L.C. Jita, T. Jita [25]	Изучение экологических проблем городов, на территории которых расположены городские школы Нигерии
E. Karahan, G. Roehrig [26]	Исследование проблем речного бассейна р. Миннесоты (США)
M.N. Kyule, J.J.J. O. Konyango, A.O. Nkurumwa [27]	Приобретение практических умений и навыков по оценке аридных и полусухих земель округов Баринго, Макуени, Нарок (Кения)
S. Ursi, N. Towata [29]	Программа, ориентированная на морские и прибрежные экосистемы (мангровые заросли, коралловые рифы и т. п.) прибрежных районов штата Сан-Паулу (Бразилия)
Y. Wanchana, P. Inprom, W. Rawang, A. J. N. Ayudhya [30]	Школьные экопроекты по изучению экологических проблем общин Таиланда

жающей среды, устойчивое развитие общества [5, с. 53].

С учетом изложенного выше под *принципом региональности в процессе обучения математике студентов-экологов* будем понимать отражение в содержании математического образования, рассматриваемого в единстве его информационной и методологической составляющих, официальных данных об экологическом, медицинском, экономическом, социальном и географическом состоянии региона проживания или обучения студентов экологических направлений подготовки.

Важность использования в учебных дисциплинах материала регионального характера подчеркивается в исследованиях по высшему экологическому образованию. Так, Е.В. Муравьёва обосновывает целесообразность мак-

симального применения реальных экологических и производственных проблем региона, изучение техногенной нагрузки на окружающую среду региональных предприятий в процессе экологической подготовки студентов технического профиля [13, с. 21]. Зарубежные исследователи также признают ценность изучения студентами местных экологических проблем, привлечения студентов к участию в различных природоохранных мероприятиях (табл. 3).

Нередко в описанных экологических исследованиях применяются математические модели и методы. Например, в работе С. Gerçek, Ö. Özcan [24] проблема накопления бытовых отходов, экономии энергии при повторном их использовании иллюстрируется посредством строгих математических расчетов.

Таблица 4

Оценка параметров регрессионных моделей

Название и уравнение регрессии, индекс детерминации R^2	Эмпирические значения критериев Фишера F и Стьюдента t
Линейная модель $\hat{y} = -9774,82 + 1263,06x$, $R^2 = 0,77$	$F = 47^{***}$, $t_b = 6,86^{***}$, $t_a = -3,88^{**}$
Полиномиальная модель $\hat{y} = -36448,6 + 5279,36x - 150,11x^2$, $R^2 = 0,79$	$F = 23,77^{***}$, $t_{b_1} = 1,24$, $t_{b_2} = -0,95$, $t_a = -1,29$
Логарифмическая модель $\hat{y} = -94466,76 - 2750,75x + 53432,42 \ln x$, $R^2 = 0,78$	$F = 23,73^{***}$, $t_{b_1} = -0,64$, $t_{b_2} = 0,94$, $t_a = -1,04$
Полулогарифмическая модель $\hat{y} = -36603 + 16882,03 \ln x$, $R^2 = 0,78$,	$F = 49,11^{***}$, $t_b = 7,01^{***}$, $t_a = -5,82^{***}$
Обратная модель $\hat{y} = \frac{1}{0,0005 - 0,000029x}$, $R^2 = 0,78$	$F = 51,77^{***}$, $t_b = -7,2^{***}$, $t_a = 9,75^{***}$
Обратная параболическая модель $\hat{y} = \frac{1}{0,0018 - 0,00022x + 0,0000073x^2}$, $R^2 = 0,86$	$F = 38,35^{***}$, $t_{b_1} = -2,83^*$, $t_{b_2} = 2,47^*$, $t_a = 3,48^{**}$
Гиперболическая модель $\hat{y} = 23964,47 - \frac{22368283}{x}$, $R^2 = 0,78$	$F = 50,47^{***}$, $t_b = -7,1^{***}$, $t_a = 10,27^{***}$
Модель $\hat{y} = \frac{x}{0,005 - 0,00023x}$, $R^2 = 0,6$	$F = 20,75^{***}$, $t_b = -4,56^{***}$, $t_a = 7,31^{***}$
Степенная модель $\hat{y} = 0,00003 \cdot x^{8,8}$, $R^2 = 0,9999$	$F = 106235,2^{***}$, $t_b = 325,94^{***}$, $t_a = -175,13^{***}$
Показательная модель $\hat{y} = 561,15 \cdot 1,2^x$, $R^2 = 0,79$	$F = 51,41^{***}$, $t_b = 7,17^{***}$, $t_a = 17,67^{***}$

В ряде источников [3; 6; 10; 14] предлагаются в качестве средства, обеспечивающего проведение полевых экологических работ, различные геометрические измерения на местности, в основе которых лежат методы решения геометрических задач с практическим содержанием. Ряд таких задач представлен в исследовании М.В. Егуповой [5].

В работе М.Е. Forsythe обсуждается развитие у студентов современной культуры сбора собственных статистических данных в процессе экологических исследований местных сельских общин [23]. Автор отмечает, что интеграция экологического контекста со статистическим образованием оказывает положительное влияние на умения учащихся статистически грамотно обосновывать и принимать решения по вопросам, касающимся защиты природной среды. Значимость овладения аппаратом математической статистики подчеркивается также учеными А. Theobald и S. Hancock [28], которые указывают, что современные исследования в области наук об окружающей среде все чаще требуют вычислительной способности применять методы прикладной статистики к решению экологических проблем.

Большинство исследователей в качестве средства регионализации математического образования предлагает использовать задачи, построенные с учетом особенностей конкретного региона своей страны. Недостаточно исследованным представляется вопрос осмысления потенциала других средств в контексте обсуж-

даемой проблемы. Так, ряд ученых [2; 7; 8; 10] указывает, что метод проектов является одним из наиболее эффективных инструментов вовлечения молодежи в решение реальных, актуальных для конкретного региона задач. По их мнению, проектная деятельность отвечает требованиям логики изучения экологических ситуаций, отражает деятельностный характер решения проблем в сфере экологии и рационального природопользования. Кроме того, проектное обучение на региональном материале, учитывающем специфику места проживания, позволяет студентам почувствовать себя востребованными, отвечает их психолого-возрастным потребностям и имеет огромное воспитательное значение.

Реализация региональной направленности в процессе математической подготовки будущих бакалавров-экологов в Вятском государственном университете (ВятГУ) осуществляется посредством решения задач профессиональной экологической направленности и метода проектов. Задачи по математике, составленные на основе статистического материала Кировской области, представлены нами в ряде публикаций [16; 17]. В настоящей работе изложим опыт регионализации содержания математического образования будущих экологов в вузе на основе проектной деятельности, нацеленной на изучение экологических проблем региона средствами математики.

Рассмотрим прикладной исследовательский проект региональной направленности, ре-

Таблица 5

Анализ случайных остатков

Вид модели	Коэффициенты асимметрии A и эксцесса E	Критерий Дарбина – Уотсона $D - W$	Коэффициент корреляции ρ рангов Спирмена, эмпирическое значение t_ρ
Полулогарифмическая	$A = -0,13, E = 0,81$	$D - W = 1,74$	$\rho = 0,18, t_\rho = 0,68$
Обратная	$A = -0,17, E = -0,58$	$D - W = 1,64$	$\rho = -0,3, t_\rho = -1,17$
Гиперболическая	$A = -0,26, E = 1,04$	$D - W = 1,65$	$\rho = 0,07, t_\rho = 0,28$
Модель $\hat{y} = \frac{x}{a + bx}$	$A = 0,07, E = 0,03$	$D - W = 1,66$	$\rho = -0,26, t_\rho = -1,02$
Степенная	$A = 0,09, E = -1,55$	$D - W = 0,49$	$\rho = -0,28, t_\rho = -1,09$
Показательная	$A = 0,05, E = 0,02$	$D - W = 1,77$	$\rho = -0,23, t_\rho = -0,9$

ализованный совместно со студентами ВятГУ в 2019 г. на основе изучения статистического материала Кировской области математическими методами. Цель исследования состояла в выявлении зависимости загрязнения атмосферного воздуха на первичную заболеваемость y (на 1000 чел.) детского населения региона болезнями кожи.

Данная проблема особенно актуальна для жителей области, поскольку атмосферный воздух является одним из важнейших факторов среды обитания человека, характеризующим санитарно-эпидемиологическое благополучие региона. При этом здоровье детского населения считается индикатором экологически неблагоприятного состояния воздушной среды [15, с. 139].

В процессе выполнения проекта установлено, что статистически значимый вклад в формирование указанной заболеваемости принадлежит выбросам оксида азота X (тыс. тонн) от стационарных источников загрязнения. Результаты моделирования обозначенной зависимости с помощью линейной и нелинейных регрессионных моделей приведены в табл. 4 (в данной таблице параметры, статистически значимые при $\alpha = 0,05$, отмечены символом *, при $\alpha = 0,01$ – **, при $\alpha = 0,001$ – ***).

Дальнейшее исследование осуществлялось с моделями, статистически значимыми на уровне значимости $\alpha = 0,001$ (табл. 5). Для них студенты оценивали соответствие случайных остатков нормальному закону распределения с помощью коэффициентов асимметрии и эксцесса, применяли тесты Дарбина – Уотсона (верхняя граница указанного критерия $(D-W)_u = 1,37$) и ранговой корреляции Спирмена [18, с. 117, 216–220].

На основе проведенного анализа был сделан вывод о том, что случайные остатки полупараметрической ($\bar{A} = 7,55\%$), обратной ($\bar{A} = 9,74\%$), гиперболической ($\bar{A} = 7,49\%$), показательной ($\bar{A} = 8,62\%$) модели и модели вида

$$\hat{y} = \frac{x}{a + bx} \quad (\bar{A} = 8,76\%) \text{ подчинены нормальному закону распределения, не автокоррелированы и гомоскедастичны (в скобках для каждой модели указана средняя ошибка аппроксимации } \bar{A}).$$

Студенты заключили, что любая из перечисленных функций регрессии может быть использована для моделирования изучаемой зависимости, однако гиперболическая модель лучше остальных аппроксимирует связь между рассматриваемыми показателями.

Таким образом, студенты-экологи ВятГУ установили наличие достоверной связи между содержанием оксида азота в атмосферном воздухе Кировской области и уровнем первичной заболеваемости детского населения региона болезнями кожи. Полученный результат обладает научной новизной (поскольку оказалось, что ранее данные уравнения регрессии не попадали в поле зрения ученых) и определенной значимостью для жителей области. Например, построенные модели могут быть использованы с целью прогнозирования уровня первичной заболеваемости детей региона болезнями кожи.

Будущие бакалавры-экологи, привлеченные к выполнению характеризуемого и аналогичного ему проектов, самостоятельно собирают достоверную экологическую информацию, анализируют ее посредством математического аппарата, формулируют научно обоснованные выводы, принимая непосредственное участие в исследовании актуальных экологических проблем родного региона. Такая форма работы мотивирует будущих экологов к освоению математических моделей и методов, демонстрирует возможность их приложимости в будущей профессиональной деятельности.

Полученные результаты наблюдений согласуются с мнениями других исследователей. Так, R.A. Dunkley отмечает, что студенты, демонстрировавшие безразличное отношение к экологическим проблемам глобального характера (таким, как изменение климата, истощение природных ресурсов Земли), переосмыслили свое восприятие их актуальности в процессе участия в решении региональных экологических вопросов, связанных, в частности, с накоплением пластикового мусора [21]. В цитируемом источнике подчеркивается, что регионализация образования в сфере экологии обеспечивает развитие критического мышления студентов, интегрирует теоретические знания учебных дисциплин с практическим опытом по их применению.

Подводя итог представленному исследованию, отметим, что осуществляемая нами регионализация математической подготовки студентов-экологов ВятГУ направлена на интеграцию математического и экологического содержания высшего образования в сфере экологии, предполагает включение будущих экологов в систематическую, самостоятельную проектную деятельность, ориентированную на оценку экологической ситуации математическими методами. Деятельностный характер

выполняемой работы обеспечивает формирование у студентов умений:

- обобщать разнородную экологическую информацию;
- оценивать разнообразные экологические показатели;
- прогнозировать пути развития и моделировать варианты оптимизации.

Все это способствует успешной реализации будущей профессиональной деятельности выпускников-экологов.

Список литературы

1. Балашов Ю.В. Организация процесса обучения математике учащихся 5–6 классов национальных школ Севера с учетом их этнопсихологических особенностей: на примере национальных школ Ханты-Мансийского автономного округа: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
2. Бордонская Л.А., Игумнова Е.А. Подготовка магистров педагогического образования к реализации воспитательного потенциала регионализации содержания образования // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы VI Междунар. науч.-метод. конф. / отв. ред. С.В. Лозовенко. М., 2019. С. 543–549.
3. Бугаева А.П. Индигенный подход в нравственном воспитании младших школьников посредством эмпирических математических представлений народа Саха // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 109–111.
4. Дюкина Н.Г. Формирование экологической культуры учащихся на уроках математики // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2017. № 7(207). С. 10–14.
5. Егупова М.В. Методика использования задач с экологическим содержанием при обучении геометрии в основной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
6. Иванова А.В., Бугаева А.П. Регионализация математического образования в духовно-нравственном становлении подрастающего поколения // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12. С. 497–501.
7. Иванова С.В., Пастухова Л.С. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 29–49.
8. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практика применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59.
9. Корощенко Н.А. Региональный компонент математического образования в условиях его гуманитаризации: на примере 5–6 классов школ Тюменского региона: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 1998.

10. Кротова Е.А., Матвеева А.В. Научные и методические аспекты изучения экологических ситуаций России и мира в условиях образования для устойчивого развития [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/207/208> (дата обращения: 05.09.2021).

11. Манджиева Н.Н. Духовно-нравственное развитие младших школьников средствами регионализации математического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 66–68.

12. Монгуш А.С., Танова О.М. Математические задачи с региональным контекстом как средство мотивации обучения математике (на примере Республики Тыва) // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2016. № 2(36). С. 22–27.

13. Муравьева Е.В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.

14. Ниязова А.А., Галагузова Ю.Н. Регионализация социально-экологического образования: подходы и содержание // Педагогическое образование в России. 2018. № 2. С. 35–39.

15. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Кировской области в 2018 году: государственный доклад / Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Кировской области, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.43.rospotrebnadzor.ru/documents/gosregdoklad/publications/gosudarstvennyy-doklad-2018.pdf> (дата обращения: 05.09.2021).

16. Торопова С.И. Математический аппарат как источник формирования и реализации научно-исследовательской деятельности студентов-экологов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 7(130). С. 33–42.

17. Торопова С.И. Формирование математической компетентности студентов экологических направлений подготовки [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN519.pdf> (дата обращения: 05.09.2021).

18. Эконометрика: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. И.И. Елисеевой. М., 2015.

19. Doruk B.K. Realistic Real World Contexts: Model Eliciting Activities [Electronic resource] // International Journal for Mathematics Teaching and Learning. 2016. Vol. 17. № 2. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1118699> (дата обращения: 05.09.2021).

20. Dos Santos E.F., Gonçalves B.C.M., de Oliveira K.B., Silva M.B. Project Based Learning Applied to Technical Drawing // Creative Education. 2018. Vol. 9. P. 479–496. DOI:10.4236/ce.2018.93034.

21. Dunkley R.A. Learning at eco-attractions: Exploring the bifurcation of nature and culture through

- experiential environmental education // *The Journal of Environmental Education*. 2016. Vol. 47. № 3. P. 213–221. DOI: 10.1080/00958964.2016.1164113.
22. Freitas A.M.M., Rossi B.C., Pereira S.G., Dos Santos M.R., Dos Santos C.A.M., Pereira M.A.C. Project-Based Learning as a Tool for Sounding Perception and Developing Socio-Emotional Skills in 4th-Grade Students // *Creative Education*. 2019. Vol. 10. P. 1444–1455. DOI: 10.4236/ce.2019.107106.
23. Forsythe M.E. Sampling in the wild: how attention to variation supports middle school students' sampling practice [Electronic resource] // *Statistics Education Research Journal*. 2018. Vol. 17(1). P. 8–34. URL: <http://www.stat.auckland.ac.nz/setj> (дата обращения: 05.09.2021).
24. Gerçek C., Özcan Ö. Determining the students' views towards the learning stations developed for the environmental education // *Problems of Education in the 21st Century*. 2016. Vol. 69. P. 29–36.
25. Ige O.A., Jita L.C., Jita T. Major personality traits influencing environmental knowledge: A case of urban learning ecologies // *Problems of Education in the 21st Century*. 2019. Vol. 77. № 1. P. 39–54. DOI: 10.33225/pec/19.77.39.
26. Karahan E., Roehrig G. Case Study of Science and Social Studies Teachers Co-Teaching Socioscientific Issues-Based Instruction // *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017. Is. 72. P. 63–82. DOI: 10.14689/ejer.2017.72.4.
27. Kyule M.N., Konyango J.J.O., Nkurumwa A.O. Teachers in the implementation of practical agriculture curriculum in Kenya's arid and semi arid secondary schools // *Problems of Education in the 21st Century*. 2018. Vol. 76. № 4. P. 533–543.
28. Theobald A., Hancock S. How environmental science graduate students acquire statistical computing skills [Electronic resource] // *Statistics Education Research Journal*. 2019. Vol. 18(2). P. 68–85. URL: [http://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ18\(2\)_Theobald.pdf?1575083627](http://iase-web.org/documents/SERJ/SERJ18(2)_Theobald.pdf?1575083627) (дата обращения: 05.09.2021).
29. Ursi S., Towata N. Environmental perception about marine and coastal ecosystems: Evaluation through a research instrument based on model of ecological values // *Problems of Education in the 21st Century*. 2018. Vol. 76. № 3. P. 393–405.
30. Wanchana Y., Inprom P., Rawang W., Ayudhya A.J.N. A Model of Environmental Education Competency Development for Teachers in Secondary Schools // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2019. Vol. 14(9). P. 511–520.
- * * *
1. Balashov Yu.V. Organizaciya processa obucheniya matematike uchashchihsya 5–6 klassov nacional'nyh shkol Severa s uchetom ih etnopsihologicheskikh osobennostej: na primere nacional'nyh shkol Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
2. Bordonskaya L.A., Igumnova E.A. Podgotovka magistrów pedagogicheskogo obrazovaniya k realizacii vospitatel'nogo potenciala regionalizacii soderzhaniya obrazovaniya // *Fiziko-matematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy VI Mezhdunar. nauch.-metod. konf. / otv. red. S.V. Lozovenko*. M., 2019. S. 543–549.
3. Bugaeva A.P. Indigennyj podhod v npravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov posredstvom empiricheskikh matematicheskikh predstavlenij naroda Saha // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019. № 5(78). S. 109–111.
4. Dyukina N.G. Formirovanie ekologicheskoy kul'tury uchashchihsya na urokah matematiki // *Vestn. Orenb. gos. un-ta*. 2017. № 7(207). S. 10–14.
5. Egupova M.V. Metodika ispol'zovaniya zadach s ekologicheskim soderzhanie pri obuchenii geometrii v osnovnoj shkole: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001.
6. Ivanova A.V., Bugaeva A.P. Regionalizaciya matematicheskogo obrazovaniya v duhovno-npravstvennom stanovlenii podrastayushchego pokoleniya // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2015. № 12. S. 497–501.
7. Ivanova S.V., Pastuhova L.S. Vozmozhnosti ispol'zovaniya proektnogo metoda v obrazovanii i rabote s molodezh'yu na sovremennom etape // *Obrazovanie i nauka*. 2018. T. 20. № 6. S. 29–49.
8. Kazun A.P., Pastuhova L.S. Praktika primeneniya proektnogo metoda obucheniya: opyt raznyh stran // *Obrazovanie i nauka*. 2018. T. 20. № 2. S. 32–59.
9. Koroshchenko N.A. Regional'nyj komponent matematicheskogo obrazovaniya v usloviyah ego gumanitarizacii: na primere 5–6 klassov shkol Tyumenskogo regiona: dis. ... kand. ped. nauk. Tobol'sk, 1998.
10. Krotova E.A., Matveeva A.V. Nauchnye i metodicheskie aspekty izucheniya ekologicheskikh situacij Rossii i mira v usloviyah obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya [Elektronnyj resurs] // *Vestn. Minin. un-ta*. 2016. № 2. URL: <https://vestnik.minnuniver.ru/jour/article/view/207/208> (дата обращения: 05.09.2021).
11. Mandzhieva N.N. Duhovno-npravstvennoe ravitie mladshih shkol'nikov sredstvami regionalizacii matematicheskogo obrazovaniya // *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. № 63-3. S. 66–68.
12. Mongush A.S., Tanova O.M. Matematicheskie zadachi s regional'nym kontekstom kak sredstvo motivacii obucheniya matematike (na primere Respubliki Tyva) // *Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva*. 2016. № 2(36). S. 22–27.
13. Murav'yova E.V. Ekologicheskoe obrazovanie studentov tekhnicheskogo vuza kak bazovaya

sostavlyayushchaya strategii preodoleniya ekologicheskogo krizisa: dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 2008.

14. Niyazova A.A., Galaguzova Yu.N. Regionalizatsiya social'no-ekologicheskogo obrazovaniya: podhody i sodержanie // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. № 2. S. 35–39.

15. O sostoyanii sanitarno-epidemiologicheskogo blagopoluchiya naseleniya v Kirovskoj oblasti v 2018 godu: gosudarstvennyj doklad / Upravlenie Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere zashchity prav potrebitel'ev i blagopoluchiya cheloveka po Kirovskoj oblasti, 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.43.rospotrebнадзор.ru/documents/gosregdoklad/publications/gosudarstvennyy-doklad-2018.pdf> (data obrashcheniya: 05.09.2021).

16. Toropova S.I. Matematicheskij apparat kak istochnik formirovaniya i realizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov-ekologov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 7(130). S. 33–42.

17. Toropova S.I. Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti studentov ekologicheskikh napravlenij podgotovki [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN519.pdf> (data obrashcheniya: 05.09.2021).

18. Ekonometrika: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury / pod red. I.I. Eliseevoj. M., 2015.



Regionalization of the content of the mathematical education of students-ecologists in university

The necessity of solving the ecological problems makes actual the search of the ways of improving the process of mathematical training of future ecologists, one of the directions is the fulfillment of the principle of regionality in teaching mathematics. There is specified the definition of the principle, there is represented the experience of its implementation by the means of the project activities aimed at studying the ecological problems of the region by the means of mathematics.

Key words: regionalization of education, mathematical education, project methods, regression models, students-ecologists.

(Статья поступила в редакцию 10.09.2021)

А.П. ЛАВРУШКИН, М.А. ОЛЕЙНИК
(Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХОРОВОЙ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассматривается актуальная проблема повышения интереса современных детей и подростков к хоровому исполнительству средствами хоровой театрализации, отвечающей актуальным тенденциям художественной культуры и музыкального образования: полихудожественности, интегративности, возрастания значимости визуальных средств. Недостаточная подготовленность педагогов-хормейстеров к использованию возможностей хоровой театрализации в образовательном процессе требует углубленного исследования и обновления методического обеспечения.



Ключевые слова: хоровая театрализация, хоровой театр, полихудожественный подход, хоровое исполнительство.

Хоровое искусство является важнейшей частью российской музыкальной культуры, в полной мере отражая общинность, коллективность, соборность, присущие духовной жизни людей. На протяжении нескольких столетий хоровое пение оставалось ведущим видом художественного творчества, достигнув высочайшего уровня исполнительского мастерства, наряду с глубоким содержанием хоровых произведений. Не случайно в операх русских композиторов-классиков хор становится полноправным действующим лицом, воплощая образ народа – мыслящего, чувствующего, действующего.

М.С. Красильникова и Е.Д. Критская справедливо определяют хор как «школу общения с другими людьми, взаимодействия с единомышленниками в творческом коллективе» [4, с. 208], что дает основания оценить значимость хорового пения в художественном образовании, выявить его педагогические возможности, направленные на возвращение утраченного интереса молодого поколения и обретение статуса альтернативы музыке массовых жанров низкого качества.

Л.Н. Пичугина, Т.С. Богданова констатируют, что процесс приобщения обучающихся

разного возраста к хоровому исполнительству как особой художественно-творческой коммуникации требует учета ряда важных аспектов [9]:

- перцептивного, в основе которого лежит восприятие, осмысление музыкального содержания и, что особенно важно, коллективное сопереживание;

- коммуникативного, реализуемого в организации руководителем хора художественно-творческого диалога между всеми участниками процесса – исполнителями, автором, дирижером, слушателями;

- интерактивного, предусматривающего совместный поиск образно-смыслового содержания исполняемого произведения, выстраивания исполнительской интерпретации, отбора исполнительских средств, и т. д.

Необходимо отметить, что успешность использования педагогических возможностей хорового пения в современной системе общего и дополнительного образования, расширение круга юных исполнителей не может ограничиваться изучением хоровых традиций, расширением репертуара коллектива, использованием разнообразных методик музыкального и вокального-хорового воспитания, а требует учета современных поликультурных и коммуникативных тенденций.

В советской школе хоровое пение активно использовалось в целях как музыкально-эстетического воспитания, так и воспитания коллективизма, но в конце 1990-х гг. произошло дифференцирование форм обучения: хоровое пение как обязательная для всех школьников, важная часть занятий музыкой в классе и хоровое пение как необязательная форма детской и юношеской музыкальной самостоятельности [4, с. 212]. В настоящее время это хоровое пение на уроке музыки и хоровое пение во внеурочной деятельности в школе и в сфере дополнительного образования: детских музыкальных школах, детских школах искусств, детско-юношеских центрах творчества и др.

Если хоровая деятельность на уроке музыки опирается на освоение обучающимися основных закономерностей музыкального искусства, ознакомление с произведениями различных жанров, форм и стилей, формирование навыков слушания музыки, размышления о ней, то вторая форма хорового исполнительства нуждается в развитии и совершенствовании хоровой деятельности обучающихся посредством интеграции с другими видами художественного творчества.

Одной из интересных и перспективных форм интеграции представляется включение элементов театрального искусства в хоровое исполнительство. Тенденции соединения различных видов искусства, совмещения различных способов творчества в одном произведении отражаются на внутренней логике развития каждого искусства в отдельности.

Исследователь феномена «хоровой театр» Е. Никишова видит основания для интеграции в идее синкретизма, а также усилении синестезийности эстетического восприятия действительности, что сказывается на потреблении искусства, делая самыми популярными такие морфологически сложные виды искусства, как художественные зрелища «живого типа» [7].

Зрелищность на современном этапе развития культуры, наряду с технической оснащенностью, становится едва ли не самым востребованным качеством создаваемых произведений. Во многом именно этим объясняется успешное продвижение массовой музыкальной культуры. Игнорировать запрос аудитории на зрелищное начало невозможно и в контексте академического направления музыкальной культуры, однако ее целью должна стать не развлекательность, а углубление содержания исполняемых произведений, раскрытие подтекстов и дополнительных оснований для осмысления и переживания. Отсюда понятен интерес теоретиков и практиков в области хорового искусства к театрализации хорового исполнительства.

Для обозначения проникающих в музыку иных художественных элементов исследователи вводят понятие «театральность». Т. Курешева выделяет качественные проявления театральности как на уровне композиторского замысла и содержания музыкального произведения, так и на уровне системы выразительных средств [5, с. 6, 7].

Понятие «хоровая театрализация» трактуется как включение в хоровое исполнение театральных элементов (актерского мастерства, сценического движения, пантомимы, сценического расположения и др.), направленных на создание оригинальной интерпретации музыкального произведения. Благодаря театральности хоровое исполнительство приобретает новые качества как коллективное сотворчество.

В интересных диссертационных исследованиях Н. Кошкаревой, Т. Овчинниковой и др. представлены результаты научного осмысления феномена «хоровой театр» в историческом, коммуникативном, жанровом аспектах,

а также обобщен имеющийся опыт художественной деятельности известных профессиональных хоровых коллективов. Основу хорового театра, по словам Т. Овчинниковой, составляет особое вокально-сценическое действо, где хор является главным действующим лицом, а его участники – солистами и артистами театрализованного хорового спектакля [8, с. 15].

Отсюда в условиях принципиально коллективного творчества каждый хорист получает возможность индивидуального самовыражения, личностной самореализации. В хоровом театре возникает новое качество коммуникации – разнообразие творческого взаимодействия между исполнителями, в котором коллективное пение дополняется движением, драматическим диалогом, сценическим действием. В связи с этим каждый участник хора приобретает еще и качества артиста. Такое понимание содержания исполнительской деятельности хорового коллектива отсылает нас к хору музыкального театра, являющемуся полноценным участником спектакля как с музыкальной, так и с драматической точки зрения. Статус его участников – артисты хора – достаточно точно отражает специфику профессиональной художественной деятельности, интегрирующей сценическую и хоровую деятельность, пение в движении, из различных акустических точек сцены, в различных ансамблевых сочетаниях и т. д.

Следует также отметить важность не только традиционных требований к хоровой звучности, выражаемых в понятии «хоровой ансамбль», но и более высокие требования к сольному мастерству хористов, индивидуальным качествам голосов, артистическим способностям. Это дает исследователям основания говорить о хоровом театре как об «ансамбле индивидуальностей, ансамбле солистов» [7], об особом персонифицированном хоре.

Драматургия и композиция хорового сочинения, заложенные в композиторском замысле, в процессе театрализации требуют сценического решения, что позволяет более глубоко раскрыть художественно-образное содержание, найти новые краски для его воплощения. Здесь уместно привести слова О. Соколова о том, что хоровая театрализация, соединяя воздействующие друг на друга музыкальное слово и сценическое действие, синтезирует новый художественный текст не как сумму разных видов искусства, а как текст, имеющий новое интегральное качество [12].

Перспективность использования театрализации в современном хоровом искусстве доказывается успешной деятельностью не только профессиональных хоров, но и детских хоровых коллективов, которые приобрели широкую известность:

- детский хор Екатеринбургского государственного академического театра оперы и балета;

- хоры Московской музыкально-хоровой школы;

- концертный детский хор Саратовского губернского театра хоровой музыки и др.

Зрелищность, артистическая выразительность, новое ощущение сценического пространства, которые привносит театрализация в хоровое исполнительство, осознаются рядом руководителей детских хоров, тем не менее говорить об их системном использовании невозможно.

На наш взгляд, проникновение театральности в хоровое исполнительство заслуживает внимания не только в художественном, но и в педагогическом аспекте. Однако научное обоснование и рассмотрение потенциала хорового театра в педагогических исследованиях практически отсутствует, за исключением изучения его использования в профессиональном музыкальном обучении (Л. Исаева, Г. Кузнецова и др.), а также работ О. Куликовской, посвященных детскому оперно-хоровому театру. В то же время эффективность театральности в музыкальном воспитании давно получила подтверждение на практике в системах В. Козна, К. Орфа, Э. Жака-Далькроза.

Е. Никишова видит ценность активного использования возможностей хорового театра в образовательном процессе «в возникновении новой художественно-педагогической целостности на основе диалектического соединения художественных средств хорового пения и театрального искусства (взаимодействия искусств); педагогических средств хорового воспитания и театральной педагогики» [7].

Характерные особенности театрализованной хоровой деятельности открывают хоровое искусство для современных детей и подростков с новой стороны, повышают у них интерес к хоровому творчеству. Конечно, говорить о создании полноценной хоровой сценической композиции в условиях музыкальной, и тем более общеобразовательной, школы не приходится. Однако привлечение всех участников хора к созданию сценической интерпре-

тации хорового произведения средствами театрализации на хоровых занятиях доступно большинству коллективов.

С этой целью руководителю хора необходимо использовать средства вокально-хорового звучания: все виды хорового ансамбля, хоровую фактуру, хоровой строй и др., а также такие театральные средства, как ролевое взаимодействие, сценография, сценическое действие и взаимодействие и т. д., вследствие чего вокально-хоровая деятельность приобретает целостность и новые качества интерпретации исполняемых произведений.

Общепризнанными педагогическими формами давно стали детский хор и школьный театр, имеющие свою историю становления и развития. Хоровой театр, обнаруживающий родство с ними, интегрирующий признаки и средства хорового и театрального искусства и творчества, также можно расценивать как современную педагогическую форму. В ней реализуются современные тенденции интеграции и полихудожественного подхода в образовании, новые средства визуализации в художественном творчестве.

Качествами, позволяющими отнести театрализованную хоровую деятельность к продуктивным педагогическим формам, являются следующие:

- участие в процессе на основе интересов и потребностей обучающихся;
- единство художественно-образовательных и творческих целей и задач при создании хоровой сценической композиции;
- подчиненность сценической игры и элементов импровизационности на репетициях певческим исполнительским задачам и управлению дирижера-хормейстера как главного интерпретатора произведения.

Специфика театральности хоровой деятельности заключается в синтетичности не только художественного результата, но и активности ее участников, а также в интеграции возможностей индивидуального развития каждого участника хора с принципиально коллективной природой творчества.

Объединение в хоровом театре разнообразных форм активности обучающихся (игры, общения, творчества) повышает их интерес к хоровому искусству, мотивацию к хоровой деятельности, позволяет осваивать модели социальных отношений и взаимодействия.

Таким образом, педагогические возможности театрализованной хоровой деятельности могут реализоваться:

– в совместном творчестве участников процесса, в интеллектуальном, эмоциональном, певческом взаимодействии;

– в коллективности творчества, позволяющей реализовать разнообразные виды коммуникации и субъект-субъектного взаимодействия;

– в музыкальной интерпретации хорового произведения, обогащающей вокально-хоровое исполнительство зрелищностью, визуальными средствами, раскрывающими художественно-смысловое содержание;

– в музыкально-воспитательном процессе, не ограничиваемом развитием музыкальных способностей и вокально-хоровых навыков, а включающем развитие эмпатии, эмоциональной отзывчивости, вербальных и невербальных умений, пластической выразительности участников хора, способности к личностному самовыражению в коллективном творчестве.

Обобщение опыта хоровой исполнительской практики и музыкального образования позволяет говорить об интересе учителей музыки в школе и педагогов-хормейстеров учреждений дополнительного образования к хоровой театрализации. Безусловно, это выдвигает новые требования к профессиональной деятельности руководителя хорового коллектива как педагога, организатора художественной и воспитательной работы, а также интерпретатора музыкальных произведений.

Для разработки и реализации театрализованной концепции хорового произведения он, с точки зрения Н. Бекетовой, должен учитывать не только стилевые и драматургические особенности произведения, но и возможность их реализации в хоровом исполнении: необходимость достижения чистоты строя, ансамблевого звучания, на которые могут оказать влияние неудачный выбор размещения хоровых партий в сценическом пространстве, движений, затрудняющих вокальное исполнение, и т. д. [1].

Следовательно, необходима серьезная методическая разработка способов и средств внедрения театрализации в процесс хорового обучения и исполнительства, а также дополнения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов общего и дополнительного образования и педагогов-хормейстеров. Такое дополнение возможно, например, с помощью внедрения новых разделов в курсы специальных дисциплин, направленных на овладение будущими педагогами

навыками выстраивания драматургии произведения с использованием театральных средств, разработки исполнительской концепции театрализованного хорового сочинения и т. д.

Таким образом, анализ современных тенденций развития хорового исполнительства и хорового обучения в музыкальном образовании позволяет утверждать, что театрализация хоровой деятельности является актуальным направлением, обладающим высоким педагогическим потенциалом, способствующим повышению интереса детей и подростков к хоровому искусству.

Список литературы

1. Бекетова Н.В. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре: автореф. дис. ... канд. иск. наук. Ростов н/Д., 2008.
2. Киреева Н.Ю. Хоровая театрализация (коммуникативные аспекты): автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2010.
3. Концепция сохранения и развития хоровой культуры в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Всероссийское хоровое общество. URL: <http://npvho.ru/dokumenty/kontseptsiya-razvitiya/9-kontseptsiya-sokhraneniya-i-razvitiya-khorovoj-kultury-v-rf> (дата обращения: 02.07.2021).
4. Красильникова М.С., Критская Е.Д. Занятия хоровым пением в общеобразовательной организации: социальные, психологические и медицинские аспекты [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2018. № 4. С. 208–219. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (дата обращения: 15.08.2021).
5. Курышева Т.А. Театральность и музыка. М., 1984.
6. Мун Л.Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2008. № 2. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mun_1.n.pdf (дата обращения: 20.05.2021).
7. Накишова Е.Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление // Образование и наука. 2011. № 3(82). С. 71–80.
8. Овчинникова Т.К. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Ростов н/Д., 2009.
9. Пичугина Л.Н., Богданова Т.С. Коммуникативный потенциал занятий вокально-хоровым исполнительством // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношест-

ва: Всерос. (с международным участием) сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. С. 84–91.

10. Редько А.М. Развитие творческих способностей детей младшего подросткового возраста в процессе функционирования детского хорового театра: ретроспективный анализ // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 4(26). С. 142–146.

11. Савостьянов А.И. Общая и театральная психология: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2007.

12. Соколов О.В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры: моногр. Н. Новгород, 1994.

13. Супруненко Г.В. Хоровой театр как феномен современной музыкальной культуры // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: материалы Десятой Междунар. науч.-метод. конф. аспирантов, соискателей и преподавателей / сост. и ред. Т.Б. Сиднева, Е.В. Приданова. Н. Новгород, 2008. С. 226–234.

14. Шорохова И.В. Интегративный курс «хоровой театр» как инновационная форма современного российского хорового образования // Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. 2018. № 42. С. 75–82.

* * *

1. Beketova N.V. Horovoj teatr v sovremennoj otechestvennoj muzykal'noj kul'ture: avtoref. dis. ... kand. isk. nauk. Rostov n/D., 2008.

2. Kireeva N.Yu. Horovaya teatralizaciya (kommunikativnye aspekty): avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. Saratov, 2010.

3. Konceptsiya sohraneniya i razvitiya horovoj kultury v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs] // Vserossijskoe horovoe obshchestvo. URL: <http://npvho.ru/dokumenty/kontseptsiya-razvitiya/9-kontseptsiya-sokhraneniya-i-razvitiya-khorovoj-kultury-v-rf> (data obrashcheniya: 02.07.2021).

4. Krasil'nikova M.S., Kritskaya E.D. Zanyatiya horovym peniem v obshcheobrazovatel'noj organizacii: social'nye, psihologicheskie i medicinskie aspekty [Elektronnyj resurs] // Pedagogika iskusstva. 2018. № 4. S. 208–219. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal> (data obrashcheniya: 15.08.2021).

5. Kurysheva T.A. Teatral'nost' i muzyka. M., 1984.

6. Mun L.N. Sintez iskusstv kak postoyanno razvivayushchij process porozhdeniya novogo v iskusstve, obrazovanii, nauke i ego improvizacionnaya priroda [Elektronnyj resurs] // Pedagogika iskusstva. 2008. № 2. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mun_1.n.pdf (data obrashcheniya: 20.05.2021).

7. Nakishova E.Yu. Horovoj teatr detej i podrostkov kak hudozhestvenno-pedagogicheskoe yavlenie // Obrazovanie i nauka. 2011. № 3(82). S. 71–80.

8. Ovchinnikova T.K. Horovoj teatr v sovremennoj otechestvennoj muzykal'noj kul'ture: avtoref. dis.... kand. iskusstvovedeniya. Rostov n/D, 2009.

9. Pichugina L.N., Bogdanova T.S. Kommunikativnyj potencial zanyatij vokal'no-horovym ispolnitel'stvom // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detej i yunoshestva: Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiem) sb. nauch. tr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2017. S. 84–91.

10. Red'ko A.M. Razvitie tvorcheskih sposobnostej detej mladshego podrostkovogo vozrasta v processe funkcionirovaniya detskogo horovogo teatra: retrospektivnyj analiz // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014. № 4(26). S. 142–146.

11. Savost'yanov A.I. Obshchaya i teatral'naya psihologiya. M., 2007.

12. Sokolov O.V. Morfologicheskaya sistema muzyki i ee hudozhestvennye zhanry: monogr. N. Novgorod, 1994.

13. Suprunenko G.V. Horovoj teatr kak fenomen sovremennoj muzykal'noj kul'tury // Aktual'nye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya: materialy Desyatoy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. aspirantov, soiskatelej i prepodavatelej / sost. i red. T.B. Sidneva, E.V. Pridanova. N. Novgorod, 2008. S. 226–234.

14. Shorohova I.V. Integrativnyj kurs «horovoj teatr» kak innovacionnaya forma sovremennogo rossijskogo horovogo obrazovaniya // Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2018. № 42. S. 75–82.



Pedagogical aspects of choral staging in modern music education

The article deals with the topical issue of increasing the interest of modern children and teenagers to choral artistic performance by the means of the choral staging that corresponds to the current tendencies of the artistic culture and music education: polyartistic character, integrity and the growth of the significance of the visual means. The inadequate training of the teachers-choirmasters to the use of the potential of the choral staging in the educational process demands a fundamental study and the renewal of the methodological support.

Key words: *choral staging, choral theatre, polyartistic approach, choral artistic performance.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2021)

В.В. ПУТИЛОВСКАЯ
(Волгоград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФОЛЬКЛОРНОЙ ФЕСТИВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Обосновываются актуальность и особенности использования воспитательного потенциала фольклорной фестивальной деятельности с целью успешной этнокультурной социализации детей и подростков. В настоящее время существует высокий общественный запрос на своевременную этнокультурную социализацию подрастающего поколения, однако ряд важных аспектов данного процесса в отношении приобщения обучающихся к изучению традиций народной культуры, к активной фольклорной фестивальной деятельности требует научного исследования.



Ключевые слова: *фольклорный фестиваль, этнокультурная социализация, традиционная народная культура, музыкальный фольклор.*

В настоящее время в условиях процессов культурной глобализации особую актуальность приобретает проблема социализации подростков через приобщение к народным национальным традициям. Отчасти это связано с девальвацией общечеловеческих и национальных ценностей, следствием чего является распространение среди молодого поколения демонстративно негативного, асоциального поведения, отрицания высоких духовных и нравственных эталонов, развития личности, социально и культурно неадекватной обществу. Как известно, процессы глобализации оказывают влияние на образ жизни людей, постепенно размывая культурные границы, утверждая невозможность развития национальной культуры без взаимодействия с иными культурами и вне единой мировой культуры [7].

Несмотря на обоснованность и значимость данных тенденций, в них скрыты проблемы, связанные с социализацией подрастающего поколения, поскольку изменение повседневной культуры приводит к пересмотру, а иногда и отказу от некоторых национальных ценностей, аккумулированных в культурной тра-

диции народа, что трансформирует и искажает смысловое содержание национальной культуры в целом. Это свидетельствует о необходимости исследования проблем социализации подрастающего поколения, детерминированной современными общественными и культурными изменениями.

Важное место здесь занимает этнокультурная социализация подростков. В отличие от культурной социализации, определяемой А.В. Луковым и А.И. Ковалевой как «двусторонний процесс постоянной передачи обществом и освоения человеком на протяжении всей его жизни культурных ценностей, норм, правил, идеалов, в результате которого осуществляется становление культурной картины мира, позволяющей личности успешно функционировать в окружающей культурной среде» [4, с. 27], а также этнической социализации, конкретизирующей приобщение индивидов, членов этноса к этническому опыту, к культуре своего народа, благодаря чему происходит инкультурация – вхождение человека в культуру своего народа (Е.Ю. Кирюхина [2]), этнокультурная социализация представляет собой совокупность этнической и культурной социализации и включает оба вышеназванных процесса (И.В. Кожанов [3]).

В процессе этнокультурной социализации личность осваивает национальные традиции, основы этнокультурного миропонимания и эталонов социального поведения, тем самым приобретает когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с другими людьми, принадлежащими к данной культуре. Иначе говоря, по словам З.Т. Гасанова, менталитет этноса воздействует на человека через его приобщение к истории, культуре, родному языку, традициям своего народа, осознание своей национальной принадлежности в полиэтнической среде [1].

Отсюда правомерным представляется понимание этнокультурной социализации как единого и непрерывного процесса вхождения личности в культуру своего народа и открытости к культуре других этнических общностей. На наш взгляд, данный процесс обеспечивается усвоением основ традиционной культуры народа, его нравственных идеалов, эстетических эталонов, народного художественного творчества.

Успешная этнокультурная социализация позволяет личности лучше воспринимать и понимать иную национальную культуру через призму своей. При этом И.С. Сухоруков верно замечает, что у большинства современных де-

тей, подростков и юношества «...нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина» [8, с. 297–298]. В связи с этим мы предполагаем, что изучение традиций народной культуры, приобщение к активной музыкально-фольклорной деятельности может выступать средством восполнения недостающих элементов этнокультурной социализации подрастающего поколения.

В соответствии с известным определением Б.Н. Путилова, фольклор – это вид духовного освоения действительности, народное коллективное искусство и творчество, органически включенное в жизнедеятельность людей, составляющих определенную социальную общность [7], поэтому его можно расценивать как важное средство социализации всех членов народного сообщества. К сожалению, современные дети и подростки получают небольшой опыт освоения народных национальных традиций в своей семье, хотя его положительный воспитательный эффект является общепризнанным. Поэтому создание условий для успешной этнокультурной социализации личности следует считать актуальным требованием, предъявляемым сегодня к содержанию образования. Одним из вариантов выполнения данного требования можно считать привлечение детей и подростков к музыкально-фольклорной деятельности, поскольку взаимопроникновение народного искусства в художественное творчество значительно расширяет возможности воспитания личности. Национальные культурные ценности, нормы, правила, идеалы, жизненные и эстетические ориентации, отраженные в музыкальном фольклорном наследии, позволяют осуществлять этнокультурную социализацию подрастающего поколения в активном творчестве.

В настоящее время существует множество форм и способов проникновения в сущность народной культуры, освоения фольклорных традиций, пропаганды и популяризации лучших образцов народной традиционной культуры. Одной из таких форм являют-

ся музыкально-фольклорные фестивали, однако в современных реалиях их воспитательный потенциал все чаще игнорируется, превращая участие в них в способ пополнения портфолио народных коллективов, солистов и их руководителей новыми дипломами.

Оставляя за рамками данной статьи историю музыкального фестивального движения, которое берет свое начало еще в XVIII в. в странах центральной Европы, важно привести определение понятия «фестиваль», представленное в отечественной словарной литературе. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова фестиваль трактуется как «периодическое культурное празднество, показ, смотр искусства (театрального, музыкального)» [10, с. 701]. В свою очередь, в словаре С.И. Ожегова приводится следующее определение: «широкая общественная, праздничная встреча, сопровождаемая смотром достижений каких-либо видов искусств» [6, с. 675].

Из этих, на наш взгляд, очень точных определений следует, что сутью фестиваля является яркое, зрелищное, тематическое, содержательное художественное общение в определенной социально-культурной среде, где каждый участник может представить свои достижения. Следовательно, фестивалю необходимо наличие конкретной художественной концепции, формирующей собственную постоянную аудиторию участников, которые не только показывают свои художественные достижения, но и испытывают потребность в общении, обмене культурным и творческим опытом, познании нового. Это является важным моментом, определяющим фестивальное коммуникативное пространство.

П.В. Николаева справедливо считает, что фестиваль следует рассматривать в неразрывной связи с культурой в целом: «...будучи неотъемлемой частью культуры как знаково-коммуникативной системы, фестиваль являет собой уникальный образец разноуровневого общения, открывает возможности для эффективной межкультурной коммуникации, в результате которой достигается понимание между людьми как представителями культур, различия между которыми носит, например, социальный, профессиональный, возрастной, этнический и др. характер» [5].

В настоящее время фестивальное движение включает самые разные направления искусства и художественного творчества (музыка, кино, литература, спорт, художественное искусство и др.) и классифицируется по различным признакам (организационным, при-

знакам места, предметного направления, состава и географии участников и др.). Одной из самых органичных форм фестивальной культуры являются фольклорные фестивали, поскольку в истории всех народов ее истоки связаны с древними массовыми празднествами, выполнявшими «имманентные функции праздника и социокультурные функции» (П.В. Николаева), обеспечивая своеобразное социокультурное единство человеческого общества.

По словам Ю.Г. Тихомировой, фестиваль в своем праздничном контексте создает систему взаимоотношений личности в этнической и социальной группе [9], тем самым отражая сущность этнокультурной социализации личности. В связи с этим и в рамках нашего исследования важно обозначить понятие музыкально-фольклорного фестиваля как фестиваля традиционного народного музыкального искусства, в том числе в его региональной и локальной специфике, основной целью которого является сохранение и возрождение фольклорных традиций, повышение их значения и реализации воспитательного потенциала в современной культуре и образовании.

Специалисты и исследователи в области традиционной народной культуры (С. Грица, Б. Путилов, Б. Соколовский и др.) утверждали, что основной задачей фольклорных фестивалей должна быть борьба за сохранение аутентичного фольклора, который является неотъемлемой частью духовной культуры народов, их национальных корней. Поэтому для подрастающего поколения фестивальное творчество – наиболее доступный и понятный способ познакомиться с разнообразием культуры страны, региона, местности через активное творческое освоение национальных народных традиций. В настоящее время проведение музыкально-фольклорных фестивалей давно является не новшеством, а востребованной формой возвращения к культурным истокам. Ярмарки, народные гуляния, вечерки и др. мероприятия, имеющие народные корни, являются неизменными компонентами не только фольклорных фестивалей, но и досуговой сферы современной общественной жизни.

Музыкально-фольклорный фестиваль являет собой важный фактор социально-культурной коммуникации, отражая все стороны социальных взаимоотношений на национальной основе, их специфику и многообразие. Приобщая детей и подростков к участию в музыкально-фольклорных фестивалях, возможно погрузить их в различные формы комму-

никации участников: семинары, круглые столы, мастер-классы, воспроизведение среды живого общения через организацию игрового фольклора, концерты, общие мероприятия, выставки и экскурсии и др. Здесь можно привести в пример фольклорные фестивали разного уровня, статуса и региональной принадлежности (Международный фестиваль-смотр фольклорных коллективов «Вселенный венок» (г. Санкт-Петербург); Всероссийский фольклорный фестиваль «Жар-птица» (г. Пенза); Областной фольклорный фестиваль «Казачок», проводимый комитетом по делам национальностей и казачества Волгоградской области ГКУ «Казачий центр государственной службы»; Районный фестиваль традиционной культуры «На красную горку», проводимый в Новоаннинском районе Волгоградской области и т. д.). Подобные примеры могут быть продолжены.

Вне зависимости от уровня и масштабности фольклорного фестиваля его воспитательная ценность очевидна: он активно используется в качестве способа ведения культурного диалога, вовлечения в этот диалог детей и подростков, наравне со взрослыми сохраняющих и развивающих народную музыкальную традицию, участвующих в обмене социокультурным и художественным опытом, знаниями, творческими идеями.

Как говорилось выше, подлинно фольклорный фестиваль направлен на создание возможности творческой коммуникации между его участниками на основе фольклорных традиций, что чаще всего реализуется в общих мероприятиях и массовых действиях, которые широко представлены в народной традиционной культуре (игровой фольклор, массовые танцы, хороводы, общие песнопения, обряды). Они необходимы в первую очередь для того, чтобы объединить участников, создать у них чувство осознания себя частью социально-культурного сообщества, понимания собственной нужности и значимости в контексте народной национальной культуры.

Музыкально-фольклорная деятельность создает форму общения, требующую от ее участников проявления таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать и согласовывать свои действия с действиями остальных участников творческого процесса, чтобы устанавливать и поддерживать коммуникацию, т. е. качества, которые можно расценивать как показатели социализированности. На музыкальном фольклорном

фестивале современные дети и подростки не только познают культуру и традиции, но и примеряют новый для них социальный облик, что является стимулом к дальнейшим занятиям народной музыкой и неотъемлемой частью процесса этнокультурной социализации.

Таким образом, социализация представляет собой особый процесс включения человека в общество, процесс и результат усвоения, активного воспроизводства социального опыта, интенсивно осуществляемый в детстве, подростковом и юношеском возрасте. Социализация является многозадачным процессом, т. к. личности необходимо включиться в систему общественных отношений; постоянно расширять и углублять связи с людьми и различными сферами жизни общества; овладевать общественным опытом, присваивать и преобразовать его в собственные ценности, установки и ориентации; активно включаться в социальную сферу и воспроизводить систему социальных связей. Для решения столь многообразных задач подрастающему поколению необходимы устойчивые, проверенные временем социальные и культурные ориентиры, каковыми являются духовно-нравственные, эстетические, поведенческие эталоны и идеалы, заложенные в традиционной народной культуре.

В связи с этим необходимо использовать воспитательный потенциал музыкально-фольклорной деятельности, одним из самых продуктивных видов которой для современных детей и подростков является участие в фольклорных фестивалях. Это позволяет развивать у них умения свободно и самостоятельно ориентироваться в различных видах деятельности: коммуникативной, познавательной, исполнительской; приобретать опыт социального общения, межличностных отношений в совместном творчестве, а в условиях конкурсного выступления на фестивале формировать такие качества личности, как коллективизм, ответственность, самостоятельность; включаться в традиционную культурную среду, «примерять» социальный образ, что способствует успешной этнокультурной социализации.

Список литературы

1. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика. 2005. № 6. С. 59–63.
2. Кирюхина Е.Ю. К проблеме этнической идентификации молодежи в современной России: политическая социализация и инкультурация // Во-

просы национальных и федеративных отношений. 2014. № 2(25). С. 40–49.

3. Кожанов И.В. Сущность и структура этнокультурной социализации личности [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2013. № 8-5. С. 1193–1197. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32109> (дата обращения: 09.06.2021).

4. Луков А.В., Ковалева А.И. Социализация: социально-философский, социологический и социально-психологический аспекты понимания // Философия и культура. 2012. № 3(51). С. 27–35.

5. Николаева П.В. Семиотика фестиваля как формы праздничной культуры: автореф. дис. ... канд. культурологии. Краснодар, 2010.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1964.

7. Олейник М.А. Процессы глобализации в современной культуре // И.В. Арановская, М.А. Олейник. Культурный контекст подготовки педагога в современной системе высшего художественного образования: моногр. Волгоград, 2018.

8. Путилов Б.Н., Новиков Н.В. Фольклор и художественная самодетельность. М., 1968.

9. Сухоруков И.С. Этнокультурная идентичность как феномен социального воспитания: особенности формирования в поликультурном мире // Проблема этнокультурной социализации молодежи в теории и практике основе традиционных ценностей Русского мира: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 2. С. 287–301.

10. Тихомирова Г.Ю. Фестиваль как форма социально-культурной деятельности // Вестн. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова. 2016. № 1. С. 44–50.

11. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М., 2005.

12. Якушина Г.В. К проблеме этнокультурной социализации студенческой молодежи в процессе художественно-творческой деятельности // Культура, наука и искусство – современные векторы развития вуза культуры. 2018. № 1. С. 166–169.

* * *

1. Gasanov Z.T. Cel', zadachi i principy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan // Pedagogika. 2005. № 6. S. 59–63.

2. Kiryuhina E.Yu. K probleme etnicheskoj identifikacii molodezhi v sovremennoj Rossii: politicheskaya socializaciya i inkul'turaciya // Voprosy nacional'nyh i federativnyh otnoshenij. 2014. № 2(25). S. 40–49.

3. Kozhanov I.V. Sushchnost' i struktura etnokul'turnoj socializacii lichnosti [Elektronnyj resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 8-5. S. 1193–1197. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32109> (data obrashcheniya: 09.06.2021).

4. Lukov A.V., Kovaleva A.I. Socializaciya: social'no-filosofskij, sociologicheskij i social'no-psiholoicheskij aspekti ponimaniya // Filosofiya i kul'tura. 2012. № 3(51). S. 27–35.

5. Nikolaeva P.V. Semiotika festivalya kak formy prazdnichnoj kul'tury: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. Krasnodar, 2010.

6. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. M., 1964.

7. Olejnik M.A. Processy globalizacii v sovremennoj kul'ture // I.V. Aaranovskaya, M.A. Olejnik. Kul'turnyj kontekst podgotovki pedagoga v sovremennoj sisteme vysshego hudozhestvennogo obrazovaniya: monogr. Volgograd, 2018.

8. Putilov B.N., Novikov N.V. Fol'klor i hudozhestvennaya samodeyatelnost'. M., 1968.

9. Suhorukov I.S. Etnokul'turnaya identichnost' kak fenomen social'nogo vospitaniya: osobnosti formirovaniya v polikul'turnom mire // Problema etnokul'turnoj socializacii molodezhi v teorii i praktike osnovne tradicionnyh cennostej Russkogo mira: materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2016. № 2. S. 287–301.

10. Tihomirova G.Yu. Festival' kak forma social'no-kul'turnoj deyatel'nosti // Vestn. Taganrog. in-ta im. A.P. Chekhova. 2016. № 1. S. 44–50.

11. Ushakov D.N. Tolkovij slovar' sovremennogo russkogo yazyka. M., 2005.

12. Yakushina G.V. K probleme etnokul'turnoj socializacii studencheskoj molodezhi v processe hudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel'nosti // Kul'tura, nauka i iskusstvo – sovremennye vektory razvitiya vuza kul'tury. 2018. № 1. S. 166–169.

The use of educational potential of folklore festival activities in the process of the ethnocultural socialization of the next generation

The article deals with the substantiation of the urgency and peculiarities of the use of the educational potential of the folklore festival activities aimed at a successful ethnocultural socialization of children and teenagers. Nowadays there is emphasized a high public inquiry for a topical ethnocultural socialization of the next generation. However, it is necessary to study the row of the most important aspects of the process concerning the students' inclusion to the study of the traditional folklife culture and to the active folklore festival activities.

Key words: *folklore festival, ethnocultural socialization, traditional folklife culture, musical folklore.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2021)

И.С. КОБОЗЕВА, Н.И. ЧИНЯКОВА
(Саранск)

В.О. БОРИСОВ
(Краснодар)

**ФОРМИРОВАНИЕ
ДИСТАНЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ***

Рассматриваются основные вопросы, связанные с дистанционным обучением. Приводятся авторское предложение и практика по формированию дистанционно-образовательной компетентности обучающихся. Дано определение дистанционно-образовательной компетентности, описываются средства ее формирования у студентов-музыкантов, обучающихся в педагогическом вузе.



Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное обучение, информационные технологии, дистанционно-образовательные технологии, профессиональная компетентность.

Технический прогресс, социальные и экономические преобразования, угрозы экологического и эпидемиологического характера воздействуют на все сферы деятельности. Как следствие, человеку в современном мире трудно обойтись без непрерывного совершенствования и профессионального саморазвития. Сегодня для высшего образования приоритетными являются проблемы, связанные с внедрением в учебный процесс электронных образовательных ресурсов, информационных технологий; формированием специалистов, способных эффективно использовать средства информационно-образовательной среды, дистанционного обучения для своего профессионального совершенствования [3–5; 9].

Это обосновывается рядом стратегических документов Российской Федерации, среди которых Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы “Цифровая экономика Российской Федерации”»; Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного об-

щества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»; Федеральный закон № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статьи 16 и 18); Национальный проект «Образование»; федеральные государственные образовательные стандарты; профстандарт педагога; приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», нацеленный на создание к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, которая обеспечит высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В данном проекте наиболее ярко выражены требования к дистанционным образовательным технологиям [10; 11–13; 15–17].

Актуализация дистанционного обучения связана еще и с тем, что в 2020 г. произошли существенные изменения в жизни людей из-за распространения вируса COVID-19. Страны всего мира принимали необходимые меры для социального дистанцирования. Развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий позволило людям заниматься профессиональной деятельностью, учиться, проводить досуг, не выходя из дома. В России образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционное обучение как способ обучения, который основан на удаленном взаимодействии учителя и учеников, а «учебный процесс осуществляется с помощью телекоммуникаций, в том числе и на основе электронных средств сети Интернет» [19]. При таком обучении образовательные технологии квалифицируются как дистанционные образовательные технологии (Закон Российской Федерации «Об образовании») [12].

Сказанное требует от педагогического состава необходимого уровня профессиональной компетентности и, как следствие, владения соответствующими компетенциями в области дистанционного обучения и его технологий. Согласно ФГОС ВО, «профессиональная компетентность есть совокупность личностно-социально-деятельностных компетенций, обеспечивающих успешность освоения какой-либо профессиональной деятельности, эффективность ее исполнения и высокий уровень установки на саморазвитие» [17]. Определение позволяет заключить, что данный термин дефинируется как позиционирование успешной деятельности в профессии, ее значимость, конкретные характерологические для той иной специальности задачи в комплексе со всеми ЗУН, которые используются при ее реализации.

* Статья подготовлена при поддержке сетевого гранта между МГПУ и ЮУрГТТУ по теме «Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов-музыкантов в педагогическом вузе».

Сказанное не в последнюю очередь относится к обучению педагогов-музыкантов, поскольку профессиональная деятельность музыканта сегодня претерпела значительные изменения. Процессы информатизации общества, считают И.Б. Горбунова и А.А. Панкова, «порождают у будущих педагогов музыки совершенно новые потребности в образовательной среде, обуславливающих внесение значительных изменений в образовательный контент и в саму деятельность студентов» [7, с. 257]. Педагог-музыкант, с точки зрения авторов, является миниатюрной иллюстрацией ситуации педагогического образования, что предполагает следующее. Новации в системе российского образования и содержательный аспект профессиональной компетентности стимулировали поиск путей повышения качества подготовки педагога-музыканта. По нашему мнению, условием успешного решения обозначенной проблемы является формирование компетенций будущего педагога-музыканта при прохождении дистанционного обучения. Поэтому получает свое естественное развитие идея педагогического образования с формированием у студента способности использовать современные дистанционные образовательные технологии. Реализация указанной связи обуславливает необходимость осуществления подготовки педагогов-музыкантов в условиях дистанционной образовательной среды, подразумевающей погружение обучающихся в область технологий информации и коммуникации.

Общие проблемы организации дистанционного обучения освещены в работах А.А. Андреева, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, В.А. Грязновой, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова, Е.С. Полат, В.И. Солдаткина, А.В. Хуторского, В.А. Шитовой, С.А. Щенникова и др. [1; 6; 14; 18; 20].

Анализ объективных условий показывает, что эффект от дистанционного обучения будет наиболее заметен в ситуациях, когда обучающийся будет обладать соответствующими знаниями и способностями, находиться в состоянии готовности к эффективной дистанционно-образовательной деятельности. Именно это требует от будущего педагога-музыканта необходимого уровня профессиональной компетентности и, как следствие, владения соответствующими компетенциями в области информационно-телекоммуникационных технологий.

Очевидно, что педагогам-профессионалам необходимо быть готовыми к реализации дис-

танционного образования. Так же очевидна, с нашей точки зрения, обусловленность успешности осуществления данного вида образования уровнем сформированности *дистанционно-образовательной компетентности* у студентов-музыкантов педагогического вуза. Под этим понятием мы предлагаем подразумевать *сложное иерархическое явление, состоящее из целого комплекса составных элементов, включающих знания, умения, навыки, субъект-субъектные и субъект-объектные отношения, обеспечивающих способность и готовность обучающихся к эффективной дистанционно-образовательной деятельности по реализации дистанционно-образовательных технологий.*

В обобщенном виде феномен дистанционно-образовательной компетентности можно осознавать как условие и предпосылку эффективной профессиональной деятельности педагога-музыканта, а также как цель его профессионального самосовершенствования. В нашем случае дистанционно-образовательная компетентность рассматривается как деятельность, которая по-новому выстраивает отношения между образованием и информационным обществом.

Профиль подготовки обучающихся студентов-музыкантов в педагогическом вузе включает инструментальное и вокальное исполнительство, хоровое дирижирование, которые осуществляются в индивидуальной организационной форме обучения. Групповая форма обучения представлена в ходе музыкально-теоретической, музыкально-исторической, методической и вокально-хоровой подготовки.

При реализации педагогической деятельности в дистанционном режиме педагоги-музыканты в первую очередь обращаются именно к таким каналам связи, как социальные сети, мессенджеры и другие программы или приложения для видеосвязи. С помощью данных каналов связи возможно организовать учебный процесс в индивидуальном и групповом форматах. Для осуществления указанно процесса необходимы практические навыки использования данных ресурсов, а также знания нормативно-правовой регламентации этих действий.

Педагоги старшего поколения, как правило, нередко испытывают трудности использования средств обучения при помощи компьютера, например в процессе создания частных «каналов», «бесед», видеоконференций. Особого рассмотрения требует вопрос о соблюдении в данных условиях законов. В част-

ности, педагогу-музыканту при создании «беседы» на сайте «ВКонтакте» для учащихся общеобразовательной школы следует учитывать возраст школьников, т. к. существуют возрастные ограничения при регистрации в социальных сетях.

В учебно-воспитательном процессе студентов-музыкантов эффективно применяются облачные технологии, которые позволяют им создать и апробировать собственный курс обучения. Образовательный процесс с использованием облачных технологий предлагает на одной платформе представлять теоретический и практический материал, вести журнал успеваемости, календарь событий, организовывать закрытые видеоконференции, задавать, проверять, оценивать задания, тесты и т. д. Педагог-музыкант, используя облачные технологии, имеет возможность демонстрировать индивидуально каждому или группе обучающихся учебные материалы: видео- или аудиозаписи исполнений разучиваемых произведений, социализаций концертмейстером аккомпанемента сочинений, примеров распевок, фонограмм, ноты и др. Это обеспечивает возможность реализации практико-ориентированного обучения и «является основой для коллекции пережитых чувств и эмоций», что способствует профессиональному становлению педагогов-музыкантов [8, с. 110].

Облачные технологии позволяют всем участникам образовательного процесса обмениваться информацией (учебной, познавательной, организационной и др.), результатами деятельности (коллективно выполняемые задания, проекты, видеозаписи репетиций, аудиозаписи исполнения хоровых партий и т. д.). Студент-музыкант имеет возможность размещать «материалы с результатами самоподготовки к экзаменам и концертным выступлениям», а также к текущим учебным занятиям на различных интернет-площадках (GoogleDrive, Dropbox, SoundCloud, YouTube и др.) и публиковать «в своем личном кабинете ссылки, доступные педагогу» для выполнения им контрольно-проверочных действий [2, с. 10]. Следовательно, в компетенции преподавателя входят не только навыки создания, наполнения, ведения курса с помощью облачных технологий, а также навыки консультирования студентов по работе с продуктивными ресурсами.

Практика использования облачных технологий в музыкально-образовательной среде показала, что применение данных технологий актуально для педагогов-музыкантов учреж-

дений общего, дополнительного, среднего, высшего образования, а также для руководителей коллективов учреждений культуры. Например, учитель музыки, преподаватель по классу фортепиано или руководитель детского вокального ансамбля Дома культуры имеют возможность единолично вести педагогическую деятельность на какой-либо платформе. В то же время в рамках детской школы искусств возможно создание курса обучения для каждого класса и программы обучения по всем предметам. В данном случае доступ в режиме «преподаватель» будут иметь педагоги всех дисциплин («Сольфеджио», «Коллективное музицирование» и др.), соответственно, все видеоконференции (групповые занятия), задания, тесты и другие материалы будут находиться на одном ресурсе.

Анализ педагогической практики показывает, что применение информационно-коммуникационных технологий в музыкальном образовании невозможно без практических знаний и умений использования современных технических средств, таких как компьютеры, микрофоны, камеры, аудиосистемы, гаджеты и др. Необходимо подчеркнуть, что при нахождении педагога-музыканта в образовательном учреждении, т. е. непосредственно на рабочем месте, у него есть возможность обратиться в случае проблем с техникой или программным обеспечением к соответствующему специалисту (системному администратору, звукооператору, программисту и т. п.) из штата организации, обслуживающей данное оборудование. С другой стороны, при изменении условий труда (на работу из дома, например, в связи с вынужденной самоизоляцией) появляется необходимость приобретения базовых навыков настройки вышеуказанного оборудования и программного обеспечения.

К основным навыкам и знаниям использования и настройки оборудования и программ педагога-музыканта следует отнести:

- подключение к компьютеру (ноутбуку) камеры, микрофона, микшерного пульта, электронного музыкального инструмента;
- знание разъемов для соединения техники (USB, XLR, Jack, RCA, HDMI, MIDI и др.);
- установку соответствующих драйверов;
- использование музыкальных программ, таких как проигрыватели (Winamp, AIMP и др.), нотные редакторы (Finale, Capella, MagicScore или др.), программы для обработки и мастеринга звука (Sound Forge, Adobe Audition, FuityLoops, Cubase или др.).

Обратим внимание, на то, что данные компетенции педагога-музыканта применимы и для осуществления методической деятельности, для создания пособия или нотного сборника с примерами авторского исполнения. Вышеуказанные навыки и знания также расширяют педагогические возможности дистанционного обучения.

Применение компьютерных и телекоммуникационных технологий педагогом-музыкантом является трудоемким процессом, требующим достаточно высокого уровня квалификации и может быть эффективным при учете психолого-педагогических особенностей дистанционной формы обучения. Практика показала, что для эффективного взаимодействия участников образовательного процесса следует обратить внимание на организацию дидактической коммуникации, оптимальное распределение времени интерактивной и самостоятельной деятельности обучающихся, психологические особенности ранжирования учебного материала.

При проведении лекций, семинаров, практикумов, активных форм обучения в онлайн-режиме педагогу-музыканту необходимы навыки создания атмосферы образовательного процесса, приближенного к традиционному, очному варианту реализации. Наш педагогический опыт показал, что использование учебного материала в форме презентаций, мультимедийных и интерактивных фрагментов, кейс-технологий, тестовых заданий и т. п. способствует эффективному и осмысленному усвоению информации обучающимися. Следует отметить, что при подготовке учебного материала для дистанционного обучения педагогу необходимы навыки подбора, трансляции, структурирования и оформления необходимой информации, исходя из специфики данной формы обучения. Например, требуется предусмотреть возможность размещения в нотной литературе графических пометок удаленным способом.

Актуальной для дистанционной формы обучения является учебно-исследовательская и проектная деятельность. Организация данного вида учебного процесса с помощью компьютерных и телекоммуникационных технологий на расстоянии возможна при условии, что педагог-музыкант имеет необходимые компетенции и может:

- удаленно создать ситуацию совместной деятельности на принципах «наставник – младший товарищ» или «коллега – коллега»;
- обучить навыку поиска необходимой информации в сети Интернет;

- структурировать последовательность действий учащихся;
- обучить навыку оцифровки материала (документа, звука, видео, изображений);
- распределить обязанности при групповом проекте;
- научить создавать мультимедийные презентации.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагога-музыканта расширяется сегодня в связи с введением в образовательное пространство дистанционности, использования современных информационных технологий. Формирование дистанционно-образовательной компетентности, характеризующей уровень современного профессионального развития обучающегося студента-музыканта, степень овладения им электронными образовательными ресурсами, совокупность информационно-технологических знаний, умений и навыков, меру и способ их реализации в процессе практической музыкально-педагогической деятельности и ее результаты, с нашей точки зрения, «ведет к детализации показателей качества образовательных достижений обучающихся, которые в целом можно разделить на две группы: компетентность в музыкально-творческой деятельности и результативность этой деятельности» [2, с. 11].

Список литературы

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 1999.
2. Асатрян О.Ф., Кобозева И.С., Чинякова Н.И. Контроль и оценка образовательных достижений студентов-музыкантов в вузе в условиях интеграции дистанционных и очных форм обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6(85). С. 9–11.
3. Белоглазова Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2. С. 20–27.
4. Белоглазова Е.В. Создание и использование электронного образовательного контента в условиях цифровизации образования // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 1. С. 12–17.
5. Бирюкова О.И. Самостоятельная работа и ее методическое обеспечение в условиях дистанционного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 2. С. 19–24.
6. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: учеб.

- пособие для вузов // под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М., 2018.
7. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество как средство формирования информационной компетентности современного музыканта-педагога // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. 2013. № 9(80). С. 256–261.
8. Кобозева И.С., Чинякова Н.И., Борисов В.О. Проблема развития эмоциональности у обучающихся музыкальному исполнительству // Мир науки, культуры и образования. 2020. № 5(84). С. 109–112.
9. Кормилицына Т.В. Формирование цифровых компетенций и навыков в педагогическом образовании как современный тренд // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 1. С.42–48.
10. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 06.08.2021).
11. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 06.08.2021).
12. Об образовании в Российской Федерации (ст. 16 и 18): Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. [Электронный ресурс] // Законы, кодексы, нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 06.08.2021).
13. Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/28653/> (дата обращения: 06.08.2021).
14. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. [и др.]. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М., 2006.
15. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (дата обращения: 06.08.2021).
16. Профстандарт педагога 2021: утв. Правительством РФ [Электронный ресурс]. URL: https://rusjurist.ru/kadry/professionalnye_standarty/profstandart-pedagoga-utverzhdenyj-pravitelstvom-rf/ (дата обращения: 06.08.2021).
17. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 06.08.2021).
18. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс] // Компьютерра. 2002. № 36. С. 26–30. URL: <http://www.computerra.ru/compunity/edujob/20277/> (дата обращения: 01.08.2021).
19. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс] // Эйдос. 2005. 10 сент. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm> (дата обращения: 01.08.2021).
20. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М., 2002.
- * * *
1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distancionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizaciya. M., 1999.
2. Asatryan O.F., Kobozeva I.S., Chinyakova N.I. Kontrol' i ocenka obrazovatel'nyh dostizhenij studentov-muzykantov v vuze v usloviyah integracii distancionnyh i ochnyh form obucheniya // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2020. № 6(85). S. 9–11.
3. Beloglazova E.V. Ispol'zovanie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v processe podgotovki budushchih uchitelej nachal'nyh klassov // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2019. № 2. S. 20–27.
4. Beloglazova E.V. Sozdanie i ispol'zovanie elektronno obrazovatel'nogo kontenta v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2021. № 1. S.12–17.
5. Biryukova O.I. Samostoyatel'naya rabota i ee metodicheskoe obespechenie v usloviyah distancionno obucheniya // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2021. № 2. S. 19–24.
6. Vajndorf-Sysoeva M.E., Gryaznova T.S., Shitova V.A. Metodika distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya vuzov // pod obshch. red. M.E. Vajndorf-Sysoevoy. M., 2018.
7. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternoe muzykal'noe tvorchestvo kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga // Vestn. Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2013. № 9(80). S. 256–261.
8. Kobozeva I.S., Chinyakova N.I., Borisov V.O. Problema razvitiya emocional'nosti u obuchayushchihsya muzykal'nomu ispolnitel'stvu // Mir nauki, kultury i obrazovaniya. 2020. № 5(84). S. 109–112.
9. Kormilicyna T.V. Formirovanie cifrovyyh kompetencij i navykov v pedagogicheskom obrazovanii kak sovremennyy trend // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2021. № 1. S.42–48.
10. Nacional'nyj projekt «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 06.08.2021).
11. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 06.08.2021).
12. Об образовании в Российской Федерации (ст. 16 и 18): Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации

Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. [Elektronnyj resurs] // Zakony, kodeksy, normativno-pravovye akty Rossijskoj Federacii. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 06.08.2021).

13. Ob utverzhdenii programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-p [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/28653/> (data obrashcheniya: 06.08.2021).

14. Polat E.S., Moiseeva M.V., Petrov A.E. [i dr.]. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. E.S. Polat. M., 2006.

15. Prioritetnyj proekt «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (data obrashcheniya: 06.08.2021).

16. Profstandart pedagoga 2021, utv. Pravitel'stvom RF [Elektronnyj resurs]. URL: https://rusjurist.ru/kadry/professionalnye_standarty/profstandart-pedagoga-utverzhdenyj-pravitelstvom-rf/ (data obrashcheniya: 06.08.2021).

17. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 06.08.2021).

18. Hutorskoj A.B. Distancionnoe obuchenie i ego tekhnologii [Elektronnyj resurs] // Komp'yuterra. 2002. № 36. S. 26–30. URL: <http://www.computer.ru/compunity/edujob/20277/> (data obrashcheniya: 01.08.2021).

19. Hutorskoj A.V. Distancionnoe obuchenie i ego tekhnologii [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2005. 10 sent. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm> (data obrashcheniya: 01.08.2021).

20. Shchennikov S.A. Otkrytoe distancionnoe obrazovanie. M., 2002.

Development of distance educational competence of students

The article deals with the basic issues associated with distance education. There is described the author's suggestion and practice directed to the development of the distance educational competence of students. There is given the definition of the distance educational competence. The authors characterize the means of its development of the students-musicians studied in the pedagogical university.

Key words: *e-learning, distance education, information technologies, distance educational technologies, professional competence.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2021)

**Ю.А. ЖАДАЕВ, А.В. ЖАДАЕВА,
В.А. СЕЛЕЗНЕВ
(Волгоград)**

ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Рассматриваются различные аспекты государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза в условиях реализации профессионального стандарта педагога. Описываются формы государственной итоговой аттестации. Раскрывается содержание практико-ориентированных интегративных заданий итогового государственного экзамена. Определяются направления совершенствования системы государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, выпускная квалификационная работа, итоговый государственный экзамен, фонд оценочных средств, практико-ориентированное интегративное задание.

В условиях реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» особую значимость приобретают новые подходы в организации государственной итоговой аттестации выпускников педагогических вузов. Совершенствование государственной итоговой аттестации выпускников – будущих учителей технологии представляется на данный момент одной из важнейших задач современного образования.

Необходимость модернизации – переосмысления содержания и процедуры государственной итоговой аттестации (далее ГИА) в педагогическом вузе становится настоятельной потребностью. Традиционная ее модель с устными ответами, преимущественно по теоретическим вопросам, не позволяет произвести полную и объективную оценку готовности выпускников к профессионально-педагогической деятельности, особенно в отношении прикладного компонента.

В сложившейся ситуации важен поиск других моделей аттестации [10, с. 68]. Государственная итоговая аттестация выпускников педагогических вузов должна выстраиваться на основе реализации требований профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО [2, с. 79].

Оценивание образовательных достижений выпускников вуза – это сложный, многоэтапный процесс, направленный на выявление уровня профессиональной подготовки выпускников и повышение качества образовательного процесса в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования, работодателей, спецификой региона; предопределяющий создание инновационной технологии оценивания [6, с. 106]. В условиях современной личностно ориентированной компетентностной парадигмы образования ГИА включает в себя все результаты освоения программы аттестуемым выпускником, которые предусмотрены соответствующим ФГОС и выражены в формулировках компетенций [1, с. 21].

Современные подходы к оцениванию образовательных достижений будущего учителя связаны с определением уровней развития профессиональной компетентности и профессиональных компетенций. Будущий учитель должен не просто овладеть системой знаний в области профессиональной деятельности, но и быть готов к практическому решению профессиональных задач воспитания, обучения и развития личности [6, с. 106]. Обратимся к опыту организации государственной итоговой аттестации будущих учителей технологии, выпускников магистратуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

ГИА проводится в соответствии с Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 29 июня 2015 г. № 636 (с изменениями и дополнениями), а также документами, регламентирующими проведение ГИА в университете [7].

Программа ГИА является обязательным структурным элементом каждой реализуемой образовательной программы вуза и включает в себя сдачу государственного экзамена и защиту выпускной квалификационной работы (ВКР). В состав государственных экзамена-

ционных комиссий включается не менее 50% представителей работодателей. При формировании состава комиссий максимально учитывается специфика магистерской программы.

Фонд оценочных средств для итоговой государственной аттестации включает в себя:

- перечень компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения образовательной программы;
- описание показателей и критериев оценивания компетенций, а также шкал оценивания;
- типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки результатов освоения образовательной программы;
- методические материалы, определяющие процедуры оценивания результатов освоения образовательной программы.

Часть компетенций проверяется во время экзамена, другие – во время защиты магистерской диссертации. Основным критерием оценки результатов сдачи государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) выступает уровень сформированности компетенций как соответствие результатов освоения обучающимися ОПОП требованиям ФГОС ВО.

Обязательным компонентом ГИА независимо от профиля подготовки является защита ВКР, которая предназначена для определения уровня сформированности компетенций, глубины знаний в избранной научной области, относящейся к профилю подготовки, а также навыков экспериментально-методической работы. В рамках государственной аттестации оценивается не только качество выполнения ВКР (актуальность и полнота исследования, достоверность полученных результатов), но и способность автора работы достойно представить результаты своих научных изысканий. При оценивании выступления студента члены комиссии обращают внимание на способность к коммуникации в устной и письменной формах (ясность и четкость речи, лаконичность формулировок, логичность объяснений); качество представления работы (соответствие мультимедийного сопровождения устной речи выпускника, а также наглядность, оптимальность изложения информации на слайдах); владение навыками аргументации собственного мнения [10, с. 73–74].

Организация выполнения и защиты выпускной квалификационной работы, безусловно, требует, как и экзамен, совершенствования. Но, скорее всего, вид деятельности сту-

дента и форма защиты результатов этой работы могут остаться прежними [2, с. 80].

Защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) является завершающим звеном в государственной итоговой аттестации выпускников. Тексты выпускных квалификационных работ размещаются организацией в электронно-библиотечной системе организации и проверяются на объем заимствования. Предполагается апробация результатов исследований в форме публикаций, участия в научных конференциях и в конкурсах научных работ. При подготовке к защите выпускной квалификационной работы магистрантам рекомендовано обратить особое внимание на составление медиапрезентаций, использование других средств наглядности (таблиц, схем, рисунков).

Анализ тематики и содержания выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) показал, что они соответствуют проблематике дисциплин подготовки, при этом ряд исследований выполнен на междисциплинарном уровне и в соответствии с запросами профессиональной практики. Многие работы носят самобытный, творческий характер, отличаются высокой степенью самостоятельности и обоснованностью выводов, рекомендованы к публикации, имеют прикладное значение.

Председатели ГЭК в своих отчетах отмечают высокое качество подготовки и уверенную защиту выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) с использованием выпускниками в процессе защиты презентаций, подтверждающих апробацию и внедрение результатов, а также содержательные характеристики руководителей и объективное рецензирование представленных к защите результатов.

Анализ практики показывает: в вузах накоплен значительный опыт, отработаны технологии и существуют свои традиции организации подготовки и проведения защиты ВКР. Поэтому данная часть итоговой аттестации не вызывает у академического сообщества особых затруднений, в то время как содержание и процедура проведения государственного экзамена породили массу вопросов, однозначные ответы на которые не получены до сих пор [5, с. 129].

А.И. Смоляр и С.Г. Зоголь предлагают проводить в рамках ГИА в педагогических вузах комплексный экзамен межпредметного содержания, представленный следующими бло-

ками: психолого-педагогическим, методическим и культурно-просветительским. Авторы отмечают: «...итоговая государственная аттестация должна носить комплексный, системный и междисциплинарный характер, оценивая степень владения выпускником профессиональными действиями учителя и компетенциями, необходимыми для их осуществления» [6, с. 243].

В современной педагогической теории еще недостаточно разработана методология проведения государственного итогового экзамена как формы оценивания компетенций выпускников, методического обоснования разработки фондов оценочных средств и практико-ориентированных интегративных заданий. Кроме того, недостаточно отработаны механизмы компетентностно-ориентированного оценивания результатов образования в практике высшей школы.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует от высшего учебного заведения обеспечения гарантии качества подготовки, в том числе путем разработки объективных процедур оценки уровня компетенций выпускников. При проектировании инновационных оценочных средств, на наш взгляд, необходимо предусматривать оценку способности к инновационной деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения [3].

На государственном экзамене оцениваются уровень теоретической подготовки выпускника, способность к практическому применению освоенных знаний и умений в конкретной профессионально-педагогической ситуации. Программа экзамена построена таким образом, что в процессе подготовки к нему магистрант должен не только обобщить и систематизировать освоенную ранее учебную информацию, но и актуализировать компетенции, сформированные в процессе обучения.

Необходимость изменения подходов в организации государственного итогового экзамена выпускников – будущих учителей технологии во многом связана с вариативностью программно-методического обеспечения школьного курса технологии по ФГОС ООО. Выход из данной ситуации видится в ином подходе к построению программы государственной итоговой аттестации, отбор содер-

жания которой должен быть осуществлен на основе выделения ключевых вопросов предметного содержания школьного курса технологии основной школы и технологических аспектов деятельности школьного учителя технологии в условиях реализации ФГОС ООО и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Экзамен проводится в устной форме по теоретическим вопросам и практическим заданиям в доброжелательной обстановке. Экзаменационные билеты выбираются случайным образом. Время для подготовки к ответу – 60 минут. Учитывая ограниченность государственного итогового экзамена по времени, необходимо использовать ряд заданий интегративного характера, выполнить которые студенты смогут в отведенное время. Исследователи обращают внимание на интегрированный характер педагогической деятельности и необходимость ориентации учебной деятельности студентов на интеграцию теоретических и практических знаний [6, с. 107].

Необходимым условием эффективной организации государственной итоговой аттестации является разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы педагогической деятельности – учебную деятельность учащихся и ее методическую оснащенность, воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательскую работу студента и овладение ее методикой. Компетенции формируются в деятельности, следовательно, их оценивание на государственном экзамене должно осуществляться посредством создания ситуаций квазипрофессиональной деятельности выпускника, максимально приближенных к реальной профессиональной практике.

В системе высшего образования существует огромное методологическое поле проблем, связанное с разработкой ФОС как для отдельных учебных дисциплин, так и для проведения итогового контроля уровня сформированности компетенций, прописанных в стандарте [Там же, с. 108]. Фонд оценочных средств государственного экзамена должен дать возможность выпускнику продемонстрировать не только и не столько то, что он знает, а то, как он будет действовать в сложившейся профессиональной ситуации на основе полученных теоретических знаний и приобретенных практических умений [9].

Сложность создания фонда оценочных средств как объекта педагогического проектирования обусловлена метапредметным характером компетенции. Соответственно, оценку уровня сформированности компетенции у выпускника вуза возможно провести только на основе интеграции содержания образования – объединения учебного материала разных дисциплин в профессиональную задачу. При этом можно проверить уровень как теоретической, так и практической подготовки выпускника к решению профессиональных задач [5, с. 132].

При проектировании комплексного экзамена единицей построения содержания и оценивания профессионально-педагогической подготовки выступает, по мнению А.И. Смольяра и С.Г. Зоголь, педагогическая задача или проблемная задача, предполагающая нахождение условий ее решения [8, с. 244]. Реальные профессиональные ситуации значительно шире теоретических основ или практических действий, осваиваемых студентами в рамках только одной дисциплины, и поэтому, естественно, предлагаемые на экзамене задачи должны носить комплексный междисциплинарный характер [9].

Разработка практико-ориентированных интегративных заданий для итогового экзамена является достаточно сложной задачей, поскольку они должны быть примерно одинаковыми по сложности и охватывать компетенции, вынесенные для проверки подготовленности выпускника. Кроме того, «содержание Государственного профессионального экзамена должно совершенствоваться не только представителями вузов. К данному процессу следует подключиться и работодателям» [10, с. 75]. Целесообразная и инициативная работа вузов и школ, а также грамотно построенная реализация их сотрудничества, по нашему мнению, приведут к становлению культуры взаимодействия образовательного сообщества [4, с. 105–106].

Перечисленные ниже задания, по нашему мнению, способствуют системной и комплексной государственной итоговой аттестации будущих учителей технологии и отражают как структуру предметного содержания школьного курса технологии основной школы, так и различные аспекты деятельности учителя технологии в условиях реализации ФГОС ООО и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Экзаменационные практические задания государственного экзамена по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерской программе «Робототехника, предпринимательство и дизайн в технологическом образовании»

1. Дайте сравнительный анализ авторских программ по технологии. Какую программу вы бы предпочли? Аргументируйте свой выбор.

2. Сформулируйте личностные, метапредметные и предметные результаты к уроку технологии по предложенной теме.

3. Укажите, какие универсальные учебные действия можно сформировать у учащихся в процессе проведения урока технологии по указанной преподавателем теме.

4. Используя Примерную программу по технологии, заполните пропущенные графы тематического планирования.

5. Используя различные источники информации, подготовьте кейс по технологии для учащихся 5–8-х классов.

6. Проанализируйте один из предложенных вам вариантов конспекта урока по технологии.

7. Проанализируйте один из предложенных вам вариантов плана-конспекта внеклассного мероприятия по технологии для учащихся 5–8-х классов.

8. Используя различные источники информации, разработайте план-конспект урока по указанной преподавателем теме.

9. Используя различные источники информации, разработайте план-конспект урока в форме экскурсии.

10. Составьте план интегрированного урока, указав его задачи и обосновав необходимость межпредметной интеграции.

11. Используя различные источники информации, разработайте план-конспект внеклассного мероприятия по технологии для учащихся 5–8-х классов.

12. Выберите из предложенной вам системы вопросов проблемные задания, обоснуйте их «проблемность».

13. Выберите из предложенной вам системы вопросов некорректно сформулированные задания. Объясните, почему они не соответствуют методическим требованиям.

14. Разработайте систему вопросов, которые вы предложили бы учащимся после изучения одной из тем курса технологии.

15. Разработайте систему вопросов, которые вы предложили бы учащимся после изучения одного из разделов курса технологии.

16. Сформулируйте не менее 7–8 тем докладов, которые вы предложили бы учащимся после изучения одного из разделов курса технологии.

17. Разработайте систему вопросов и заданий, которые вы могли бы предложить ученикам 5–

8-х классов в процессе изучения одного из разделов курса технологии.

18. Руководствуясь критериями, осуществите оценивание письменных ответов учащихся по одной из тем курса технологии.

19. Предложите тематику проектов (5–6 наименований) по технологии для учащихся 5–8-х классов. Определите алгоритм реализации одного из проектов.

20. Руководствуясь критериями, предъявляемыми к экспертизе элективных курсов, проанализируйте один из предложенных вам вариантов. Дайте заключение о возможности использования данного элективного курса в практике технологического образования.

Каждое задание предполагает использование психолого-педагогических и методико-технологических знаний для демонстрации своих способностей применить их в предстоящей профессионально-педагогической деятельности [10, с. 72].

Отбор содержания экзаменационных заданий строится, прежде всего, на принципах научности, систематичности и целостности, что позволяет объективно и всесторонне оценить уровень качества подготовки выпускников. Реальным образовательным результатом обучения студентов становится профессиональное действие или сложное умение, требующее синтеза знаний и компетенций, которые формируются в разных учебных дисциплинах.

М.А. Якунчев, Н.В. Жукова, Т.А. Маскаева, О.А. Ляпина при оценивании ответов особое внимание предлагают обращать на знание содержания образовательных программ по предметной области и сформированность умений применять теоретические знания в предметной области для решения практических задач обучения, в частности способность использовать современные методы, технологии обучения и диагностики; способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения [Там же, с. 72–73]. Однако, несмотря на складывающуюся положительную практику, многое еще предстоит сделать для совершенствования системы государственной итоговой аттестации выпускников магистратуры, будущих учителей технологии.

Во-первых, особое внимание следует уделять оценке качества содержания программ государственных экзаменов, оценочных и измерительных материалов. Стоит обратиться к внешней оценке качества образовательной де-

тельности и подготовки выпускников, что настоятельно рекомендуют федеральные образовательные стандарты.

Во-вторых, необходимо увеличивать долю выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций), подготовленных по заказу базовых профильных организаций, формулировать тематику с учетом мнения представителей работодателей и социального запроса. Это будет способствовать более тесному взаимодействию и сотрудничеству с организациями-партнерами, а также подчеркнет практическую значимость выполняемых исследований по сбору эмпирического материала во время преддипломной практики выпускников.

Таким образом, представленные выше организация и содержание государственной итоговой аттестации выпускников – будущих учителей технологии отвечают запросам современного технологического образования и требованиям педагогической практики в условиях реализации профессионального стандарта педагога. Компетентностно-ориентированный подход к организации и содержанию государственного итогового экзамена реализуется на основе практико-ориентированных интегративных заданий, максимально приближенных к реальной профессиональной практике.

Практико-ориентированные интегративные задания позволяют оценить готовность выпускников к профессионально-педагогической деятельности, способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми функциями учителя технологии и профессиональным стандартом педагога, содействуют формированию опыта системно-целостного видения профессионально-педагогических задач, формированию метапрофессиональных действий и ценностно-смысловых ориентаций будущего учителя технологии как субъекта деятельности.

Список литературы

1. Аниськин В.Н., Доманина Н.А., Кислова Н.Н. Государственная итоговая аттестация по педагогическим направлениям подготовки: соответствие требованиям образовательного и профессионального стандартов [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 4(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-itogovaya-attestatsiya-po-pedagogicheskim-napravleniyam-podgotovki-sootvetstvie-trebovaniyam-obrazovatel'nogo-i> (дата обращения: 15.09.2021).
2. Антипова Е.П., Шамало Т.Н. Совершенствование Государственной итоговой аттестации бу-

дущих учителей на основе требований профессионального стандарта [Электронный ресурс] // Пед. образование в России. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-go-sudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-buduschih-uchiteley-na-osnove-trebovaniy-professionalnogo-standarta> (дата обращения: 15.09.2021).

3. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В. Особенности подготовки будущего учителя к инновационной профессиональной деятельности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 3(146). С. 4–8.

4. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Стратегическое партнерство «школа – вуз» в условиях технологической трансформации России // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 100–107.

5. Науменко О.В., Чандра М.Ю. Формирование программы и фонда оценочных средств для проведения итоговой аттестации выпускников вуза [Электронный ресурс] // Дискуссия. 2016. № 1(64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-programmy-i-fonda-otsenochnyh-sredstv-dlya-provedeniya-itogovoy-attestatsii-vypusknikov-vuza> (дата обращения: 15.09.2021).

6. Наумова О.С., Клименко Т.Н. Интегрированная модель итогового государственного экзамена бакалавра педагогического образования в области иностранного языка [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 1(38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannaya-model-itogovogo-gosudarstvennogo-ekzamena-bakalavra-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-oblasti-inostranogo-yazyka> (дата обращения: 15.09.2021).

7. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки РФ от 29 июня 2015 г. № 636 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71145690/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.09.2021).

8. Смоляр А.И., Зоголь С.Г. Комплексный итоговый экзамен в педагогическом вузе: подходы и содержание [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 3(20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-itogovyy-ekzamen-v-pedagogicheskom-vuze-podhody-i-soderzhanie> (дата обращения: 15.09.2021).

9. Чандра М.Ю. Управление качеством проектирования и реализации образовательных программ в вузе: замысел концепции // Дискуссия. 2015. № 10(62). С. 161–166.

10. Якунчев М.А., Жукова Н.В., Маскаева Т.А., Ляпина О.А. Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2019. № 6(42). С. 65–77. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-vypusnikov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 15.09.2021). DOI: 10.32744/pse.2019.6.6.

* * *

1. Anis'kin V.N., Domanina N.A., Kislova N.N. Gosudarstvennaya itogovaya attestatsiya po pedagogicheskim napravleniyam podgotovki: sootvetstvie trebovaniyam obrazovatel'nogo i professional'nogo standartov [Elektronnyj resurs] // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2020. № 4(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-itogovaya-attestatsiya-po-pedagogicheskim-napravleniyam-podgotovki-sootvetstvie-trebovaniyam-obrazovatel'nogo-i> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

2. Antipova E.P., Shamalo T.N. Sovershenstvovanie Gosudarstvennoj itogovoj attestatsii budushchih uchitelej na osnove trebovanij professional'nogo standarta [Elektronnyj resurs] // Ped. obrazovanie v Rossii. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-budushchih-uchitelej-na-osnove-trebovaniy-professional'nogo-standarta> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

3. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V. Osobennosti podgotovki budushchego uchitelya k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 3(146). S. 4–8.

4. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Strategicheskoe partnerstvo «shkola – vuz» v usloviyah tekhnologicheskoy transformatsii Rossii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10(153). S. 100–107.

5. Naumenko O.V., Chandra M.Yu. Formirovanie programmy i fonda ocenочnyh sredstv dlya provedeniya itogovoj attestatsii vypusnikov vuza [Elektronnyj resurs] // Diskussiya. 2016. № 1(64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-programmy-i-fonda-otsenочnyh-sredstv-dlya-provedeniya-itogovoy-attestatsii-vypusnikov-vuza> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

6. Naumova O.S., Klimenko T.N. Integrirovannaya model' itogovogo gosudarstvennogo ekzamina bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskij IMIDZH. 2018. № 1(38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannaya-model-itogovogo-gosudarstvennogo-ekzamina-bakalavra-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-oblasti-inostrannogo-yazyka> (data obrashcheniya: 15.09.2021).


7. Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya gosudarstvennoj itogovoj attestatsii po obrazovatel'nym

programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta i programmam magistratury: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 29 iyunya 2015 g. № 636 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71145690/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

8. Smolyar A.I., Zogol' S.G. Kompleksnyj itogovyj ekzamen v pedagogicheskom vuze: podhody i sodержanie [Elektronnyj resurs] // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2017. № 3(20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyj-itogovyj-ekzamen-v-pedagogicheskom-vuze-podhody-i-soderzhanie> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

9. Chandra M.Yu. Upravlenie kachestvom proektirovaniya i realizatsii obrazovatel'nyh programm v vuze: zamysel koncepcii // Diskussiya. 2015. № 10(62). S. 161–166.

10. Yakunchev M.A., Zhukova N.V., Maskava T.A., Lyapina O.A. Modernizatsiya gosudarstvennoj itogovoj attestatsii vypusnikov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyj resurs] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2019. № 6(42). S. 65–77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-vypusnikov-pedagogicheskogo-vuza> (data obrashcheniya: 15.09.2021). DOI: 10.32744/pse.2019.6.6.



Peculiarities of the State Final Certification of the graduates of the pedagogical universities in the context of the implementation of the Teacher's Professional Standard

The article deals with the different aspects of the State Final Certification of the graduates of the pedagogical universities in the context of the implementation of the Teacher's Professional Standard. There are described the forms of the State Final Certification. The authors characterize the content of the practice-oriented integrated tasks of the Final State Examination. There are defined the directions of the improvement of the system of the State Final Certification of the graduates of the pedagogical universities.

Key words: *the State Final Certification, graduate qualification work, final state examination, fund of evaluation tools, practice-oriented integrated task.*

(Статья поступила в редакцию 19.09.2021)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е.Е. ДЕМИДОВА
(Санкт-Петербург)

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ «ВЛАСТЬ В РУКАХ», «РУКИ ВЛАСТИ», «ВЛАСТЬ РУКИ» И СПОСОБЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Описаны способы экспликации трех когнитивных моделей – «власть в руках», «руки власти» и «власть руки» – в русской лингвокультуре. Установлено, что исследованные модели имеют сходные черты: 1) эксплицируются глагольными конструкциями, выражающими деятельное начало того, кто символизирует власть; 2) образованы при помощи метонимического переноса; 3) могут перерасти в символы русской лингвокультуры.

Ключевые слова: *макроконцепт, когнитивные признаки, структура концепта, политические концепты, когнитивная модель, концептология, языковая картина мира, лингвокультурология, русская лингвокультура.*

Введение. Исследование социально-политических концептов и макроконцептов – одно из приоритетных направлений когнитивной лингвистики. Под *макроконцептом* в языкознании понимается «сложное ментальное образование, связанное с концептами, входящими в его структуру, родо-видовыми отношениями» [7, с. 32]. Концепты и макроконцепты рассматриваются с разных позиций: способов их реализации в языке, выявления структурных признаков и когнитивных моделей, они определяются в разных лингвокультурах в сопоставительном аспекте.

Власть отнесена автором к разряду макроконцептов в силу того, что в его структуру входят концепты по принципу родо-видовых отношений. Среди таких концептов можно назвать «государство», «управление», «влияние», «подчинение», «повиновение», «правитель», «владыка», «князь», «армия» и т. д. В

данной статье рассматриваются способы реализации трех когнитивных моделей – «власть в руках», «руки власти» и «власть руки» – в русской лингвокультуре.

Когнитивная модель – это стереотипный образ, с помощью которого организуется некоторый жизненный опыт. Такая модель определяет нашу концептуальную организацию опыта, оценку этого опыта, а также то, что мы хотим выразить [8, с. 33]. Когнитивную модель в лингвистике называют также фреймом, сценарием, концептуальной схемой [13, с. 5]. Фрейм – это структура представления знания – связанная схематизация опыта, в которой фиксируются прототипические знания о действительности и содержится основная (типовая) информация о том или ином концепте (см. о фреймах подробнее: [14, р. 219–227; 15, р. 39–74]).

«Власть» – это символический макроконцепт русской лингвокультуры, который объединяет в своей структуре разные когнитивные признаки. Описываемые в статье когнитивные модели «власть в руках», «руки власти» и «власть руки» имеют метонимическое основание. Соотнесение власти и рук в сознании носителей языка реализуется через эти когнитивные модели в аспекте соматического кода лингвокультуры.

Литературный обзор. Рассматриваемый нами концепт «власть» неоднократно был объектом исследования; он изучался разными лингвистами. Отмечен ряд диссертационных сочинений по данной теме. Е.А. Касаткина изучает фразеологические единицы, актуализирующие концепт «власть» в русской лингвокультуре [4]. А.П. Михайлов занимается моделированием концепта «власть» в русской языковой картине мира [6]. А.А. Шабанова обобщает метафорические способы репрезентации концепта «власть» в современных русской, американской и английской языковых картинах мира [11]. В своей монографии Д. Лопарева и М. Кипенко описывают концепт «власть» в публицистическом дискурсе [5].

В научной литературе много научных статей, описывающих разные аспекты изучае-

мого концепта. А.А. Шабанова сопоставляет русский и американский концепты «власть» / 'power' [10]. М.В. Пименова представляет основные метафоры власти как способы реализации образных признаков концепта в СМИ [9]. Е.И. Шейгал изучает «власть» как концепт в категориях дискурса [12]. И.В. Ерофеева обращается к концепту «власть» в медиадискурсе [3]. И.Г. Вражнова анализирует метафорическую объективацию концептов властных структур в современных российских и американских СМИ [2]. В статье А.Д. Васильева описаны способы вербализации концепта «власть» в языковом сознании жителей города Красноярска [1]. Ни в одной из указанных работ не были исследованы когнитивные модели власти и рук в русской лингвокультуре, чем определяется и актуальность, и научная новизна статьи.

Основные результаты и обсуждение. В языке реализуются исконные смыслы, которые являются родными, понятными, укоренившимися в русской лингвокультуре. Вторая часть когнитивных моделей привнесена из других лингвокультур. Необходимо определить основные способы реализации синкретичных когнитивных моделей «власть в руках», «руки власти» и «власть руки» в русской лингвокультуре, отделив то, что существует в ней исконно, от того, что заимствовано из других лингвокультур.

Концептуальные исследования выходят на новый этап своего развития. Если раньше когнитологи и лингвокультурологи сосредоточивали свое внимание на концептах и их структурах, то сейчас они обращаются к изучению макроментальных структур и когнитивных моделей, их объективирующих.

Объектом исследования данной статьи является синкретичное ментальное макрообразование «власть» и «руки», состоящее: 1) из символического макроконцепта «власть»; 2) символического концепта «рука». Два ментальных образования воспринимаются синкретично в изучаемых когнитивных моделях. Существованию этого сложного концептуального комплекса в русской лингвокультуре есть объяснение: в России власть определялась по соответствующим разным эпохам знакам, символам и предметам, которые обычно были в руках правителей страны. Образы власти-рук и власти-предмета являются стереотипными для носителей русского языка, они выражают устойчивые архетипы сознания. Рассмотрим когнитивные модели подробнее.

1. Когнитивная модель «власть в руках» объективируется в предметных метафорах. Она имеет метонимическую основу: власти-тели в России держали в руках символы власти – державу и скипетр. Другими словами, традиция держать скипетр и державу в руках закрепила в сознании носителей языка значение «держат власть в своих руках»: *Что в Ленине было выше всего, сверхзамечательно: он крепчайше держал реальную власть только в собственных руках* (А. Солженицын. В круге первом). Эта когнитивная модель прочно закрепилась в русской лингвокультуре: *А так как у Дороднова сейчас вся власть в руках, директор месяцами отсутствует – то где-то в Корее, то в Китае, то в больнице, он сделает все по-своему* (Ю. Трифионов. Дом на набережной).

Способами объективации когнитивной модели «власть в руках» являются глаголы *забирать* (*Она фактически управляла всеми делами и по мере того, как дед все больше старел, забирала себе власть в руки* (Г.А. Газданов. Вечер у Клэр)), *переходить* (*Власть в Афганистане вот-вот полностью перейдет в руки исламистского движения «Талибан»* (Коммерсантъ-Власть. 2000. № 41)), *скоцентрироваться* (*Власть в стране сконцентрировалась в руках величайшего в мире человека* (С.В. Слепухин. Путь анархиста: Маяковский в зеркале Гросса)), *взять* (*Так же верно то, что они хотят взять власть в свои руки...* (И.В. Сталин. Международное положение и оборона СССР)), *дать* (*Но если б мне власть в руки дали, смогла бы навести порядок* (Рус. репортер. 2013. № 9)), *удержать* (*Ленин власти не удержит и сам ее в надежные руки не передаст* (А. Солженицын. В круге первом)), *передать* (*16 июня 1552 года Иван IV передал власть в Москве в руки беременной царицы Анастасии и выступил на Казань* (А. Пашкевич. Сим победиши)), *оказаться* (*Только в 220 году (когда власть в Средиземноморье окажется в руках жреца-сирийца Элагабала) сильнейший и хитрейший из воевод Поднебесной ойкумены Цао Цао принудит последнего ханьского императора Сянди отречься...* (С. Смирнов. Конец серебряного века)), *оставаться* (*Менялись лозунги, менялись темы дискуссий, менялись союзники и противники, а полная власть оставалась только в собственных руках!* (А. Солженицын. В круге первом)), *получить* (*24 января 477 года старший сын Гейзериха 50-летний Гунерих беспрепятственно получил верхов-*

ную **власть в свои руки** (О. Потокينا. Гейзери́х – покоритель Африки)), **сосредоточить** (А само Труженицкое – такой микро-Ватикан, где **власть сосредоточена в руках** единоличного духовного лидера – настоятельницы ма-тушки Ольги (Рус. репортер. 2013. № 9)), **выпустить** (Соответственно Горбачев в таком сюжете «растерялся, **выпустил власть из рук**», а Ельцин «использовал смуту», чтобы **эту власть захватить в свои руки** (Б. Дубин, И. Прусс. Проехали...)).

В русской лингвокультуре переход власти происходит путем неких активных действий людей: на это указывают преимущественно глагольные способы актуализации этой когнитивной модели. Власть оказывается в руках несколькими способами:

а) ее сохраняет тот, у кого она уже есть (*оставаться, удержат*), либо он ее теряет (*выпустить*);

б) ее берет тот, кто ее добивается (*забирать, взять*);

в) ее передают другому лицу (*дать, передать*);

г) она оказывается в руках человека зачастую неожиданно для него самого (*оказаться, переходить*);

д) власть собирается постепенно в одних руках (*сконцентрироваться, сосредоточить*).

Инициатором манипуляций властью становится тот, у кого предметы или знаки власти оказываются в руках.

Когнитивная модель «власть в руках» реализуется в следующих выражениях: *в одних руках* (Последние недели говорили и о важности совмещения спортивной **власти в нашей стране в одних руках** – как во времена СССР, когда председатель Госкомспорта возглавлял и Национальный олимпийский комитет (А. Митьков. Олимпийский комитет готовится к отставкам)). *В одних руках* означает «в лице одного человека». В советское время, в эпоху очередей, бытовало выражение *в одни руки* в значении «одному человеку». Выражение *крепко взять власть в свои руки* означает «распоряжаться чужими жизнями» (Когда Амасия **крепко взял власть в свои руки**, он **казнил** тех вельмож, что убили его отца, царя (2 Пар. 25: 3)).

Эпитеты такой власти: *высшая* (Исполнение приговора, как и **высшая власть** в церкви, были тогда **в руках** одного человека – Папы Урбана VIII... (Г. Горелик. Первый астрофизик во Вселенной)), *светская* (Приобретя официальное, светское положение губерна-

тора, Брайэм Янг почувствовал себя гораздо уверенней, ведь вся религиозная и светская **власть сосредоточилась в его руках**... (С. Величко. Империя мормонов)), *царская* (Среди потомков Ахазии не было никого, кто был бы способен **взять царскую власть в свои руки** (2 Пар. 22: 9)).

2. Когнитивная модель «руки власти» имеет то же основание, что и предыдущая: это метонимический перенос. Власть олицетворена людьми, а следовательно, перенос происходит на основе соматических признаков.

В этих случаях перенос происходит по соматическим признакам ‘голова’ (*Отец, будучи **главой** исполнительной власти в городе, получил в свои руки архивы, исследовал их и подвел итоги педагогической деятельности* (А. Азольский. Лопушок)), ‘лицо’ (*Там, где вся **полнота власти в руках одного лица**, там политическое преступление воспринимается последним как посягательство лично на него* (Ю. Давыдов. Синие тюльпаны)), ‘руки’ (*Ни у кого из властей на это **рука не поднималась бы!*** (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей); *Как принято среди солдатских императоров, **власть перейдет в более крепкие руки** следующего генеральского рода Сыма* (С. Смирнов. Конец серебряного века)). Основной набор соматических признаков власти показывает на устойчивость данной когнитивной модели в русской лингвокультуре.

Объективация рассматриваемой когнитивной модели происходит посредством выражений *не выпускать из рук* (*Не то, чтобы **власть не выпускала из своих рук** этот бизнес, но траты здесь так велики...* (А. Волков. Приватизация космоса)), *передать бразды правления в руки* (*Никогда ранее и никогда позже в мировой истории **власть не передавала до такой степени бразды правления в руки ученых*** (Е. Велихов. Гордость российской науки)).

Существующий в русской культуре жест *разводить руками* означает «невозможность вмешаться, что-то изменить» (*Японские **власти разводят руками**, приносят извинения и обещают вырастить за две недели новую траву* (К. Гетманский, Е. Зуенко. Команда на вылет)). У власти две руки, при этом одна делает прямо противоположное другой действие (*Но ясно, что советская **власть, одной рукой** проводившая самую передовую культурно-языковую политику, которая послужила примером для многих других полиэтнических стран, например Индии, а **другой** ссылавшая целые на-*

роды и осуществлявшая террор против местной элиты, не могла быть устойчивой (А. Механик. Язык, автономия, независимость)).

Власть осознается как нечто амбивалентное. Власть манипулирует окружающими людьми. В глаголе *манипулировать* скрыта стертая метафора рук (по-латински *manus* «рука, кисть руки»).

Эпитет власти «с руками»: *надежная* (Пока мэр находится под арестом, ничто не мешало городской власти делами убедить ярославцев, что теперь-то город в надежных руках (А. Коузова. Арестованный выбор)). Малое количество эпитетов в данной когнитивной модели говорит о малом количестве стереотипов, закрепленных за ней.

В некоторых контекстах происходит сближение двух когнитивных моделей: «власть в руках» и «власть с руками»: «Старые кадры» *власть удержат* не сумели – у них *дрожали руки* (Рус. репортер. 2014. № 48). В таких контекстах две модели объединяются: *Исламская революция в Иране стала первым случаем в истории, когда шиитское духовенство отстраняет светскую власть и берет власть в свои руки* (Г. Мирзаян. По пути Хомейни). Такое явление, с одной стороны, показывает метонимический перенос при создании такой модели, с другой – доказывает их устойчивость (После освобождения Народно-Революционной Армией Хабаровска и перехода власти в Приморье в июне 1922 года в руки правительства Воеводы земской рати генерал-лейтенанта М. К. Дитерихса в Шанхай 15 июля прибыл из Москвы Особоуполномоченный по делам Доброфлота И.Е. Леонидов (А.Г. Колмогоров. Мне доставшееся)).

3. Когнитивная модель «власть руки» обусловлена мотивирующими признаками макроконцепта «власть»: «владение/собственность», «владелец», «владыка», «властитель», «властелин», «волость», «владычество/господство», которые соотносятся с образом рук, символизирующих силу и мощь. Знаки власти – державу и скипетр – правители держат в ладонях (отсюда ассоциативный ряд: *владыка, владетель, владение* и др.).

К способам актуализации этой модели относятся такие выражения, как *удерживать/держат бразды правления, власть сильной руки* (Здесь восхваляли *власть сильной руки* и воспевали диктатуру в качестве оптимальной формы государственного устройства (А.Н. Котюсов. Точка деградации)), *имеющая власть рука* (И тут же чья-то *имею-*

щая власть рука сдержнула с него телогрейку и одеяло (А. Солженицын. Один день Ивана Денисовича)), *железной рукой* (Скоро *придет к власти* опальный маршал, наведет порядок *железной рукой*, расстрелявшей каждого десятого, и наступит вечная зима (Г.С. Зеленина. Куриная Слепота и ее обитательницы)), *власть руки* (Хадко схватил рога обеими руками и держал крепко и долго, пока *власть руки* хозяйина не приглушила страх (А. Григоренко. Мэбэт)), *сильная рука* (Дети всерьез размышляли о структуре *власти* и делали вывод, что стране нужна «*сильная рука*» (Д. Драгунский. Помет валькирий)). Все указанные способы актуализации данной когнитивной модели передают значение силы, сосредоточенной в руке или руках правителя, символизирующего власть.

Словом *сила* и его производными выражаются оценочные значения (*сила властных структур, сила власти, сильная власть, власть силы*). Третью когнитивную модель актуализируют авторские оценки, объективированные через соматический код лингвокультуры: «*Власть* *отвратительна, как руки брадобрея*», – прочел он и *взглянул на меня, проверяя* (Д. Гранин. Зубр)).

Выводы. Исследованные три когнитивные модели «власть в руках», «руки власти» и «власть руки» имеют сходные черты:

- 1) они эксплицируются глагольными конструкциями, выражающими деятельное начало того, кто символизирует власть;
- 2) все три модели образованы при помощи метонимического переноса;
- 3) изученные когнитивные модели имеют тенденцию перерасти в символы русской лингвокультуры.

Символ власти *держава* в своей номинации содержит прямое указание на соматический код лингвокультуры: державу держат в руках.

Список литературы

1. Васильев А.Д. Вербализация концепта *власть* в языковом сознании красноярцев // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2015. № 2(32). С. 207–213.
2. Вражнова И.Г. Метафорическая репрезентация властных структур в современных российских и американских СМИ // Изв. Саратов. ун-та. 2009. Т. 9. Сер.: Филология. Журналистика. Вып. 4. С. 25–32.
3. Ерофеева И.В. Концепт *власть* в медиадискурсе: дихотомия репрезентации // Вестн. Чит. гос. ун-та. 2009. № 1(52). С. 167–171.

4. Касаткина Е.А. Концепт власть в русской лингвокультуре: когнитивный и фразеосемантический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2012.
5. Лопарева Д., Кипенко М. Концепт власть в современной публицистике: аксиологический аспект. LAP, 2012.
6. Михайлов А.П. Моделирование концепта «власть» в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2010.
7. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира человека (русско-английские соответствия): дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001.
8. Пименова М.В. Концепт сердце: образ, понятие, символ: моногр. / Кемер. гос. ун-т, Рос. асоц. лингвистов-когнитологов (Кемер. отд-ние). Кемерово, 2007.
9. Пименова М.В. Власть и политика: метафоры в дискурсе СМИ // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. № 17. С. 147–153.
10. Шабанова А.А. Лингвистический анализ концепта «власть»/«power» // Актуальные вопросы филологических наук: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). Чита, 2011. С. 144–147.
11. Шабанова А.А. Репрезентация концепта власть/power в американской и русской лингвокультурах: дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2011.
12. Шейгал Е.И. Власть как концепт и категория дискурса // Эссе о социальной власти языка: кол. моногр. / А.П. Бабушкин, С.С. Беркнер, Л.Г. Васильев [и др.]. Воронеж, 2001. С. 57–64.
13. Davidson D. On the Very Idea of a Conceptual Scheme // Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association. 1973–1974. Vol. 47. P. 5.
14. Fillmore Ch. J. How Do We Know Whether You're Coming or Going // Essays on Deixis / Rauh G. (ed.). Tubingen, 1983. P. 219–227.
15. Lakoff G. The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-schemas? // Cognitive Linguistics 1-1. 1990. P. 39–74.
4. Kasatkina E.A. Koncept vlast' v russkoj lingvokul'ture: kognitivnyj i frazeosemanticheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2012.
5. Lopareva D., Kipenko M. Koncept vlast' v sovremennoj publicistike: aksiologicheskij aspekt. LAP, 2012.
6. Mihajlov A.P. Modelirovanie koncepta «vlast'» v russkoj yazykovoj kartine mira: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2010.
7. Pimenova M.V. Koncepty vnutrennego mira cheloveka (russko-anglijskie sootvetstviya): dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2001.
8. Pimenova M.V. Koncept serdce: obraz, ponyatie, simbol: monogr. / Kemer. gos. un-t, Ros. assoc. lingvistov-kognitologov (Kemer. otd-nie). Kemerovo, 2007.
9. Pimenova M.V. Vlast' i politika: metafory v diskurse SMI // Lingvoritoricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty. 2012. № 17. S. 147–153.
10. Shabanova A.A. Lingvisticheskij analiz koncepta «vlast'»/«power» // Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, noyabr' 2011 g.). Chita, 2011. S. 144–147.
11. Shabanova A.A. Rerezentaciya koncepta vlast'/power v amerikanskoj i russkoj lingvokul'turah: dis. ... kand. filol. nauk. Ul'yanovsk, 2011.
12. Shejgal E.I. Vlast' kak koncept i kategoriya diskursa // Esse o social'noj vlasti yazyka: kol. monogr. / A.P. Babushkin, S.S. Berkner, L.G. Vasil'ev [i dr.]. Voronezh, 2001. S. 57–64.



The cognitive models “power in hands”, “power’s hands”, “power of a hand” and the ways of their implementation

The article deals with the ways of the explication of three cognitive models “power in hands”, “power’s hands” and “power of a hand” in the Russian linguistic culture. There is stated that the studied models have similar traits: 1) they are explicated by the verbal constructions that express the active principle of the one who symbolizes power; 2) they are formed with the help of the metonymical transfer; 3) they can turn into the symbols of the Russian linguistic culture.

Key words: *macroconcept, cognitive traits, concept structure, political concepts, cognitive model, conceptology, language picture of the world, linguistic cultural studies, the Russian linguistic culture.*

(Статья поступила в редакцию 14.09.2021)

* * *

1. Vasil'ev A.D. Verbalizaciya koncepta vlast' v yazykovom soznanii krasnoyarcev // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2015. № 2(32). S. 207–213.
2. Vrazhnova I.G. Metaforicheskaya reprezentaciya vlastnyh struktur v sovremennyh rossijskikh i amerikanskih SMI // Izv. Sarat. un-ta. 2009. T. 9. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. Vyp. 4. С. 25–32.
3. Erofeeva I.V. Koncept vlast' v mediadiskurse: dihotomiya reprezentacii // Vestn. Chit. gos. un-ta. 2009. № 1(52). S. 167–171.

**Е.И. АЛЕЩЕНКО, Ю.Г. ФАТЕЕВА,
М.Ф. ШАЦКАЯ**
(Волгоград)

**«РИТОРИЧЕСКИЕ ПОХОЖДЕНИЯ»
ЧИЧИКОВА**

Рассматривается ход деловых переговоров Чичикова с различными помещиками. Анализ бизнес-коммуникации проводится с точки зрения методика установления контакта, подразумевающей последовательное продвижение по пяти этапам, каждому из которых соответствуют определенные принципы и приемы общения. В результате исследования устанавливается зависимость применения разных тактик от интенций партнеров; констатируются причины коммуникативных успехов и неудач Чичикова.



Ключевые слова: *бизнес-коммуникация, интенция, коммуникативная личность, коммуникативно-прагматический подход, методика установления контакта, риторика.*

Вступая в коммуникацию, каждый из ее участников преследует определенную цель. Чтобы ее достичь, он прибегает к использованию определенных приемов, которые были рассмотрены и изучены в работах ученых, обращавшихся к проблемам теории коммуникации (Г.П. Грайс, О.С. Иссерс, Е.В. Ключев, И.Л. Дугинова, И.П. Сусов, И.Н. Кузнецов, Г.А. Копнина, С.Е. Тихонов и мн. др.). Эти приемы могут быть вербальными и невербальными, включать в себя интонационные особенности высказываний, паузы и т. д. Собеседники, принимая на себя определенные коммуникативные роли, способны менять их на протяжении диалога. В настоящее время российскими лингвистами активно изучается деловое общение, что обуславливается общественными потребностями (Л.Н. Синельникова, Г.В. Бороздина, П. Синельников, Г.Г. Почепцов, А.А. Романов, А.В. Панько, Н.П. Говоров, Э.Н. Мендиева и мн. др.). Деловая коммуникация направлена на достижение взаимовыгодных договоренностей, согласно которым партнеры будут вести бизнес. В подобных переговорах неизбежны попытки добиться своих целей на более выгодных условиях, скрыть что-либо от партнера или даже ввести его в заблуждение. И.Н. Кузнецов выделяет следующие этапы установления контакта:

- 1) снятие психологических барьеров;
- 2) нахождение совпадающих интересов;
- 3) определение принципов общения;
- 4) выявление качеств, которые опасны для общения;
- 5) адаптация к партнеру и установление контакта [9].

Следует заметить, что подобные этапы проходят обычно все участники делового общения, невзирая на то, насколько достойные цели они преследуют. Именно поэтому интересно изучить манеру общения коммуниканта, который хочет либо добиться своего нечестным путем, либо втянуть своего партнера в сомнительное предприятие. Богатый материал для подобного исследования дает фигура Чичикова, героя поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Он является представителем нарождающегося в XIX в. «класса» деловых людей, бизнесменов, которые видят новые, нестандартные способы заработка. Предприятие Чичикова – это обман, произведенный законным путем. Помещики для него не объекты его махинаций, но те, кто должен помочь ему заработать, не вникая в суть его аферы. Поэтому у героя есть острая необходимость провести с ними деловые переговоры, избегая нежелательных вопросов.

Антропоцентрическая парадигма современных лингвистических исследований сосредоточена в том числе на анализе характеристик человека по данным языка (Ю.Д. Апресян (1995), Е.В. Урысон (2003), С.В. Чернова (2008), Ю.Н. Караулов (1987), В.И. Карасик (2004) и др.). В нашей статье в центре внимания находится такая коммуникативная личность, как Павел Иванович Чичиков.

При этом под термином *коммуникативная личность* вслед за Н.Г. Наумовой мы будем подразумевать понятие, «связанное с конкретной коммуникативной ситуацией, с менталитетом, мышлением и психикой конкретного человека, заключающими в себе определенную картину мира, иерархию ценностей, коммуникативных потребностей, мотивы, цели, под влиянием которых формируется определенная целенаправленная речевая деятельность человека» [13, с. 10].

Исследования особенностей такого произведения, как «Мертвые души» Н.В. Гоголя, проводились не раз и освещались в трудах известных лингвистов и литературоведов (Ю.В. Манн, А.Х. Гольденберг, К.М. Мочуль-

ский и др.). Чичиков предстает в них как собирательный, типологизированный образ предпринимателя: «В эпопее... наиболее ярко раскрылась дьявольская энергия и изобретательность Чичикова, его характер дельца и приобретателя новой формации» [11, с. 270]. Следовательно, базовая интенция этого героя сводилась «...к приобретению капитала любыми путями (прежде всего противозаконными)» [13, с. 20]:

Ему мерещилась впереди жизнь во всех дольствах, со всякими недостатками; экипажи, дом, отлично устроенный, вкусные обеды – вот что беспрерывно носилось в голове его. Чтобы, наконец, потом, со временем, вкусить непременно все это, вот для чего береглась копейка;

Зачем добывал копейку? Затем, чтобы [в дольстве остаток дней прожить, оставить что-нибудь детям...]. Вот для чего хотел приобрести!

С точки зрения коммуникативно-прагматического подхода речевая специфика главного героя получила описание в работе Л.Н. Синельниковой [14], где показан путь Чичикова через все этапы маркетинговых коммуникаций. Лингвист, упоминая о распространенной в науке традиционной негативной оценке главного героя, полагает: «Возможно, рассмотрение образа Чичикова на стыке бизнеса и правил эффективного общения снимет однозначную категоричность оценок» [Там же, с. 164].

Тактики, используемые Чичиковым, нашли подробный анализ в диссертации Н.Г. Наумовой [13]. Ученый называет следующие виды приемов: «Тактика постоянного передвижения (постоянно ездит, перемещается с целью покупки мертвых душ); тактика разузнавания (стремится получить необходимую информацию); тактика создания и поддержания имиджа (целенаправленно создает себе имидж благонамеренного и светского человека, стремится вызвать к себе дружеское расположение); тактика подстраивания под собеседника (подстраивается под собеседника, учитывая его социальное положение и статус); тактика лестии и обмана (льстит и обманывает ради извлечения личной выгоды); тактика ведения сделки (заключает сделки с учетом психологии собеседника и конкретной ситуации, следуя хорошо продуманному плану); тактика согласия (пытается вызвать доверие к себе посредством согласия со всеми высказываниями собеседника); тактика убеждения и аргументации (пытается заставить поверить чему-нибудь, сделать что-либо путем изощренной аргументации) и т. д.» [Там же, с. 18].

С.Е. Тихонов отмечает два постулата, на которых зиждется коммуникация Павла Ивановича: «Во-первых, Ч. опирается на два фундаментальных принципа: терпимость и преобладание косвенного общения над прямым. Во-вторых, он практически не вступает в общение без предварительной подготовки, включая индивидуализацию партнера» [16].

В настоящей статье мы предприняли попытку выявить причины не только коммуникативного успеха, но и неудач, основываясь на методике установления контакта и учитываемая важные составляющие бизнес-общения: распределение коммуникативных ролей партнеров, их первичных и вторичных интенций, а также выявление тактик и стратегий, приведших к определенному результату.

Первым Чичиков посещает Манилова. Этот визит запланирован (Чичиков и Манилов познакомились в городе N, где первый получил приглашение в гости). Прежде чем рассматривать особенности общения героев, следует отметить, что они вступили в коммуникацию, имея разные интенции. Манилов скучает в своем имении от недостатка общения «с приятнейшими людьми», посещение Чичикова для него становится настоящим подарком. Чичиков же преследует свою «коммерческую» цель. Таким образом, при взаимном настрое на общение интенции собеседников различны. Однако в ходе беседы Чичиков умело встраивает свою интенцию (деловую) в интенцию Манилова (общение ради общения). Этим объясняется затянутый первый этап – снятие психологических барьеров – и чрезмерное применение тактики взаимных согласий. На этом же этапе Манилов проявляет повышенную осторожность, опасаясь обидеть гостя:

– Сделайте милость, не беспокойтесь так для меня, я пройду после, – говорил Чичиков.

– Нет, Павел Иванович, нет, вы гость, – говорил Манилов, показывая ему рукою на дверь.

– Не затрудняйтесь, пожалуйста, не затрудняйтесь. Пожалуйста, проходите, – говорил Чичиков.

Герои делают друг другу многочисленные комплименты:

– Нет уж извините, не допущу пройти позади такому приятному, образованному гостю.

– Почему ж образованному?... Пожалуйста, проходите.

– Ну да уж извольте проходить вы.

– Да отчего ж?

– Ну да уж оттого! – сказал с приятною улыбкою Манилов.

Этап нахождения совпадающих интересов обнаруживает, что Манилову просто хочется поговорить, неважно о чем, поэтому делового общения не получается. Герои обсуждают чиновников города N, сходясь в положительных оценках. Для их характеристики оба героя используют прилагательные в превосходной степени (*препочтеннейший, прелюбезнейший, достойнейшая*) и прилагательные с наречиями, которые придают им усилительное значение (*очень достойный, очень приятный, чрезвычайно приятный*).

При определении принципов общения Манилов и Чичиков исходят из первоначального дружеского настроя:

Чичиков согласился с этим совершенно, прибавивши, что ничего не может быть приятнее, как жить в уединенье, наслаждаться зрелищем природы и почитать иногда какую-нибудь книгу...

Чичиков также поддерживает желание собеседника похвалиться успехами детей и сам в свою очередь делает им комплименты:

– Умница, душенька! – сказал на это Чичиков. – Скажите, однако ж... – продолжал он, обратившись тут же с некоторым видом изумления к Маниловым, – в такие лета и уже такие сведения! Я должен вам сказать, что в этом ребенке будут большие способности.

– О, вы еще не знаете его, – отвечал Манилов, – у него чрезвычайно много остроумия. Вот меньшей, Алкид, тот не так быстр, а этот сейчас, если что-нибудь встретит, букашку, козявку, так уж у него вдруг глазенки и забегают; побежит за ней следом и тотчас обратит внимание. Я его прочу по дипломатической части.

Опасным для общения в данном случае является отсутствие прагматизма у Манилова. Это сводит на нет усилия Чичикова: собеседник готов общаться на любые темы, лишь бы удержать гостя подольше. В такой ситуации становится проблематичным решение деловых вопросов. Однако на последнем этапе адаптации к партнеру и установления контакта Чичикову не было трудно с Маниловым, поскольку он оторван от жизни.

– Теперь остается условиться в цене.

– Как в цене? – сказал опять Манилов и остановился. – Неужели вы полагаете, что я стану брать деньги за души, которые в некотором роде окончили свое существование? Если уж вам пришлось это, так сказать, фантастическое желание, то с своей стороны я передаю их вам безынтересно и купчую беру на себя.

Таким образом, Манилов считает невозможным назначать цену за столь необычный

предмет торга, кроме того, он испытывает дружеские чувства к Чичикову. Единственное, в чем он хочет убедиться, законно ли это предприятие. Однако для этого ему хватает слов Чичикова:

– О! помилуйте, ничуть. Я не насчет того говорю, чтобы имел какое-нибудь, то есть, критическое предосуждение о вас. Но позвольте доложить, не будет ли это предприятие или, чтоб еще более, так сказать, выразиться, негоция, – так не будет ли эта негоция несоответствующею гражданским постановлениям и дальнейшим видам России?...

Но Чичиков сказал просто, что подобное предприятие, или негоция, никак не будет несоответствующею гражданским постановлениям и дальнейшим видам России, а чрез минуту потом прибавил, что казна получит даже выгоды, ибо получит законные пошлины.

– Так вы полагаете?..

– Я полагаю, что это будет хорошо.

– А, если хорошо, это другое дело: я против этого ничего, – сказал Манилов и совершенно успокоился.

Как видим, Чичиков добивается успеха во многом благодаря настрою своего собеседника (полное отсутствие коммерческого интереса), а также избранному им подходу (подстраиваться под оппонента, «считывая» его настроение, расточая ему комплименты и подхватывая его рассуждения). В финале Чичиков не преминул намекнуть на некие обстоятельства своей жизни, которые сделали его мучеником:

– Очень не дрянь, – сказал Чичиков, пожав ему руку. Здесь был испущен очень глубокий вздох. Кажется, он был настроен к сердечным излияниям; не без чувства и выражения произнес он наконец следующие слова: – Если б вы знали, какую услугу оказали сей, по-видимому, дрянью человеку без племени и роду! Да и действительно, чего не потерпел я? как барка какая-нибудь среди свирепых волн... Каких гонений, каких преследований не испытал, какого горя не вкусил, а за что? за то, что соблюдал правду, что был чист на своей совести, что подавал руку и вдовице беспомощной, и сироте-горемыке!.. – Тут даже он отер платком выкатившуюся слезу.

Это должно окончательно укрепить Манилова в правильности решения передать Чичикову «мертвые души» безвозмездно.

К Коробочке Чичиков попадает случайно, сбившись с пути в непогоду. Она встречает заплутавшего путника приветливо, предоставляя «и кров, и стол», более того, даже предлагает «почесать пятки» перед сном, т. е. «покойник... без этого никак не засыпал», тем са-

мым хозяйка демонстрирует некую провинциальную простоту нравов. Наутро Чичиков решает вступить в деловые переговоры и с Коробочкой. Отметим, что спонтанность переговоров, отсутствие обязательного элемента сбора информации о помещике накладывает отпечаток на результат коммуникации. Предварительно Чичиков оценивающим взглядом окидывает ее хозяйство и решает, что имеет смысл попытаться. Однако стратегия его поведения в корне отличается от той, которой он придерживался при переговорах с Маниловым. И основное, что кардинально меняется, – это отношение Чичикова к собеседнику. В отличие от Манилова, он не испытывает к Коробочке никакого уважения, т. к. в патриархальном обществе бытовало убеждение, что женщина не способна жить самостоятельно, в то время как бизнес-общение не предполагает оценки делового партнера по половому признаку. Коробочка, будучи вдовой, ведет хозяйство и торговлю, об успешности/неуспешности которых герой ничего не знает. Это побуждает Чичикова надеяться, что ее можно легко обмануть. Он не принимает Коробочку всерьез и уже на первом этапе снятия психологических барьеров проявляет неуважение к ней:

- Вы как, матушка?
 - Плохо, отец мой.
 - Как так?
 - Бессонница. Все поясница болит, и нога, что повыше косточки, так вот и ломит.
 - Пройдет, пройдет, матушка. На это нечего глядеть.
 - Дай Бог, чтобы прошло. Я-то смазывала свиным салом и скипидаром тоже смачивала. А с чем прихлебнете чайку? Во фляжке фруктовая.
 - Недурно, матушка, хлебом и фруктовой.
- Читатель, я думаю, уже заметил, что Чичиков, несмотря на ласковый вид, говорил, однако же, с большою свободою, нежели с Маниловым, и вовсе не церемонился.
- Тем не менее на этапе нахождения общих интересов они сходятся на теме хозяйства. Чичиков, преследуя свою цель, расспрашивает Коробочку обо всех подробностях. Вначале Чичиков использует прием детализации:
- У вас, матушка, хорошая деревенька. Сколько в ней душ?
 - Душ-то в ней, отец мой, без малого восемьдесят, – сказала хозяйка, – да беда, времена плохи, вот и прошлый год был такой неурожай, что Боже храни.
 - Однако ж мужички на вид дюжие, избенки крепкие. А позвольте узнать фамилию вашу. Я так рассеялся... приехал в ночное время...
 - Коробочка, коллежская секретарша.

- Покорнейше благодарю. А имя и отчество?
- Настасья Петровна.
- Настасья Петровна? хорошее имя Настасья Петровна. У меня тетка родная, сестра моей матери, Настасья Петровна.

Затем Чичиков «переключает» хозяйку на интересующий его вопрос:

- На все воля Божья, матушка! – сказал Чичиков, вздохнувши, – против мудрости Божией ничего нельзя сказать... Уступите-ка их мне, Настасья Петровна?
- Кого, батюшка?
- Да вот этих-то всех, что умерли.
- Да как же уступить их?
- Да так просто. Или, пожалуй, продайте. Я вам за них дам деньги.

На этапе определения принципов общения Чичиков постоянно подчеркивает, что он хочет помочь бедной вдове, которой так непросто жить, избавив ее от необходимости платить подати за умерших да еще заплатив ей.

Опасными для общения качествами можно назвать недалекость Коробочки, а также ее осторожность: она боится понести убытки и поэтому не спешит, пытается вникнуть во все подробности предлагаемой операции, не хочет продешевить. Этим она страшно раздражает Чичикова, который дает волю эмоциям. Он «сулит черта» Коробочке, про себя именуя ее «дубинноголовой» и т. п.

Коробочке удается адаптироваться к партнеру и установить с ним контакт: она начинает задабривать Чичикова, угощать его, уговаривать не сердиться, говорить, что «не прекословила» бы ему, если бы знала, что он придет в такое раздражение. Она даже пытается договориться с ним о будущих коммерческих предприятиях.

«Хорошо бы было, – подумала между тем про себя Коробочка, – если бы он забирал у меня в казну муку и скотину. Нужно его задобрить: теста со вчерашнего вечера еще осталось, так пойти сказать Фетинье, чтоб спекла блинов; хорошо бы также загнуть пирог пресный с яйцом, у меня его славно загибают, да и времени берет немного».

Эти надежды на будущее «сотрудничество» заставляют Коробочку всячески подстраиваться под собеседника и соглашаться со всем, что он говорит. Чичиков добывается своего, проявляя гнев и раздражение. Коробочка же, с одной стороны, допускает, что с ней можно так обращаться, а с другой – считает, что он может ей пригодиться. Выполнив просьбу Чичикова о продаже мертвых душ, она полагает, что получит от него дальнейшую выгоду:

– Так уж, пожалуйста, не позабудьте насчет подрядов.

– Не забуду, не забуду, – говорил Чичиков, выходя в сени.

– А свиного сала не покупаете? – сказала хозяйка, следуя за ним.

– Почему не покупать? Покупаю, только после.

– У меня о святках и свиное сало будет.

– Купим, купим, всего купим, и свиного сала купим.

– Может быть, понадобится птичьих перьев. У меня к Филиппову посту будут и птичьи перья.

– Хорошо, хорошо, – говорил Чичиков.

Приступая к анализу эпизода встречи Чичикова и Ноздрева, следует сразу отметить, что первый этап – снятие психологических барьеров – был пройден очень быстро по инициативе последнего: не просто все препятствия были им сняты, но и сразу же нарушены все границы, связанные с соблюдением принципа вежливости. В произведении нет подробного описания их знакомства, но указание на долгую игру в вист подчеркивает непринужденность обстановки. В таких условиях люди обычно легко проходят первую стадию, т. е. исключены моменты, которые могут вызвать напряжение, тревожность или создать психологический барьер. При новой встрече

Чичиков узнал Ноздрева, того самого, с которым он вместе обедал у прокурора и который с ним в несколько минут сошелся на такую короткую ногу, что начал уже говорить «ты», хотя, впрочем, он с своей стороны не подал к тому никакого повода.

Этот факт свидетельствует об отсутствии присущего для делового партнерства такта и о первом признаке ненадежности отношений. В отличие от интенции Манилова, склонного поговорить обо всем подряд, Ноздрев постоянно меняет свои намерения, причем все они лишены какой-либо строгой целевой установки, о чем свидетельствует их быстрая смена (он предлагает то купить что-то, то сыграть на что-то). Бизнес-коммуникация предполагает настроенность собеседников на контакт и постепенное установление отношений, однако в случае с Ноздревым этапы установления контакта даже нельзя дифференцировать, четкой границы между ними нет, можно сказать, что они представлены фрагментарно и непоследовательно.

Далее создается впечатление, что наступает очередь второго этапа – нахождения совпадающих интересов, – когда должно происходить установление контакта с партнером при совпадении тем общения, именно это должно

стать платформой для сближения героев. Однако из приведенного ниже диалога понятно, что Ноздрев никогда не следовал такой установке:

– Куда ездил? – говорил Ноздрев и, не дождавсь ответа, продолжал: – А я, брат, с ярмарки. Поздравь: продулся в пух! Верить ли, что никогда в жизни так не продувался. Ведь я на обывательских приехал! Вот посмотри нарочно в окно!

Во время их общения создается порой впечатление, что Ноздрев ищет совпадение интересов: он начинает жаловаться Чичикову на проигрыш, возможно, потому что они при первой встрече достаточно долго играли, т. е. у них есть общий интерес к игре. Ноздрев жалеет, что того не было с ним на игре. Затем Чичиков «в угодность» Ноздреву щупает щенка и т. д. Приемы «детализация» (помещик подробно рассказывает о ярмарке) и «переключение» (он часто переключается с одной темы на другую) реализуются в рамках не деловой коммуникации, а светской.

Такая хаотичность в общении, нарушение практически всех его максимумов заставляет Чичикова избирать вначале верный принцип во взаимодействии с Ноздревым – «избегание», однако до конца его он не соблюдает, что приводит к коммуникативной неудаче:

– ... Ты куда теперь едешь?

– А я к человечку одному, – сказал Чичиков.

– Ну, что человечек, брось его! Поедем ко мне!

– Нет, нельзя, есть дело.

– Ну вот уж и дело! Уж и выдумал! Ах ты, Оподелдок Иванович!

– Право, дело, да еще и нужное.

– Пари держу, врешь! Ну скажи только, к кому идешь?

– Ну, к Собакевичу.

Ноздрев с первых же минут знакомства начинает демонстрировать различные негативные качества, опасные для делового общения. Об одном из них, отсутствии такта, мы уже говорили. Стоит еще назвать жадность, расточительность, неудержимую азартность, склонность ко лжи. Чичиков, скорее всего, демонстрирует авторитарные качества, подчеркивая иногда свою настойчивость и надменность. Таким образом, четвертый этап, соответствующей методике установления контакта, так или иначе проникает в другие этапы, происходит постоянное их смешение. Несвоевременный учет этих нюансов и заблуждение насчет возможной базы для создания деловых отношений и достижения собственной цели

(«А что ж, – подумал про себя Чичиков, – заеду я в самом деле к Ноздреву. Чем же он хуже других, такой же человек, да еще и проигрался. Горазд он, как видно, на все, стало быть у него даром можно кое-что выпросить») приводят Чичикова впоследствии к коммуникативному краху.

Переход к следующему этапу – определению принципов общения – был не нужен (стоит ли доверять лжецу?), однако герой продолжает идти к намеченному результату – покупке мертвых душ.

Но Чичиков прикинулся, как будто и не слышал, о чем речь, и сказал, как бы вдруг припомнив:

- А! чтоб не позабыть: у меня к тебе просьба.
- Какая?
- Дай прежде слово, что исполнишь.
- Да какая просьба?
- Ну, да уж дай слово!
- Изволь.
- Честное слово?
- Честное слово.
- Вот какая просьба: у тебя есть, чай, много умерших крестьян, которые еще не вычеркнуты из ревизии?
- Ну, есть; а что?
- Переведи их на меня, на мое имя.

Говоря о мертвых душах, Павел Иванович подбирает специально для Ноздрева причину покупки, однако сам ее оценивает как не очень ловко придуманную:

...Чичиков... после минутного размышления объявил, что мертвые души нужны ему для приобретения весу в обществе, что он помещьев больших не имеет, так до того времени хоть бы какие-нибудь душонки.

Далее возникает небольшой конфликт. Ноздрев не верит собеседнику, оскорбляет Чичикова, что никак не допустимо в деловой коммуникации:

Ну врешь! врешь! – закричал опять Ноздрев. ... Езуит, езуит. Голову ставлю, что врешь! ... Ну да ведь я знаю тебя: ведь ты большой мошенник, позволь мне это сказать тебе по дружбе! Если бы я был твоим начальником, я бы тебя повесил на первом дереве.

Ноздрев согласен отдать мертвые души даром, в придачу к тем вещам, которые предлагает купить Чичикову (жеребца, каурую кобылу, собак, шарманку) или обменяться на его «бричку и триста рублей придачи». Однако одно предложение Ноздрева Чичиков все же принимает: он до последнего отказывался

играть на «мертвые души», но в шашки сыграть согласился. При этом Павел Иванович опять не учитывает лживость натуры помещика, судит о нем по себе:

«Сем-ка я, – подумал про себя Чичиков, – сыграю с ним в шашки. В шашки игрывал я недурно, а на штуки ему здесь трудно подняться».

Главный герой использует здесь тактику уподобления, при этом преуменьшая свои способности:

- Ну, изволь! – сказал Чичиков.
- Сколько же ты дашь мне вперед? – сказал Ноздрев.
- Это с какой стати? Конечно, ничего.
- По крайней мере пусть будут мои два хода.
- Не хочу, я сам плохо играю.

Этот эпизод, который маркирует этап нахождения совпадающих интересов с помощью приема «расслабление» и образования общего набора слов и выражений («Знаем мы вас, как вы плохо играете!»); «Давненько не брал я в руки шашек!»), еще раз подчеркивает ту несвоевременность, непоследовательность установления контакта, что впоследствии приводит к открытому конфликту с оскорблениями друг друга и к деловой неудаче.

Итак, разговор о покупке мертвых душ должен был соответствовать пятому этапу установления контакта – адаптации к партнеру и установлению контакта, – и тактику общения нужно было свести к ведению равноправного диалога, но в разговоре с Ноздревым Чичикову это не удается, Павла Ивановича постигла еще одна коммуникативная неудача, как и в случае общения с Коробочкой.

Несколько иное положение складывается при общении главного героя с Собакевичем. Несмотря на то, что на первом этапе установления контакта, вопреки стараниям Чичикова в ходе применения приема «сходные мнения», помещик давал всем лицам негативные характеристики (председатель палаты – «масон, а такой дурак, какого свет не производил»; губернатор – «первый разбойник в мире»), Павел Иванович до последнего не терял надежды услышать в ответ положительную оценку хоть в отношении кого-то:

«Нет, он с ними не в ладах, – подумал про себя Чичиков. – А вот заговорю я с ним о полицеймейстере: он, кажется, друг его».

– Впрочем, что до меня, – сказал он, – мне, признаюсь, более всех нравится полицеймейстер. Какой-то этакой характер прямой, открытый; в лице видно что-то простосердечное.

– Мошенник! – сказал Собакевич очень хладнокровно, – продаст, обманет, еще и пообедаст с вами! Я их знаю всех: это все мошенники, весь город там такой: мошенник на мошеннике сидит и мошенником погоняет. Все хриstopродавцы. Один там только и есть порядочный человек: прокурор; да и тот, если сказать правду, свинья.

Таким образом, Собакевич сам продвигает их коммуникацию, сразу перемещаясь на третий и четвертый этапы установления контакта, где Чичиков мог сразу и оценить качества, опасные для общения, и определить принцип общей коммуникации – помещик склонен к ведению деловых переговоров, если дело касается прямой выгоды. Тем не менее Павел Иванович не сразу излагает свою цель – приобретение мертвых душ, – вначале он решает применить прием «расслабление» («Чичиков начал как-то очень отдаленно, коснулся вообще всего русского государства и отозвался с большою похвалою об его пространстве...»), рассказывая о том, как тяжело платить подати, подчеркивает, что понимает проблемы Собакевича и готов ему помочь. Применение приема «первичные действия» указывает на переход к пятому этапу установления контакта, поскольку Чичиков помнит о том, что «Собакевич не любил ни о ком хорошо отзываться (Насчет главного предмета Чичиков выразился очень осторожно: никак не назвал души умершими, а только несуществующими)».

После этого монолога Павел Иванович использует прием «побуждение»:

– Итак?... – сказал Чичиков, ожидая не без некоторого волнения ответа.

Поскольку интенции Чичикова и Собакевича созвучны (получение выгоды от сделки), помещик понимает намеки Павла Ивановича и сам предлагает продать мертвые души:

– Вам нужно мертвых душ? – спросил Собакевич очень просто, без малейшего удивления, как бы речь шла о хлебе.

– Да, – отвечал Чичиков и опять смягчил выражение, прибавивши, – несуществующих.

– Найдутся, почему не быть... – сказал Собакевич.

– А если найдутся, то вам, без сомнения... будет приятно от них избавиться?

– Извольте, я готов продать, – сказал Собакевич, уже несколько приподнявши голову и смекнувши, что покупатель, верно, должен иметь здесь какую-нибудь выгоду.

«Черт возьми, – подумал Чичиков про себя, – этот уж продает прежде, чем я заикнулся!» – и проговорил вслух:

– А, например, как же цена?... хотя, впрочем, это такой предмет... что о цене даже странно...

– Да чтобы не запрашивать с вас лишнего, по сту рублей за штуку! – сказал Собакевич.

Чичиков видит, что одним из негативных для достижения его цели качеств, присущих Собакевичу, является нежелание того быстро уступить в цене, с помещиком трудно договориться. Чтобы как-то выиграть в торге, Павел Иванович несколько раз применяет прием «сопоставление противоречий»:

– ...Мы, верно, как-нибудь ошиблись или не понимаем друг друга, позабыли, в чем состоит предмет. Я полагаю с своей стороны, положила руку на сердце: по восьми гривен за душу, это самая красная цена!

Собакевич набивает цену тем, что расхваливает продаваемые мертвые души, применяет даже «палочные доводы» и в то же время использует прием «сходные мнения»:

– Но знаете ли, что до такого рода покупки, я это говорю между нами, по дружбе, не всегда позволительны, и расскажи я или кто иной – такому человеку не будет никакой доверенности относительно контрактов или вступления в какие-нибудь выгодные обязательства.

На это Чичиков постоянно реагирует примерно так:

Но позвольте... зачем вы исчисляете все их качества, ведь в них толку теперь нет никакого, ведь это все народ мертвый. Мертвым телом хоть забор подпирай, говорит пословица;

– Да все же они существуют, а это ведь мечта.

Помогает закончить эту бесконечную торговлю такой прием, как «притворство», применяемый Павлом Ивановичем. Он делает вид, что не хочет заключать сделку из-за невыгодных для него условий:

– Нет, я вижу, вы не хотите продать, прощайте! ... Право, я напрасно время трачу, мне нужно спешить.

Сделка, по сути, оговорена, расписка принята, задаток получен, и в этот момент проявляется еще один недостаток Собакевича:

Написавши записку, он пересмотрел еще раз ассигнации.

– Бумажка-то старенькая! – произнес он, рассматривая одну из них на свете, – немножко разорвана, ну да между приятелями нечего на это глядеть.

«Кулак, кулак! – подумал про себя Чичиков, – да еще и бестия в придачу!»

Правильной в этой ситуации была и пред-
усмотрительность Чичикова:

– Еще я хотел вас попросить, чтобы эта сделка осталась между нами, – говорил Чичиков, прощаясь.

– Да уж само собою разумеется. Третьего сюда нечего мешать; что по искренности происходит между короткими друзьями, то должно остаться во взаимной их дружбе. Прощайте! Благодарю, что посетили; прошу и вперед не забывать: коли выберется свободный часик, приезжайте пообедать, время провести. Может быть, опять случится услужить чем-нибудь друг другу.

«Да, как бы не так! – думал про себя Чичиков, садясь в бричку. – По два с половиною содрал за мертвую душу, чертов кулак!».

Следующий на пути Чичикова – Плюшкин. Напомним, что Чичиков – помещик, желающий купить мертвые души с целью обогащения посредством мошеннических действий в отношении государства и, как любой удачливый мошенник, имеющий определенный арсенал тактик и стратегий для достижения поставленной цели; Плюшкин – патологически скупой помещик, чья тяга к накопительству превращается в психологическую зависимость, заболевание:

...одинокая жизнь дала сытную пищу скупости, которая, как известно, имеет волчий голод и чем более пожирает, тем становится ненасытнее; человеческие чувства, которые и без того не были в нем глубоки, мелели ежеминутно, и каждый день что-то утрачивалось в этой изношенной развалине...

Деловая беседа отличается от неделовой в том числе и тем, что, по крайней мере, у одного из собеседников (инициатора) есть определенная цель коммуникации. Во время встречи с Плюшкиным инициатором диалога является Чичиков, который готовился к предстоящей беседе и изначально занимает более сильную позицию: у него есть определенная цель, апробированная стратегия ведения переговоров и предварительно собранная информация (например, герой может сформировать собственное мнение о Плюшкине на основании отзывов других помещиков (Собакевич называет его мошенником и характеризует как скрягу), прозвища, данного помещику мужиками, – «заплатанной»). Для Плюшкина предстоящие переговоры являются полной неожиданностью, собеседник – абсолютно незнакомым человеком, поэтому настороженность, с которой помещик относится к визиту Чичикова, оправдана. Встреча Павла Ивановича с по-

мещиком Плюшкиным, как предполагается, должна пройти в соответствии с планом деловой беседы, хотя момент вступления участников в коммуникацию был осложнен ошибкой главного героя (Чичиков принял Плюшкина за ключницу: ошибся не только в определении социального статуса собеседника, но и его пола), которая при других обстоятельствах могла привести к прекращению диалога в самом его начале:

– Послушай, матушка... – что барин?

– Нет дома, – прервала ключница, не дожидаясь окончания вопроса...

Однако Плюшкин не занимает строго оборонительную позицию в диалоге, потому что его не оскорбляет ошибка Чичикова, сообщение недостоверной информации («нет дома») – попытка прекратить диалог в самом начале. Это приводит к тому, что Плюшкин дает возможность Чичикову рассказать о цели своего визита:

...спустя минуту, прибавила:

– А что вам нужно?

– Есть дело!

– Идите в комнаты! – сказала ключница, отворотившись...

Выбранная Чичиковым тактика ведения деловой коммуникации с Плюшкиным дает основание предполагать наличие сформированной в сознании героя стратегии, которую он применяет в разных домах, внося коррективы в соответствии с развитием диалога. Ключевыми точками встречи с Плюшкиным являются своего рода «опасности», способные привести к кардинальному изменению хода диалога. Отметим, что выявление опасностей для общения происходит на четвертом этапе установления контакта, но переговоры с каждым помещиком имеют свои особенности в логике и чередовании этапов, выборе приемов, механизмов и тактик. В данном фрагменте каждая из «опасностей» является сигналом перехода на новый этап взаимодействия. Этими поворотными моментами стали:

1) такие качества собеседника, как «добродетель» и «редкие свойства души» как причины визита Чичикова;

2) мнение Плюшкина о том, что люди «завели пренебрежительный обычай ездить друг к другу»;

3) несдержанная радость героя при упоминании 120 мертвых душ;

4) представление помещика о соболезнованиях как о бесполезных словах («соболез-

нование в карман не положишь»). На каждом этапе разговора Чичиков быстро меняет свое речевое поведение, приспосабливается, проявляя себя как коммуникативного лидера.

Итак, первый этап (снятие психологических барьеров) начинается еще до вступления в контакт. В данном случае залогом успешности диалога является любопытство Плюшкина и его страсть к накопительству (интенция – поиск бесплатного способа обогащения): в сознании героя «дело» так или иначе связано с возможностью получить выгоду. Закрепить первый успех Чичикову удастся с помощью быстро проведенного анализа обстановки и верных выводов о личности собеседника (опасность 1), потому обычные в ситуации знакомства фразы установления контакта, сближения («уже хотел было выразиться в таком духе, что слышась о добродетели и редких свойствах души, почел долгом принести лично дань уважения...») включают в себя упоминания «экономики» и «редком управлении имением». Отметим, что выбор стратегии переговоров на основании анализа вещного мира собеседника Чичиков производил и при встрече с Коробочкой.

Прием лести, часто используемый в момент знакомства, не срабатывает в отношении Плюшкина, и помещик продолжает воздвигать барьеры между ним и собеседником (опасность 2): «А побрал бы тебя черт с твоим почтением!»; «Я давненько не вижу гостей, да... в них мало вижу проку»; «Я давно уже отобедал, кухня у меня низкая, прескверная, труба совсем развалилась, землишка маленькая, мужик ленив» и т. д. Ученые полагают, что для снятия психологических барьеров часто используется выражение согласия. Однако в данном диалоге Чичиков использует тактику возражения:

Плюшкин: ... того и гляди пойдешь на старости лет по миру!

Чичиков: Мне, однако же, сказывали <...> что у вас более тысячи душ.

Плюшкин: А вы бы... наплевали в глаза тому, который это сказал!

Высказывание помещика может быть расценено как сигнал к прекращению диалога, однако преобладание собственных высказываний Плюшкина, увеличение объема сообщения свидетельствует о том, что первый этап деловой коммуникации пройден успешно.

Эмоциональное раздражение в конце первого этапа отражается на речи помещика: от-

веты становятся односложными, уклончивыми («Да, несли немногих»; «душ восемьдесят» и т. д.). Чтобы не потерять выигранного преимущества, Чичиков осуществляет достаточно грубый переход от первого этапа ко второму (совпадение интересов). Примечательно, что Чичиков осознает, что его предложение заинтересует Плюшкина, однако нестандартность предлагаемой сделки может, как полагает герой, насторожить:

Плюшкин: Последние три года проклятая горячка выморила у меня здоровенный куш мужиков.

Чичиков: Скажите, и много выморила?

Обычно на данном этапе коммуникации участники разговаривают на отвлеченные темы, находя точки соприкосновения. Второй этап, как правило, связывают с общими положительными эмоциями, здесь закладывается база для дальнейшего общения, взаимодействия. В случае с Плюшкиным положительных общих переживаний нет, т. к. помещик не способен к какому-либо взаимодействию, все его интересы сконцентрированы на желании что-нибудь приобрести, в крайнем случае – не отдать уже приобретенного (поэтому Павел Иванович вынужден использовать механизм данного этапа – фокусирование на теме интереса собеседника, тактический прием – детализация). При явном отсутствии основных признаков успешности второго этапа Чичикову удастся осуществить его через ознакомление со спецификой поведения собеседника. Поняв особенности личности Плюшкина, герой второй этап проходит быстро: дождавшись очередного намека на «бедность» помещика, Чичиков, «не откладывая дела далее, без всяких обиняков, тут же изъявил готовность принять на себя обязанность платить подати за всех крестьян, умерших... несчастными случаями».

Третий этап, определение принципов общения, также проходит быстро, потому что Чичиков понимает непредсказуемость поведения Плюшкина и стремится закрепить достигнутый результат, для чего опирается на принцип «готовность» («Для удовольствия вашего готов...») и тактический прием «оправданные ожидания» («...произнес тут же, что... он готов принять даже издержки по купчей на свой счет»). Сочетание двух этих средств не настораживает Плюшкина, потому что его мотивированность предстоящей сделкой даже больше, чем у Чичикова, и проявляется повторяющимися штампами поведения («Ах, Господи

Специфика бизнес-коммуникации
Чичикова с помещиками

Помещик	Этапы установления контакта / Особенности					Результат сделки
	I	II	III	IV	V	
Манилов	+ Затянут	+	+	+ Отсутствие прагматизма у Манилова	+	+ Души переданы в дар
Коробочка	+	+	+	+ Недоверчивость и косность мышления помещицы	+	+
Ноздрев	Этапы не дифференцируются, поскольку представлены хаотично; приемы, применяемые Чичиковым, несвоевременны					-
Собакевич	-	-		+	+	+
Плюшкин	-	+	+ Протекает быстро	+ Сопровождает все другие этапы	+ Прослеживается во внутренних монологах Чичикова	+

ты мой! Ах, святители вы мои!»; «Ах, батюшка! ах, благодетель мой!»).

Как уже упоминалось, выявление опасностей произошло в самом начале диалога, в этом вопросе Плюшкин занимает доминирующую позицию, причем помещик использует тактику диагностических вопросов, порой даже не осознавая этого («По статской?»; «Не служили ли в военной службе?»), а Чичиков только один раз применяет тактику сомнения («Вправду? Целых сто двадцать?»).

Заключительный этап установления контакта (адаптация к партнеру) у Чичикова происходит постепенно и выражается мыслями героя: «Вон оно как!»; «Ну, ты, я думаю, устоишь!». Адаптации со стороны Плюшкина не происходит, потому что особенности его поведения снизили способность к социальной активности, а значит, помещик не использует определенных тактик и стратегий в диалоге, кроме отстранения, выдающего желание прекратить коммуникацию на начальном этапе и еще более острое желание закончить общение и прервать все связи после заключения сделки.

Таким образом, в ходе анализа деловых переговоров с помещиками можно проследить развитие риторических умений Чичикова, сделать вывод о коммуникативных успехах и неудачах. Результат такого анализа приведен в таблице выше.

Итак, осуществляя задуманное, приобретая путем применения различных риторических приемов мертвые души, Чичиков отчасти достигает поставленной цели. В деловых переговорах герой, осознанно или нет, придерживается тактики установления контакта. Однако приемы, применяемые Павлом Ивановичем, в одних случаях не влияют на итог деловых переговоров, поскольку интенции коммуникантов частично или полностью совпадают, в других – усиливают негативный результат, потому что намерения партнеров расходятся.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопр. языкознания. 1995. № 1. С. 37–67.
2. Белый А. Мастерство Гоголя. Исследования. М., 2011.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой. М., 2003.
4. Гольденберг А.Х. Архетипы в поэтике Гоголя. М., 2021.
5. Еремина Л.И. О языке художественной прозы Гоголя. Искусство повествования. М., 1987.
6. Золотусский И.П. Гоголь. 4-е изд. М., 2005.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

9. Кузнецов И. 1000 способов расположить к себе собеседников. М., 2011.
10. Манн Ю.В. Гоголь: Труды и дни, 1809–1845. М., 2004.
11. Машинский С. Художественный мир Гоголя. М., 1979.
12. Мочульский К.В. Гоголь. Соловьев. Достоевский / сост. и послесл. В.М. Толмачева; примеч. К.А. Александровой. М., 1995. С. 1–60, 574–576.
13. Наумова Н.Г. Языковые средства создания образа П.И. Чичикова (на материале поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2009.
14. Синельникова Л.Н. Бизнес-коммуникации гоголевского персонажа Чичикова в контексте современности [Электронный ресурс] // Верхневолж. филол. вестн. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-kommunikatsii-gogolevskogo-personazha-chichikova-v-kontekste-sovremennosti> (дата обращения: 19.09.2021).
15. Смирнова Е.А. Поэма Гоголя «Гоголя Мертвые души» / отв. ред. С.Г. Бочаров. Л., 1987.
16. Тихонов С.Е. Н.В. Гоголь и речевое воздействие (П.И. Чичиков и эффективность общения) [Электронный ресурс] // Literary.Ru. URL: <http://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1207131997&archive=1207225892> (дата обращения: 09.03.2021).
17. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М., 2003.
18. Чернова С.В. Деятельность: лингвистический анализ. Киров, 2008.
19. Язык Гоголя: учеб. пособие / А.Н. Кожин [и др.]. М., 1991.
20. Mann Yu.V. Gogol': Trudy i dni, 1809–1845. М., 2004.
21. Mashinskij S. Hudozhestvennyj mir Gogolya. М., 1979.
22. Mochul'skij K.V. Gogol'. Solov'ev. Dostoevskij / sost. i poslesl. V.M. Tolmacheva; primech. K.A. Aleksandrovoj. М., 1995. S. 1–60, 574–576.
23. Naumova N.G. Yazykovye sredstva sozdaniya obraza P.I. Chichikova (na materiale poemy N.V. Gogolya «Mertvye dushi»): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kirov, 2009.
24. Sinel'nikova L.N. Biznes-kommunikacii gogolevskogo personazha Chichikova v kontekste sovremennosti [Elektronnyj resurs] // Verhnevolzh. filol. vestn. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biznes-kommunikatsii-gogolevskogo-personazha-chichikova-v-kontekste-sovremennosti> (data obrashcheniya: 19.09.2021).
25. Smirnova E.A. Poema Gogolya «Gogolya Mertvye dushi» / отв. red. S.G. Bocharov. L., 1987.
26. Tihonov S.E. N.V. Gogol' i rechevoe vozdejstvie (P.I. Chichikov i effektivnost' obshcheniya) [Elektronnyj resurs] // Literary.Ru. URL: <http://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1207131997&archive=1207225892> (data obrashcheniya: 09.03.2021).
27. Uryson E.V. Problemy issledovaniya yazykovoj kartiny mira: Analogiya v semantike. М., 2003.
28. Chernova S.V. Deyatel'nost': lingvisticheskiy analiz. Kirov, 2008.
29. Yazyk Gogolya: ucheb. posobie / A.N. Kozhin [i dr.]. М., 1991.

* * *

1. Apresyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya // Vopr. yazykoznanija. 1995. № 1. S. 37–67.
2. Belyj A. Masterstvo Gogolya. Issledovanie. М., 2011.
3. Vinogradov V.V. Izbrannye trudy. Yazyk i stil' russkikh pisatelej. Ot Gogolya do Ahmatovoj. М., 2003.
4. Gol'denberg A.H. Arhetipy v poetike Gogolya. М., 2021.
5. Eremina L.I. O yazyke hudozhestvennoj prozy Gogolya. Iskusstvo povestvovaniya. М., 1987.
6. Zolotusskij I.P. Gogol'. 4-e izd. М., 2005.
7. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. М., 2004.
8. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. М., 1987.
9. Kuznecov I. 1000 sposobov raspolozhit' k sebe sobesednikov. М., 2011.

“Rhetoric adventures” of Chichikov

The article deals with the process of business negotiations of Chichikov with different land-owners. The analysis of the business-communication is conducted from the perspective of the methodology of establishing contacts that means the gradual progress through five stages, each of them has specific principles and techniques of communication. There is introduced the dependence of the use of different tactics on the partners' intentions and there are identified the reasons of the communicative success and misfortunes of Chichikov.

Key words: *business-communication, intention, communicative personality, communicative and pragmatic approach, teaching methods of establishing contacts, rhetoric.*

(Статья поступила в редакцию 22.09.2021)

**С.Ю. ВОРОБЬЕВА, С.С. ВАСИЛЬЕВА,
Е.А. ОВЕЧКИНА**
(Волгоград)

ГЕНДЕРНАЯ АТРИБУЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Анализируются теоретические основы гендерного анализа художественного произведения. Особое внимание уделено механизмам выявления приемов текстовой репрезентации гендерно ориентированного сознания автора, описана методика их выявления и систематизации. Показана теоретико-методологическая продуктивность идей М. Бахтина для выработки гендерно чувствительного чтения и анализа художественного произведения, а также соотносительность концепции ученого с теоретическими положениями феминистской критики.

Ключевые слова: *гендер, дискурс, женская субъективность, ирония, реноминация, феминное письмо.*

Гендерная составляющая художественного произведения принадлежит к тому сложно рефлексируемому коммуникативному фону, выявить и зафиксировать который в тексте – задача, лежащая в русле гендерной феноменологии текста. Остановимся подробнее на способах ее выявления в художественном тексте.

Художественный текст, как известно, обладает «неотчуждаемым» свойством целостности, которая, с одной стороны, репрезентирует целостность эстетического субъекта, а с другой – обеспечивает возможность эстетической коммуникации автора и читателя. Способность считать эту специфическую информацию «целого» характеризует степень подготовленности читателя, определяет уровень его читательской компетентности. В этой области лежит, на наш взгляд, и решение проблемы гендерно чувствительного чтения: в эстетическую целостность текста неизбежно будут вплетены кластеры не только личностно-индивидуальной, но и гендерной репрезентации субъекта. Способность считывать эту специфическую информацию свидетельствует о наличии у воспринимающего текст субъекта гендерной читательской компетенции, процесс формирования которой – одна из практических задач современной гендерологии.

Сложность выявления гендерной составляющей текста, способной принципиально из-

менить его интерпретацию, обусловлена прежде всего спецификой художественного текста-дискурса, теми его особенностями, которые обеспечивают его особый механизм смыслопорождения. Среди них назовем основные:

1) художественный текст невозможно подвергнуть *адекватной компрессии*, которая при неизбежном сокращении «незначительных», на первый взгляд, элементов неизбежно приведет к нарушению целостности создаваемого образа, а значит, к «уплощению» его интерпретации, ограничивая ее самыми очевидными, поверхностными, а порой и принципиально искаженными смыслами; гендерная составляющая при этом оказывается наиболее «уязвимой», поскольку формируется прежде всего за счет тех формо-содержательных нюансов текста, необходимость или даже возможность считывать которые практически никогда не учитывались в науке как интерпретационно значимые;

2) художественный текст *иносказателен*, его смысловая «незавершенность» требует от читателя активного сотворчества в процессе восприятия символического содержания текста, при котором «происходит искусственный передел личности читателя, т. к. его темой становится то, чем он не является» [8, с. 223], что предполагает и возможность гендерно-чувствительной семиотизации и символизации составляющих его «означающих»;

3) художественный текст обладает многоуровневой структурой, которая обуславливает и *многоуровневый характер его рецепции*, т. е. процесс восприятия специфического образа целостности читателем, как и процесс его создания автором, представляет собой одновременную работу сознания по собиранию и отсеиванию актуальной информации со всех уровней текста; гендерно чувствительное чтение также должно учитывать эту особенность художественной рецепции и при выявлении специфической, например «феминной», составляющей текста-дискурса искать ее проявления следует не только в особенностях речевых (грамматических) форм или в приверженности автора к отдельным проблемно-тематическим областям, но и в специфике целостности текста как эстетически значимого объекта.

Решение проблемы определения уровней структуры художественного текста, актуальных для выявления его гендерной составляющей, видится особенно важным в свете про-

цессов конвергенции методов лингвистики и литературоведения, характерных для современного филологического знания. Единство процессов «означивания» на разных уровнях художественного текста была прогностически сформулировано еще в трудах А.А. Потебни, утверждавшего, что отдельное слово способно играть роль произведения словесности и обнаруживать общность с ним «не только по своим стихиям, но и по способу их соединения» [11, с. 165].

Сходные идеи были высказаны М.М. Бахтиным, писавшим, что «нельзя стать смыслом, не приобщившись единству, не приняв закон единства: изолированный смысл – *contradictio in adjecto* (явное противоречие)» [4, с. 10]. Следствием этого тезиса для ученого стало утверждение о восприятии как основе эстетического анализа художественного произведения, цель которого связана с выяснением того, «чем оно является для направленной на него эстетической деятельности художника и созерцателя» [Там же, с. 17]. Эта концепция получает особую значимость применительно к гендерному анализу текста: дискурсивную (текстовую) репрезентацию гендерной составляющей авторской субъективности, как и репрезентацию его эстетической доминанты, следует искать через системное единство различных форм ее проявления на всех уровнях произведения, а также через реконструкцию того специфического образа целостности, который возможен лишь при завершении процесса анализа новым смысловым синтезом.

Ближе всего к решению проблемы определения уровней, актуальных для целостного анализа текста художественного произведения, в отечественной науке подошел Ю.М. Лотман, выдвинув тезис о наличии в тексте особых элементов (в терминологии ученого – «семиотических монад»), которые функционируют на всех уровнях его семантического универсума и обеспечивают целостность его восприятия [9, с. 165]. Какие же уровни текста актуальны для поиска «элементов», репрезентативных для выявления гендерных маркеров субъективности? В поисках ответа на этот вопрос мы вновь идем по пути восприятия текста и активной рефлексии над ним.

Сознание читателя актуализирует три основных уровня текста, каждый из которых, во-первых, напрямую соотнесен с личностью читателя, с его рефлексией над собой и миром; во-вторых, содержит «материальные» маркеры авторского присутствия; в-третьих, заключает в себе информацию, обладающую сим-

волическим потенциалом, необходимым для реконструкции смысловой целостности всего произведения.

Первое, что очевидно фиксирует сознание читателя при знакомстве с текстом, – это стилистика речи, ее сходство с его собственной или отличие от нее: лексические и грамматические предпочтения, различные способы ее маркированности, в числе которых выделяется и особый класс гендерно маркированных приемов и средств. В случае, например, «феминного» типа письма, эта маркированность будет выражена устойчивым неприятием «толковательного дискурса» (Бодрийяр) по отношению к полю женственности. Иными словами, речь, «присвоенная» женским сознанием, будет отмечена стремлением выйти за рамки символической объективности, однозначности и перейти непосредственно к репрезентации субъективности, обладающей признаками незавершенности, процессуальности, изменчивости. На этом уровне восприятия «женские» тексты демонстрируют также стремление автора к реноминации (переназыванию) предметов окружающей действительности, к особой, опережающей типа «извиняющейся» иронии, к усеченным, эллиптическим конструкциям, к сложным повторам, формирующим постепенно укрупняющиеся смысловые аттракторы («кружево»), создающие впечатление единства и бесконечности как жизненного пространства, так и собственно текста.

Все эти речевые приемы имеют символическое наполнение, формируя своего рода контрстратегию привычному патриархатному, авторитарному слову, нацеленному на то, чтобы наделять реальность и человека свойствами объекта. Благодаря этим маркерам феминное письмо демонстрирует обратный по своей сути процесс – процесс предельной субъективизации реальности, при котором у автора женщины, избегающей всевозможных типологизаций и упрощений, для выражения сложного смысла находится адекватно сложная форма выражения.

Проиллюстрируем сказанное рядом фрагментов, взятых из произведений, принадлежащих перу как авторов-мужчин, так и авторов-женщин. Эти фрагменты выбраны нами произвольно и объединены лишь тем, что все они открывают повествование (являются его абсолютным началом) и представляют героев. Их иллюстративность для означенной выше проблемы различения маркеров гендерно ориентированного письма видится нам в очевидном преобладании «диегетических» приемов

в «мужских» текстах и последовательное преобладание «миметических» приемов в текстах авторов-женщин. Для наглядности выделим графически те лексемы и речевые обороты, которые являются оценочными и присутствие которых определяет уровень «толковательности» дискурса:

1) «Все начинается здесь, в Москве. Я сижу со своим знакомым Тимуром, **одним из тех знакомых, которых все по привычке называют друзьями, хотя, конечно, никакие они не друзья, а просто люди, которым ты звонишь, когда тебе нечем занять вечер и нужен собутыльник, чтобы просадить в кабаке очередную пару сотен.**

Мы сидим в «Vogue Cafe», в котором (как известно из московской тусовки) **плохая кухня, проблемы с паркингом, хамоватый персонал и вечные толпы у барной стойки. Несмотря на всю кучу сказанных об этом ресторане гадостей, он продолжает оставаться одним из самых популярных московских заведений. Видимо, тусовка ловит от нахождения в нем особый, сродни мазохистскому, кайф, если терпит все эти ужасы, сравнимые, безусловно, только с присутствием в нацистском концлагере.** В те моменты, когда **очередной московский тусовщик** с именем Мигель или Дэн, **отчаянно жестикулируя, рассказывает тебе очередную историю о том, как его обхаживали в «Vogue», а после того, как он попытался поставить на место официанта, еще и специально «отравили дорадой», и при этом сравнивает сей ресторан с «этим... ну, ты понял... концлагерем... как его... Муратау, по-моему», – ты понимаешь, что, во-первых, этот придурок, который в школе не смог запомнить название Дахау, никакой не Мигель и не Дэн, а Миша или Денис и историю эту он так же придумал или своровал со страниц псевдомодного журнала, как и свое дурацкое имя-погоняло» [10, с. 3];**

2) Говорили, что в молодости прадед был **шумливый и злой**. В наших краях есть хорошее слово, определяющее такой характер: **взгальный**.

До самой старости у него имелась странность: если мимо нашего дома шла отбившаяся от стада корова с колокольцем на шее, прадед иной раз мог забыть любое дело и **резво** отправиться на улицу, схватив **второпях** что попало – свой **кривой** посох из рябиновой палки, сапог, старый чугунок. С порога, **ужасно ругаясь**, бросал вослед корове вещь, оказавшуюся в его **кривых** пальцах. Мог и пробежаться за **напуганной** скотиной, обещая кары земные и ей, и ее хозяевам.

«**Бешеный черт!**» – говорила про него бабушка. Она произносила это как «бешаный чорт!». Непривычное для слуха «а» в первом слове и гулкое «о» во втором завораживали.

«А» было **похоже на бесноватый, почти трюгальный, будто бы вздернутый вверх прадедов**

глаз, которым он в раздражении тарачился, – причем второй глаз был сощурен» [12, с. 5];

3) «Едва проснувшись, он начал **ворчать. Молчать он не умел. Совсем.**

Разбудил его сквозняк.

«Холодина какая. Нельзя, что ли, было закрыть?»

Дуло из настезь раскрытого окна. Там голубело и желтело утреннее небо, и больше ничего не было, потому что этаж высокий, а **очень старый** человек лежал в постели и смотрел в окно снизу вверх.

«Когда все это кончится?» – неизвестно у кого спросил он, откашлявшись и достав из стакана зубы. Подвигал челюстями, чтобы протезы встали на место.

Настроение у него, **как всегда по утрам, было отвратительное.** Особенно, если весна, солнце, прозрачный свет. Но он знал, как и что делать. Выбротал ритуал.

«**Бюро ритуальных услуг, за работу!** – приказал себе старик и начал отсчет перед стартом. – Шесть, пять, четыре, три, два, один.»

Тяжело, как грузовой корабль «Союз», поднялся. Одежда соскользнула с него, будто опоры, отошедшие при старте. Еще больше сходства с **натужным, небезопасным** отрывом от земли возникло, когда человек **покачнулся.**

Но ничего, выправился. **Нашарил** ногами тапочки.

«Простужусь, помру, будете знать», – **мстительно** пообещал он кому-то и **прошаркал** через комнату, чтобы закрыть раму.

Секунду-другую **озирал** заоконный мир.

«Тьфу, бездарность какая.»

И то сказать, любоваться было нечем. Ветхие панельные девятиэтажки, асфальтовый двор, кусты. Странно только, что в **голосе старика прозвучало разочарование, будто он рассчитывал увидеть вместо чахлого купчинского микрорайона Неаполитанский залив или, на худой конец, Женевское озеро.**

Ворчун задернул шторы и **установился** на свое жилище, тоже будто впервые. Тут зрелище было опять-таки **безрадостное.** Голые стены, кровать с тумбочкой да платяной шкаф, более ничего» [6, с. 3];

4) «Жил человек – и нет его. Только имя осталось – Соня. «Помните, Соня говорила...» «Платье похуже, как у Сони...» «Сморкаешься, сморкаешься без конца, как Соня...» Потом умерли и те, кто так говорил, в голове остался только след голоса, бестелесного, как бы исходящего из черной пасти телефонной трубки. Или вдруг раскроется, словно в воздухе, **светлой фотографией солнечная комната – смех** вокруг накрытого стола, и **будто гиацинты в стеклянной вазочке на скатерти**, тоже изогнувшиеся в кудрявых розовых улыбках. Смотри скорей, пока не погасло!» [11];

5) Медея Мендес, урожденная Синопли, если не считать ее младшей сестры Александры, осталась последней **чистопородной** гречанкой в семье, поселившейся в незапамятные времена на родственных Элладе Таврических берегах. Была она также в семье последней, сохранившей приблизительно греческий язык, отстоявший от новогреческого на то же тысячелетнее расстояние, что и древнегреческий отстоял от этого средневекового понтийского, только в таврических колониях сохранявшегося наречия.

Ей давно уже не с кем было говорить на этом *изношенном полноречивом языке*, родившем большинство философских и религиозных терминов и сохранившем *изумительную* буквальность и первоначальный смысл слов: и поныне на этом языке прачечная зовется катаризма, перевозка – метафорисис и стол – трапеза... Таврические греки, ровесники Медеи, либо вымерли, либо были выселены, а она осталась в Крыму, как сама считала, по Божьей милости, но отчасти благодаря своей *вдовьей испанской фамилии*, которую унаследовала от покойного мужа, веселого еврея-дантиста, человека с мелкими, но заметными недостатками и большими, но глубоко скрытыми достоинствами.

Овдовела она давно и больше не выходила замуж, храня верность образу вдовы в *черных одеждах*, который очень ей пришелся [15, с. 7].

Даже первого взгляда достаточно, чтобы заметить разительные отличия в речевой организации приведенных текстов: в «мужских» превалирует прямая оценка (выделено жирным шрифтом), причем, как во взгляде на героя, так и во взгляде на мир; в «женских» текстах образ оказывается буквально «выткан» из непрямых, опосредованных светенок (выделены курсивом), он как будто светится отраженным светом и лишен жесткой «определенной» формы. Это различие касается и текста Б. Акунина, вышедшего под «женским» псевдонимом «Анна Борисова».

В связи с этим отметим, что термин Бахтина «прямое», «объектное» слово более соответствует «толковательному» пафосу патриархального дискурса, что же касается «феминного» письма, то оно обладает способностью быть «билингвом», т. е. активно использовать обе речевые стратегии. Так, при выражении чуждого или враждебного жизненного начала автор-женщина обращается к завершающим, традиционным оборотам, принимающим вид паремийного клише, отражающего фантомную правильность и незыблемость внешнего мира:

...ты идешь **по скользкой дорожке**...; ...ты **отбилась от рук**; потом позвонил Ваня и сказал, что **я лишила его тыла**; ...она [мама] сказала, что **я от-**

равила окружающую среду, что в саду не осталось свежего воздуха и что «Гринпис» при виде меня **завонил бы во все колокола**...; ...Все летаешь? <...> а под тобой, Аглая, **разверзлась пропасть**; ...**все нормальные женщины** носят шубы, пекут пироги, красят ногти и воспитывают детей [7, с. 33–133].

При переходе на второй уровень гендерного анализа важно помнить, что здесь предметом исследования становится более сложное, нежели слово или грамматическая форма речи, эстетическое единство – образ, соотносимый читателем с самим собой, своей личностью. В этом отношении особенно интересно сопоставление приемов создания образов женских и мужских персонажей и их функционирование в пространстве гендерно ориентированного письма. Яркую иллюстрацию проявления феминного «билингвизма» (способности оперировать приемами как традиционно, так и «феминного» письма) находим в романе Л. Улицкой «Медея и ее дети».

Ключевая для сюжетно-композиционного единства романа антитеза *Медея – Бутонов* выражена в большей степени дискурсивно, через использование принципиально разной манеры письма. Образ Медеи задан автором как бесконечно длящееся «кружево» жизни, порождающее многочисленные повторы и смысловые сцепления, структура которого экстраполирует на мир идею всеединства и бесконечности родственных уз, любви и заботы. Портрет Бутонова сформирован иными приемами, нацеленными на максимальное завершение его образа и представляющими монологический замысел автора, склонного к иронии в отношении примитивности и однозначности своего персонажа:

Бутонов сильно преуспел в знаниях, умениях и красоте. Он все более приближался к собирательному облику строителя коммунизма, известному по красно-белым плакатам, нарисованным прямыми линиями, без затей, горизонтальными и вертикальными, с глубокой поперечной ямкой на подбородке [Там же, с. 79].

Развивая дискурсивно заданную антитезу «мужественность – женственность», Л. Улицкая формирует две противоположные поведенческие модели: ее женщина наблюдает мир, стремится восстановить утраченное, оказать поддержку слабому и больному, задавая как норму партнерские, паритетные отношения с миром; в то время как герой-мужчина в рамках созданного писательницей художественного мира стремится к намеченной цели, ак-

тивно осваивает мир, подчиняя его себе, «отрабатывает», «присваивает» и затем, отбросив в сторону, ищет новое, демонстрируя таким образом субъект-объектные, подчинительное отношение к жизни.

Создавая образ своей героини, автор-женщина, как и в случае с речевыми предпочтениями, предпочитает избегать однозначно завершающей, монологически спрямленной оценки. Она уводит образ из объектной сферы, наделяя героиню особой креативностью, которая позволяет ей видеть и воспринимать мир иначе, задавать иную аксиологию, методологический «ключ» к пониманию которой находим в бахтинской концепции диалога, чье этическое родство с устремлениями феминистской критики напрямую связано, на наш взгляд, с таким важным контрапунктом, как *личность – вещь* [4, с. 312].

Конечная природа образа-вещи, созданного в рамках *монологического замысла*, такова, что комплексы означаемого и означаемого будут стремиться к *предельному* слиянию друг с другом, поскольку «точность предполагает совпадение вещи с самим собой» [2, с. 516], вследствие чего в структуре образа не остается смысловых зазоров, лакун, а возможность его вариативного толкования сводится к минимуму. «Вещность» образа ведет к ослаблению, а в некоторых случаях и к утрате его эстетической ценности, превращает его в «предмет практической заинтересованности автора» (М.М. Бахтин). В этом смысле «монологический дискурс» вполне сопоставим с понятием «толковательный дискурс» Ж. Бодрийера, который философ называл «менее всего соблазнительным», т. е. менее всего «женским» [5, с. 216].

Переход на третий уровень анализа будет ознаменован для исследователя обращением к еще более крупным эстетическим единствам, репрезентирующим тот образ Космоса, который читатель неизбежно будет соотносить со своей картиной мира. На этом этапе выявления гендерной составляющей текста перед аналитиком встанет проблема выбора и объекта, и метода: анализировать художественный мир произведения, его координаты и наполняющие его предметы либо обратиться к пространству текста и искать ответ на вопрос: «Как сделано произведение?», выявляя «приращенный смысл» его архитектурно-целого.

Этот уровень текста наименее исследован в гендерном плане. Сложность его анализа видится, прежде всего, в том, что объектом ис-

следования становятся не собственно языковые единицы, а в большей степени те образования ментального характера, которые являются следствием рецепции текста читателем и которые проявляются в его сознании не вербально, а через обобщенно-абстрактный образ, репрезентирующий феноменальный характер целостности художественного текста как единого эстетического объекта.

Приемы, проявляющие себя на речевом и образном уровнях текста, сохраняют свою символическую наполненность и на третьем уровне, формируя фреймы иного, более крупного масштаба. В рамках «феминного письма» все эти приемы нацелены на деконструкцию традиционной иерархичной картины мира, в которой женщине отведено лишь бытие объекта. К ним, например, относится отказ от такого традиционного для патриархальной культурной парадигмы метанарратива, как любовная история, травестия которой представляется способом самоидентификации современных авторов-женщин (А. Дюрсо «17 м/с», Е. Колядина «Цветочный крест», Е. Саломатина «Приемный покой», Л. Улицкая «Зеленый шатер», Е. Чижова «Время женщины», Г. Щекина «Графоманка» и др.). Для «женских» текстов характерно также стремление автора поновому выстроить пространственные координаты, соотносимые с иной аксиологией, основанной на неиерархической системе ценностей (Т. Толстая «Кысь», Л. Улицкая «Лестница Якова»). У О. Славниковой в цикле рассказов «Любовь в 7 вагоне» представлен «длющийся», неструктурированный рационально дискурс, нескончаемый, незавершенный, как вещество жизни, архитектонику которого можно представить лишь через аттракторы, повторяющие сущностные явления жизни. В своем символическом значении они могут быть завершены лишь очень условно: через «купейные» локусы отдельных историй, вплетенных в движение поезда-жизни. В тексте Н. Горлановой «Любовь в резиновых перчатках», обладающем сложной жанровой природой, пространственные локусы еще более минимизированы, за счет чего текст предстает в форме реплик спонтанного диалога, объединившего два времени, два возраста, две реальности, что свидетельствует о его предельно открытой структуре, формирующей поле для активного диалога автора и читателя.

Представление о гендерной составляющей, репрезентированной в архитектонике текста, напрямую связано с категорией *диалогично-*

сти, которую М.М. Бахтин понимал как открытость сознания и готовность к общению «на равных» [3, с. 310–374]. По мысли ученого, «диалогические отношения внелингвистичны» [4, с. 312], т. е. определяются степенью готовности автора принять иные точки зрения и приоритеты, впустить в свой мир «пришельцев», заранее поверив в их позитивную «другость». Эта установка особенно актуальна при формировании навыков гендерно чувствительного чтения, поскольку «феминное письмо» может существовать только при условии своей актуализации в рамках антропологической парадигмы, при условии же его игнорирования «феминное письмо» неизбежно превращается в фикцию. В этом заключается глубинная причина той недопрочитанности «женских» текстов в истории культуры, традиционно ориентированной на патриархатные ценности и выключившей женщину из активного культурного диалога.

«Феминные» текстовые стратегии вполне соответствует и «полифоническому замыслу» М. Бахтина, и «множественности» бартовского текста, которому «неведома нарративная структура» [1], и «длящемуся, отовсюду начинающемуся и нигде не заканчивающемуся» феминному письму Э. Сиксу [13, с. 35], и «вселенной соблазна» Ж. Бодрийяра [5], и «децентрированным и диффузным «вагинальным символизмом» Л. Иригарэ [16]. За счет них автор-женщина получает возможность собственной объективации через принятую ею априори субъективную реальность мира. Если маскулинное сознание, определяющее традиционную эстетику, стремится к максимальному «завершению» картины внешнего мира, максимальной ее атрибуции, а субъективность автора-мужчины в этом процессе выступает средством постижения метафизических истин, средством освоения окружающего Космоса и источником новых концептов, то феминное сознание, напротив, через внешнюю реальность мира, уже обладающую своим «порядком» и ритмом, стремится постичь собственную субъективность, неизбежно придавая маскулинным традиционным концептам новый смысл, подвергая их деконструкции.

Учет структурной и когнитивной взаимосвязи трех основных уровней текста обеспечивает, на наш взгляд, возможность продуктивного решения основной задачи гендерного анализа – описания смыслообразующего потенциала художественного текста, или, иными словами, характер его диалогичности, определяющей в рамках общеэстетической и гендерную интенцию автора.

Список литературы

1. Барт Р. S/Z / пер. с фр. 2-е изд., испр.; под ред. Г.К. Косикова. М., 2001 [Электронный ресурс]. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/bart-sz-l8.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).
2. Бахтин М.М. Заметки // Его же. Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 515–516.
3. Бахтин М.М. Из записей 1970–1971 годов; К методологии гуманитарных наук // Его же. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 310–374.
4. Бахтин М.М. Проблемы материала, содержания и формы в словесном художественном творчестве // Его же. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975. С. 6–71.
5. Бодрийяр Ж. Соблазн. М., 2001.
6. Борисова А. Креативщик. М., 2009.
7. Дюрсо А. Секс по SMS. М., 2007.
8. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. М., 2004. С. 201–226.
9. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб., 2000.
10. Минаев С.С. Духless: Повесть о настоящем человеке. М., 2006.
11. Потебня А.А. Слово и миф. М., 1989.
12. Прилепин З. Обитель. М., 2014.
13. Сиксу Э. La sexe ou la tete? (Женщина – тело – текст) // Художественный журнал. 1995. № 6. С. 34–35.
14. Толстая Т.Н. Соня [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/2156496.html> (дата обращения: 20.01.2017).
15. Улицкая Л.Е. Цю-юрихь: роман, рассказы. М., 2002. С. 7–236.
16. Irigaray L. Hie Sex Which is Not One // L. Irigaray. Ithaca, 1985.

* * *

1. Bart R. S/Z / per. s fr. 2-e izd., ispr.; pod red. G.K. Kosikova. M., 2001 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/bart-sz-l8.pdf> (data obrashcheniya: 20.01.2020).
2. Bahtin M.M. Zаметki // Ego zhe. Literaturno-kriticheskie stat'i. M., 1986. S. 515–516.
3. Bahtin M.M. Iz zapisej 1970–1971 godov; K metodologii gumanitarnyh nauk // Ego zhe. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979. S. 310–374.
4. Bahtin M.M. Problemy materiala, soderzhaniya i formy v slovesnom hudozhestvennom tvorchestve // Ego zhe. Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznyh let. M., 1975. S. 6–71.
5. Bodrijar Zh. Soblazn. M., 2001.
6. Borisova A. Kreativshchik. M., 2009.
7. Dyrso A. Seks po SMS. M., 2007.
8. Izer V. Process chteniya: fenomenologicheskij podhod // Sovremennaya literaturnaya teoriya. Antologiya. M., 2004. S. 201–226.
9. Lotman Yu.M. Semiosfera. SPb., 2000.
10. Minaev S.S. Duhless: Povest' o nenastoyashchem cheloveke. M., 2006.

11. Potebnya A.A. Slovo i mif. M., 1989.
12. Prilepin Z. Obitel'. M., 2014.
13. Siksu E. La sexe ou la tete? (Zhenshchina – telo – tekst) // Hudozhestvennyj zhurnal. 1995. № 6. S. 34–35.
14. Tolstaya T.N. Sonya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://refdb.ru/look/2156496.html> (data obrashcheniya 20.01.2017).
15. Ulickaya L.E. Cyu-yurih': roman, rasskazy. M., 2002. S. 7–236.



Gender attribution of literary text

The article deals with the analysis of the theoretical basis of the gender analysis of the fictional work. There is paid special attention to the mechanisms of revealing the techniques of the text representation of the gender-oriented consciousness of the author. There is described the methodology of their revealing and systematization. The authors show their theoretical and methodological productivity of the ideas of M. Bahtin for the development of the gender-oriented reading, the analysis of the fictional work and the correlation of the concepts of the scientist with the theories of the feminist criticism.

Key words: *gender, discourse, feminine subjectivity, irony, renomination, feminine letter.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2021)

Д.Ю. ГУЛИНОВ, О.А. ДМИТРИЕВА
(Волгоград)

ТИПОЛОГИЯ «ПИСЕМ СЧАСТЬЯ»

Выделяются критерии для построения типологии «писем счастья». Описывается своеобразное языковое оформление писем, представляющих собой особый тип текста в отношении структуры и содержания. Выявляются используемые в письмах тактики. Предлагается классификация «писем счастья» по тематическому принципу.



Ключевые слова: *«письма счастья», типология, содержание, структура, жанр.*

Коммуникация человека подвержена влиянию стремительно меняющегося мира. В связи с научно-техническим прогрессом и быстрым ростом глобальной сети Интернет по-

явилась возможность моментального общения, при этом письмо остается одним из ведущих средств коммуникации. Среди многочисленных разновидностей писем, составляющих эпистолярный жанр, выделяются так называемые письма счастья, получившие повсеместное распространение [2].

История возникновения «писем счастья» насчитывает несколько веков, одним из первых свидетельств появления прототипов «писем счастья» является исторический факт, зафиксированный в 584 г., согласно которому епископ Лициниан упрекал другого епископа в доверчивости к отреченному письму [1; 4]. Данные письма не потеряли своей актуальности и в наши дни, они продолжают свое существование в цифровом формате, что также привело к появлению новых в плане содержания типов писем.

Обзор немногочисленных публикаций, посвященных изучению «писем счастья», позволяет заявить о многообразии текстов, относимых к этому типу писем, а также об отсутствии стройной типологии, что приводит к разночтению в исследованиях, поскольку корпус «писем счастья» рассматривается исследователями с различных точек зрения и с разной целевой установкой. В качестве критериев для построения типологии «писем счастья» в настоящей статье предлагается рассматривать канал распространения писем, своеобразие их языкового оформления, стратегии и тактики, используемые при составлении писем, а также тематику посланий.

По каналу распространения выделяются «письма счастья», оформленные на бумажном или электронном носителе, к которым относятся также сообщения и посты в социальных сетях. «Письмо счастья» на бумажном носителе – это письмо, написанное от руки и пересылаемое по почте, соответственно, сообщение, отправленное в сети Интернет, по электронной почте или в мессенджере, является письмом на электронном носителе. Считаем целесообразным выделять «письма счастья», которые не имеют аналогов в стандартном бумажном варианте.

В языковом плане для «писем счастья» характерно ономастическое пространство, которое отражает этнокультурное своеобразие в тех случаях, когда текст нацелен на носителя определенной культуры, как, например, в религиозных текстах. Составитель письма моделирует образ адресата для того, чтобы воз-

действие на него было максимально эффективным. Для большинства «писем счастья» характерно упоминание всемирно известных личностей, а также выдуманных лиц с подробным описанием жизни для создания правдоподобного эффекта. Еще одной характерной чертой «писем счастья» является наличие грубых ошибок, что объясняется низким уровнем либо отсутствием образования у автора, использованием автоматического перевода и т. д. Типичным является также использование числительных, которые, по замыслу адресантов, позволяют заявлять о серьезности и достоверности содержания письма.

В ценностном отношении доминантной тактикой «писем счастья» является манипулирование адресатом посредством апелляции к ценностям и антиценностям: щедрое обещание получить желаемое соседствует с угрозой, адресату прогнозируют скорую болезнь, бедность, потерю близких, смерть. Пошаговая инструкция в письме является гарантом достижения желаемого, а также позволяет избежать нежелательных последствий.

По тематике письма бывают религиозными, магическими, вирусными, мошенническими, поздравительными, шуточными и т. д. Как было отмечено выше, они могут апеллировать к разным ценностям и антиценностям человека. К ценностям отнесем здоровье, богатство, удачу, любовь, семью, дружбу, учебу. В качестве антиценностей выступают смерть, болезнь, несчастье, потеря близких людей.

Следует отметить, что тематические границы «письма счастья» довольно размыты и могут совмещать в себе несколько ценностей одновременно. Например, текст о богатстве может быть связан с удачей.

Итак, «письма счастья» представляют собой особый тип текста, структура и содержание которого безошибочно распознаются адресантом. Об этом, например, свидетельствует пилотажное исследование, проведенное среди русскоговорящих респондентов, а также среди носителей английского и французского языков. Очевидно, что респонденты безошибочно определили формат «писем счастья» благодаря характерным конститутивным признакам, лежащим в основе предлагаемой нами типологической классификации.

Языковой материал, содержащий в общей сложности 367 писем на русском, английском и французском языках, позволяет выделить следующую классификацию.

1. Религиозные «письма счастья». В религиозных «письмах счастья» утверждается, что

они написаны высшими силами (Богом, Аллахом, Иисусом) либо переданы другими божественными посланниками в зависимости от религиозных предпочтений автора или предполагаемого адресата. А.А. Панченко отмечает, что данный тип «писем счастья» представляет собой одну из двух устойчивых версий памятников данного рода. «Святое» письмо – довольно стабильное по содержанию и оперирует преимущественно религиозными понятиями [5]. В письмах этого типа манипуляция сознанием происходит посредством апеллирования к суперценности – Богу.

Рассмотрим пример религиозного письма на английском языке: *This is for you. I have been praying a lot lately and a prayer warrior sent this to me. So I choose you. A blessing is coming to you in the form of money. Don't ask questions just fed to 50 ppl. The devil said you won't take the time to do this. Prove him wrong. You will receive \$ 15900. 00 in 1 days if you send this to 50 ppl. Don't ask just trust.* Неформальное обращение в письме (*This is for you* – «Это тебе») ориентировано на «избранного» читателя. Манипулятивное воздействие достигается за счет религиозного смысла послания, в котором содержится призыв к действию (*I have been praying a lot lately and a prayer warrior sent this to me* – «В последнее время я много молился и молитвенный воин прислал это мне»; *So I choose you* – «Я выбрал тебя»; *The devil said you won't take the time to do this, prove him wrong* – «Дьявол сказал, что ты не будешь тратить время на рассылку – докажи ему обратное»). Отметим наличие инструкции по распространению письма без строгих временных ограничений: *Don't ask questions just fed to 50 ppl* – «Не задавай вопросов, просто отправь 50 людям». В случае следования указанным выше рекомендациям отправитель письма обещает существенное материальное вознаграждение: *You will receive \$ 15900.00 in 1 days if you send this to 50 people* – «Ты получишь 15900.00 \$ через 1 день, если отправишь письмо 50 людям».

Приведем пример религиозного «письма счастья» на французском языке: *Désolé de te déranger; mon nom c'est Dieu, j'ai vraiment le temps pour toi. Je t'aime et te bénis toujours. Tu dois prendre 30 min de ton temps avec moi aujourd'hui ne prie pas glorifie juste. Aujourd'hui je veux ce message à travers tout le monde entier avant minuit, peux-tu m'aider? stp ne coupe pas ce message et je t'aiderai avec quelque chose dont tu as vraiment besoin. Ou propose-moi quelque chose dont tu as besoin. Une bénédiction est sur ton chemin si tu crois en Dieu, envoie ce message*

stp n'ignore pas ça. Tu es en train d'être testé. Dieu va fixer deux grandes choses à ton choix ce soir dans ta vie. Si tu crois en Dieu envoie la totalité du message et demain sera un jour meilleur pour toi; ne brise pas la chaîne. Envoie ce message à 14 de tes amis en 10 minutes. В данном примере подчеркивается божественная сила письма, а его получатель относится к числу «избранных»: *Mon nom c'est Dieu, j'ai vraiment le temps pour toi. Je t'aime et te bénis toujours* – «Мое имя Бог, у меня есть для тебя время. Я люблю тебя и всегда благословляю». По замыслу автора послания, именно вера в Бога должна послужить стимулом для рассылки сообщения адресатам: *Aujourd'hui je veux ce message à travers tout le monde entier avant minuit, peux-tu m'aider?* – «Сегодня я хочу, чтобы это сообщение распространилось по всему миру до полуночи, ты можешь мне помочь?». В тексте письма содержится инструкция, включающая временные и количественные параметры: *Ne brise pas la chaîne. Envoie ce message à 14 de tes amis en 10 minutes* – «Не разрушай цепь. Отправь это сообщение 14 своим друзьям за 10 минут». Отметим также, что в анализируемом письме отсутствуют явные признаки угрозы адресату, вместо этого в тексте упоминается о вере в Бога, стимулирующей к рассылке послания.

2. Вирусные письма. История вирусных писем началась с появлением Интернета. В своих посланиях отправители вирусных писем угрожают заражением компьютера вирусными программами. Нередко данные письма содержат информацию о мнимых изменениях в работе определенных приложений, мессенджеров или сайтов.

Рассмотрим пример вирусного письма на французском языке: *Si vous recevez un e-mail intitulé «WIN A HOLIDAY» (Gagnez des vacances) NE L'OUVREZ PAS. Le virus qu'il contient va effacer l'intégralité de votre disque dur. Faites suivre ce message à autant de personnes de votre connaissance. Ceci est un nouveau virus, très nocif et peu de gens connaissent son existence. Cette information a été rendue publique le 8 Mars, par Microsoft. S'il vous plaît, échangez cette information avec tous ceux qui peuvent avoir accès à Internet. Encore une fois, transmettez ce message à tous les correspondants inscrits dans votre carnet d'adresse, de telle sorte que le virus ne s'étende pas...* Этот пример письма содержит следующее предостережение: *Si vous recevez un e-mail intitulé «WIN A HOLIDAY» NE L'OUVREZ PAS* – «Если вы получили письмо "WIN A HOLIDAY", НЕ ОТКРЫВАЙТЕ». Да-

лее следует традиционная инструкция, призывающая получателя письма отправить его как можно большему количеству адресатов: *Transmettez ce message à tous les correspondants inscrits dans votre carnet d'adresse* – «Отправьте это письмо всем контактам, всем, у кого есть доступ в Интернет». Манипуляция осуществляется за счет запугивания адресата (*Le virus va effacer l'intégralité de votre disque dur* – «Вирус сотрет все с компьютера»), возможной неосведомленности получателя (*Ceci est un nouveau virus, très nocif et peu de gens connaissent son existence* – «Это новый вирус, вредоносный, о нем мало известно») и мнимой достоверности (*Cette information a été rendue publique par Microsoft* – «Это подтвердил Майкрософт»). Для человека, беспокоящегося о сохранности личных данных или важных документов, такие слова могут оказаться определяющими для отправки письма.

Рассмотрим пример вирусного письма на английском языке: *There is a trojan virus called Koobfaceworm that targets Facebook users. It gathers your information, penetrates the system and closes it down. Don't open the link Barack Obama Clinton Skandal. And if Smartgirl 15 sends you a friend invitation, don't accept it, as it is a VIRUS. If any of your friends should accept it, you will also get this virus. PUT THIS ON YOUR WALL AND SPREAD AMONG YOUR FRIENDS!!!!* В данном письме вирус получает имя *Koobfaceworm*, – такой вирус действительно существовал в Facebook в 2008 г., что может заставить получателя письма поверить в истинность сообщения. Отправитель угрожает заражением компьютерной системы вредоносной программой: *It gathers your information, penetrates the system and closes it down* – «Он собирает вашу информацию, проникает в систему и блокирует ее»; *Smartgirl 15 is a VIRUS. If any of your friends should accept it, you will also get this virus* – «Smartgirl 15 – это вирус. Если кто-то из ваших друзей примет ее, вы также получите этот вирус».

Эффективность подобных угроз очевидна: компьютер является незаменимым рабочим инструментом, а его поломка способна нанести существенный ущерб пользователю вплоть до трансформации привычного для современного мира досуга – интернет-серфинга, общения в соцсетях, покупок в интернет-магазинах и т. д.

3. Шуточные письма-имитации. Данные письма представляют собой шутки, оформленные в соответствии с жанром анализируемого в настоящей статье явления. Чаще всего такие

письма не содержат угрозу, либо угроза в них является безобидной.

Рассмотрим пример шуточного письма на французском языке: *Hey! Excuse-moi, je suis un bisou qui s'est perdu en chemin. Est-ce que je peux me poser sur ta joue et te dire: « Mouah je t'aime fort »? Envoie ce message si mignon aux personnes que tu aimes et qui compte beaucoup pour toi.* Данное послание олицетворяет образ поцелуя, который можно отправить своим знакомым в социальных сетях: «Я – поцелуй, который потерялся по дороге». Письмо призывает к действию, однако не содержит временных ограничений: «Отправь это милое сообщение тем, кого любишь и кто много значит для тебя». Одной из характерных особенностей данного типа писем является отсутствие угрозы или запугивания в случае отказа от рассылки.

4. Письма-челленджи. Начиная с 2014 г. в социальных сетях набирают популярность фото- и видеочелленджи [8]. Это привело к появлению нового типа «писем счастья» с неизменной функцией – все те же «письма-цепочки». Челлендж (от англ. *challenge*) – это предложение совершить какое-то действие на спор, вызов [3]. В таком тексте отсутствует призыв к рассылке, а также признаки какого-либо манипулирования. Чаще всего пользователи указывают, от кого приняли игру или челлендж, добавляют свой текст и передают тем пользователям, от которых хотят получить сообщение или фотографии.

Рассмотрим пример письма-челленджа на французском языке: *Je joue le jeu. Voilà une photo de moi enfant. Je m'en souviens comme hier, l'école avait décidé de faire les photos individuelles en extérieur, devant mon immeuble. J'invite @@@@ à jouer le jeu si elles en ont envie bien sûr.* Получатели этих писем сами создают их, трансформируют и передают следующим участникам «цепочки», распространяя если не само послание, то его основную идею. Необходимо отметить, что наличие эмоджи в подобных письмах делает его более дружжелюбным и располагающим к рассылке.

5. Мошеннические письма. В этих письмах содержится просьба/требование отправить денежные средства на «доброе» дело. В реальности средства не идут на помощь или благотворительность, а достаются мошенникам.

Одним из самых известных примеров мошеннического «письма счастья» является «*David Rhodeletter*» («Письмо от Дэвида Роуда»), которое рассылалось по электронной почте в 1999 г. Повествование в данном письме ведется от имени человека, который называет себя

Дэвидом Роудом. Он рассказывает коротко о неудачах, которые были в его жизни до получения письма, и многочисленных успехах, которые пришли к нему после его рассылки. Достоверность письма подтверждается ссылкой на соответствующее законодательство (*This is a legal business opportunity which is covered in Title 15, sec. 1302-1345 of the Postal and Lottery Laws* – «Это легальная возможность, которая описана в разделе 15, секция 1302-1345 Законодательства о почте и лотереях») и отзывами получателей. Отправитель разъясняет в послании принцип обогащения с помощью данного письма, который полностью повторяет схему финансовой пирамиды. Все самые мотивирующие, вдохновляющие и подбадривающие фразы написаны заглавными буквами – так текст письма манипулирует, заставляет поверить в успех этого дела и одновременно отвлекает от жульничества и мошенничества.

6. Письма удачи. Следующий тип «писем счастья» обещает продолжительную удачу при условии их отправки и непрекращающиеся невзгоды в случае отказа от рассылки. Данные письма связаны тематически с другими типами писем, т. к. удача может касаться любой сферы жизни человека. Системообразующим признаком для данного типа писем является оппозиция «добро – зло».

Рассмотрим пример письма удачи на французском языке: *Cette prière t'est envoyée pour t'apporter chance. L'original vient des Pays-Bas. Elle a fait neuf fois le tour du monde. La chance t'es envoyée. Il t'arrivera un événement heureux dans les neuf jours qui suivront la réception de ce message. Ceci n'est pas une plaisanterie. Elle t'arrivera par la poste. Envoie 20 copies de cette lettre à des gens qui ont besoin de chance. ...Zorin Barrachilli a reçu cette lettre. Il ne l'a pas crue, et l'a jetée. Neuf jours plus tard, il est mort. Cette chaîne ne doit être interrompue sous aucun prétexte.*

В письме акцентируется внимание на истинности и важности сообщения: письмо 9 раз облетело земной шар, а его оригинал находится в Нидерландах. Отмечается также и избранность адресата – письмо послано тебе, чтобы принести удачу тебе. Далее следует обещание удачи через 9 дней сразу после отправки 20 копий письма. Для убедительности отправитель приводит пример неудачи человека по имени Зорин Баррачилли, который не отправил письмо и умер через 9 дней.

7. Письма любви / семьи / дружбы. «Письма счастья», апеллирующие к ценностям любви /

семьи / дружбы, используются в качестве ритуалов, гаданий или шанса встретить близкого человека. В классических «письмах счастья» отправитель обещает исполнить данное обещание через определенный период. В случае отказа от рассылки получателю пророчат продолжительное или вечное одиночество. Современные посты-цепочки о данных ценностях человека чаще направлены на демонстрацию отношения пользователя к своим близким и друзьям, насколько сильны и крепки отношения между ними. Наибольшей популярностью такие посты пользуются у подростков [9, с. 79]. Рассмотрим пример такого письма на английском языке: *When you have received this letter you have to keep it. This is a love game played since 1887. You must copy this and give it to 7 friends within 5 days. On the fifth day drink a glass of water and say the first and last name of a boy or girl and within 5 days he or she will ask you out or say "I love you". This is no joke. It has worked for years. If you break this chain, you will have bad luck with boys or girls.*

8. Пародии на «письма счастья». Такие письма составляются по всем канонам исследуемого в данной работе явления. Рассмотрим пример французской пародии на «письмо счастья»: *GAGNEZ 100 000 dollars rien qu'en envoyant ce message à 5 000 000 x 1022 personnes de votre entourage !!!! Cette chaîne a été commencée en 1825 par un moine passionné d'informatique de la paroisse de St Paul Martin au Portugal dans le but de sauver une petite fille gravement malade! Ne brisez pas cette chaîne ! Une petite fille est atteinte du cancer, du sida, de la lèpre, d'un rhume, du tétanos, de la varicelle, de la connerie, et de nouvelles maladies encore inconnues des chercheurs les plus performants !! De plus elle s'est fait bouffer une jambe par un ours ! Alors renvoyez s'il vous plaît ce message à tout votre entourage!* В письме находят отражение все темы, которые встречаются в «письмах счастья». В форме шутки в послании говорится о временных ограничениях, связанных с рассылкой. Большое количество абсурдных, положительных и отрицательных примеров выдуманных получателей «писем счастья» высмеивает данное явление и дает понять, что нет смысла поддаваться его манипуляциям и верить всему, что пишут в сети Интернет. Отметим, что данное «письмо -счастья» не пересылалось, а было опубликовано в авторском блоге [7].

Пример пародии «письма счастья» на английском языке был опубликован в статье под заголовком «9 писем счастья, которые

вы должны отправить тем, кто присылает вам "письма счастья"» [6]. *Make a wish!!! No, really, go on and make one!!! Oh please, they'll never go out with you!!! Wish something else!!! STOP!!! Wasn't that fun? :) Hope you made a great wish :) Now, to make you feel guilty, here's what I'll do. First of all, if you don't send this to 5096 people in the next 5 seconds, you will be kidnapped by ninja elves and thrown of a high building into a pile of manure. It's true! Because, THIS letter isn't like all of those fake ones, this one is TRUE!! Really!!! Here is how it goes: Send this to 1 person: one person will be annoyed with you for sending them a stupid chain letter. Send this 2-5 people: 2-5 people will be annoyed with you for sending them a stupid chain letter. Send this to 5-10 people: 5-10 people will be annoyed with you for sending them a stupid chain letter, and may form a plot on your life. Send this to 10-20 people: 10-20 people will be annoyed with you for sending them a stupid chain letter and will blow up your house / Thanks!!! Goodluck!!!* Данный пример аналогичен предыдущему, но его цель заключается в саркастическом высмеивании тех, кто продолжает верить в подобные письма и активно их рассылает.

Подведем некоторые итоги.

В основе типологии «писем счастья» лежат следующие критерии: канал распространения, языковое оформление, стратегии и тактики, тематика. В соответствии с каналом распространения «письма счастья» делятся на сообщения, оформленные на бумажном или электронном носителе, к последним относятся сообщения и посты в социальных сетях. Своеобразное языковое оформление писем, представляющих собой особый тип текста в отношении структуры и содержания, позволяет адресату его безошибочно идентифицировать в числе прочих посланий. Среди тактик, используемых в письмах, доминирующее место отводится апелляции к ценностям и антиценностям в повседневной жизни человека. По своей тематике «письма счастья» делятся на религиозные, вирусные, шуточные письма-имитации, письма-челленджи, мошеннические, письма удачи, письма любви / семьи / дружбы и пародии на «письма счастья».

Список литературы

1. Веселовский А.Н. Опыты по истории развития христианской легенды. Эпистолия о неделе // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1876. № 184. С. 50–116.
2. Дмитриева О.А., Гулинов Д.Ю. «Письма счастья»: гипотезы возникновения жанра и этно-

культурная специфика // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5. С. 180–185.

3. Дьяков И.А. Словарь англицизмов русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://anglicismdictionary.ru/Slovar> (дата обращения: 03.09.2021).

4. Мартинович В.А. Письма счастья как элемент оккультной среды общества // Минские Епархиальные Ведомости. 2007. № 1. С. 72–76.

5. Панченко А.А. Ускользящий текст: пророчество и магическое письмо // Христовщина и скопчество: фольклор и традиционная культура русских мистических сект. М., 2002. С. 341–353.

6. Banerji R. 9 Chain Messages You Should Send to Everyone Who Sends You Chain Messages [Electronic resource]. URL: <https://www.indiatimes.com/culture/who-we-are/9-chain-messages-you-should-send-to-everyone-who-sends-you-chain-messages-245547.html> (дата обращения: 14.08.2021).

7. Chaîne de lettre // Bienvenue chez Jeane [Electronic resource]. URL: <http://jmolline.free.fr/index.php?page=chaîne> (дата обращения: 15.08.2021).

8. How did the Ice Bucket Challenge start? [Electronic resource]. URL: [https://www.mndnsw.asn.au/get-involved/fundraise/132-ice-bucket-challenge/801-how-did-the-ice-bucket-challenge-start.html#:~:text=The%20Ice%20Bucket%20Challenge%20for,\(MND\)%20in%20the%20US](https://www.mndnsw.asn.au/get-involved/fundraise/132-ice-bucket-challenge/801-how-did-the-ice-bucket-challenge-start.html#:~:text=The%20Ice%20Bucket%20Challenge%20for,(MND)%20in%20the%20US) (дата обращения: 05.08.2021).

9. Voolaid P. Click 'Like' and Post It on Your Wall! Chain Posts on Facebook – Identity Construction and Values [Electronic resource] // Electronic Journal of Folklore. 2013. P. 73–98. URL: https://www.researchgate.net/publication/272952004_Click_'Like'_and_Post_It_on_Your_Wall_Chain_Posts_on_Facebook_-_Identity_Construction_and_Values (дата обращения: 15.08.2021).

* * *

1. Veselovskij A.N. Opyty po istorii razvitiya hristianskoj legendy. Epistoliya o nedele // Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosveshcheniya. 1876. № 184. S. 50–116.

2. Dmitrieva O.A., Gulinov D.Yu. «Pis'ma schast'ya»: gipotezy vzniknoveniya zhanra i etnokul'turnaya specifika // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5. S. 180–185.

3. D'yakov I.A. Slovar' anglicizmov russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://anglicismdictionary.ru/Slovar> (data obrashcheniya: 03.09.2021).

4. Martinovich V.A. Pis'ma schast'ya kak element okkul'tnoj sredy obshchestva // Minskie Eparhial'nye Vedomosti. 2007. № 1. S. 72–76.

5. Panchenko A.A. Uskol'zayushchij tekst: prorochestvo i magicheskoe pis'mo // Hristovshchina i skopchestvo: fol'klor i tradicionnaya kul'tura russkih misticheskikh sekt. M., 2002. S. 341–353.

Typology of “chain letters”

The article deals with the criteria of the organization of the typology of “chain letters”. There are described the specific features of the language filling of the letters presenting a special type of the text in respect of structure and content. There are revealed the tactics used in the letters. The authors suggest the classification of “chain letters” by the thematic principle.

Key words: “chain letters”, typology, content, structure, genre.

(Статья поступила в редакцию 30.09.2021)

В.В. КУЗНЕЦОВА
(Волгоград)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДИСКУРСА МОДЫ

Представлен концептуальный аспект дискурса моды. Приведен анализ понятийной стороны концепта, позволяющий сделать вывод о социокультурной природе изучаемого концепта. Ядро концепта «мода» образовано такими понятиями, как «тенденция», «изменение», «новизна». Ключевые характеристики концепта «мода» – дуализм, синхронность, институциональность, конвенциональность, нормативность и иерархичность.

Ключевые слова: дискурс, социокультурный концепт, мода, понятийная сторона, признаковая структура.

Объектом нашего исследования выступает дискурс моды – вербализованная речемыслительная деятельность, тематически обусловленная концептом «мода», представляющая совокупность общения как процесс и текстов как результат этого процесса. В качестве предмета исследования мы рассматриваем концептуальный аспект дискурса моды, предполагающий анализ ключевого концепта «мода».

В исследовании были использованы такие исследовательские методы, как метод дефиниционного анализа, дескриптивно-анали-

тический и сопоставительный. Материалом исследования являются лексикографические источники, исследования философов, а также тексты журналов мод на французском и русском языках.

В нашем анализе мы придерживаемся лингвокультурного подхода к изучению концептов, предложенного В.И. Карасиком. Ученый рассматривает концепт как многомерное смысловое образование, в котором можно выделить ценностную, образную и понятийную стороны [10].

Понятийная сторона концепта образования его обозначением, описанием и признаковой структурой.

Согласно словарному определению, в первом значении мода представляет собой совокупность вкусов и взглядов: 1) мода (франц. *mode* – «мода») – манера, образ действий, господствующих в обществе в определенное время и проявляющихся в увлечениях чем-либо, формах быта, одежде и т. п. Во втором значении реализуется множественное число данной лексемы – *моды*: 2) образцы предметов одежды, отвечающие господствующим вкусам данного момента. *Моды сезона. Журнал мод. Дом мод* [3].

В определении французского словаря Larousse представлены следующие значения лексемы *мода*:

1) образ жизни, поведения, свойственный для эпохи, страны: *la mode c'est la manière de vivre, de se comporter, propre à une époque, à un pays. Se conformer à la mode de chez nous (вести себя как это принято у нас, согласно нашим обычаям)*;

2) скоротечная (проходящая, мимолетная) манера вести себя, думать, соответствующая хорошему тону в данный момент: *мода проводить каникулы на ферме, мода на короткие волосы, следовать моде (manière passagère de se conduire, de penser, considérée comme de bon ton dans un milieu, à un moment donné. La mode des vacances à la ferme. La mode des cheveux courts. Suivre la mode)*;

3) характерный аспект одежды, соответствующий конкретному периоду: *весенняя мода, журнал мод*.

Кроме перечисленных значений французский словарь Larousse выделяет коммерческий аспект моды: *парфюмерно-косметическая промышленность, работать в модной промышленности (industrie de la toilette, travailler dans la mode)* [22]. Входом в концепт «мода» являются синонимы данной лексемы:

популярность, поветрие, манера, обычай, обыкновение, привычка, повальное увлечение.

Следует отметить, что названные синонимы не являются достаточными для полноценной замены лексемы мода, их применение возможно при выделении такого качества моды, как синхронность. Роллан Барт говорит о синхронном срезе, фиксируемой самой модой, – это мода одного года [2, с. 44]. На протяжении синхронного среза в моде наблюдаются постоянные тенденции: манеры, привычки, повальные увлечения.

Г.Г. Слышкин, анализируя типы лингвокультурных концептов, рассматривает понятие «ядро концепта», формируемое ассоциациями, закрепленными в виде словарных значений [16]. Анализ понятийной стороны концепта «мода» позволяет выделить его ядро, которое, по нашему мнению, представлено понятием «тенденция».

Тенденция – слово, образованное от немецкого *Tendenz* (от лат. *tendere* – «стремиться, направляться»), обозначает направление, в котором совершается развитие чего-либо (общества, экономики, культуры и т. п.) [3]. Мода как тенденция представляет собой господство определенного вкуса в какой-либо сфере жизни или культуре. Синонимом слова *тенденция* выступает слово *тренд*, первоначально соотносимое со сферой политики и экономики.

Понятийная сторона концепта является объектом исследования известных отечественных и зарубежных исследователей: Ю.М. Лотмана [12], А.Б. Гофмана [6], Г. Зиммеля [7], Р. Барта [2], Ж. Липовецкого [11], Л. Свендсена [15], Э. Холландер [20].

Заслуживает интереса тот факт, что уже в XIX в. немецкий философ и культуролог Георг Зиммель рассматривает моду как постоянное явление в истории человеческого рода. Согласно философу, мода удовлетворяет потребности человека в социальной опоре, приводит отдельного человека на колено, по которой следуют все [7].

В своей монографии «Пол и костюм. Эволюция современной одежды» Энн Холландер рассматривает современное понятие моды, отмечая, что на рубеже XX–XXI вв. мода все еще представляет собой текущие вариации женской одежды, изобретаемые и тут же осознаваемые как нечто новое, сопоставимые и сравниваемые с вариациями шоу-бизнеса [20, с. 12]. В то же время, оглядываясь назад, вглубь веков, можно обнаружить факт возникновения модных тенденций, независимый от усилий

портных или модисток и не связанный с их именами. Исторические анекдоты свидетельствуют о сиюминутных эффектах, спонтанно подхваченных фавориткой или политическим деятелем, задававшими тем самым кратковременную моду [20, с. 12].

Идея восприятия модных тенденций как самостоятельного явления и моды как некой силы созвучна афоризму Коко Шанель: *La mode n'est pas quelque chose qui existe uniquement dans les vêtements. La mode est dans l'air, portée par le vent. On la devine (Мода не существует исключительно в одежде. Мода парит в воздухе, подхваченная ветром. Ее угадывают).*

Анализ исследований, посвященных концепту «мода», позволяет нам выделить такие понятия, как «изменение» и «новизна», которые, наряду с лексемой *тенденция*, формируют ядро концепта. Мода как изменение представляет собой периодическую смену образов культуры и массового поведения.

Изменение – это превращение одного явления в нечто другое. Изменение характеризуется направлением, интенсивностью, скоростью и длительностью. Изменение может быть вновь открытым, созданным или примененным [21].

Мода иррациональна, отмечает Л. Свендсен, она нуждается в самих изменениях, ради самих изменений, не для улучшения функциональности [15]. Регулярная смена моды, отмеченная Ю.М. Лотманом, является признаком динамической социальной структуры. Более того, именно мода, сопровождаемая эпитетами «капризная», «изменчивая», «странная», выделяющими ее немотивированность, становится показателем культурного развития [12, с. 126].

Изменение маркирует перелом и влечет за собой новое, только что вошедшее в обиход, новшество, нововведение [18]. Л. Свендсен подчеркивает важность «нового» для феномена моды. Новые объекты вытесняют устаревшие, переставшими быть модными, именно новизна делает моду привлекательной [13, с. 33–34].

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, анализируя понятия «новый», «первый» и «последний», человека привлекает все новое: авангард и постмодерн, новый роман и новое искусство, art nouveau. Сфера нового охватывает моду и технологии, идеи и теории, веру и концепции, методы и искусства [1, с. 693]. Отметим, что на этом эффекте новизны основано название не-

давно возникшей политической партии «Новые люди».

Понятия «новое» и «первое» заключают в себе ценностный потенциал и входят в телеологическое поле человека: «новое» и «первое» представляют собой важные характеристики деятельности человека, пробуждая в нем стремление к творчеству. «Сделать первым что-то новое или первое, доселе не бывшее – нет более привлекательной цели для творца [1, с. 693]. Новое, отмечает Н.Д. Арутюнова, смотрит в будущее с оглядкой на прошлое, оно не бывает абсолютно первым [Там же, с. 699]. Новое стремится занять место последнего: быть одетым по последней моде, *dernier cri de la mode* (последний крик моды).

Примечательно, что во французском словаре Larousse лексемы, отражающие *изменение* и *новизну*, совпадают с русскими аналогами в большинстве представленных значений. Например, *changement* (изменение):

1) action, fait de changer, de modifier quelque chose, passage d'un état à un autre: changement d'un propriétaire, de ministère (действие, факт изменения, модификации, переход от одного состояния в другое, *смена собственника, министертства*);

2) Modification profonde, rupture de rythme; tout ce qui rompt les habitudes, bouleverse l'ordre établi: aimer le changement (глубокое изменение, нарушение (прерывание) ритма, все то, что нарушает привычный порядок).

Среди контекстного употребления лексемы *новизна*, синонимами которой являются *новинка* и *новшество*, есть новинки высокой моды, а также магазин модной одежды (*nouveautés de la haute couture. Magasin de nouveautés*) [22].

Выделенные нами ядерные лексемы *изменение*, *новизна*, *тенденция* отражены в высказывании Жюль Липовецкого. Согласно этому высказыванию, нарастающий бум изменений внутри моды не только свидетельствует об ускорении тенденций к изменениям, реализация которых обусловлена состоянием культуры, но представляет собой важный факт социальной жизни.

Мода не имитирует свойства человеческой природы, среди которых можно назвать вкус к нововведениям, к украшениям, желание отличаться от других, соперничество различных групп и т. д. Мода является своеобразным зеркалом, отражающим помимо своей воли прерывность исторического развития, непреодолимый разрыв с прежней формой практи-

ческой социализации, включающей логику обычая и традиции [11, с. 31].

Рассмотрев понятийную сторону концепту «мода», обратимся к его признаковой структуре. Многомерность, качество присущее концептам в целом, особенно выразительно проявляется в моде. Так, французский философ, семиотик Р. Барт выделяет три стороны одежды или, опираясь на терминологию Барта, «три одежды»: собственно одежду, одежду-образ (фотографию), одежду-описание. Отметим, что последние два типа одежды – одежда-образ и одежда-описание – представлены на страницах глянцевого журналов. Роллан Барт вводит понятие вестиментарного знака, служащего либо для выделения функции одежды, либо для утверждения того, что эта одежда является модной [2, с. 61].

Мода обладает дуалистическим характером и является одной из многих форм жизни, посредством которой возможно сосуществование следующих антиномий.

1. Тенденция к социальному выравниванию служит оппозицией тенденции к индивидуальному различию и изменению в единой деятельности [7, с. 238]. С одной стороны, социальное нивелирование объясняет следование индивида общему примеру, с другой – мода удовлетворяет потребность человека в различии и его тенденцию к дифференциации.

2. Модные показы представляют как высокую моду, la haute couture, являющую собой искусство, так и prêt à porter (коллекцию готовой одежды), раскрывающие тенденции следующего сезона.

3. В моде проявляются дискретность, выделяющая имена модных домов, кутюрье, инфлюенсеров, и недискретность, представленная массовым потребителем, клиентом. Эта антиномия подчеркивает асимметрию отношений агентов и клиентов модного дискурса, индивидуальность и знаковость агентов моды, противопоставляемую безымянности и массовости клиентов.

Важной характеристикой моды является ее социальный характер, что обуславливает наличие таких качеств, как *институциональность, конвенциональность, нормативность и иерархичность*. Отметим, что анализ названных нами признаков раскрывает социокультурный характер моды, приближая исследователя к ценностной и образной сторонам концепта «мода».

Мода как социальное явление представляет собой институт, обладающий статусом за-

конности и прочным обоснованием как в мире вещей, так и в мире идей. Вслед за М.Л. Макаровым, под социальным институтом мы понимаем культурно-специфическую, нормативно-организованную конвенциональную систему форм деятельности, обусловленную общественным разделением труда, а также предназначенную для удовлетворения особенных потребностей общества [13, с. 206]. Каждый институт имеет свою структуру, характеризующуюся упорядоченностью, устойчивостью, специфичностью [Там же].

Функцией института моды является решение определенной социально значимой задачи, которая, будучи практико-ориентированной, заключается в удовлетворении специфической потребности общества в одежде, т. к. в традиционном понимании мода соотносится непосредственно с этим понятием. Кроме названной практико-ориентированной функции, мы считаем важным выделить такие функции моды, как информативная, регулятивная, эстетическая.

Информативная функция, реализуемая в массмедийном дискурсе, а также исследованиях теоретиков моды, охватывает три временных плана: а) ретроспективу – взгляд в прошлое, историю моды; б) синхронный срез – информацию о текущем состоянии моды; в) перспективу – информацию о готовящихся событиях в пространстве моды.

Заслуживает интереса факт того, что мода в своей эволюции и стремлении к обновлению бережно хранит накопленный опыт. Замирая на год и готовясь к прыжку и завоеванию нового сезона, мода не забывает о сокровищах прошлых лет и минувших тенденций. Это наблюдение подтверждается мирным сосуществованием винтажа, дизайнерской одежды 20–70-х гг. XX в. и новых тенденций.

В качестве иллюстрации приведем лид статьи журнала Elle:

Высказывание Антуана Сент-Экзюпери «Вы в ответе за тех, кого приручили» отлично подходит винтажной одежде. Если вы решились вложить средства в вещи великих кутюрье из коллекций 1960-х или даже 1990-х, то не дайте этим сокровищам пропасть или потерять в цене, а она будет только расти! О том, какой уход нужен одежде и аксессуарам с историей, рассказывает один из главных экспертов по винтажу в нашей стране, основательница Vintage Dream Ольга Лефферс [9].

Регулятивная функция моды может проявляться в указании, совете следовать тем или иным тенденциям. Анализ статей в модных

журналах, выделяет императивную тональность текстов, которые реализуют регулятивную функцию:

Смотри на героинь стритстайла, какие оттенки наиболее популярны этой осенью, и отмечай, какой ближе всего тебе.

Чтобы тотал-лук не казался скучным, *попробуй* поиграть с формой и тканями, сочетая облегающие и объемные вещи, мягкие шерстяные и гладкие кожаные материалы [14].

Регулятивная функция моды раскрывает ценностную сторону концепта «мода», которая репрезентируется в различных афоризмах, цитатах, принадлежащих агентам моды: *Quand vous doutez, portez du rouge* (цитата, произнесенная модельером Биллом Блассом: «Когда вы сомневаетесь, носите красное»).

Эстетическая функция моды обусловлена чувственным восприятием одежды-образа, визуальным воздействием фотографий, а также модных событий, например показов коллекций. При этом происходит интересное смещение от объекта к субъекту, модели, манекенщице, представляющей ту или иную коллекцию. Эстетическая функция моды позволяет визуализировать такие типажи, как «кутюрье», «стилист», «модница», «модник», «инфлюенсер».

Эта функция раскрывается также в описаниях, сопровождающих фотографии или показы коллекций, позволяя клиентам дискурса моды увидеть, ощутить, прочувствовать предлагаемые кутюрье модели одежды.

Базовый вариант – трикотажное платье миди кофейного оттенка с запахом и V-образным вырезом, который визуально удлинит шею и подчеркнет ключицы. В составе – 90% шерсть, 10% кашемир. То, что нужно на осень и зиму! Платье легко стилизуется под разные случаи при помощи обуви и аксессуаров. Его можно надеть с высокими сапогами-гармошками и пиджаком мужского покроя, грубыми ботинками и уютным меховым пальто, изящными ботильонами на каблук и дубленкой-авиатором. При желании можно добавить тонкий кожаный ремешок, чтобы обозначить талию и сделать силуэт более выразительным [5].

Описание, согласно классификации Ролана Барта, представляет собой одежду-описание. Рассматривая фотографию в журнале, читатель обладает свободой восприятия фактуры, сочетания платья с другой одеждой или аксессуарами. Одежда-описание является «иммобилизацией перцептивных уровней», отменяя свободу одежды-образа, фиксируя уро-

вень ее дешифровки, позволяющий читателю узнать состав ткани (90% шерсть, 10% кашемир), преимущества (визуально подчеркивает шею), определить варианты сочетания с другой одеждой (сапоги-гармошки, пиджак мужского покроя, грубые ботинки и т. д.). Одежда-образ таит в себе множество возможностей, одежда-описание фиксирует одну единственную определенность [2, с. 46–47]. Эстетическая функция отражает образную сторону концепта «мода».

Следующим качеством, характеризующим моду, является *конвенциональность*, устанавливающая негласные стандарты моды, приоритет тех или иных фасонов, цветов, а также идей. По определению А.Б. Гофмана, модные стандарты или стандарты моды являются разновидностью культурных образцов, неких способов, правил поведения или действий, зафиксированных в культуре особыми средствами, отличными от самого поведения [6, с. 14]. Как материальные, так и нематериальные, модные стандарты могут быть реализованы посредством духовных, знаковых и символических объектов. Модные объекты могут представлять собой вещи, идеи, слова, художественные произведения [Там же, с. 4].

Отметим, что объектом модных стандартов зачастую является сам человек:

Сегодня мы едва успеваем следить за сменяющимися друг друга бьюти-тенденциями и узнавать о новых стандартах красоты. На повестке дня – типаж *noble face*: внешность, которая обещает надолго остаться на пике популярности. Многие гуру бьюти-сферы не стесняясь называют ее идеалом красоты нынешнего столетия [8].

Конвенциональность моды тесно связана с понятием *нормативности*. Как отмечено в философском словаре Андре Конт-Спонвиля, всякая мода нормативна, она выражает происходящее в действительности, но воспринимается теми, кто следует за ней, как указание на то, каким это происходящее должно быть. Речь идет о мимолетной нормативности или нормативной мимолетности [19]. Нормативность – качество, проявляющееся в синхронный срез моды. То, что было нормой для моды еще вчера, сегодня вытесняется новой тенденцией, которая забудется завтра. Как и в институциональности, в нормативности и конвенциональности моды проявляется действие регулятивной функции, устанавливающей эксплицитные и имплицитные конвенции в вопросах преобладания тех или иных стандартов и норм моды.

Иерархичность моды отмечается Г. Зиммелем, по мнению которого мода выступает социальным маркером, отделяя одно сословие от другого: «общественные формы, одежда, эстетические суждения, весь стиль человека находятся в постоянном изменении под действием моды, но мода, т. е. новая мода, находит себе применение лишь в высших сословиях. Как только ее начинают перенимать низшие сословия, тем самым переходя поставленную высшими сословиями границу, высшие сословия сразу же отказываются от данной моды и принимают новую, которая позволяет им вновь дифференцироваться от широких масс, и игра начинается вновь» [7, с. 241].

В качестве заключения отметим следующее. Концепт «мода» является социокультурным концептом, к базовым характеристикам которого мы отнесем дуалистический характер, синхронность, институциональность, конвенциональность, нормативность, иерархичность. Ядро концепта «мода» образована такими понятиями, как «тенденция», «изменение», «новизна». Перспективу нашего исследования мы видим в дальнейшем изучении дискурса моды и анализе ценностной и образной сторон концепта «мода».

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. М., 2003.
3. Большой толковый словарь/под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 2000.
4. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/290538> (дата обращения: 20.08.2021).
5. В них будет тепло! Самые модные трикотажные платья на холодный сезон [Электронный ресурс]. URL: https://www.cosmo.ru/fashion/shopping/v-nih-budet-teplo-samye-modnye-trikotazhnye-platyana-holodnyy-sezon/?from=main_big, (дата обращения: 30.09.21).
6. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. СПб., 2004.
7. Зиммель Г. Избранное. Созерцание жизни. М., СПб., 2014.
8. Как выглядит идеал красоты XXI века: типаж noble face [Электронный ресурс]. URL: <https://www.marieclaire.ru/krasota/kak-vyglyadit-ideal-krasoty-xxi-veka-tipazh-noble-face/> (дата обращения: 11.08.2021).
9. Как правильно ухаживать за винтажной одеждой и украшениями [Электронный ресурс]. URL: https://www.elle.ru/krasota/beauty_blog/kak-pravilno-ukhazhivat-za-vintazhnoi-odezhdoi-i-ukrasheni-yami/ (дата обращения: 20.08.2021).
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
11. Липовецкий Ж. Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе. М., 2012.
12. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., 1992.
13. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003.
14. Носи коричневый вместо черного: что нужно знать о самом модном цвете осени [Электронный ресурс]. URL: https://www.cosmo.ru/fashion/trends/nosi-korichnevyu-vmesto-chernogo-cto-nuzhno-znat-o-samom-modnom-cvete-oseni/?from=main_middle (дата обращения: 01.10.2021).
15. Свендсен Л. Философия моды. М., 2007.
16. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.
17. Тард Г. Законы подражания. М., 2011.
18. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 11.08.2021).
19. Философский словарь. М., 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://philosophy_sponville.academic.ru (дата обращения: 20.08.2021).
20. Холландер Э. Пол и костюм. Эволюция современной одежды. М., 2018.
21. Энциклопедический словарь. М., 2004 [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy. (дата обращения: 29.08.2021).
22. Dictionnaire de français Larousse [Electronic resource]. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/> (дата обращения: 20.08.2021).

* * *

9. Kak pravil'no uhazhivat' za vintazhnoj odezhdoj i ukrasheniyami [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.elle.ru/krasota/beauty_blog/kak-pravilno-ukha-zhivat-za-vintazhnoi-odezhdoi-i-ukrasheniyami/ (data obrashcheniya: 20.08.2021).

10. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

11. Lipoveckij Zh. Imperiya efemernogo. Moda i ee sud'ba v sovremennom obshchestve. M., 2012.

12. Lotman Yu.M. Kul'tura i vzryv. M., 1992.

13. Makarov M.L. Osnovy teorii diskursa. M., 2003.

14. Nosi korichnevyj vmesto chernogo: chto nuzhno znat' o samom modnom cvete oseni [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.cosmo.ru/fashion/trends/nosi-korichnevyy-vmesto-chernogo-chto-nuzhno-znat-o-samom-modnom-cvete-oseni/?from=main_middle (data obrashcheniya: 01.10.2021).

15. Svendsen L. Filosofiya mody. M., 2007.

16. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2004.

17. Tard G. Zakony podrazhaniya. M., 2011.

18. Tolkovyj slovar' T.F. Efremovoj [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (data obrashcheniya: 11.08.2021).

19. Filosofskij slovar'. M., 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: https://philosophy_sponville.academic.ru (data obrashcheniya: 20.08.2021).

20. Hollander E. Pol i kostyum. Evolyuciya sovremennoj odezhdy. M., 2018.

21. Enciklopedicheskij slovar'. M., 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy. (data obrashcheniya: 29.08.2021).

Conceptual aspect of fashion discourse

The article deals with the conceptual aspect of fashion discourse. There is given the analysis of the conceptual branch of the concept allowing to conclude about the social and cultural nature of the studied concept. The core of the concept "fashion" is formed by such concepts as "tendency", "modification" and "originality". The key characteristics of the concept "fashion" are dualism, synchronicity, conventionality, normalization and hierarchy.

Key words: *discourse, social and cultural concept, conceptual branch, feature structure.*

(Статья поступила в редакцию 07.10.2021)

Н.Е. ГРИГОРЬЕВА
(Псков)

ОНОМАСТИЧЕСКОЕ МЕДИАПОЛЕ ПСКОВЩИНЫ

Представлена семантическая и структурно-грамматическая характеристика гемеронимов – периферийного класса онимов, функционирующих на территории Псковской земли. Анализ принципов номинации гемеронимов с учетом их мотивированности и назначения позволил рассмотреть гемеронимы Псковщины как ономастическое медиаполе, представляющее собой историко-культурное и социально-политическое пространство, которое отражает региональные особенности жизнедеятельности населения.

Ключевые слова: *ономастическое пространство, медиаполе, гемероним, Псков, принципы номинации.*

Изучение имен собственных вызывает особый интерес не только у лингвистов, ономастологов, но и людей разных сфер деятельности, которые активно используют выбор имени (нейминг) для рекламных вывесок, штендеров, заголовков как в городской языковой среде (маркетологи, риелторы, девелоперы, архитекторы-дизайнеры и др.), так и в медийном коммуникативном пространстве (журналисты, социологи, экономисты, пиар-менеджеры, имиджмейкеры и др.). Современная языковая среда систематически пополняется и обновляется за счет периферийных языковых единиц, к которым относятся порейонимы (названия любого вида транспорта), эргонимы (названия деловых объединений людей), прагматонимы (названия сорта, марки, товарного знака), геортонимы (названия торжественных мероприятий) и др.

По мнению О.И. Федосовой, названия средств массовой информации являются малоизученной частью имен собственных, т. к. их количество характеризуется постоянным ростом [10, с. 76–77]. Так, собственно названия информационных источников (газет, журналов, альманахов и т. д.) представляют собой своеобразный идентификационный код, который должен соответствовать тематике публикации, материалов и рубрик издания. Как правило, такие названия должны отличаться лако-ничностью, благозвучностью, компактностью, иметь смысловую насыщенность, не вызывать

негативных ассоциативных связей, легко запоминаться.

Известный лингвист, автор «Словаря русской ономастической терминологии» Н.В. Подольская для названий средств массовой информации ввела специальный термин *гемеронимы* (от греч. ἡμέρα / ἡμέρα / hēmar / iméra + ὄνομα / óνομα / ónoma, что означает «день, сутки» и «имя») – «собственное имя органов периодической печати, в том числе газет, журналов, информационных бюллетеней» [8, с. 46]. В дальнейшем это понятие было расширено и дополнено И.В. Крюковой, которая считает, что гемеронимы – это собственные имена средств массовой информации: газет, журналов, радио-, теле-, видео-, кинохроникальных программ [4, с. 10]. Как видим, И.В. Крюкова трактует термин *гемероним* в широком смысле, соответствующем стремительному развитию массмедийного и информационного пространства.

Средства массовой информации как в общероссийском медийном пространстве, так и в региональном контексте привлекают внимание ученых-лингвистов, о чем свидетельствует ряд исследовательских работ [10, с. 76–80; 3, с. 165–171; 13, с. 42–45; 1, с. 170–175; 11, с. 162–170]. В настоящее время на выбор современного наименования издания влияют языковые (номинативные) и внеязыковые факторы, которые выполняют репрезентативную или визуализирующую функцию (использование специальных графических и типографических символов и шрифтов).

Так, Т.В. Шмелева отмечает, что «онимы, с помощью которых обозначаются институции медиаполя, создают особый ономастикон, или специфическое ономастическое пространство, изучение которого важно для понимания не только его самого, но и в целом регионального ономастического ландшафта» [13, с. 42]. Следовательно, имена собственные, сосуществующие в определенном ономастическом пространстве, модерируют между собой, репрезентируя историко-культурную взаимосвязь в пространственно-временном континууме, образуя единое медиаполе, где, по словам Т.В. Шмелевой, обнаруживаются «горизонтальные (в составе регионального ономастикона) и вертикальные (в составе медиаономастикона) связи, обуславливающие множество подходов к исследованию и описанию» [Там же].

Ретроспективный анализ истории псковских гемеронимов отражает общегосударственный подход к номинации периодических печатных изданий («*Псковские губернские ведомости*», «*Псковские епархиальные ведомости*»,

«*Вестник Псковского губернского земства*», «*Коммунист*», «*Псковский набат*» и др.). Как правило, речь идет об использовании сочетания *губернские ведомости* с прибавлением ономастического адъектива, образованного от топонима (ср. «*Смоленские губернские ведомости*», «*Оренбургские губернские ведомости*» и др.).

Гемеронимы выступают маркерами ономастических реалий, свидетельствующих о самобытной культуре народа, исторических периодах. Как правило, этот лексический пласт мало изучен в общезыковом смысле и практически не исследован на региональном уровне, за исключением отдельных работ, в которых рассмотрены гемеронимы Новгородской, Псковской областей, Республики Марий Эл и Чувашии, Витебской области Республики Беларусь [13, с. 42–45; 12, с. 218–220; 5, с. 132–136; 2, с. 24–29].

Следует отметить, что становление, развитие и типология псковских гемеронимов связаны в большинстве случаев с историко-культурным наследием региона, политико-социальными процессами, которые происходили на территории Псковской земли (возделывание скудных сельскохозяйственных земель, создание колхозов и совхозов, развитие приграничных связей и т. д.). Таким образом, в мотивационном содержании гемеронимов скрывается не только информационная наполненность, но эмоциональная окрашенность и экспрессивность, социокультурная насыщенность.

Рассмотрим основные принципы номинации гемеронимов на примере псковского медийного материала. В Псковской области насчитывается более 80 гемеронимов, которые функционируют в медийном ономастическом пространстве. Как правило, практически в каждом районе Псковской области имеется одна газета, остальное количество гемеронимов присутствует в областном центре.

Так, самой распространенной группой печатных гемеронимов Псковщины являются названия, которые мотивированы топонимами. Такие номинации выполняют идентифицирующую функцию, которая указывает на место, где данное средство массовой информации издается, а также может определять тематическую специфику издания. В большинстве случаев для гемеронимов используются базовые словообразовательные конструкции, представляющие собой атрибутивные словосочетания с согласованием, в состав которых входит оттопонимическое прилагательное («*Великолукская правда*», «*Великолукское обозрение*» (Великие Луки), «*Гдовская заря*» (Гдов), «*Земля Новоржевская*» (Новоржев),

«Невельский вестник» (Невель), «Новосокольнический край» (Новосокольники), «Островские вести» (Остров), «Печорская правда» (Печоры), «Плюсский край» (Плюсса), «Порховский вестник» (Порхов), «Псковская губерния», «Псковская провинция», «Псковские новости», «Псковская правда», «Псковский калейдоскоп», «Время Псковское» (Псков), «Пушкинский край» (Пушкинские Горы); атрибутивное словосочетание с управлением, в состав которого входит топоним («Новости Пскова»).

Рассмотренные названия региональных средств массовой информации Псковской области, как правило, создавались централизованно, в них отразились общественно-политические и исторические предпосылки времени, номинативные модели содержат единый родовой тезаурус, который является практически терминологичным: *вести* – ‘известие, сообщение’, *вестник* – ‘название некоторых периодических изданий’, *новости* – ‘информация о текущих событиях’, *правда* – ‘то, что существует в действительности, соответствует реальному положению вещей’, *обозрение* – ‘сжатое сообщение о том, что объединено общей темой’ и т. д. [6, с. 76, 420, 428, 576]. Многие районные печатные СМИ осознают «несовременность» своих брендовых названий и параллельно реализуют свою информационно-коммуникативную деятельность в интернет-пространстве с востребованной цифрографикой, которая идентифицирует территориальный субъект (ср. smi60.ru, smireg60.ru – районная пресса Псковской области).

Ономастическое медиаполе Псковщины существует в координатном и цифровом пространстве: названия телевидения (филиал ВГТРК ГТРК «Псков»); названия телеканалов («Первый Псковский», «Великолукская телерадиокомпания»); номинации интернет-СМИ («Псковская лента новостей», «Псковское агентство информации», «Центр деловой информации Псковской области»); «Псковская правда» – электронная версия издания; сетевое издание («МК в Пскове», «LUKI-NEWS/ЛУКИ-НЬЮС»); электронно-периодическое издание «ВЛуки.ру/Vluki.ru»; информационно-деловой портал iluki.ru; названия радио («Евро плюс Псков», «Эхо Москвы в Пскове», «Луки FM»). Рассмотренные эргонимы представляют собой, как правило, развернутое словосочетание информационного характера, однако наряду с перечисленными номинациями в ономастическом медиаполе Псковщины присутствуют общеупотребительные аббревиатуры: «ПЛН» («Псковская

лента новостей»), «ПАИ» («Псковское агентство информации»), «ЦДИ ПО» («Центр деловой информации Псковской области»).

В составе псковских печатных гемеронимов имеются символические однословные наименования, которые выражены именем существительным и образованы зачастую лексико-семантическим способом («Восход» (Локнянский район), «Вперед» (Пустошкинский район), «Заря» (Красногородский район), «Коммуна» (Дедовичский район), «Пламя» (Куньинский район), «Призыв» (Себежский район)). Такие символические номинации относятся к периоду определенной исторической эпохи, связанной с советским наследием, наполненным духом оптимизма и высоких передовых достижений. В основе гемеронима «Псковская правда – Вече» заложен мотивировочный признак исторического времени – периода древней и средневековой Руси, когда единство народной демократии было залогом принятия верных решений (Псковская вечевая республика). При этом в составе однословных псковских печатных гемеронимов присутствует явление трансонимизации – ‘переход онима одного разряда в другой’ [7, с. 152] (ср. астионимы *Струги Красные*, *Псков* → гемеронимы «*Струги*» – название газеты; «*Псков*» – название научно-практического историко-краеведческого журнала). Таким образом, обнаруженные гемеронимы обладают сильной мотивационной базой, позволяющей раскрывать историко-культурные факты действительности определенного временного периода.

В псковском ономастическом медиапространстве встречаются символические гемеронимы, в которых позиционируется перспектива, передовой опыт, достижения в области сельскохозяйственной деятельности («*Новая жизнь*», «*Сельская новь*», «*Новое радио*», «*Новый день Плюс*», «*Красный маяк*»). Так, в рассматриваемых названиях присутствуют лексемы с корнем *нов-*: существительное *новь* – в значении ‘не паханная еще земля, целина; прилагательное *новый* – ‘впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый’ [6, с. 420].

В структуре псковских гемеронимов отражены субъектно-объектные отношения, семантика которых открыта и понятна для целевой аудитории («*Наша жизнь*», «*Наш путь*», «*Наше радио*», «*Наша ТВ-неделя*», «*Наша фишка*», «*Наша любимая*», «*Твой город Псков*»). В данных примерах присутствует конструктивная схема «притяжательное ме-

стоимение и имя существительное», которая достаточно часто встречается в общероссийских и иностранных массмедийных названиях (ср. телепередача «*Наша Russia (Раша)*», «*Наши иностранцы*»; телеканалы «*Наше кино*», «*Наш HD*», «*Наш Кинопоказ*», «*Наше ТВ*», «*Наши города*», украинский информационный телеканал «*Наш*» и др.).

Встречаются в Псковской области гемеронимы, которые имеют прагматическую и информационную направленность, связанную с ориентацией на определенную целевую читательскую аудиторию в сфере строительства, финансов, экономики, бизнеса, недвижимости и др. («*Бизнес – налоги*», «*ДП Бизнес Пресс*», «*Бухгалтерские вести*», «*Псковская ярмарка*», «*Реклайф*», «*Рapid*», «*Из рук в руки. Регион 60*», «*Из рук в руки. Псков*», «*Найди мастера*», «*Телесемь*», «*Роспечать*», «*Курьер. Псков – Великие Луки*», «*Стройка*», «*Сделка*», «*Стерх-Луки*», «*Бизнес Курс Псков регион*», «*Электротехнический рынок*»).

Особое место в ономастическом медиаполе Псковщины занимают гемеронимы вузовских изданий. Так, издаваемые научные журналы в пределах учебного заведения мотивированы известным топонимом («*Вестник Псковского государственного университета*», «*Псковский регионологический журнал*»), также имеется в названиях журналов узкая адресная тематика («*Россия и Америка в XXI веке*», «*Метаморфозы истории*»). В некоторых гемеронимах студенческих печатных изданий проявляются черты искусственной или ассоциативной номинации (газета факультета менеджмента ПсковГУ «*На волнах ФМ*», газета факультета филологии и иностранных языков «*МУХА*» – «Молодые Умы Хотят Активности», газета исторического факультета «*СКИФ*», газета факультета вычислительной техники и электроэнергетики «*# На факультете ВТЭ*»).

В большинстве случаев псковские гемеронимы с точки зрения графического представления передаются кириллицей, однако в латинской графике гемеронимы тоже имеются (ср. название радио «*Луки FM*», молодежный журнал Псковской области «*FORUM*»). Особого внимания требует вопрос правописания и оформления периодических изданий средств массовой информации. Правила орфографии предписывают употребление прописной буквы для однословного наименования или первого слова неоднословного названия периодического издания и выделение его кавычками, встречаются также аббревиации [9, с. 28]. Но в современном медийном пространстве и журналистской среде это правило вы-

зывает затруднения, употребление прописных букв и отсутствие кавычек встречается гораздо чаще (ср.: *Псковская Лента Новостей*, *Печорская Правда*, *Новая Жизнь*, *Найди Мастера* и т. д. – примеры приведены из текстов современных журналистов).

Таким образом, на территории Псковской области преобладают идентифицирующие гемеронимы, передающие определенный информационный посыл о современной медийном содержании средств массовой информации, направленные на разную целевую аудиторию. Как правило, в номинации псковских гемеронимов преобладает идентифицирующий признак, позволяющий совершенно свободно дифференцировать средства массовой информации. Принцип локальности, выраженный в присутствии топонимической лексики, является яркой выразительной чертой псковских гемеронимов, т. к. топонимический компонент позволяет быть гемерониму узнаваемым, запоминающимся. Символические названия в ономастической медийном поле Псковщины составляют меньшинство.

Список литературы

1. Врублевская О.В. Номинативная динамика в названиях российских газет и журналов // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. 2014. № 7(90). С. 170–175.
2. Генкин В.М. Тенденции в номинации региональных СМИ Витебщины: диахрония и синхрония // Коммуникативная культура: история и современность: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 24–29.
3. Голомидова М.В., Пыркова Т.А. Специфика способов деривации гемеронимов (на примере названий российских периодических изданий) // *Linguistica Juvenis*. 2012. № 9. С. 165–171.
4. Крюкова И.В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.
5. Лекарева Л.А. Псковские гемеронимы // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2019. № 9. С. 132–136.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
7. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1978.
8. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1988.
9. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке. М., 2006.
10. Федосова О.И. Лингвистический статус гемеронима (на материале российских и британских названий СМИ) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. № 5(49). С. 76–80.
11. Федотова Т.В. Универсальность гемеронимов в аспекте мотивации и принципов номинации //

Русский язык в поликультурном мире. II Международный симпозиум (8–12 июня 2018 г.): сб. науч. ст.: в 2 т. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь, 2018. Т. 1. С. 162–170.

12. Филиппова К.В. Особенности гемеронимов Марийл Эл и Чувашии // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях: сб. науч. тр. Чебоксары, 2017. С. 218–220.

13. Шмелева Т.В. Ономастикон новгородского медиаполя // Вестн. Новгород. гос. ун-та. 2013. Т. 1. № 73. С. 42–45.

* * *

1. Vrublevskaya O.V. Nominativnaya dinamika v nazvaniyah rossijskih gazet i zhurnalov // Vestn. Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2014. № 7(90). S. 170–175.

2. Genkin V.M. Tendencii v nominacii regional'nyh SMI Vitebshchiny: diahroniya i sinhroniya // Kommunikativnaya kultura: istoriya i sovremennost': materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2019. S. 24–29.

3. Golomidova M.V., Pyrkova T.A. Specifika sposobov derivacii gemeronimov (na primere nazvanij rossijskih periodicheskikh izdanij) // Linguistica Juvenis. 2012. № 9. S. 165–171.

4. Kryukova I.V. Reklamnoe imya: ot izobreteniya do precedentnosti: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2004.

5. Lekareva L.A. Pskovskie gemeronimy // Vestn. Pskov. gos. un-ta. Ser.: Social'no-gumanitarnye nauki. 2019. № 9. S. 132–136.

6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 1999.

7. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. M., 1978.

8. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. M., 1988.

9. Rozental' D.E. Spravochnik po pravopisaniyu i literaturnoj pravke. M., 2006.

10. Fedosova O.I. Lingvisticheskij status gemeronima (na materiale rossijskih i britanskih nazvanij SMI) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2010. № 5(49). S. 76–80.

11. Fedotova T.V. Universal'nost' gemeronimov v aspekte motivacii i principov nominacii // Russkij yazyk v polikul'turnom mire. II Mezhdunarodnyj simpozium (8–12 iyunya 2018 g.): sb. nauch. st.: v 2 t. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь, 2018. Т. 1. С. 162–170.

12. Filippova K.V. Osobennosti gemeronimov Marijl El i Chuvashii // Nacional'nye yazyki i literatura v polikul'turnyh usloviyah: sb. nauch. tr. Cheboксары, 2017. С. 218–220.

13. Shmeleva T.V. Onomastikon novgorodskogo mediapolya // Vestn. Novgor. gos. un-ta. 2013. Т. 1. № 73. С. 42–45.

Onomastic media field of the Pskov region

The article deals with the semantic and structural-grammatical characteristics of gemeronyms – the peripheral class of onyms functioning at the territory of the Pskov region. The analysis of the principles of the nomination of gemeronyms taking into consideration their motivation and function allowed to consider the gemeronyms of the Pskov region as an onomastic media field presenting a historical-cultural and social-political space that reflects the regional peculiarities of life activities of population.

Key words: *onomastic space, mediafield, gemeronym, Pskov, principles of nomination.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2021)

**О.В. НИКОЛЕНКО, Л.Д. БАБАКОВА,
Б.Н. МОРЕНКО**
(Ростов-на-Дону)

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРЕЛОМЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФРАЗЫ

Проведен структурно-семантический анализ сложноподчиненных предложений с однородным соподчинением придаточных частей. Обосновывается и доказывается положение о том, что сложноподчиненные предложения обладают большим зарядом экспрессии, возможностью передавать скрытые смыслы и строить личностно отмеченные конструкции, которые служат средством установления социальных связей и суггестивного воздействия на конкретного индивида.

Ключевые слова: *СПП с однородным соподчинением придаточных, речевое воздействие, семантическое преломление, синтаксическая синонимия, экспрессивность высказывания.*

Рельефность в соотношении языка и действительности в изучении языковой картины мира дала толчок к переориентации исследовательского интереса от функционального аспекта к перцептивно-когнитивному. В последние десятилетия в понятие научной парадигмы контрапунктом входят психолингвистика, суггестивная лингвистика, языко-

вая прагматика, фонология, теория массовой коммуникации, конфликтология и др. Объектом изучения данных наук является речевое воздействие как способ эффективного общения. Это объясняется потребностями общества рассматривать язык не только как инструмент познания мира, передачи информации о нем, но и как средство влияния на языковое сознание конкретного человека, его поведение, мышление и духовную деятельность. Такая многофункциональность языка поднимает ряд остродискуссионных проблем, решению которых посвящены многочисленные труды ученых-языковедов (А.З. Хаймуриной, А.А. Добрычевой, Р.И. Зелепукина, О.П. Каркошко, А.Н. Калинина и др.). Упомянутые лингвисты, развивая мысли о суггестивной природе языка, доказывают, что любая его единица, кроме прямой информации, способна передавать и авторски отмеченный подтекст. Однако детального описания каждого языкового уровня (в том числе и конструкций с однородным соподчинением) на предмет его «конкретного вклада» в названную когнитивную область нет. В этой связи актуальность предложенной работы обусловлена необходимостью расширенного анализа сложноподчиненных предложений с однородным соподчинением с целью определения их суггестивного статуса, возможности конкретизировать содержательный план фразы, нагнетать экспрессивность, эмоциональность и личностно маркировать фразу; поэтому целесообразность рассмотрения многокомпонентных союзных построений в обозначенном ключе обосновывается тем, что они, представляя собой в структурном плане многоярусную смысловую конструкцию, интерпретирующую языковую картину социумной среды, выступают в качестве вспомогательного кода для выделения из речевого потока информационного сегмента и усиления внушения.

В современной науке о языке речевое воздействие подразделяется на невербальное (жесты, мимика, позы и др.) и вербальное (речевая форма подачи мысли). Вербальное воздействие достигается средствами всех уровней языка, и немалая роль в этом плане отводится сложноподчиненным предложениям с однородным соподчинением придаточных частей. Данные синтаксемы многостороннее и богаче по своим семантико-стилистическим характеристикам, т. к. «созданы» выражать сложные грамматические и смысловые отношения:

Я счастлив, что, как братья, был
Защитником России,

Что в дни, когда катил во мгле
Военный вал, бушуя,
Стоял на Малой на земле
За землю за Большую! [1].

Как видим, СПП с однородным соподчинением придаточных частей красочно описывают разнообразные ситуации, что позволяет считать их частью конструкций экспрессивного синтаксиса, поскольку, наделенные способностью строить речевую тактику реципиента и вмещающие в себя огромный заряд экспрессии, они могут в большей степени воздействовать на адресата высказывания. При этом речевая тактика во многом зависит от эмотивности как семантического параметра, который представляет собой прагматически ориентированную информацию об отношении субъекта речи к излагаемой им мысли или обозначаемому предмету:

Как мне мило, как мне любо
Это ныне вспоминать!
Вспоминать, как свищут птицы
Над окошком под стрехой,
Как подмигивать зарницы начинают
за рекой... [Там же].

Речевое воздействие в такого плана построениях осуществляется через авторское «я», выраженное семантически преломленными лексемами (метафорой, олицетворением, эпитетами, эллипсисом и другими средствами речевой выразительности):

Я кошу, хоть сохнут губы,
Хоть устал, но – благодать! [Там же].

Механизм речевого воздействия в подобных предложениях строится по определенному шаблону: подача информативного компонента и вуалирование внушаемого. Зачастую именно придаточные распространители обладают значительным потенциалом воздействия, в то время как главная часть констатирует факт:

Но воды набрал он в рот,
Чтоб позавтракать планктоном
И ударить ввысь фонтаном [Там же].

Структурные изменения подобных высказываний представляют собой семантический вариантный ряд и вносят конкретизацию во фразу. В этой связи в такого рода построениях скрытый опосредующий смысл не удастся полностью восстановить без знания ситуации и соответствующей интонации, что позволяет увидеть еще одну особенность структурно-семантической организации обозначенных пред-

ложений – наличие опосредованных семантических связей между ее частями при распространении второй синтагмой слова, отсутствующего в первой части (нулевого знака) и восполняемого контекстом, или при введении скрытого опосредующего смысла, не выраженного вербально. Думается, что такие конструкции близки к построениям, называемым в русском языке омонимичными, т. е. имеющими неоднозначную структуру, «за которой закреплено несколько грамматических значений, одно из которых актуализируется в речи» [4].

Выбор языкового материала в составе СПП с однородным соподчинением придаточных частей определяется тем, к какому результату воздействия стремится писатель, хотя общая идея всегда прослеживается достаточно ясно: в результате речевого воздействия в голове читателя должна сформироваться целостная картина, идейно схожая с представлением адресанта речи:

Расцветают узоры,
Когда она берет иглу,
И на посуды горку,
И дорожку на полу,
Когда творит уборку [1].

Заметим, что, построенное инверсионно, СПП с однородным соподчинением в данном контексте формирует у слушателя положительное мнение о субъекте речи: в минимальном повествовательном отрезке передает описательный текст.

Поэты и писатели, стремясь достичь яркой образности, облачают свои мысли в выразительную языковую оболочку, зачастую употребляя необычные не только лексемы, но и синтаксические конструкции:

Проснись, шевельни плечом,
Пока есть время и в оковах нет замка,
Пока на торге ты коварным палачом
Не пушена безбожно с молотка [2].

Более емкие в структурном и содержательном плане, СПП с однородным соподчинением в языке художественной литературы отражают многоаспектность связей действительности в единстве (это диктуется и самой природой обозначенных предложений):

И желаю, чтоб крепко дружили
Твой и мой на всю жизнь сыновья,
Чтобы вместе и в счастье, и в горе,
Чтобы все и всегда пополам,
Чтобы взять их с собою в горы
Не зорно с тобой было нам [Там же].

Как можно заметить, в данном примере персуазивность строится на многоаспектности явлений, соединенных на письме знаками препинания, а в речи – особой интонацией, и экспрессивности, обеспечивающей способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи [3].

Безусловно, большая частотность употребления СПП с соподчинением фиксируется в поэзии, особенно в произведениях М. Лермонтова, М. Цветаевой, С. Есенина. В современной поэзии это можно увидеть в стихотворениях некоторых ростовских писателей. Лингвистическое исследование произведений этих мастеров слова с акцентом на количественную составляющую предикативных частей в пределах одного микротекста, выраженного предложением с соподчинением, и функционирование в нем сочинительных и подчинительных союзов (союзных слов) позволило лингвистам сделать вывод о том, что при повторе подчинительной скрепы перед каждым зависимым элементом все части сплетаются в единое целое, т. е. придаточные выстраиваются в одинаковую синтаксическую цепочку, «благодаря чему текст приобретает музыкальность и гармоничность» [4]:

И пожелать тебе кавказского здоровья,
Семейного покоя и тепла,
Чтобы судьба тебе в конце концов с любовью
Свой каравай достатка испекла,
Чтоб сердце не скучало, не щемило,
Чтобы душа не мерзла на ветру,
И чтоб семья тебя, как солнышко, любила,
Что дарит нам рассветы поутру [1].

Легкость восприятия такого плана высказываний, их логическая спаянность достигаются за счет способности скреп в совокупности варьировать одну и ту же тему и метрической системы, поддерживающей перечислительные ряды.

Повторение подчинительных союзных средств требует на уровне речи акцентности и особой (нагнетающей) интонации; на уровне языка – напряженности, изначально заложенной в природу стиха. Все это позволяет поэтам лично маркировать описываемую действительность, передавать ее тончайшие оттенки и вовлекать в круг размышлений читателя:

И жеребчик тут подумал,
Что и впрямь он есть Пегас
И что с неба кто-то вдунул силы
Взвиться на Парнас [Там же].

Определенная роль в создании семантических нюансов отводится синонимии подчинительных скреп: она не только помогает избежать повторов, но и формирует высказывание с расширенным смыслом, способное между строк открывать глубокие смысловые нюансы:

Уральский край, пьянящий запах,
Где воздух голову кружит
И лесовик в сосновых лапах
Тебе на счастье ворожит,
Где воздух свежий наполняет,
Волнует каждым вздохом грудь,
Где в темном небе не меняет
Свой компас вечный Млечный Путь [2].

В поэтической речи на базе сложноподчиненных предложений с однородными придаточными может строиться период – стилистическая фигура, обладающая ярко выраженной ритмичностью и красотой формы.

Емкость и полнота изложения позволяют периоду эмоционально воздействовать на читателя, и высказывание приобретает эмотивную законченность:

Ты знал ли дикий край под знойными лучами,
Где рощи и луга поблекшие цветут,
Где хитрость и беспечность злобе дань несут,
Где сердце жителей волнуемо страстями
И где являются порой
Умы и хладные, и твердые как камни? [Там же].

Синонимия местоименного наречия *где* с союзным словом *который* наделяет определительные однородные придаточные дополнителем пространственным значением, тем самым экспрессивно усиливая авторское «я».

Как можно заметить, СПП с однородным соподчинением придаточных частей, функционируя в художественном стиле, «подталкивает» адресата воспринимать мир образно, поскольку позволяет поэтам и писателям строить личностно отмеченные синтаксемы, оценивать внеязыковую ситуацию, вступать во внутреннюю коммуникацию, усиливать экспрессию, которая является движущей силой языкового развития [5–7].

Список литературы

1. Бугаенко Н.А. Под русским небом: стихотворения. Ростов н/Д., 1993.
2. Кремнев А.А. Степи зеленый горизонт: стихотворения. Ростов н/Д., 2011.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/591a.html> (дата обращения: 28.07.2021).
4. Николенко О.В. Семантическое варьирование сложноподчиненных предложений с однород-

ным соподчинением придаточных частей в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2007.

5. Николенко О.В., Бабакова Л.Д. Научные тексты с усложненной однородностью // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2018. № 3. С. 146–150.

6. Стернин И.А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить. Воронеж, 2011.

7. Nikolenko O.V., Belozeroва A.V., Sumina N.V., Shapovalova E.Yu. Parcelled phrases in the aspect of business communication [Electronic resource] // Breakthrough Technologies and Communications in Industry: International Scientific Practical Conference 20–21 November 2018, Volgograd, Russian Federation. URL: <https://iopscience.iop.org/issue/1757-899X/483/1> (дата обращения: 28.07.2021).

* * *

1. Bugaenko N.A. Pod russkim nebom: stihotvoriya. Rostov n/D., 1993.

2. Kremnev A.A. Stepi zelenyj gorizont: stihotvoriya. Rostov n/D., 2011.

3. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/591a.html> (data obrashcheniya: 28.07.2021).

4. Nikolenko O.V. Semanticheskoe var'irovanie slozhnopodchinennykh predlozhenij s odnorodnym sopodchinением pridatochnykh chastej v russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2007.

5. Nikolenko O.V., Babakova L.D. Nauchnye teksty s uslozhennoj odnorodnost'yu // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2018. № 3. S. 146–150.

6. Sternin I.A. Prakticheskaya ritorika v ob'yasneniyah i uprazhneniyah dlya tekh, kto hochet nauchitsya govorit'. Voronezh, 2011.

Semantic breaking of a fictional phrase

The article deals with the structural and semantic analysis of the complex sentences with the homogeneous coordination of the dependent parts. There is substantiated and proved that the complex sentences have a heavy charge of expression, the potential of conveying the inner meaning and forming personally marked constructions that are the means of making the social contacts and suggestive influence on the concrete person.

Key words: *complex sentence with the homogeneous coordination of dependent clauses, linguistic manipulation, semantic breaking, syntactical synonymy, expressivity of statements.*

(Статья поступила в редакцию 22.09.2021)

Ю.О. СОЛОВЬЕВА
(Москва)

**ОСОБЕННОСТИ
АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ
ПОПУЛЯРНО-ЮРИДИЧЕСКОГО
ДИСКУРСА**

Рассматривается специфика интердискурсивной адаптации текстов популярно-юридического дискурса, а также задействованные в данном процессе средства вторичной категоризации и концептуализации. Стратегия амплификации реализуется путем приращения опциональной фактуальной и оценочной информации и используется адаптаторами для повышения общего уровня правовой грамотности массового адресата, а не для регулирования его поведения в социуме.



Ключевые слова: популярно-юридический дискурс, интердискурсивная адаптация, вторичный текст, вторичная концептуализация, амплификация.

Вопросы адаптации текстов разных жанров, механизмы происходящих при этом трансформаций и типичные приемы адаптации не раз становились объектом лингвистического изучения (Голев, 2001; Дьякова, 2009; Ионова, 2006; Первухина, 2013; Сайкова, 2001). Цель данной статьи – рассмотреть стратегии адаптации, используемые авторами текстов популярно-юридического дискурса для достижения коммуникативной цели. В качестве материала исследования послужили словарные статьи «Правовой азбуки» – рубрики журнала «Человек и закон», опубликованной в выпусках за 2015–2016 гг. Основной задачей авторов данной рубрики (популяризаторов правовых знаний) было ознакомление читателей с основными терминами, относящимися к разным отраслям права, для повышения уровня правовой грамотности и формирования необходимого понятийного аппарата, который позволил бы нивелировать разницу в фоновых знаниях специалистов и обывателей.

Поскольку в данном случае юридический дискурс является базовым, определяющим как понятийное пространство, так и специфику концептосферы популярно-юридического дискурса, его агенты (специалисты с юридическим образованием, журналисты, освещающие правовые темы, и др.) неизбежно сталкиваются с проблемой обеспечения адекватного

восприятия специальной информации адресатом (обывателем/неспециалистом). Как справедливо отмечает С.В. Первухина, юридический дискурс «представляет собой пространство, созданное, с одной стороны, для узкой группы людей, обладающих специальными знаниями, а с другой стороны – для группы лиц, заинтересованных в получении этих знаний, но не способных их воспринять из-за сложности информации этого дискурса» [7, с. 225]. Популяризация правовых знаний предполагает изложение информации правовой тематики в доступной (упрощенной) форме, что способствует ее распространению среди широких слоев населения.

Тексты популярно-юридического дискурса являются вторичными по отношению к текстам-источникам, принадлежащим к юридическому дискурсу. Под вторичным текстом мы вслед за С.В. Ионовой понимаем любой текст вторичной репрезентации, образуемый в результате семантических трансформаций текста-основы [4]. Вторичные тексты воспроизводят когнитивно-семантические элементы текста-источника, а также полностью либо частично повторяют композицию последнего. В частности, в них может сохраняться аналогичное деление на главы/параграфы и их последовательность.

По мнению Н.Д. Голева и Н.В. Сайковой, порождение вторичных текстов всегда включает деривационный момент, поскольку предполагает образование одного текста на базе другого. Вторичный текст представляет собой некое продолжение, развитие исходного текста [2, с. 20]. В основе производства вторичных текстов как своеобразных «кодовых трансформаций» лежат процедуры свертывания и развертывания. «При восприятии текста происходит свертывание в некий “смысловый сгусток” (инвариант), который при репродукции развертывается в новую текстовую форму (варианты)» [Там же, с. 22]. Основными линиями на деривационной оси, по мнению Н.Д. Голева и Н.В. Сайковой, являются форма, содержание и функция вторичных текстовых образований.

В процессе производства вышеупомянутых вторичных текстов популярно-юридического дискурса, на наш взгляд, имеет место их интердискурсивная адаптация, т. е. трансформация текста в соответствии с иными дискурсивными условиями его функционирования [3, с. 7]. А.А. Дьякова полагает, что интер-

Сравнительный анализ статьи «Правовой азбуки», посвященной понятию «легализация», и ст. 174 УК РФ

Рубрика «Правовая азбука»	Статья 174 УК РФ
<p>«Легализация (отмывание) денежных средств или иного имущества, приобретенных незаконным путем – преступление в сфере экономической деятельности, предусмотренное ст. 174 УК РФ. С объективной стороны представляет собой совершение финансовых операций и других сделок с денежными средствами или иным имуществом, приобретенным заведомо незаконным путем, а равно его использование для предпринимательской или иной экономической деятельности. В международном праве легализация преступных доходов – преступление международного характера согласно Страсбургской конвенции 1990 г. о розыске, получении и конфискации незаконных средств, полученных преступным путем» [10, с. 90]</p>	<p>«Легализация (отмывание) денежных средств или иного имущества, приобретенных другими лицами преступным путем» 1. Совершение финансовых операций и других сделок с денежными средствами или иным имуществом, заведомо приобретенными другими лицами преступным путем, в целях придания правомерного вида владению, пользованию и распоряжению указанными денежными средствами или иным имуществом – наказывается штрафом в размере до ста двадцати тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до одного года [6]</p>

дискурсивная адаптация теста осуществляется посредством механизмов вторичной категоризации (определения объекта через его отнесение к более общей категории) и вторичной концептуализации информации (выбора способа представления концептуального содержания: понятийный, образный, оценочный и т. д.). В пространстве текста функционируют языковые единицы, являющиеся ключевыми для восприятия текста. При адаптации происходит развертывание содержания текстообразующих концептов путем экспликации их скрытого содержания при помощи адекватных языковых средств [3, с. 8–9]. А.А. Дьякова отмечает, что тексты институциональных дискурсов характеризуются понятийным способом концептуализации информации. Они насыщены терминами, а определение понятий происходит через ближайший род и видовое отличие либо через указание на происхождение предмета [Там же, с. 11].

Для того чтобы выяснить, какие стратегии и приемы адаптивирования используют авторы популярно-юридических текстов, проведем сравнительный анализ ряда примеров из «словарных» статей вышеупомянутой рубрики «Правовая азбука» (далее ПА) и релевантных законодательных статей. В частности, рассмотрим определение понятия «легализация» (табл. 1).

Как в словарной, так и в законодательной статье понятие «легализация» конкретизируется (дублируется) в скобках посредством другого известного юридического термина *отмы-*

вание денег. В данной связи мы полностью разделяем мнение В.И. Карасика о том, что коммуникативная ясность в общении юриста и неюриста (совпадение интенции автора и интерпретации адресата) достигается посредством использования клишированных средств общения, а также прецедентных юридических текстов [5, с. 207]. Клишированная юридическая метафора *отмывание денег* более понятна обывателю, нежели заимствованный узкоспециальный термин *легализация*. К тому же последний имеет еще ряд значений, не имеющих отношения к описываемому преступлению: 1) разрешение деятельности какой-либо организации; придание юридической силы какому-либо акту, действию; 2) подтверждение подлинности имеющихся на документах подписей [1]. Закрепление за термином понятийного значения («преступление в сфере экономической деятельности») в адаптированном тексте популярно-юридического дискурса синтаксически оформляется посредством тире.

Определение термина в ПА содержит опущение (элиминацию) *другими лицами*. Акцент в нем делается на способе приобретения денежных средств (*преступным путем*). В отличие от соответствующей статьи УК, в которой после названия следует непосредственный переход к описанию сущности преступления и наказанию за его совершение, в статье ПА мы наблюдаем вышеупомянутое явление вторичной категоризации или отнесения объекта/явления к более общей категории (*легализация – преступление в сфере экономической деятель-*

ности). Определение понятия происходит через ближайший род (*преступление*), видовым отличием является уточнение области совершения преступления (*в сфере экономической деятельности*).

Рассматриваемый нами вторичный текст популярно-юридического дискурса характеризуется интертекстуальностью и содержит метатекстовые отсылки к двум законодательным документам: статье 174 УК РФ, регулирующей данный вид преступлений, и к Страсбургской конвенции 1990 г. о розыске, получении и конфискации незаконных средств, полученных преступным путем*. Если первую аллюзию можно считать необходимым компонентом экспликации термина *легализация*, то ссылку на второй документ, а также комментарий о том, что это *преступление международного характера*, можно рассматривать как вариативное приращение, отвечающее функциям популярного дискурса (повышению уровня правовой грамотности населения). Статья из ПА содержит также добавление с объективной стороны, которое, скорее, выполняет функцию формального средства когезии (т. к. не все читатели знакомы с юридическим понятием «объективный» = внешний) и позволяет автору структурировать текст. Вторичная концептуализация в рассматриваемых примерах популярно-юридических текстов осуществляется в том числе посредством перестановки членов предложения, изменяющих некоторые смысловые акценты. Так, вместо фразы из законодательной статьи *заведомо приобретенными другими лицами преступным путем* в определении в ПА появляется *приобретенным заведомо незаконным путем*.

Анализируя используемые стратегии адаптации, мы будем опираться на классификацию С.В. Первухиной, которая выделяет три направления упрощения юридического текста на семантическом и синтаксическом уровнях: симплификацию, денотатную экспликацию и амплификацию. Симплификация предполагает упрощение языкового кода транслируемого сообщения, включающее замену специальных терминологических единиц широко употребляемыми лексическими эквивалентами, а также синтаксические трансформации, в частности замену сложных предложений более простыми. Денотатная экспликация включает в себя объяснение или комментирование тер-

минологических единиц с последующим закреплением за ними определенного значения в языковом сознании неспециалиста. Использование приема экспликации сопровождается приращением текста, что неизбежно приводит к удлинению протяженности языкового кода и увеличению объема вторичного текста. Прием амплификации (семантического расширения) предусматривает помимо объяснения узкоспециальных терминов еще и комментирование ситуации, т. е. может иметь место приращение не только фактуальной, но и прагматической информации (оценка, коннотация) [7, с. 226]. В рассматриваемом выше тексте словарной статьи используется прием симплификации, когда вместо трудной для восприятия юридической формулировки *в целях придания первоначального вида владению, пользованию и распоряжению указанными денежными средствами или иным имуществом* автор рубрики журнала использует более общую фразу: *использование для предпринимательской или иной экономической деятельности*.

Композиционно законодательный и популярно-юридический текст существенно различаются. Так, статья 174 УК РФ состоит из четырех пунктов, разъясняющих ответственность лица/группы лиц, совершающих подобное деяние в зависимости от размера. В определении журнала три пункта закона опущены, т. к. автор не счел их ключевыми (инвариантными) для экспликации значения термина. К такому же выводу приходит С.В. Первухина, говоря о том, что «в некоторых случаях адаптированный текст содержит только ту часть информации текста-источника, которая необходима для читателя, и именно эта часть текста будет адаптироваться в соответствии с нуждами читателя» [Там же, с. 166].

Информация о предусмотренном наказании в первом пункте статьи 174 (*наказывается штрафом в размере до ста двадцати тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до одного года*) также исключена из словарной статьи, меняя, таким образом, ее прагматику. Прагматика текста кодекса направлена на установление некой правовой нормы и наказания за ее нарушение, в то время как словарная статья ориентирована на разъяснение сути правового явления неспециалисту.

Обратимся к анализу следующего фрагмента определения из рубрики журнала:

Защитник – лицо, осуществляющее защиту гражданина в уголовном процессе. Допускается к участию в деле с момента задержания, ареста или

* Точное название – *Конвенция об отмывании, выявлении, изъятии и конфискации доходов от преступной деятельности*. Была заключена в Страсбурге 8 ноября 1990 г.

предъявления обвинения. 3. могут быть адвокаты, представители профессиональных союзов и других общественных организаций. По определению суда или постановлению судьи в качестве 3. допускаются близкие родственники и законные представители обвиняемого, а также другого лица (ст. 47 УПК) [9, с. 49].

Вторичная категоризация понятия «защитник» в данном случае также происходит через ближайший род (*лицо*), видовым отличием является функциональная деятельность (*осуществляющее защиту гражданина в уголовном процессе*). Далее адаптатор прибегает к стратегии амплификации и включает в словарную статью комплементарную информацию о некоторых процессуальных нюансах привлечения защитника, а также о категориях лиц, допускаемых в качестве защитников. В анализируемом фрагменте также используются стратегии денотатной экспликации и симплификации (семантической и синтаксической). Значение термина разъясняется доступным языком. Используются нераспространенные предложения с простым тема-рематическим членением.

Рассматриваемое определение задействует интертекстуальные текстовые связи, в частности содержит ссылку на релевантную статью УПК РФ (ст. 47), которая носит название «Обвиняемый» и содержит ряд пунктов, регламентирующих отношения между обвиняемым и его защитником [6]. Сама статья состоит более чем из 20 подпунктов, поэтому, как мы видим, имеет место выборка необходимой информации, имеющей отношение к раскрытию необходимого понятия. В определении активно задействованы слова (в том числе термины) и выражения, относящиеся к лексико-семантическому полю «уголовное судопроизводство» (*обвиняемый, лицо, осуществлять защиту, уголовный процесс, допускаться к участию в деле, с момента задержания/ареста, предъявление обвинения, законный представитель* и т. д.), являющиеся своеобразными маркерами профессиональной юридической коммуникации. Таким образом, при адаптации текстов популярно-юридического дискурса популяризатор старается не выходить за рамки институциональности юридического дискурса, предполагающей наличие строгой клишированности общения, использует также общенаучную лексику и не переключается на обиходный дискурс даже при необходимости изложения информации в доступной форме, что указывает на ожидание подготовлен-

ности адресата к восприятию достаточно специфического материала.

В ряде случаев адаптатор может прибегать к оценочному способу вторичной концептуализации информации, как в следующем примере:

Издавательство – 1) действие потерпевшего, которое может вызвать состояние аффекта у лица, виновного в убийстве (ст. 107 УК РФ). Представляет собой злую насмешку, глумление над виновным. В отличие от тяжкого оскорбления, которое всегда выражается в неприличной форме, И. осуществляется и в пристойном виде, хотя по своему содержанию столь же цинично, оскорбительно и глубоко ранит психику человека. Таковы, например, насмешки над его физическими недостатками или другой ущербностью. И. бывает растянутым во времени; 2) одно из квалифицирующих обстоятельств причинения тяжкого и средней тяжести вреда здоровью (ст. 111, 112 УК РФ); 3) одно из квалифицирующих обстоятельств принуждения к даче показаний (ст. 302 УК РФ); 4) один из признаков уголовно наказуемого нарушения уставных взаимоотношений между военнослужащими при отсутствии между ними подчиненности (ст. 335 УК РФ); 5) одно из обстоятельств, отягчающих наказание преступника (ст. 63 УК РФ) [9, с. 50].

Наряду с распространенными юридическими терминами и клише (*действие потерпевшего, состояние аффекта, квалифицирующие обстоятельства, причинение тяжкого и средней тяжести вреда здоровью, уголовно наказуемое нарушение, принуждение к даче показаний* и т. д.) в тексте определения адаптатор активно использует оценочную лексику с пейоративной коннотацией (*злая насмешка, глумление, тяжкое оскорбление, в неприличной форме, в пристойном виде, цинично, оскорбительно, глубоко ранит психику человека, ущербность*). Неизменным компонентом экспликации термина выступают многочисленные интертекстуальные ссылки на релевантные статьи закона (*ст. 107 УК РФ, ст. 111, 112 УК РФ, ст. 302 УК РФ, ст. 335 УК РФ, ст. 63 УК РФ*), которые позволяют сделать вывод о высокой степени компрессии реферируемой информации, взятой из целого ряда текстов-источников.

Для того чтобы лучше понять специфику адаптации текстов популярно-юридического дискурса, считаем целесообразным сравнить их с другими вариантами адаптированных тестов в формате словарных определений, в частности проанализировать способы презентации специальной информации для объясне-

Сравнительный анализ статей «Правовой азбуки» и энциклопедического словаря, посвященных понятию «импортная пошлина»

Рубрика «Правовая азбука»	Энциклопедический словарь
И м п о р т н а я п о ш л и н а – таможенная пошлина, взимаемая с импортируемых в данную страну товаров и транспортных средств. Применяется для пополнения государственных доходов, защиты внутреннего рынка от проникновения иностранных товаров, а также с целью создания преимуществ для отдельных государств (т. е. выполняет соответственно фискальную, протекционистскую и преференциальную функции). Ставка И.п., как правило, зависит от степени обработки товара (для сырья ниже, чем для готовых изделий) [9, с. 50–51]	И м п о р т н ы е п о ш л и н ы – платежи, взимаемые за ввоз в страну импортируемых товаров при пересечении границы [8, с. 86]

Сравнительный анализ статей «Правовой азбуки» и энциклопедического словаря, посвященных понятию «расписка»

Рубрика «Правовая азбука»	Энциклопедический словарь
Р а с п и с к а – односторонний документ с подписью, удостоверяющий факт получения чего-либо (напр., исполнения по обязательству, удостоверения, лицензии, инструктажа по технике безопасности, повестки). В праве является одним из видов доказательств письменных. В некоторых случаях свидетельствует о заключении договора [11, с. 60]	Р а с п и с к а – документ, скрепленный подписью лица, давшего расписку, и удостоверяющий в письменной форме, что это лицо получило от другого лица деньги, вещи, материальные ценности и обязуется их вернуть. Расписка, правильно оформленная и нотариально заверенная, может служить одним из доказательств факта передачи ценностей, но во многих случаях не является достаточным основанием для их востребования [8, с. 178]

ния аналогичных терминов в рассматриваемой нами рубрике журнала и энциклопедическом словаре, посвященном различным аспектам предпринимательской деятельности (табл. 2).

Статья ПА содержит гораздо более подробное определение понятия, нежели отраслевой словарь. В нем эксплицируется не только механизм взимания пошлин, но также выполняемые ими функции и алгоритм расчета ставки. Таким образом, популярно-юридический текст содержит объемное приращение фактуальной информации (амплификацию), призванное повысить уровень правовой грамотности читателя.

В следующем примере адаптатор принял решение использовать стратегию симплификации при объяснении термина в статье рубрики (табл. 3). Несмотря на выбор общего слова для обозначения рода (*документ*), авторы определений акцентируют различные аспекты видовых признаков (*односторонний документ*

с подписью vs документ, скрепленный подписью лица, давшего расписку). В статье ПА также для наглядности приводятся примеры расписок (амплификация), а для экспликации значения используются достаточно «размытые» общие формулировки (*факт получения чего-либо, один из видов доказательств письменных, в некоторых случаях свидетельствует о заключении договора*).

В России расписки регламентируются статьями 408, 879, 880, 808, и 887 ГК РФ, которые содержат классификацию расписок в зависимости от получаемых лицом вещей или материальных ценностей, а также правах и обязанностях лица, вытекающих из расписки. Как мы видим, оба определения исключают эту информацию как избыточную для понимания сути документа, и соответствующие статьи ГК (инвариант) подвергаются значительной компрессии. Дальнейшее «развертывание» инварианта приводит к появлению двух различных

вариантов вторичных текстов. При этом плотность вторичных текстов размывается за счет использования атрибутивных оборотов (*Расписка, правильно оформленная и нотариально заверенная*) и приращения дополнительной фактуальной информации (*напр., исполнения по обязательству, удостоверения, лицензии, инструктажа по технике безопасности, повестки*).

Подводя итоги, считаем необходимым отметить, что при порождении текстов популярно-юридического дискурса происходит интердискурсивная адаптация текста-источника, принадлежащего к юридическому дискурсу. В большинстве случаев наблюдается значительная компрессия текста-источника, приводящая к существенному композиционному перестроению во вторичном тексте. Используемая стратегия симплификации не приводит к изменению доминантного понятийного способа вторичной концептуализации информации. В рассмотренных примерах наблюдается широкое употребление юридической терминологии, вводимой без дополнительных объяснений, что предполагает наличие у адресата внутридисциплинарной пресуппозиции. Стратегия амплификации в текстах популярно-юридического дискурса реализуется посредством многочисленных отсылок к релевантным законодательным документам и приращения фактуальной и оценочной информации, являющейся факультативной для экспликации понятий.

Принципиальным различием адаптации текстов юридического и популярно-юридического дискурсов является их функциональная направленность. Адаптированные юридические тексты выполняют интерпретирующую и разъяснительную функции. Приращение в них фактуальной и прагматической информации позволяет адресату (специалисту и неспециалисту) лучше понять природу того или иного правового феномена и разобраться в нюансах правоприменения. В текстах популярно-юридического дискурса амплификация используется адаптаторами для повышения общего уровня правовой грамотности массового адресата, и лишь опосредованно – для регулирования его поведения в социуме.

Список литературы

1. Большой юридический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/pravo/slovar/2466285.html> (дата обращения: 31.07.2021).
2. Голев Н.Д., Сайкова Н.В. Изложение, пародия, перевод... к основаниям деривационной ин-

терпретации вторичных текстов // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: сб. ст. / под общ. ред. В.А. Пищальникова. Барнаул, 2001. Вып. 3. С. 20–27.

3. Дьякова А.А. Интердискурсивная адаптация текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009.

4. ИONOBA C.B. Принципы интердискурсивной адаптации текстов // Науч. вестн. Воронеж. гос. архитектур.-строит. ун-та. Сер.: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2006. № 5. С. 50–59.

5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

6. КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 02.08.2021).

7. Первухина С.В. Структурно-семантические и дискурсивно-прагматические характеристики адаптированного текста: дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д., 2015.

8. Сизов Ю.И., Федорченко В.Л. Энциклопедический словарь. Предпринимательство. Волгоград, 2009.

9. Человек и Закон. 2015. № 12. С. 49–50.

10. Человек и Закон. 2016. № 1. С. 90.

11. Человек и Закон. 2016. № 7. С. 60.

* * *

1. Bol'shoj yuridicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovar.cc/pravo/slovar/2466285.html> (data obrashcheniya: 31.07.2021).

2. Golev N.D., Sajkova N.V. Izlozhenie, parodiya, perevod... k osnovaniyam derivacionnoj interpretacii vtorichnyh tekstov // Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa: psiholingvisticheskij i kognitivnyj aspekt: sb. st. / pod obshch. red. V.A. Pishchal'nikova. Barnaul, 2001. Vyp. 3. S. 20–27.

3. D'yakova A.A. Interdiskursivnaya adaptaciya teksta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2009.

4. Ionova S.V. Principy interdiskursivnoj adaptacii tekstov // Nauch. vestn. Voronezh. gos. arhitekt.-stroit. un-ta. Ser.: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. 2006. № 5. S. 50–59.

5. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

6. Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 02.08.2021).

7. Pervuhina S.V. Strukturno-semanticheskie i iskursivno-pragmaticheskie harakteristiki adaptirovanogo teksta: dis. ... d-ra filol. nauk. Rostov n/D., 2015.

8. Sizov Yu.I., Fedorchenko V.L. Enciklopedicheskij slovar'. Predprinimatel'stvo. Volgograd, 2009.

9. Chelovek i Zakon. 2015. № 12. S. 49–50.

10. Chelovek i Zakon. 2016. № 1. S. 90.

11. Chelovek i Zakon. 2016. № 7. S. 60.

Peculiarities of adaptation of the texts of popular legal discourse

The article deals with the specific character of the interdiscursive adaptation of the texts of the popular legal discourse and the means of the secondary categorization and conceptualization involved in the process. The strategy of amplification is realized by the means of the augment of the optional factual and evaluative information and used by the adaptors for the promotion of the general level of the legal literacy of the mass addressee but not for the regulation of his behavior in the society.

Key words: *popular legal discourse, interdiscursive adaptation, secondary text, secondary conceptualization, amplification.*

(Статья поступила в редакцию 10.09.2021)

Л.В. БАЗАРОВА, Э.Н. ГИЛЯЗЕВА,
Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА, А.М. АЙДАРОВА
(Набережные Челны)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Анализируются особенности использования грамматических трансформаций при переводе технической документации. Как показал анализ грамматических трансформаций, которые были использованы в процессе перевода технической документации предприятия ООО «РМА Рус», наиболее распространенными из них являются добавление слов и замена частей речи.

Ключевые слова: *перевод, трансформация, часть речи, предложение, варьирование, техническая документация.*

Наиболее часто в практике перевода технической литературы переводчику приходится прибегать к лексическим и грамматическим трансформациям, использование которых обусловлено различиями в формально-структурной организации немецкого и русского языков, а также в особенностях стилистико-язы-

ковой нормы, которая для русского языка является менее гибкой по сравнению с немецким языком, что неизбежно заставляет либо вводить в переводе новые слова, либо осуществлять морфологические трансформации, либо анализировать причинно-следственные связи между переводимыми понятиями и соответственно выбирать искомое слово [1]. В рамках данной статьи мы выявили особенности использования грамматических трансформаций при переводе технической документации, основываясь на классификации Я.И. Рецкера, дополненной нами синтаксическим варьированием (вместо изменения порядка слов и структуры предложения), согласно которой к грамматическим трансформациям относятся: опущение слова; добавление слова; замена частей речи (морфологическая трансформация); синтаксическое варьирование; деструктивно-синтаксическое варьирование [3].

В качестве примеров добавления новых слов можно привести следующие: *Betätigungselemente gegen unbeabsichtigtes Betätigen gesichert* (ДТБ)* – «Элементы органа управления защищены от *непреднамеренного приведения в действие*». Стилистически и грамматически обусловлено добавление слова *приведение* к имени существительному *действие*.

Gehörschutz bereitstellen und tragen, sofern ein Beurteilungspegel von 85 dB (A) und mehr erreicht wird (ДТБ) – «Иметь наготове *защиту для органов слуха* и носить ее, как только оценочный уровень воздействия шума достигнет отметки 85 дБ (А) и более». В данном примере добавлено слово *орган*.

Bei der Auswahl des Reinigungsmittels wird darauf geachtet, dass die Gesundheits- und Brandgefahren so gering wie möglich gehalten werden (ДТБ) – «При выборе чистящего средства следует обращать внимание на максимально низкий *уровень опасности для здоровья и возникновения пожара*». В приведенном выше примере добавлено слово *уровень*.

Добавление двух слов в приведенном ниже примере также обусловлено стилистически: *Verbot von Feuer, offenem Licht und Rachen* (ДТБ) – «Запрет на *разведение огня, на использование открытого источника света и на курение*».

Baulicher Brandschutz: Brandabschnitte, Flucht- und Rettungswege (ДТБ) – «Строитель-

* Здесь и далее аббревиатурой ДТБ обозначается документация по технике безопасности в ООО «РМА Рус».

ная защита от пожара: пожарные зоны, *запасные выходы и пути эвакуации*». Здесь было введено новое слово *выходы* с одновременной модуляцией *Flucht* и *запасной*.

В приведенном ниже примере имеет место контекстуально обусловленное добавление слова *пылью*: *Für die Entstaubung der Strahlanlage erzeugt ein Ventilator den erforderlichen Unterdruck. Die abgesaugte Luft wird mit einer Filteranlage gereinigt* (ТОП)* – «Всасываемый с пылью воздух проходит очистку посредством фильтровальной установки».

Примерами морфологической трансформации в переводе с немецкого на русский язык являются: *Schadhafte Geräte oder Leitungen werden sofort außer Betrieb genommen und fachgerecht instand gesetzt oder der Nutzung entzogen* (ДТБ) – «Дефектные приборы или провода тут же снимаются с эксплуатации и либо подвергаются профессиональному ремонту, либо больше не используются».

Bestimmungsgemäße Verwendung der Schleifscheiben (ДТБ) – «Использовать шлифовальные диски в соответствии с их назначением». В данном случае наблюдается морфологическая трансформация в сочетании с лексической (калькирование).

Arbeitsmittel werden nicht zweckentfremdet verwendet, im Bedarfsfall wird geeignetes Werkzeug benutzt; beschädigte Arbeitsmittel werden ausgesondert oder unverzüglich instand gesetzt (ДТБ) – «Средства труда применяются строго по назначению, по необходимости используются подходящий инструмент; поврежденные средства труда отсортировываются или немедленно ремонтируются».

Keine Personen mit der Last oder dem Lastaufnahmemittel befördern (ДТБ) – «Не перевозить никого вместе с грузом или грузозахватным приспособлением». В данном предложении используется грамматическая трансформация, заключающаяся в замене одной части речи другой, т. е. так называемая морфологическая трансформация. Имя существительное *Person* во множественном числе, употребленное с отрицанием *kein*, заменяется в переводе на русский язык неопределенным местоимением *никого*.

Schutzhandschuhe beim Heben, Bewegen und Transport, z.B. von scharfen, rauen Gegenständen (ДТБ) – «Защитные рукавицы при подъеме, перемещении и транспортировке, например, предметов с острыми краями или с грубой поверхностью». Добавление слов *края* и

* Здесь и далее аббревиатурой ТОП обозначается техническое описание продукции ООО «РМА Рус».

поверхность здесь обусловлено стилистическими особенностями сочетаемости слов в русском языке.

Auf die richtige Körperhaltung achten (z.B. Heben mit möglichst gerader Wirbelsäule, Last möglichst nah am Rumpf halten, Heben und Tragen mit verdrehtem Oberkörper vermeiden) (ДТБ) – «Следить за правильным положением тела (например, поднятие тяжестей с максимально прямым позвоночником, груз держать как можно ближе к туловищу, избегать поднятия и переноса тяжестей со скрученной верхней частью туловища)». В данном случае произошло добавление слова *тяжесть*, обусловленное стилистически.

Bei Montage- oder Reinigungsarbeiten Maschine gegen unbeabsichtigtes Anlaufen sichern (ДТБ) – «При выполнении монтажных или уборочных работ обезопасить станки от нечаянного пуска». Добавление слова *выполнение* обусловлено стилистически.

Морфологическая трансформация встречается также в следующих примерах:

– *Nach Programm-Start wird die Maschinentür automatisch geschlossen und elektropneumatisch verriegelt* (ТОП) – «После программного запуска дверь установки автоматически захлопывается и запирается при помощи электропневматического замка»;

– *Bei festgestellten Mängeln Geräte und Maschinen nicht weiter betreiben* (ДТБ) – «В случае обнаружения ошибки приостановить работу устройств и станков»;

– *Beschaffung und Einrichtung sicherheitskonformer Geräte* (ДТБ) – «Приобретение и размещение устройств, соответствующих требованиям безопасности»;

– *Gefahrlos erreichbare Plätze für das Anschlagen von Lasten vorsehen* (ДТБ) – «Предусмотреть места с безопасным доступом для строповки грузов»;

– *Abdeckungen / Schutzbügel / Schutzbleche funktionsfähig erhalten* (ДТБ) – «Защитные кожухи / защитные дуги / защитные листы сохранять в работоспособном состоянии».

Опущение слов как переводческую трансформацию, вызванную стилистическими соображениями, наглядно демонстрируют следующие примеры:

– *Über die Strahlmittel dosiereinrichtung gelangt das gereinigte Strahlmittel vom Strahlmittel bunker zu den Hochleistungsturbinen* (ТОП) – «Через дозировочное устройство очищенный струйный материал поступает из бункера непосредственно в турбины высокой мощности»;

– *Kugel läppmaschine* (ТОП) – «притирочный станок»;

– *Lichte Weite zwischen den Spindeln* (ТОП) – «просвет между шпинделями»;

– *Regelmäßige Wartung und Pflege der Lüftungstechnischen Anlage (mindestens jährlich)* (ДТБ) – «регулярное техническое обслуживание системы вентиляции (как минимум ежегодно)»;

– *Senk schraube mit Innensechskant* (ТОП) – «винт с внутренним шестигранником»;

– *Über die Strahlmittel dosiereinrichtung gelangt das gereinigte Strahlmittel vom Strahlmittel bunker zu den Hochleistungsturbinen* (ДТБ) – «Через дозировочное устройство очищенный струйный материал поступает из бункера непосредственно в турбины высокой мощности».

В общем, опущение слов было использовано нами в 10 случаях, что составляет 2% от общего количества проанализированных трансформаций.

Частичное изменение структуры предложения (синтаксическое варьирование) отмечается в следующих примерах:

– *Druckgasbehälter (z.B. Schweißgasflaschen, Flüssiggasflaschen) sind gegen Umfallen gesichert* (ДТБ) – «Емкости с газом, находящимся под давлением (например, баллоны со сварочным газом, баллоны с жидким газом), защищены от падения»;

– *Hierdurch können viele Funkmesstaster-Systeme in derselben Produktionsumgebung eingesetzt werden, ohne dass sie sich gegenseitig stören* (ДТБ) – «Поэтому в одной производственной зоне может быть использовано несколько радиоизмерительных систем, которые не будут создавать взаимных помех».

В приведенном выше варианте перевода изменен тип предложения. Данная трансформация по нашей классификации также относится к синтаксическому варьированию.

Не менее интересны следующие случаи синтаксического варьирования:

– *Alle Firmenspezifische Programme sind vorinstalliert worden* (ТОП) – «Заранее установлены все программы, соответствующие специфике компании»;

– *Dell bietet als einziger Hersteller eine weltweite Garantie an, weshalb für den Standort Russland Dell ausgewählt wurde* (ТОП) – «Фирма Dell является единственным производителем, предлагающим гарантии во всем мире, поэтому Dell был выбран для России»;

– *Der Storage ist mit ca. 1 TB Nutzkapazität bestückt und bleibt aber erweiterungsfähig* (ТОП) – «Запоминающее устройство оснаще-

но около 1 Тб полезной емкости, но ее можно еще увеличить»;

– *Die zweigeteilte Trägerkombination bietet die Möglichkeit zur Anbringung von Werkzeugen* (ТОП) – «Разделенная на две части комбинация балок дает возможность размещения инструментов».

Деструктивно-синтаксическое варьирование, как показал анализ использования переводческих трансформаций при переводе технической литературы, встречается довольно часто. В частности, нами были выделены 19 примеров использования данной грамматической трансформации, что составило 3,8% от общего количества проанализированных в данной работе трансформаций. Как правило, все примеры образуются и употребляются по одной модели:

– *Unterweisung im sicheren «Be- und Entladen» bzw. in «Ladungssicherung»* (ДТБ) – «Инструкция по безопасности погрузочно-разгрузочных работ или по креплению грузов»;

– *Zur Lagerung von Arbeits- und Betriebsmitteln stehen stand- und kippsichere Regale mit ausreichender Tragfähigkeit zur Verfügung* (ДТБ) – «Для складирования средств труда и средств производства в распоряжении имеются устойчивые к опрокидыванию полки с достаточной несущей способностью»;

– *Ab- und Zuluftseinheit* (ТОП) – «приточно-вытяжная установка»;

– *Anschlussdrehmoment für Kopf- und Trafoanschlüsse* (ТОП) – «Момент затяжки соединения для головных соединений и соединений трансформаторов»;

– *Beleuchtungsstärke den Arbeiten entsprechend anpassbar / flimmer- und flackerfreie Beleuchtung, Reflexionen auf dem Bildschirm vermeiden, Anordnung Bildschirm parallel zum Fenster* (ДТБ) – «Освещенность адаптировать соответствующим образом под выполняемые работы / немигающее и мерцающее освещение, избегать отражений на экране, расположение экрана параллельно к окну»;

– *Brand- und Explosionsschutzmaßnahmen (brennbare Stoffe entfernen, abdecken)* (ДТБ) – «Меры защиты от пожара и взрыва (удалить или закрыть горючие материалы)».

В приведенном ниже примере двойная морфологическая трансформация, заключающаяся в замене имени существительного *Benutzung* на глагол русского языка *использовать* с тем же лексическим значением, а также замене глагола *entziehen* на отрицательную частицу *не*: *Beschädigte Anschlagmittel der Benutzung entziehen* (ДТБ) – «Не использовать поврежденную такелажную оснастку (стропы)».

Антонимический перевод, представляющий собой комплексное преобразование – лексико-грамматическую трансформацию, включающую в себя опущение слова *nicht* и замену словосочетания *zwecksentfremdet* (букв. «чуждый, т. е. не соответствующий назначению») противоположным понятием «соответствующий значению», т. е. «по назначению»: *Arbeitsmittel werden nicht zwecksentfremdet verwendet* (ДТБ) – «Средства труда используются по назначению».

Второй пример антонимического перевода: *Achtung, kriechende Dämpfe möglich, Brandschutzmaßnahmen, geeignete mobile Feuerlöschmittel* (ДТБ) – «Внимание, не исключены проникающие испарения, противопожарные меры, подходящие переносные огнетушители».

Таким образом, анализ особенностей использования грамматических трансформаций в переводе позволяет сделать вывод о том, что наиболее распространенными переводческими трансформациями данного типа являются добавление слова, а также морфологическая трансформация, т. е. замена одной части речи другой. Как показал анализ грамматических трансформаций, которые были использованы в процессе перевода технической документации предприятия ООО «РМА Рус», наиболее распространенными являются добавление слов (38 примеров – 7,4% всех использованных переводческих трансформаций), а также замена частей речи (28 примеров – 5,4% от общего количества использованных переводческих трансформаций).

Список литературы

1. Дзенс Н.И. Теория перевода и переводческая практика с немецкого языка на русский и с русского языка на немецкий: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение». СПб., 2012.
2. Немецко-русский политехнический словарь. М., 1973.
3. Рецкер Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. М., 1982.

* * *

1. Dzens N.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika s nemeckogo yazyka na russkij i s russkogo yazyka na nemeckij: ucheb. posobie dlya studentov, obuchayushchihsya po special'nosti «Perevod i perevodovedenie». SPb., 2012.

2. Nemecko-russkij politekhnicheskij slovar'. M., 1973.

3. Recker Ya.I. Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij yazyk. M., 1982.

Peculiarities of the use of the grammatical transformations while translating the technical documents in a foreign language

The article deals with the analysis of the peculiarities of the use of the grammatical transformations while translating the technical documents. The analysis of the grammatical transformations, that were used in the process of the translation of the technical documents of the enterprise Limited Liability Company "RMA Rus" showed that the most widespread transformations are words' adding and the interchange of parts of speech.

Key words: translation, transformation, part of speech, sentence, variation, technical documents.

(Статья поступила в редакцию 13.09.2021)

В.А. ЧУКШИС
(Орехово-Зуево)

ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛЕКТИЗМОВ В АВСТРИЙСКОМ МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Выявляются функции австрийских диалектизмов в заголовках и текстах газетных статей. В результате анализа тематических групп австрийских диалектизмов делаются выводы о видах и этнофункциональном потенциале диалектной лексики в австрийском массмедийном дискурсе.

Ключевые слова: массмедийный дискурс, газетный текст, австрийские диалектизмы, австрийская этнокультура, функции диалектизмов.

В последние десятилетия понятие массмедийного дискурса прочно вошло в обиход гуманитарных наук, что является следствием активного применения как теории дискурса, так и дискурсивного анализа в трудах многих современных лингвистов. Массмедийный дискурс (медиадискурс / дискурс массмедиа) – это функционально обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельно-

сти в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [2, с. 182]. Дискурс массмедиа рассматривается в работе Е.С. Абрамовой [1, с. 18] как социально детерминированный процесс производства, воспроизводства, объективации и трансляции в массмедийных текстах социально значимых содержательных форм, обнаруживающих особенности общественного сознания и массмедийной картины мира.

Надо подчеркнуть, что различные типы австрийских диалектизмов, используемые в массмедийном дискурсе, играют важную роль в создании и отражении этнической и языковой картин мира австрийской диалектной языковой личности. Языковая картина мира австрийцев является источником знаний об их национальном характере, менталитете, образе мышления, особенностях национального мировосприятия; а диалектизмы, будучи тесно связанными с культурно-историческими традициями австрийского народа, представляют собой средства отражения ЯКМ и используются для номинации национально-специфических предметов и реалий из различных сфер жизни общества [3, с. 64]. Материалом для статьи послужили диалектизмы, извлеченные из электронных версий австрийских национальных и региональных газет [4–7], являющиеся, по нашему мнению, важными австрийскими этнокультурными маркерами и обладающие определенным этнофункциональным потенциалом в австрийском массмедийном дискурсе.

1. Австрийские диалектизмы в газетных заголовках. Многие диалектизмы, включаемые в газетные заголовки, придают им экспрессивности и побуждают читателя к ознакомлению со статьей. В последнее время в австрийском обществе повышенным вниманием пользуется проблема повышения пенсионного возраста. Данная тема находит отражение в австрийской прессе: *Hackler können sich Zigtausende Euro sichern* (Oberösterreichische Nachrichten, 02.08.2020); *Kurz vor Pension wurde 61-jähriger Hackler gekündigt* (Oberösterreichische Nachrichten, 03.07.2020); *Erste Pensionserhöhung wird wieder später vorgenommen: die Abschaffung der Hackler-Abschläge war von der Nationalratswahl vom Parlament verabschiedet worden* (Salzburger Nachrichten, 19.11.2020). Примеры показывают, что автор, вплетая лексический диалектизм *Hackler* ‘Arbeiter’ в газетные заголовки, осуществляет речевое воздействие на читателя и привлекает его внимание к содержанию газетной статьи. Отметим, что диалектная лексика не только помогает авторам статей реалистично пе-

редать этнокультурные реалии Австрии, но и положительно воспринимается большинством австрийских читателей.

Важной темой австрийских газет является здоровый образ жизни и культура питания: *Bio Greissla schließt mit Jahresende: Neuer Pächter für Nahversorger gesucht* (Oberösterreichische Nachrichten, 24.10.2020); *Vom Brot bis zur Slippeinlage: Alles «natürlich» beim Bio-Greissler* (Oberösterreichische Nachrichten, 03.09.2020); *Bio-Eis für Linz: Eis-Greissler eröffnet auf der Landstrasse* (Oberösterreichische Nachrichten, 01.09.2020). В приведенных выше примерах лексический диалектизм *Greissla/Greissler* ‘Lebensmittelkleinhändler’ выполняет персудивную функцию, заключающуюся в привлечении внимания читателя и пробуждении у него интереса к содержанию газетной статьи.

2. Австрийские диалектизмы в текстах газетных статей. Диалектные элементы употребляются во фрагменте рекламного текста, который размещался на сайте австрийского журнала News (URL: <https://www.oe24.at/news>) и был посвящен открытию станции, ведущей к Флоридсдорфу – одному из рабочих районов Вены: *Die Ukummt nach Fluridsdorf*. Используемая языковая игра (замена *o* на *u*: нем. литер. яз. *kommen* – диал. *kumman*; нем. литер. яз. *Floridsdorf* – диал. *Fluridsdorf*), связанная с имитацией фонетических особенностей венского диалекта, не только полностью оправдывает себя как способ выразительной передачи сообщения, но и выполняет языкотворческую (создание новых словесных элементов) и развлекательную функции, обеспечивая нестандартность и непринужденность передачи информации.

Диалектизмы могут выполнять в рекламном тексте этическую функцию: *Integrationskampagne in den siebziger Jahren: «I haaft Kolaric. Du haaft Kolaric. Warum sogn's zu dir Tschusch?»* (URL: <https://www.oe24.at/news>). Приведенный выше текст размещался на плакате, который можно было встретить в Вене в 70-е гг. XX в. Цель плаката – воспитание толерантности к мигрантам из Югославии. Используемые в тексте плаката венские фонетические (*i* ‘ich’; *haaßn* ‘heißen’; *sogn* ‘sagen’) и лексические (*Tschusch* ‘ироническое обозначение мигрантов в Австрии’; *Kolaric* ‘собирательное обозначение для выходцев из Югославии’) диалектизмы свидетельствуют о том, что диалект может выступать как средство межнационального объединения и интеграции мигрантов в австрийское общество.

Диалектизмы, используемые в текстах австрийских газетных статей, нередко выполня-

ют функцию создания регионального колорита. В статье *Touristiker: Lockdown im November ist bester Zeitpunkt* освещаются особенности туристического бизнеса в Австрии во время пандемии коронавируса: *Das ist nicht das große Geschenk, so wie das dargestellt wird. Das ist ein Tropfen auf den heißen Stein* (Wiener Zeitung, 02.11.2020). Вводя лексический диалектизм *Tropfen* ‘guter Wein’ в текст статьи, автор достоверно передает антураж австрийской гостиницы.

Статья *Einanderes Chanukka-Fest* посвящена празднику ханука, который отмечают евреи, проживающие в различных регионах Австрии. Использование диалектизма *Krapfen* ‘süße Mehlspeise: kleines, rundes, meist mit Marmelade gefülltes Gebäck’ в тексте статьи автор добивается яркого и красочного описания угощений, представленных на данном празднике: *Sufganjot sind Krapfen, sie warden in Öl herausgebacken und das kommt nicht von ungefähr: Öl ist eines der zentralen Elemente des Festes* (Wiener Zeitung, 11.12.2020).

Диалектизмы, обозначающие продукты питания и напитки, нередко находят отражение в статьях, посвященных гастрономическим фестивалям и особенностям гастрономического туризма в Австрии. В статье *Wirtshausidylle in Klitzendorf* рассказывается о гастрономическом празднике в австрийской деревне Клитцендорф и находящемся там музее деревенской жизни: *Aus der im Jahr 1976 geschlossenen Payerhütte ist im Museum eine Kracherlflasche mit Kugelverschluss aus den 1950-er Jahren zu sehen* (Wiener Zeitung, 22.12.2018). Описывая экспонаты музея, автор использует этнокультурную лексику *Kracherlflasche*, обозначающую бутылку фруктового лимонада, что позволяет достоверно передать колорит австрийской деревни.

Статья *Tiroler Kiacheln im Stadtpark* посвящена крупному гастрономическому фестивалю, проходящему в Вене: *Das Wiener Genussfestival findet heuer zum sechsten Mal im Wiener Stadtpark statt. Neben den regionalen Lebensmitteln gibt es auch frisch gekochte Spezialitäten aus den Bundesländern: Wildschwein-Leberkäse, Tiroler Kiachln, Vorarlberger Käsefladen, Blunzen, Schwammerlsuppe* (Wiener Zeitung, 06.12.2020). Используемые в тексте данной статьи этнографические диалектизмы *Tiroler Kiachln* ‘in heißem Fett gebackene Mehlspeise’; *Blunzen* ‘Blutwurst’; *Schwammerlsuppe* ‘Pilzsuppe’ передают гастрономические особенности Австрии и региональную специфику австрийской национальной кухни.

Рассказ о венском баре «Зидль» представлен в статье *Das Gasthaus Siedl: Klassiker wie Wiener Schnitzel, Backendl, Zwiebelrostbraten, Kaiserschmarren – finden sich immer auf der Karte* (Wiener Zeitung, 07.12.2020). Описывая этнокультурную специфику блюд, представленных в данном баре, автор употребляет диалектизм *Kaiserschmarren* ‘императорский омлет’.

Статья *Gedankenkrümmel zum sommerlichen Spritzwein* посвящена виноделию в Австрии: *Über das hierzulande als G’spritzter respektive Spritzer bezeichnete Erfrischungsgetränk wurde in den vergangenen Jahren reich publiziert: G’scheites und Befremdliches. Es ist schon fast zu einem Ritual geworden, dass die österreichische Weinwirtschaft alljährlich zur Sommerzeit den G’spritzten bewirbt* (Wiener Zeitung, 22.12.2019). Этнографический диалектизм *G’spritzter* (*G’spritzten*), обозначающий смесь вина и минеральной воды, которая пользуется особой популярностью в Вене, отражает региональную специфику виноделия Австрии.

Диалектизмы, связанные с национально-культурными реалиями Австрии, австрийским фольклором нередко встречаются в текстах газетных статей. В статье *Lofer: Das Top-Familienkategoriegebiet*, посвященной горнолыжному курорту в Зальцбурге, отметим наличие диалектизма *Gstanzl* ‘австрийские веселые песни, которые поются на диалекте’: *Zum Sonnenskilauf auf den Pisten gibt’s freche und schräge Wirtshausmusik, traditionelle und moderne Volksmusik, hinterfotzige Gstanzl und alpine Volksweisen* (Salzburger Nachrichten, 14.03.2020). Включением диалектизма *Gstanzl*, обозначающего традиционные австрийские народные песни, достигается передача этнокультурных особенностей австрийской федеральной земли Зальцбург.

Статья *Kinder leben Tradition* рассказывает о введении австрийской национальной одежды в некоторых школах Австрии: *Dirndl mit handbedruckter Schürze, kindertaugliche Janker, Strickjacken lassen die Tradition weiterleben* (Salzburger Nachrichten, 02.12.2020). Употреблением в тексте статьи диалектизма *Dirndl* ‘Mädchenkleid’ автор не только знакомит читателя с австрийской этнокультурной реальией, обозначающей исконно австрийское женское платье, но и привлекает его внимание к проблеме сохранения национально-культурных ценностей в австрийских школах.

Одной из отличительных черт австрийского ритма жизни является посещение австрийцами кофеен. Многие имеют свою любимую кофейню (*Kaffeehaus*) и являются ее постоянными клиентами (*Stammgäste*).

В Австрии употребительны поговорки *ubi Bohne ibi patria* 'там, где кофейные зерна, там и моя родина'; *sag mir, welches Kaffeehaus dein Freund besucht, und ich sage dir, wer er ist* 'скажи мне, какую кофейню посещает твой друг, и я скажу тебе кто он' (преобразование немецкой поговорки *sag mir, wer dein Freund ist, und ich sage dir, wer du bist*).

Австрийские кофейни имеют свою специфику: существуют специализированные заведения для музыкантов, художников, литераторов. Популярностью пользуются кофейни, где можно сидеть часами с друзьями, разговаривать, пить кофе различных сортов, и никто не будет вас беспокоить.

Кофе является для австрийцев важным компонентом этнокультуры. В названиях сортов австрийского кофе представлены персоналии, религиозные особенности Австрии, австрийские этнокультурные реалии.

Один из сортов кофе назван в честь знаменитой австрийской императрицы, представительницы династии Габсбургов Марии Терезии: *Kaffee Maria Theresia* 'кофе-мокка с апельсиновым ликером'.

Цвет рясы монаха-францисканца послужил основой для названия сорта кофе *Franziskaner* 'черный кофе с большим количеством молока'. *Kapuziner* – австрийский черный кофе с молоком, схожий по цвету с рясой монаха-капуцина.

В Австрии словом *Fiaker* называют не только кучера, но и крепкий черный кофе; *Schale Gold* – слабый кофе с золотым оттенком; *Nussbraun* представляет собой сорт кофе, цвет которого напоминает цвет ореха.

Разговоры за чашкой кофе (*Kaffeetscherl*) обозначаются в Австрии словом *Kaffeetratsch*. Данные этнокультурные реалии находят отражение в австрийском массмедийном дискурсе.

В статье *Wenn der Burgerladen zum Kaffeetratsch lädt* рассказывается об открытии в Вене фирмой McDonald's кофейни: *Längst ist McDonald's zur größten Restaurantkette Österreichs expandiert, und anstatt vorwiegend Jugendlicher treffen sich beim großen M bisweilen auch Damen im besten Alter zum Kaffeetratsch, sagt Österreich-Chef A. Schwerla* (Oberösterreichische Nachrichten, 29.02.2020). Говоря о потенциальных клиентах ресторана, управляющий директор использует приятное для австрийцев слово *Kaffeetratsch*.

Статья *Bitte sehr! Bitte schön!* информирует об одной из кофейен в Зальцбурге: *Besuchen S' und lassen S' sich bei einem wunderbaren Kaf-*

feetscherl verwöhnen (Salzburger Nachrichten, 27.04.2020). Используемое в статье слово *Kaffeetscherl* 'Tasse Kaffee' не только передает локальный колорит кофейни, но и положительно воздействует на австрийского читателя, побуждая его посетить данное заведение.

Таким образом, анализ региональных и национальных австрийских газет показал, что австрийские диалектизмы (лексические, фонетические, этнографические) используются не только в газетных заголовках как эффективное средство речевого воздействия, но и в текстах газетных статей: выполняют языковтворческую, развлекательную, этическую функции, функцию создания регионального колорита, а также являются важными этнокультурными маркерами и помогают австрийцам сохранить их уникальный культурный код.

Список литературы

1. Абрамова Е.С. Массмедийный дискурс: сущность и особенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12(42). Ч. 1. С. 17–19
2. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. № 13(184), 2014. С. 181–187.
3. Чукшис В.А. Функции диалектизмов в газетных текстах (на материале электронных версий австрийских газет) // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2014. № 27. С. 63–74.

Список источников

- NEWS [Electronic resource]. URL: <https://www.oe24.at/news> (дата обращения: 20.01.2021).
- Wiener Zeitung [Electronic resource]. URL: <https://www.wienerzeitung.at/> (дата обращения: 16.01.2021).
- Salzburger Nachrichten [Electronic resource]. URL: <https://www.sn.at/> (дата обращения: 07.01.2021).
- Oberösterreichische Nachrichten [Electronic resource]. URL: <https://www.nachrichten.at/> (дата обращения: 21.01.2021).

* * *

1. Abramova E.S. Massmedijnyj diskurs: sushchnost' i osobennosti // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 12(42). Ch. 1. S. 17–19
2. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs kak ob#ekt nauchnogo opisaniya // Nauch. vedomosti Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. № 13(184), 2014. S. 181–187.
3. Chukshis V.A. Funkcii dialektizmov v gazetnyh tekstah (na materiale elektronnyh versij avstrijskih gazet) // Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova. 2014. № 27. S. 63–74.

Ethnic functional potential of dialectal expressions in the Austrian mass media discourse

The article deals with the revealing the functions of the Austrian dialectal expressions in the headlines and texts of the newspaper articles. There is concluded about the kinds and ethnic functional potential of the dialectal vocabulary in the Austrian mass media discourse in the result of the analysis of the thematic groups of the Austrian dialectal expressions.

Key words: *mass media discourse, newspaper text, the Austrian dialectal expressions, the Austrian ethnic culture, functions of dialectal expressions.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2021)

И.Н. РУБЦОВ, Л.Э. КУЗНЕЦОВА
(Армавир)

МЕСТОИМЕНИЕ *WE* КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «СОЮЗНИК» В АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Рассматриваются особенности употребления местоимения *we* как средства репрезентации концепта «союзник» в американском политическом дискурсе. Уточняются понятия политического дискурса и концепта, приводится анализ дефиниций концепта «союзник» по данным англоязычных словарей. Местоимение *we* выполняет роль интегратора, способствующего достижению национально-единства как важной составляющей американской мечты, и позволяет рассматривать американский народ как ключевого союзника.*

Ключевые слова: *языковая картина мира, дискурс, институциональный дискурс, политический дискурс, концепт, адресант, адресат, интегратор.*

Процесс познания окружающего мира при помощи языка является следствием отражения действительности в сознании человека. Этот процесс «сопровождается одновременно активным процессом речепорождения, та-

ким образом, осознанный мир закрепляется в качестве мыслительного мира человека, существующего на базе естественного звукового языка» [4, с. 11]. В рамках системы «окружающий мир – человек» наблюдается существование третьего, промежуточного, мира, основой которого является язык как одно из характерных проявлений человеческой деятельности. При этом человек является одновременно и субъектом, и объектом познания.

Человек, находясь в центре системы «окружающий мир – язык», одновременно является создателем и носителем языка. Живя в социуме, который входит в состав большей системы – в окружающий мир, человек, естественно, стремится к познанию, осмыслению и систематизации закономерностей объективной реальности, определению своего места в нем.

Языковая картина мира, как и любая система, состоит из набора сегментов. Поскольку языковые картины мира, по сути, абстрактны, исследователь в зависимости от научных целей может ее структурировать, упорядочивать, выделять конкретные фрагменты, одни из которых являются универсальными, а другие – частными.

Посредством политического дискурса манифестируются когнитивные детерминанты, репрезентирующие личность говорящего, его социально-бытовой, культурный и политический кругозор, при этом концептосферы и концепты их составляющие позволяют осмысливать и корректно интерпретировать события окружающей действительности. Ключевой в понимании природы концепта является принадлежность политического оратора к конкретной национальной языковой культуре и его языковая картина мира. Изучение различных типов дискурса и реализации в их рамках разнообразных вербализированных концептов позволяет выявить особенности формирования представления у человека об окружающем мире в целом или его отдельном фрагменте в перманентно изменяющихся условиях, что является одной из наиболее актуальных задач когнитивной лингвистики.

Изучение манифестаций концептов политического дискурса в современном мире как реакции на изменения конкретной общественно-политической ситуации или ее отдельных обстоятельств представляется перспективным. Интерес к данной проблеме определяется также тем фактом, что исследование функциони-

рования концептуальных единиц в политическом дискурсе дает ключ к овладению национальной и, в частности, политической концептосферой изучаемого языка, а также к пониманию предпосылок, лежащих в основе ее динамики.

Прежде чем перейти к анализу особенностей политического дискурса, необходимо рассмотреть понятие «дискурс» как таковое. В целом дискурс предстает сложным коммуникативным явлением, в котором наблюдается зависимость речевого произведения (текста) от достаточно широкого спектра экстралингвистических факторов (контекста). При этом необходимо разграничивать понятия дискурса и текста. В отличие от текста, который целесообразно рассматривать скорее как конечный, оформленный результат процесса речевой деятельности, дискурс представляется как когнитивный процесс речепроизводства.

Данный подход оказывается справедливым с позиций понимания языка как деятельности, о чем писал Л.П. Якубинский, который определял язык как разновидность человеческой деятельности в различных ее аспектах: «Язык есть разновидность человеческого поведения... есть факт психологический (биологический), как проявление человеческого организма, и факт социологический, как такое проявление, которое зависит от совместной жизни этого организма с другими организмами в условиях взаимодействия» [5, с. 17]. В идеях Л.П. Якубинского отражается дуалистическое понимание сущности языка как явления надъиндивидуального, принадлежащего человеку как биологическому существу, и явления социального, принадлежащего человеку как представителю определенного социума. Эти два аспекта языка инкорпорируются в индивидуальную манифестацию языка в речи каждого конкретного носителя языка.

В определении С.И. Виноградова дискурс – это «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» [1, с. 139]. Таким образом, дискурс, по мнению автора, обладает следующими характеристиками:

- завершенностью акта речи;
- интеракцией между коммуникантами;
- наличием кода (семиотической системы, посредством которой осуществляется коммуникация);

- наличием определенных коммуникативных условий, в рамках которых разворачивается дискурс;

- наличием социокультурных условий общения.

Все сказанное представляется нам верным, но завершенность коммуникативного события присуща скорее тексту, чем дискурсу.

В зависимости от специфики и функций выделяют национальный дискурс, репрезентирующий национально-лингвокультурное своеобразие национального языка, и практический дискурс, используемый в общеизвестных коммуникативных и культурологических ситуациях. Следовательно, в нашем случае мы рассматриваем комбинацию обоих типов дискурса, т. е. национально-практический дискурс, а именно англоязычный политический дискурс.

Политический дискурс предстает как разновидность институционального дискурса, который предполагает общение в фиксированных рамках статусно-ролевых отношений. При этом различные виды институционального дискурса (дипломатический, медицинский, научный, педагогический, политический, религиозный, рекламный и др.) не статичны, поскольку динамичны значительно отличающиеся друг от друга общественные институты, которые, с другой стороны, часто взаимодействуют [3, с. 5–20].

Политический дискурс как особый вид дискурса характеризуется как вербальная коммуникация в определенном социально-психологическом контексте. В рамках дискурсивной ситуации отправитель и получатель выполняют установленные социальные роли, а политическая жизнь является предметом коммуникации.

В политическом дискурсе находят отражение ценностные ориентации, присущие какому-либо лингвокультурному обществу, что проявляется в возможности выявления и описания различных концептов. С точки зрения С.Г. Воркачева, «концепт» в лингвокультурологических текстах – это вербализованный культурный смысл, и он «по умолчанию» является лингвокультурным концептом (лингвоконцептом) – семантической единицей языка культуры, план выражения которой представляет собой двусторонний языковой знак, линейная протяженность которого, в принципе, ничем не ограничена [2, с. 11]. Однако явление реальной действительности служит базой для образования концепта только тогда, когда

оно становится объектом оценки человека. Начальный этап оценивания соответствует первичному образованию того или иного концепта в сознании носителя культуры.

В последние десятилетия оппозиция «свой – чужой» является объектом анализа в разных областях научного знания. Образы «чужого», «другого» исследуются в рамках различных социально-гуманитарных дисциплин: в социальной психологии, истории, философии, языкознании. Проблемы чуждости рассматриваются междисциплинарно (в этнопсихологии, лингвострановедении, психологической и культурной антропологии, этнопсихолингвистике, межкультурной коммуникации). Тем не менее рассмотрение «чужого» вряд ли возможно без понимания особенностей «своего».

Проведенный нами анализ дефиниций лексемы *ally* показал следующее. По данным Cambridge Dictionary, 1) a country that has agreed *officially* to give *help and support* to another one, *especially* during a war; 2) someone who *helps and supports* someone else [6]. По данным Merriam-Webster, 1) a *sovereign or state* associated with another by *treaty or league*; 2) one that is associated with another as a *helper*: a *person or group* that provides *assistance and support* in an *ongoing effort*, activity, or struggle; 3) a plant or animal *linked to* another by genetic or taxonomic proximity [11]. По данным Dictionary.com, 1) a *person, group, or nation* that is associated with another or others for some *common cause or purpose*; 2) a plant, animal, or other organism bearing an evolutionary *relationship* to another, often as a member of the same family; 3) a *person* who *associates or cooperates* with another; *supporter* [8].

Исходя из приведенных дефиниций, можно сделать вывод о том, что лексема *ally* обладает следующими оттенками значений и ассоциациями:

1) союзник репрезентируется конкретным человеком, государством, группой или монархом (a *person, a state, a group, a sovereign*);

2) союзник обеспечивает помощь и поддержку (*help and support, supporter, assistance, helper, cooperates*) или взаимодействует или связан с дружественной стороной, согласен помочь ей (*is associated, linked, relationship, agree*);

3) союзник способен взаимодействовать с дружественной стороной официально в рамках какого-либо договора или союза (*officially, by treaty or league*);

4) у союзников есть общая цель (*common cause or purpose*), они взаимодействуют по-

стоянно (*ongoing effort*), часто во время войны (*during a war*).

По данным словарей Collins Dictionary и www.thesaurus.com, синонимами к лексеме *ally* выступают лексемы *partner, friend, colleague, associate, mate (informal), blood or blud (British, slang), accessory, comrade, helper, collaborator, accomplice, confederate, co-worker, main man (slang, mainly US), bedfellow, cobbler (Australian, New Zealand, old-fashioned, informal), coadjutor (rare), abettor* [7]. У упомянутых лексем выделяется оттенок значения взаимодействия, дружбы и помощи.

В данном списке можно выделить следующие особенности значений синонимического ряда:

1) значение дружбы и близких отношений (*friend, partner, blood, mate, main man, cobbler*);

2) значение любовных отношений (*partner, bedfellow*);

3) значение взаимодействия по работе (*colleague, associate, co-worker, comrade (a colleague or a fellow member of an organization)*);

4) значение помощи (*helper, abettor, collaborator*);

5) значения, которые связаны с преступной и незаконной деятельностью (подельник) (*accessory, collaborator, accomplice, confederate, abettor*).

Как можно наблюдать, в синонимическом ряду к лексеме *ally* приведены синонимы не только с положительной, но и с отрицательной коннотацией.

Рассмотрим обращение Дж. Байдена к нации 9 сентября 2021 г. В речи президента используются следующие средства репрезентации концепта «союзник»: знаки-интеграторы (*we*), лексические средства аксиологической модальности, что позволяет отождествлять народ с властью и располагает массы к говорящему (*my fellow Americans*), наличие общего антагониста (*COVID-19*), а также указание на необходимость осуществления и планирования совместных действий (*we are in the battle against COVID-19, the work we have left to do*):

Good evening, *my fellow Americans*. I want to talk to you about where *we are in the battle against COVID-19*, the progress *we've* made, and *the work we have left to do* [12].

Одной из ключевых особенностей американского политического дискурса является отождествление оратора с массами и, как следствие, их включение в круг «своих», союзников в борьбе с общим врагом. Коммуникативное воздействие политического дискурса проявляется посредством его прагматиче-

ской направленности. Речевое воздействие на адресата, апеллирование к его эмоционально-оценочной сфере и в конечном итоге достижение поставленной цели убеждения оказывается в таком случае эффективным.

Апелляция к эмоциям адресата строится на включении адресата в оппозицию «свои – чужие». В американском политическом дискурсе это достигается частотным употреблением местоимения первого лица множественного числа *we*, противопоставленного местоимению третьего лица множественного числа *they*, и другими вариантами, замещающими их.

Частотное повторение модальных глаголов может подтолкнуть адресатов к действию. Так, преобладание глагола *can* характерно для предвыборного дискурса и публичных выступлений, нацеленных на воодушевление слушателей.

Ярким примером сказанного является победная речь Б. Обамы 4 ноября 2008 г. в Чикаго, которая запомнилась благодаря фразе *Yes we can* и упоминанию в выступлении 106-летней афроамериканки Энн Никсон Купер, пережившей многие трагические события:

She's a lot like the millions of others who stood in line to make their voice heard in this election except for one thing – Ann Nixon Cooper is 106 years old...

Yes we can. When there was despair in the Dust Bowl and depression across the land, she saw a nation conquer fear itself with a New Deal, new jobs, a new sense of common purpose.

Yes we can. When the bombs fell on our harbor and tyranny threatened the world, she was there to witness a generation rise to greatness and a democracy was saved.

Yes we can. She was there for the buses in Montgomery, the hoses in Birmingham, a bridge in Selma, and a preacher from Atlanta who told a people that “We shall overcome.” *Yes we can* [9].

Очевидно, что оратор намеренно использует указанную фразу, частотность модального глагола *can* позволяет говорящему воздействовать на аудиторию для достижения поставленной цели – на фоне трагических событий сплотить нацию. При этом с каждым разом утверждение о безграничных возможностях американского народа как единой нации звучит эффективней и убедительней, что подчеркивается употреблением местоимения-интегратора *we* и ответной реакцией публики, скандирующей *Yes we can*.

Рассмотрим отрывок из предвыборной речи Х. Клинтон 2016 г.:

Finally, *I am so grateful* for our country and for all it has given to me. I count my blessings every

single day that I am an American. And *I still believe as deeply as I ever have* that if we stand together and work together with respect for our differences, strength in our convictions and love for this nation, *our best days are still ahead of us.* Because, you know – you know, *I believe we are stronger together* and we will go forward together. And you should never, ever regret fighting for that. You know, scripture tells us, “Let us not grow weary in doing good, for in due season, we shall reap if we do not lose heart” [10].

Адресант сразу стремится расположить к себе публику, выражая благодарность за общую страну (*I am so grateful for our country*), отождествляя себя с простыми соотечественниками и подчеркивая идею национального единства как важной составляющей американской мечты. Использование фразы *I still believe as deeply as I ever have* вновь подчеркивает уверенность говорящего в своих идеалах, а именно в совместной работе как единственном возможном способе достижения цели: *we stand together, work together, I believe we are stronger together, we will go forward together.* Повторение разговорной фразы *you know* создает эффект единения оратора с аудиторией, что позволяет адресанту говорить не только лично от себя, но и от лица слушающих. Способность демонстрировать слушающим сопричастность адресанта к происходящему, т. е. включение говорящего в личную сферу адресата достигается посредством использования местоимений-интеграторов *we, our*. Таким образом, наряду с местоимениями *we, our* и формы превосходной степени сравнения прилагательного *best* вышеуказанные конструкции, использованные в данном примере, позволяют говорить о достижении коммуникативной цели воздействия и о представлении американского народа как ключевого союзника.

На основе изложенного выше материала можно сделать вывод о том, что на основе анализа дефиниций концепт «союзник» обладает набором оттенков значений и ассоциаций, определенными особенностями значений синонимического ряда. В американском политическом дискурсе одним из ключевых союзников является американский народ и его включение в группу «своих» достигается комплексом лингвистических средств, важнейшим из которых является местоимение-интегратор *we*.

Список литературы

1. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996. С. 121–151.

2. Воркачев С.Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. Краснодар, 2002.

3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5–20.

4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М., 2005.

5. Якубинский Л.П. Избранное: Язык и его функционирование. М., 1986.

6. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 19.09.2021).

7. Collins Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 17.09.2021).

8. Dictionary.com: world's leading digital dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.dictionary.com> (дата обращения: 20.09.2021).

9. Election Night Victory Speech Grant Park, Illinois November 4, 2008: [Electronic resource]. URL: <http://obamaspeeches.com/E11-Barack-Obama-Election-Night-Victory-Speech-Grant-Park-Illinois-November-4-2008.htm> (дата обращения: 18.09.2021).

10. Hillary Clinton's 2016 Election Concession Speech [Electronic resource]. URL: <https://abcnews.go.com/Politics/full-text-hillary-clintons-2016-election-concession-speech/story?id=43388311> (дата обращения: 18.09.2021).

11. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/> (дата обращения: 18.09.2021).

12. Remarks by President Biden on Fighting the COVID-19 Pandemic [Electronic resource]. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/09/09/remarks-by-president-biden-on-fighting-the-covid-19-pandemic-3/> (дата обращения: 17.09.2021).

13. Thesaurus [Electronic resource]. URL: <https://www.thesaurus.com> (дата обращения: 21.09.2021).

* * *

1. Vinogradov S.I. Normativnyj i kommunikativno-pragmatischeckij aspektu kul'tury rechi // Kul'tura russoj rechi i effektivnost' obshcheniya. М., 1996. S. 121–151.

2. Vorkachev S.G. Koncept schast'ya v russkomazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza. Krasnodar, 2002.

3. Karasik V.I. O tipah diskursa // Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sb. nauch. tr. Volgograd, 2000. S. 5–20.

4. Kolshanskij G.V. Ob#ektivnaya kartina mira v poznanii i yazyke. М., 2005.

5. Yakubinskij L.P. Izbrannoe: Yazyk i ego funkcionirovanie. М., 1986.

The pronoun 'we' as a means of the representation of the concept 'ally' in the American political discourse

The article deals with the peculiarities of the use of the pronoun 'we' as a means of the representation of the concept 'ally' in the American political discourse. There is specified the concept of the political discourse and concept, there is given the analysis of the definitions of the concept "ally" according to the data of the English vocabularies. The pronoun 'we' is used as the integrator allowing to achieve the national unity as an important component of the American dream and to consider the American population as a key ally.

Key words: *language picture of world, discourse, institutional discourse, political discourse, concept, addresser, addressee, integrator.*

(Статья поступила в редакцию 23.09.2021)

О.В. САЛЫНОВА
(Элиста)

ПОЛИТИКА КАК СФЕРА-ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Рассматривается политика как сфера-источник прецедентных феноменов. Приведены примеры применения прецедентных феноменов, выполняющих воздействующую функцию рекламного текста. Наиболее частотными среди прецедентных феноменов сферы-источника «политика» являются имена политических деятелей и представителей королевских династий.

Ключевые слова: *сфера-источник, рекламный текст, прецедентный феномен, прецедентная личность, прецедентное имя, воздействующая функция.*

За последние годы изучению прецедентных феноменов посвящено большое количество научных исследований. Интерес ученых к данному явлению объясняется их ролью в современной массовой коммуникации, в том числе в рекламе, имеющей прагматическую направленность, а именно: привлекать внима-

ние читателя, побуждать его к покупке рекламируемого товара или услуги [1; 3; 4].

Рекламный дискурс является благодатной почвой для сопоставительного изучения источников прецедентных феноменов, т. к. отсылает к ключевым элементам национально-культурного пространства. Из-за расхождения ученых во взглядах существует множество классификаций источников прецедентных феноменов, каждая из которых заслуживает особого внимания. В основе большинства классификаций прецедентных феноменов лежат роды, виды и жанры словесности. В наших работах мы придерживаемся классификации Е.А. Нахимовой, которая выделяет три группы источников прецедентных феноменов: *социальная* субсфера (политика, спорт, экономика религия и др.), субсфера *искусств* (литература, кино, музыка и др.), субсфера *науки* (физика, история, география и др.) [2, с. 51].

В предыдущих работах мы подробно рассмотрели прецедентные феномены, источником которых выступает *литература*, и пришли к выводу, что этот источник является одним из наиболее частотных в калмыцкой и англоязычной рекламе. В рекламных текстах применяются имена известных писателей, названия произведений и персонажей (А.С. Пушкин, У. Шекспир, Ф.С. Фицджеральд, Ш. Бронте, Ж. Верн, «Джангар», «Аранзал», «Красавица и чудовище», «Маленький принц», «Спящая Красавица»). Данные прецедентные имена вызывают широкий спектр позитивных эмоций, привлекают внимание читателей, вызывают у них положительные ассоциации [5–7].

При изучении классификаций источников прецедентных феноменов мы отметили, что некоторые ученые выделяют *политику* как сферу-источник прецедентных феноменов в отдельную группу. Так, описывая характер бытования прецедентных феноменов в прессе, Р.Л. Смутаковская выделяет следующие сферы-источники: 1) литературные произведения; 2) паремиологический фонд русского языка; 3) кинофильмы; 4) популярные песни; 5) клише советского политического дискурса [10, с. 113].

М.В. Терских, изучая феномен интертекстуальности в рекламном дискурсе, рассматривает рекламные тексты как «часть массовой культуры» и выделяет следующие прототексты: 1) пословицы и поговорки; 2) афоризмы и крылатые выражения; 3) поэзия, художественная литература; 4) кино- и мультфильмы; 5) песни и классические музыкальные произведения; 6) идиоматические выражения;

7) фрагменты политического дискурса; 8) произведения живописи; 9) анекдоты; 10) тексты рекламного дискурса [11, с. 13–14].

Г.Г. Слышкин в результате анализа фольклорных смеховых произведений русской культуры выделяет такие жанровые группы прецедентных текстов: 1) политические плакаты, лозунги и афоризмы; 2) произведения классиков марксизма-ленинизма и руководителей Советского государства; 3) классические и близкие к классическим произведения русской и зарубежной литературы, включая Библию; 4) сказки и детские стихи; 5) исторические афоризмы; 6) анекдоты; 7) пословицы, загадки, считалки; 8) советские песни; 9) зарубежные песни; 10) рекламные тексты [8, с. 72; 9].

Выделение сферы «политика» как источника прецедентных феноменов можно объяснить тем, что данные прецедентные феномены в рекламном тексте отсылают к историческим событиям и политическим деятелям, имеющим важное историческое и культурное значение для всей нации.

Проведенный анализ показал что, прецедентные феномены из сферы-источника «политика» являются частотными в рекламных текстах англоязычных периодических изданий. В проанализированных рекламных текстах применяются имена политических и исторических деятелей, например:

Romney Marsh: The fifth continent. Discover one of England's most intriguing regions, renowned for its rugged beauty and rich history full of famous names, fascinating stories and strange mysteries since the times of *Julius Caesar*. Dr Christopher Cole invites you on an intimate exploration of lost villages and hidden churches in a landscape coloured by the sea (Discover Britain, February/March 2018, p. 81).

Прецедентное имя *Юлий Цезарь* применяется в рекламе туристического агентства, которое приглашает посетить Ромни Марш – завораживающее место на юго-востоке Англии, известное своей грубой красотой, богатой историей наполненной удивительными рассказами и тайнами со времен Юлия Цезаря. Юлий Цезарь является одним из величайших полководцев и государственных деятелей, которому приписывают множество крылатых выражений.

On Saturday 14 October, join our editor-in-chief Justine Picardie as she talks about the new edition of her Coco Chanel biography (the designer was a great friend of *Winston Churchill*, famously born at Blenheim)... (Harpers Bazaar UK, October 2017, p. 187).

В рекламном тексте сообщается о новом издании биографии Коко Шанель и упоминается, что дизайнер была хорошим другом Уинстона Черчилля. Уинстон Черчилль – это известный британский политический деятель, премьер-министр Великобритании, который оказал огромное влияние на развитие своей страны. Образ У. Черчилля представлен в многочисленных документальных и художественных фильмах. В 2002 г., по версии ВВС, У. Черчилль признан величайшим британцем в истории.

Рассмотренные выше политические деятели являются прецедентными личностями, т. е. реально существовавшими или существующими, широко известные представителям одного или нескольких национальных сообществ, которые выступают в роли символа определенных качеств и событий. Прецедентные личности представляют собой ментальные образования, закрепленные в сознании носителей языка в виде образов, знаний, оценок и являющиеся объектами постоянной рефлексии со стороны членов социума, т. е. образуют лингвокультурные концепты [12, с. 8].

В проанализированных рекламных текстах применяются прецедентные феномены, относящиеся к политической, социально значимой и культурной сферам, отражающие прошлое и современное в жизни британской нации. Так, встречаются имена королей Георга III и Генри VIII, королевы Шарлотты, королевы Марии, королевы Виктории.

Festivals. Palatial inspiration. Culture and conversation at Blenheim, Britain's grandest stately home. «We have nothing to equal this», gasped *George III* to *Queen Charlotte*, or so the legend goes, as their carriage made its way towards Blenheim Palace in 1786 (Harpers Bazaar UK, October 2017, p. 187).

В данном рекламном тексте приводят слова короля Георга III королеве Шарлотте: *нам не с чем это сравнить*. Эту фразу он произносит при виде дворца Бленхейм, одного из крупнейших дворцов Англии.

It survived the Middle Ages, *Henry VIII* and two world wars. How would it cope with death watch beetle? (The Times Magazine, 24 June 2017, p. 43).

В рассматриваемом примере мы наблюдаем призыв принять участие в реставрации и сохранении церкви, подчеркивается, что церкви пережили Средневековье и две мировые войны. Особенно делается акцент на имени короля Генри VIII, проводившего церковную ре-

форму, результатом которой стала ликвидация монастырей и передача их имущества в собственность королевского дома Тюдоров. Генри VII фактически объединил церковь и государство, став главою Церкви Англии.

Кроме имен британских королей, в рассмотренных нами примерах часто упоминается династия Тюдоров. В рекламных текстах сообщается о проведении свадебных церемоний в зданиях времен династии Тюдоров, во время правления которой появился стиль Тюдоров, сочетающий в себе элементы архитектуры эпохи Ренессанса и средневековой готики. Данный стиль был популярен при возведении загородных домов и усадеб.

The Grasshopper Inn. The perfect venue for your perfect day. The Grasshopper Inn is a privately owned, beautiful *Tudor* building set in the idyllic Surrey Hills, fully licensed for civil ceremonies. It has been meticulously renovated and, with the addition of 9 exquisite Boutique Hotel rooms, made even more desirable as the perfect wedding venue (National Weddings Magazine, Summer 2017, p. 67).

Sussex past. Make it an Historic Day. Anne of Cleves House, Lewes, BN7. Steeped in character and charm, this historic *Tudor* house is tucked away in the Southover in Lewes. Oak beams, leaded windows and *Tudor* gardens offer guests a sense of romance and tranquility (National Weddings Magazine, Summer 2017, p. 69).

Bradbourne House is a breathtakingly beautiful venue, available for weddings, receptions and civil partnerships... The Grade I listed house was originally built in *Tudor* times, a historic venue for a day of elegance and splendor... (National Weddings Magazine, Summer 2017, p. 70).

Большим авторитетом и популярностью пользуются королева Елизавета и королевская семья, апелляции к которым частотны в рекламе британских периодических изданий. В настоящее время королева и члены королевской семьи выполняют лишь представительскую политическую роль, однако их влияние на общественную жизнь Великобритании очень высоко, каждый выход членов королевской семьи в свет широко освещается в прессе.

Имя королевы Елизаветы II достаточно часто применяется в рекламе туристических фирм:

Cruise the British Isles on the *Queen Elizabeth* or chose from a great selection of guided or self-drive tours. Custom vacations for all ages, Families, Couples or Groups (Discover Britain, February/March 2018, p. 75).

В этом рекламном тексте турфирма предлагает отправиться в круиз по Британским островам на корабле Queen Elizabeth.

В следующем рекламном тексте event-агентства предлагается провести день рождения, юбилей или деловой ужин на королевской яхте, одном из самых роскошных мест в мире. Кроме того, отмечается, что однажды яхта была домом Ее Величества Королевы и королевской семьи.

BRITANNIA. For the event of a lifetime. Once home to Her Majesty *The Queen* and *the Royal Family*, The Royal Yacht Britannia is one of the most luxurious events venues in the world. *The Queen's* former floating palace can now be exclusively yours for the evening. Whether it's a special birthday or anniversary celebration, a corporate dinner or drinks reception, an evening on the Royal Yacht promises to be the event of a lifetime (Exclusively British, November/December 2017, p. 44).

Ярким примером является реклама ресторана с роскошным интерьером, превосходной кухней и обслуживанием:

Dining at The Ritz Restaurant is an experience that defies description. You simply have to visit the restaurant to discover the irresistible allure and to see why in 2002 The Ritz London received a Royal Warrant from His Royal Highness *The Prince of Wales*, for Banqueting and Catering Services. The first hotel to have achieved this. The dining room is known as the most beautiful in the world with the finest cuisine and an attitude to service you thought had disappeared forever, a personalized attention to every last detail (Tatler, 05/2015).

Высокий статус ресторана подчеркивается употреблением в рекламном тексте прецедентного имени *принц Уэльский*, благодаря которому ресторан приобрел статус официального поставщика королевского двора. Использование прецедентного имени *принц Уэльский* объясняется тем, что английская королевская семья считается одной из самых популярных фамилий соединенного королевства, поэтому использование в рекламе имени кого-либо из членов королевской семьи является ярким рекламным приемом. Имя члена королевской семьи, несомненно, привлечет внимание читателя и, как в данном примере, вызовет желание посетить ресторан. Это эффективное средство достижения цели рекламного сообщения, реализации функции воздействия публикуемого текста.

В следующем рекламном тексте упоминается принцесса Диана, имя которой неразрывно связано с королевской семьей. Принцесса

Диана была не только любимицей британцев, ее называли королевой сердец и признали иконой стиля.

Vogue insider and fashion adviser to *Diana, Princess of Wales*, Anna Harvey lifts the lid on how to dress well at any age (Vanity Fair UK, March 2017, p. 41).

В рекламных текстах также упоминаются имена сыновей принцессы Дианы, принцев Уильяма и Гарри. В тексте приглашают посетить яхту, на которой принцы Уильям и Гарри провели летние каникулы:

The Royal yacht Britannia. *The Queen's* former floating palace is Scotland's Best Visitor Attraction and an exclusive evening events venue... See where world leaders and celebrities were entertained and where *Prince William* and *Prince Harry* spent their summer holidays (Exclusively British, May/June 2017, p. 77).

Кроме имен политических деятелей, в рекламных текстах применяются названия партий, официальных документов и государственных символов. Наше внимание привлеч следующий рекламный текст:

Ликер Tia Maria. *In TIA we trust* (Cosmopolitan, January 2015, p. 27).

В рассматриваемом рекламном тексте применяется медиальная субституция, т. е. происходит замещение элемента в середине высказывания. Соответственно смещается акцент на срединный компонент прецедентного высказывания. Источником является официальный девиз США *In God we trust*.

Материал проанализированных рекламных текстов с применением прецедентных феноменов сферы-источника «политика» свидетельствует о том, что прецедентные феномены часто используются дословно. Трансформация прецедентных феноменов в рекламных текстах встречается нечасто, но стоит отметить, что трансформированные прецедентные феномены в рекламных текстах способствуют созданию более ярких, стилистически окрашенных текстов.

Прецедентные феномены выполняют воздействующую функцию рекламного текста, а сферы-источники прецедентных феноменов и прецедентные единицы выступают сигналами прецедентности. Прецедентные личности из сферы-источника «политика» выполняют важную роль в сохранении и передаче национального культурного кода. Данные прецедентные феномены олицетворяют ключевые концепты национальной культуры. Имена политических

деятелей и представителей королевской семьи широко применяются в современных рекламных текстах и выполняют информативную и воздействующую функции, привлекая внимание читателя и вызывая интерес к рекламируемому товару или услуге.

Список литературы

1. Кушнерук С.Л. Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2006.
2. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург, 2007.
3. ПикULEVA Ю.Б. Прецедентный культурный знак в современной телевизионной рекламе: лингвокультурологический анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2003.
4. Постнова Т.Е. Прецедентные тексты в рекламе. М., 2007.
5. Салынова О.В. Прецедентные феномены и их источники в рекламных текстах англоязычных периодических изданий // Вестн. Калм. ун-та. 2016. № 4. С. 122–127.
6. Салынова О.В. Сопоставительный анализ источников прецедентных феноменов (на примере рекламных текстов республики Калмыкия и англоязычных периодических изданий) // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Родные языки: проблемы и перспективы развития». Махачкала, 2017. С. 47–51.
7. Салынова О.В. Языковая презентация рекламы (на материале рекламных текстов Калмыкии) // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2015. № 10(1). С. 88–92.
8. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.
9. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1999.
10. Смулаковская Р.Л. Свообразие использования прецедентных феноменов в газетном дискурсе // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. Екатеринбург, 2004. Т. 12. С. 111–120.
11. Терских М.В. Реклама как интертекстуальный феномен: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2003.
12. Черноморец М.В. Лингвокультурные концепты германских канцлеров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010.

* * *

1. Kushneruk S.L. Sopotavitel'noe issledovanie precedentnyh imen v rossijskoj i amerikanskoj reklame: dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2006.

2. Nahimova E.A. Precedentnye imena v massovoj kommunikacii. Ekaterinburg, 2007.

3. Pikuleva Yu.B. Precedentnyj kul'turnyj znak v sovremennoj televizionnoj reklame: lingvokul'turologicheskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2003.

4. Postnova T.E. Precedentnye teksty v reklame. M., 2007.

5. Salynova O.V. Precedentnye fenomeny i ih istochniki v reklamnyh tekstah angloyazychnyh periodicheskikh izdanij // Vestn. Kalm. un-ta. 2016. № 4. S. 122–127.

6. Salynova O.V. Sopotavitel'nyj analiz istochnikov precedentnyh fenomenov (na primere reklamnyh tekstov respubliki Kalmykiya i angloyazychnyh periodicheskikh izdanij) // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Rodnye yazyki: problemy i perspektivy razvitiya». Mahachkala, 2017. S. 47–51.

7. Salynova O.V. Yazykovaya prezentaciya reklamy (na materiale reklamnyh tekstov Kalmykii) // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2015. № 10(1). S. 88–92.

8. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse. M., 2000.

9. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 1999.

10. Smulakovskaya R.L. Svoeobrazie ispol'zovaniya precedentnyh fenomenov v gazetnom diskurse // Lingvistika. Byulleten' Ural'skogo lingvisticheskogo obshchestva. Ekaterinburg, 2004. T. 12. S. 111–120.

11. Terskih M.V. Reklama kak intertekstual'nyj fenomen: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2003.

12. Chernomorec M.V. Lingvokul'turnye koncepty germanskih kanclerov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2010.

Politics as a sphere-source of the precedent phenomena in the English advertisement

The article deals with the politics as a sphere-source of the precedent phenomena. There are given the examples of the use of the precedent phenomena fulfilling the influencing function of an advertising text. The most frequent precedent phenomena of the sphere-source "politics" are the names of the political leaders and the representatives of the king's dynasty.

Key words: *sphere-source, advertising text, precedent phenomena, precedent person, precedent name, influencing function.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2021)

А.И. ШАМШИНА
(Самара)

**ЖАНР ИЗДАТЕЛЬСКОЙ
АННОТАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
РЕКЛАМНО-МЕТОДИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ**

Рассматривается возрастающая необходимость обращения к дискурсу в методике обучения английскому языку, связанная с появлением интегративных процессов научных дисциплин в условиях глобализации. Дается определение англоязычного методического дискурса. Выделены речевые жанры англоязычного методического дискурса. Особое внимание уделяется рассмотрению рекламы на четвертой стороне обложки (blurb) англоязычной методической литературы и ее основных функций.



Ключевые слова: *англоязычный методический дискурс, реклама на четвертой стороне обложки, речевые жанры.*

Очевиден тот факт, что английский язык твердо закрепил свои позиции в качестве языка международного общения, науки, информационных технологий, бизнеса, дипломатии и развлечений во всем мире. Многие исследователи делают акцент на том, что английский становится не просто средством мирового общения, но и прежде всего языком мирового диалога.

Функционирование языка международно-го общения происходит через разные каналы. В такой коммуникации наиболее значимым представляется развитие и распространение ситуации глобального билингвизма – когда каждому человеку требуется овладеть, помимо родного, еще и английским как иностранным. Поэтому необыкновенно возрос спрос на преподавателей английского языка, в том числе для бездипломных форм обучения (языковые курсы, языковые школы, репетиторство).

В настоящее время, согласно данным British Council, на английском языке говорят 1,75 млрд человек, что составляет четверть мирового населения [15]. Согласно статистике, предоставленной ThoughtCo 2, английский как второй язык изучают 375 млн человек, в то время как английский как иностранный язык изучают 750 млн человек (Beare 2020) (цит. по: [17, p. 533]).

В настоящее время довольно часто можно встретить словосочетание «глобальный английский». Процесс формирования плюрицентричной сущности английского языка, заложенной в него колониальной историей, в постмодернистской трактовке активизировался вследствие глобализации, в процессе которой английский язык проявил свою адаптируемость, превратившись, по сути, в коммуникативный инструмент глобального продвижения новой парадигмы мировой экономики, основанной на знаниях (knowledge-based economy) [2, с. 19].

В настоящее время в мире наблюдается тенденция перехода от сырьевой экономики к инновационной, в которой приоритетным направлением вложений средств является сфера знаний. И в этой связи преподавание английского языка – это не только средство заработать на жизнь и повысить уровень благосостояния, но и возможность взаимодействовать с людьми из разных культур, прививать им знания, обучать навыкам общения. Распространению процесса преподавания английского языка способствует тот факт, что английский язык перестал быть монолитным и однородным языком – он дифференцировался на большое число вариантов (world Englishes). Американский лингвист и журналист Брэдж Качру разработал новое направление лингвистической мысли, получившее название World Englishes Paradigm, что часто в отечественной литературе называют «английские языки мира» [17, p. 533]. Это представление основано на том, что английский язык перестал основываться лишь на двух стандартах – британском и американском, – т. е. стал плюрицентричным, что позволяет сделать вывод о динамичном развитии его норм. Английский язык активно участвует в процессе взаимодействия культур, что свидетельствует о его способности выражать культурную идентичность народов и передавать локальную культуру. В социолингвистическом и лингвокультурологическом смысле все варианты английского языка равны между собой, среди них нет лучших или худших [Ibid., p. 532–533].

Актуальность обращения к англоязычному методическому дискурсу объясняется тем, что в настоящее время зарубежные специалисты выявляют заметные интересные тенденции в динамике изменения социолингвистических характеристик World Englishes в рамках каждого отдельно взятого круга, а также

во взаимосвязи всех трех кругов. Эта тема, как и концепция глобализации английского языка, находит свое отражение в растущем интересе к вариантам «Расширяющегося круга». А значит, как следствие, появляется высокая потребность в учителях, преподавателях английского языка. Эти преподаватели во всем мире представляют разные этносы, культуры, разные традиции преподавания. Они объединяются в международные ассоциации преподавателей английского языка. Так, одна из ведущих ассоциаций TESOL ежегодно отмечает увеличение числа своих членов из всех уголков мира. Согласно готовым отчетам этой ассоциации, в 2018 г. в ней насчитывалось 3 418 членов, а в 2019 г. – 5 658 [18]. В Великобритании ведет свою деятельность Международная ассоциация учителей английского как иностранного (International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)). Организация способствует установлению, поддержанию и развитию профессиональных связей учителей английского языка по всему миру посредством конференций, вебинаров. Более того, международные организации учителей английского как иностранного регулярно издают методические материалы, которые являются источником профессиональных знаний для профессионалов в разных странах. Это учебники английского языка, журналы по методике преподавания (например, English Teaching Forum), пособия для учителей и мн. др.

В связи с этим изучение англоязычного методического дискурса представляет собой как теоретический, так и практический интерес. Заметим, что на данный момент среди исследователей нет единого взгляда на то, что такое методический дискурс. Следует подчеркнуть, что термин *методический дискурс* используется наряду с понятиями научного и педагогического типов дискурса, в которых, согласно исследователям, вряд ли можно отметить существенные расхождения в понимании самой сущности дискурса и которые адекватно заполняют образовательное дискурсивное пространство, где границы, по мнению Ф. де Соссюра, «не всегда выступают вполне отчетливо», но с взаимными точками соприкосновения (цит. по: [8, с. 44]).

А.Р. Габидуллина, говоря о широком распространении понятия «педагогический дискурс», подчеркивает, что оно обозначается различными терминами: *педагогический дискурс, учебно-педагогический дискурс, образовательный дискурс, дидактический дискурс, учебно-научный дискурс, методический дис-*

курс, учебно-воспитательный дискурс, академический дискурс, школьный дискурс и др. Исследователь объясняет это тем, что «дискурсология – относительно молодая научная дисциплина, поэтому в ней до сих пор мало разработана четкая типология коммуникативных ситуаций, относящихся к педагогической сфере общения, размыт “языковой портрет” участников; недостаточно обоснована номенклатура стратегий и тактик, отсутствуют четкие критерии классификации текстово-дискурсивных категорий и речевых жанров, не описана номенклатура концептов. В результате “педагогический дискурс” трактуется в научной литературе неоднозначно» [4, с. 231].

Неоднозначность трактовок порождает тем, что педагогический дискурс все чаще связывают с методическим. Так, Т.А. Филоненко, исследуя научно-методический дискурс, справедливо говорит о том, что он «сочетает в себе черты научного дискурса (потребность в передаче навыков и умений) и педагогического (потребность в передаче знаний, а также историко-духовных и культурных ценностей)» [10, с. 30]. Поскольку методический дискурс находит свою реализацию в учебном пространстве, его можно отнести и к учебному, где происходит коммуникация на уровне «ученик – учитель». Данный диалог может устанавливаться посредством различных речевых жанров. О.А. Климанова относит текстовое пространство учебника к разновидности дискурса, а именно «учебного, протекающего в контексте академического общения» [7, с. 24]. Учитывая контекст академического общения, С.П. Максакова подчеркивает, что понятие «методический дискурс» допустимо употреблять наряду с англоязычным академическим, англоязычным образовательным, учебным, где сфера учебной деятельности связана с приращением англоязычных знаний и компетенций и взаимодействием «учитель – ученик» [8, с. 62].

В своем исследовании мы будем опираться на интерпретацию дискурса с позиции его участников, предложенную В.И. Карасиком, где методический относится к институциональному (статусно-ориентированному). «В случае статусно-ориентированного дискурса участники общения выступают в качестве представителей той или иной общественной группы, выполняя роль, которая предписывается коммуникативной ситуацией. Важно отметить, что институциональный дискурс исторически изменчив – исчезает общественный

институт как особая культурная система и, соответственно, растворяется в близких, смежных видах дискурса» [6, с. 45–46].

Изучив и проанализировав уже имеющиеся определения дискурса, мы будем считать англоязычным методическим дискурсом совокупность текстов, которые обслуживают изучение и преподавание английского языка в мире. Цель статьи – дать рабочее определение англоязычному методическому дискурсу и его составляющим, а также подробно рассмотреть один из его элементов – рекламу на четвертой стороне обложки (blurb).

Необходимость обращения к дискурсу в методике обучения английскому языку связана с появлением интегративных процессов научных дисциплин в условиях глобализации. Методика обучения, выделенная в отдельную науку, нуждается в постоянном пополнении и обновлении методической литературы, а также учебных пособий для обучения английскому языку. Методический материал, включающий в себя понятия смежных наук, ведет к переосмыслению речевых жанров, содержательных категорий, средств их выражения. Данное переосмысление поможет лучше понять англоязычный дискурс в целом.

Англоязычный методический дискурс характеризуется своей неоднородностью. В него входят различные речевые жанры, под которыми вслед за В.В. Дементьевым мы понимаем «языковое оформление видов социальной деятельности людей», а именно «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [5, с. 40].

Относя речевые жанры к диалогическим явлениям, В.В. Дементьев понимает их «как модели инвариативно-вариативного типа, которые изучаются через призму синтагматических и парадигматических отношений системы» [Там же, с. 46]. При этом подчеркивается, что прагматика в этой системе «характеризуется отношением знака к говорящему и где язык рассматривается не только в связи с “человеком говорящим”, но непременно в диалогическом контексте коммуникативной ситуации, а так же более широко – в контексте национально-речевой, социальной, духовной культуры» [Там же, с. 47].

Некоторые исследователи уже делали предметом своего изучения различные речевые жанры методического дискурса, такие как:

– статьи на методические темы в журналах (TESOL Journal, English Teaching Forum) (Т.А. Филоненко);

– учебники по методике преподавания английского языка (Penny Ur, Scott Thornbury) (А.Н. Морозова);

– аннотации научной и учебной литературы (М.В. Черкунова);

– формулировка учебного задания в учебниках английского языка (О.А. Климанова);

– переписка с читателями в журналах на методические темы;

– реклама учебников и учебных пособий на четвертой стороне обложки (blurb) (М.В. Покалюхина).

Согласно Т.А. Филоненко, все эти речевые жанры выполняют следующие функции: текстообразующую, выделительную (привлечение внимания графическими средствами – размером шрифта, разрядкой и т. д.), фатической (установление и поддержание контакта), информативной (краткое сообщение о содержании статьи или учебного пособия), рекламной (привлечение внимания читателя именно к данному тексту / статье путем анонсирования темы), воздействия (стремление вызвать реакцию реципиента), уточняющей (добавочная информация, содержащаяся в таблицах, графиках, рисунках) [11, с. 16].

Аннотации, формулировки учебных заданий, названия учебников и рекламу на четвертой стороне обложки (blurb) исследователи относят к разновидности малоформатных текстов, «которые могут служить объективным исследовательским материалом для адекватной интерпретации путей и способов сочетания лингвистических характеристик, направленных на реализацию прагматического потенциала текста» [12, с. 6].

Справедливости ради отметим, что, несмотря на то, что в большинстве случаев выделить одну функцию не представляется правильным, многие исследователи едины в том, что воздействующая функция речевых жанров в англоязычном методическом дискурсе является ведущей. Так, О.А. Климанова полагает, что «адекватность лингвистического оформления учебного задания оказывает непосредственное влияние на качество учебного взаимодействия, поскольку именно формулировка задания является тем каналом связи, посредством которого автор учебника обращается к потенциальному адресату» [7, с. 6]. М.В. Черкунова, изучая аннотации научной и учебной литературы, приходит к выводам, что «они несомненно относятся к области рекламы, поскольку одной из функциональных доминант текстов аннотаций является осуществление воздействия и регуляция действий адресата» [12, с. 3]. В.В. Де-

ментьев говорит о том, что «одна из важнейших функций речевых жанров – служить опознанию адресатом интенции» [5, с. 53]. Адресат рекламной информации (blurb) – преподаватель английского языка в разных странах, – безусловно, опознает интенцию составителя информации, а именно побуждение к покупке данного пособия для дальнейшего использования в учебном процессе.

Предметом нашего исследования является реклама на четвертой стороне обложки (blurb). Как и некоторые жанры англоязычного методического дискурса, blurb находится на стыке методического и рекламного дискурса. Это объясняется тем фактом, что современная стилистика научной речи приобретает особую социальную значимость в связи с изменившимися дискурсивными факторами, которые сопровождают создание и публикацию научно-го текста.

В коммуникативно-речевой деятельности ученого едва ли не первостепенное значение приобретает необходимость привлечения внимания к новому научному знанию, его позиционированию – актуализации, выдвигению, выведению на передний план в сравнении с фоновой научной информацией. Издатель книги посредством blurb не только привлекает внимание к возможному новому знанию, содержащемуся в основном тексте книги, но также способствует установлению диалога с адресатом. Коммуникативная задача данного элемента – «убедить покупателя в том, что книга с определенными характеристиками будет полезна для него» и «показать, что именно издание с этими характеристиками может удовлетворить ту или другую его потребность» (цит. по [3, с. 110]).

Данная коммуникативная задача тесно связана с функциями blurb. Следует заметить, что в blurb функции, характерные для речевых жанров англоязычного методического дискурса, находятся в тесной связи друг с другом, и, как следствие, часто не представляется возможным выстроить четкие границы между фактической, рекламной и воздействующей функциями.

Самая очевидная из всех функций, которая находит свою реализацию в blurb, – информативная. Автор книги или издатель помещает информацию о книге на четвертую сторону обложки, чтобы сообщить потенциальному читателю, покупателю ту важную, актуальную, нужную именно ему информацию, которая подтолкнула бы его сделать выбор в пользу выбора этой книги.

This book provides practical ideas to encourage students to look at spoken language in different contexts through the use of transcripts and authentic conversations. It will help them to identify what features of language are used in spoken language and how to sound more natural when they speak themselves [14].

Помимо краткого содержания, можно встретить авторское мнение специалистов в данной области. Эти авторитетные мнения могут быть персонализированными:

“Literature in the language classroom offers an unrivalled range of sensitive and practical activities to facilitate the teaching of literature in the language classroom.” Dr. Philip McLaughlin EFL Gazette [Ibid.].

Они также могут представлять некое коллективное мнение профессионального сообщества, зафиксированное в его печатном органе:

“A fantastic resource.” Qatesol Newsletter [13].

Текстообразующая функция находит свое выражение в выборе текстовой структуры blurb, размера и типа шрифта, а также различных маркеров списка (точки, звездочки – bullet points). Шрифт, будучи формой социального кодирования (принадлежность человека к определенному классу), оказывает существенное влияние на подсознание человека. Шрифт выполняет аттрактивную, смысловыделительную, экспрессивную, характерологическую, символическую, сатирическую и эстетическую функции [1, с. 62].

By adopting a view of dialogue as being both “product” and “process”. Dialogue Activities covers a broad range of teaching purposes including:

- the use of written and recorded course book dialogues
- the use of dialogue extracts from literature
- the use of authentic conversation extracts
- the scripting and performance of original dialogues by learners
- the use of dialogues as a means of communicating personal meaning
- the use of teacher-learner dialogues as a means of contextualising learning
- the history of dialogue use in language learning
- criteria for dialogue choice and design [13].

Поскольку коммуникативно-когнитивная речемыслительная деятельность в blurb представляет собой ситуацию общения, где автор книги / издатель пытается привлечь внимание читателей, необходимо учитывать «помимо вербальной составляющей (текстовое поле) разнообразие контекстуальных факторов, образующих учебное коммуникативное пространство, т. е. интенции адресата, установок и

когнитивных пресуппозиций адресата, временных и пространственных параметров, невербальных составляющих (визуальной информации) дискурса» [7, с. 27].

Так, шрифт, являясь невербальным элементом, делает blurb некоторой разновидностью креолизованного текста и способствует реализации одной из основных функций данного речевого жанра – аттрактивной, привлечению внимания. Используя элементы креолизации, автор апеллирует в том числе к образному восприятию читателя, тем самым мягко воздействуя на него, его желание прочитать, приобрести методическую литературу. И здесь, возвращаясь к теории дискурсов и их взаимной связи, считаем важным вспомнить, что В.И. Карасик отмечает связь педагогического дискурса и политического. На наш взгляд, англоязычный методический дискурс является частью глобальной коммуникации, а следовательно, так или иначе подвергается влиянию, перенимая стратегии и особенности смежных дискурсов. Так, blurb, являясь частью рекламного дискурса, где цель – захватить внимание читателя, т. е. получить власть над ним, демонстрирует функции в том числе и политического дискурса. Говоря о способах воздействия, О.Ф. Русакова отмечает, что в современную эпоху наиболее эффективным способом властвования является гибкая власть, или *soft power*. «Мягкая власть – это власть, которая реализуется в форме определенного коммуникативного воздействия, в процессе которого диктуемое властью поведение воспринимается реципиентом как свободный и добровольный выбор, приносящий, к тому же, подвластному субъекту радость и удовольствие» [9, с. 174].

Одним из самых часто используемых издателями средств для привлечения внимания потенциальных читателей, «мягкого» воздействия на них, а также выражения авторской позиции по проблемам, освещаемым в книге, является вопрос. В blurb можно встретить риторический вопрос, который традиционно не требует ответа, однако в аннотации к научно-популярной литературе подобный прием превращается в обещание получить ответ на него в случае прочтения:

Do your students wonder why the language they cover in class is often different from the spoken language they encounter outside the classroom? [13].

Подводя итог, следует отметить, что плюрицентрическая сущность английского языка

находит свое проявление в увеличивающемся количестве профессионалов в сфере преподавания английского языка как иностранного во всем мире, что неизбежно приводит к необходимости создания и продвижения методической литературы. Данная профессиональная литература, вступая во взаимодействие со своими читателями, которыми являются учителя, преподаватели, лица, заинтересованные в изучении английского языка, формирует пространство коммуникации, т. е. англоязычный методический дискурс. Для упорядоченности речемыслительной деятельности в рамках методического пространства наука оперирует различными речевыми жанрами. Реклама на четвертой стороне обложки (blurb) как разновидность речевого жанра англоязычного методического дискурса призвана информировать потенциального читателя о содержании книги, тем самым устанавливая с ним отношения посредством различных приемов. Реализация приемов нацелена на мягкое воздействие на покупателя, вызывая в нем интерес к приобретению и прочтению методической литературы.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М., 2003.
2. Ахметов А.Г. Россия на пути к новой экономике, основанной на знаниях // Вестн. Рос. экон. академии им. Г.В. Плеханова. 2009. № 3(27). С. 19–23.
3. Викулова Л.Г. Издательский дискурс, или Как себя рекламирует книга // Эволюция и трансформация дискурсов. Самара, 2016. Вып. 1. С. 104–111.
4. Габидулина А.Р. К вопросу о типах педагогического дискурса // Вестн. Зап.-Казахстан. гос. ун-та. 2019. № 3(75). С. 231–240.
5. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М., 2007. С. 39–62.
6. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград, 2000. С. 45–46.
7. Климанова О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований (на материале микротекстов формулировок учебных заданий): дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2001.
8. Максакова С.П. Методический дискурс: формулировки учебных заданий в учебниках по ан-

глийскому языку // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 7(140). С. 61–66.

9. Русакова О.Ф. Концепт «мягкой» силы (soft power) в современной политической философии // Научный ежегодник Института философии и права Урал. отделения Рос. академии наук. 2010. № 10. С. 173–192.

10. Филоненко Т.А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005.

11. Филоненко Т.А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005.

12. Черкунова М.В. Прагмалингвистические характеристики аннотаций научной и учебной литературы (на материале англоязычных изданий): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007.

13. Bilbrough N. Dialogue Activities: Exploring Spoken Interaction In The Language Class (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 2007.

14. Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 1987.

15. The English effect [Electronic resource]. URL: <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policy-reports/the-english-effect> (дата обращения: 08.09.2021).

16. Kachru B.B. World Englishes and applied linguistics // World Englishes [Electronic resource]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347805.pdf> (дата обращения: 08.09.2021).

17. Proshina Z. G. & Cecil L. Nelson. Varieties of English and Kachru's Expanding Circle // Russian Journal of Linguistics. 2020. 24(3). P. 523–550. DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-3- 523-550.

18. TESOL Annual report 2019 [Electronic resource]. URL: https://www.tesol.org/docs/default-source/annual-reports/2019-annual-report-final.pdf?sfvrsn=7f3bfbdc_2 (дата обращения: 08.09.2021).

* * *

1. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mezhl'kulturnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov). M., 2003.

2. Ahmetov A.G. Rossiya na puti k novoj ekonomike, osnovannoj na znaniyah // Vestn. Ros. ekon. akademii im. G.V. Plekhanova. 2009. № 3(27). S. 19–23.

3. Vikulova L.G. Izdatel'skij diskurs, ili Kak sebya reklamiruet kniga // Evolyuciya i transformaciya diskursov. Samara, 2016. Vyp. 1. S. 104–111.

4. Gabidullina A.R. K voprosu o tipah pedagogicheskogo diskursa // Vestn. Zap.-Kazahstan. gos. un-ta. 2019. № 3(75). S. 231–240.

5. Dement'ev V.V. Izuchenie rechevyh zhanrov v Rossii: aspekt formalizacii social'nogo vzaimodejstviya // Antologiya rechevyh zhanrov: povsednevnyaya kommunikaciya. M., 2007. S. 39–62.

6. Karasik V.I. O tipah diskursa // Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sb. nauch. tr. / pod red. V.I. Karasika, G.G. Slyshkina. Volgograd, 2000. S. 45–46.

7. Klimanova O.A. Autentichnyj uchebnyj diskurs v kontekste sovremennyh lingvisticheskikh issledovanij (na materiale mikrotekstov formulirovok uchebnyh zadaniy): dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2001.

8. Maksakova S.P. Metodicheskij diskurs: formulirovki uchebnyh zadaniy v uchebnikah po anglijskomu yazyku // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 7(140). S. 61–66.

9. Rusakova O.F. Koncept «myagkoj» sily (soft power) v sovremennoj politicheskoj filosofii // Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural. otdeleniya Ros. akademii nauk. 2010. № 10. S. 173–192.

10. Filonenko T.A. Zhanrovo-stilisticheskie harakteristiki angloyazychnogo nauchno-metodicheskogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2005.

11. Filonenko T.A. Zhanrovo-stilisticheskie harakteristiki angloyazychnogo nauchno-metodicheskogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2005.

12. Cherkunova M.V. Pragmalingvisticheskie harakteristiki annotacij nauchnoj i uchebnoj literatury (na materiale angloyazychnyh izdaniy): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2007.

The genre of publishing annotation in the English advertising and methodical discourse

The article deals with the increasing necessity of the appeal to the discourse in teaching methods of the English language associated with the origin of the integrative processes of the academic disciplines in the context of globalization. There is given the definition of the English methodical discourse. There are revealed the speech genres of the English methodical discourse. The author emphasizes the consideration of the blurb of the English methodical discourse and its basic functions.

Key words: *English methodology discourse, blurb, speech genres.*

(Статья поступила в редакцию 30.09.2021)

ЧЖАН ЛИЧЭН
(Нанкин, КНР)

**КУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ
И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА
УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ
С ЗООНИМАМИ В РУССКОМ
И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ***

Рассматриваются устойчивые сравнения с объектами «курица», «петух», «петушок», «цыпленок» в русском и китайском языках. Цель исследования заключается в выявлении универсальных и национально-специфических представлений носителей двух языков о данных эталонах, а также обобщении основных стратегий перевода устойчивых сравнений с русского языка на китайский.

Ключевые слова: *устойчивые сравнения, эталон сравнения, сравнительный анализ, стереотипные представления, переводческие стратегии.*

Как в русском, так и в китайском языке существует большое количество фразеологизмов с зоонимами, в том числе устойчивых сравнений. Данная статья посвящена выявлению универсальных и национально-специфических представлений носителей русского и китайского языков о курице, петухе, петушке и цыпленке.

Л.Б. Воробьева определяет устойчивые сравнения (далее – УС) как «устойчивые, воспроизводимые, частично или целостно пересмысленные экспрессивные единицы языка, обладающие формальными признаками компаративности в виде сравнительных союзов или представленные другими сравнительными конструкциями» [4, с. 4]. По мнению В.Н. Телии, УС – это система образов-эталонов [10, с. 241–242], поэтому особую важность имеет изучение устойчивых сравнений двух языков, имеющих один и тот же эталон**, для выявления различий в основаниях, или реже – в субъектах сравнениях, благодаря чему можно сделать выводы о национально-культурных особенностях устойчивых сравнений и причинах

* Публикация осуществлена при финансовой поддержке Юго-Восточного университета (г. Нанкин, Китай) (проект № 2242021S20026).

** Эталон сравнения – это некая универсалия, наделенная определенным набором свойств, которые могут быть соотнесены, отождествлены с любым конкретным предметом или субъектом-носителем какого-либо из имеющихся свойств или их совокупности.

их возникновения в языке [11, с. 162]. Вслед за В.Н. Телией мы понимаем эталон как «характерологически образную подмену свойств человека или предмета какой-либо реалией, которая становится знаком доминирующего в них, с поверхностной точки зрения, свойства» [Там же, с. 242].

Объектом исследования в этой работе являются УС с эталонами-зоонимами, а именно с курицей, петухом, петушком и цыпленком, в русском и китайском языках. Предметом исследования служит выявление общих и различных оснований сравнений и тем самым стереотипных представлений об указанных эталонах сравнений, а также переводческие стратегии УС в двух языках.

В «Словаре сравнений русского языка» В.М. Мокиенко (далее – ССРЯ) зафиксированы 18 УС с эталоном «курица»: *писать как курица лапой; носиться (с кем, с чем) как курица с яйцом; сидеть как курица на яйцах; сидеть / стоять / ходить как мокрая курица; трусливый как курица* [6, с. 208] Наблюдается УС без основания: *как курица* в значениях «пренебр. 1. О глупой, суетливой, крикливой женщине. 2. О растрепанной, нелепо одетой женщине». Существуют многие эталоны с расширением, например *как вареная курица* в значении «ирон. или пренебр. Об апатичном, вялом, измученном и утомленном (от жары, духоты, тяжелой работы и т. п.)»; *как мокрая курица* в значениях «през. 1. О жалком, дрожащем, подавленном, удрученном и грустном человеке. 2. О вялом, пассивном, инертном и беспомощном человеке»; *как оципанная курица* «Пренебр. О жалком, тощем, несуразного вида человеке»; *как слепая курица* «ирон. или неодобр. Об очень близоруком, плохо видящем человеке» [Там же].

Для наблюдения за функционированием вышеуказанных УС мы обратились к Национальному корпусу русского языка (далее – НКРЯ) и обнаружили следующие контексты: *еще не отдавая себе отчет в собственных переживаниях, не формулируя для себя происходящего, я носилась с тобой, как курица с яйцом, стараясь уберечь, поддержать, направить...* (Т. Соломатина. Отойти в сторону и посмотреть, 2011); *Мое терпение кончилось – ты за это поплачешься! Раз не научился писать, как курица лапой, потерял «Азбуку буки» и не выучил таблицу умножений, будешь изучать таблицу убожеств!* (И. Краева. Тим и Дан, или Тайна «Разбитой коленки», 2007); *Любовница имела безработного мужа,*

к тому же *была глупа, как курица* (Д. Симонина. Легкие крылышки, 2002) [7].

Кроме того, в НКРЯ многократно повторяются (больше 3 раз) УС *кудахтат* как *курица*, которое обозначает торопливо, суетливо говорящего человека. Например: *Почувяв инстинктивно, что еврейская мама во мне готова закудахтат как курица, нипочем несогласная с подобными фактами, Розанов решил внести ясность в понятие вины: «Чтобы избавиться от упреков разных мозгообателей, вроде принца Гамлета, королеве Гертруде, прежде чем идти под венец, надо было просто успеть доносить свои башмаки»* (Н. Воронель. Без прикрас. Воспоминания, 1975–2003) [Там же].

Следующим анализируемым эталоном сравнения является «петух», в ССРЯ входят 23 УС с данным эталоном: *важничать, драчливый, задиристый как петух* и т. д. [6, с. 316–317]. УС без основания сравнения как *петух* обозначает задиристого человека, забияку. Кроме того, наблюдаются УС с эталонами с расширением: *верить/поверить как индейский петух в свою красоту; раздуться/раздуться, надменен как индейский петух; как молодой петух; (костер) как огненный петух; слаб как вареный петух; тощий, жалкий как оципаный петух; как два петуха; сцепиться (налететь друг на друга) как два петуха*. УС с эталоном во множественном числе следующее: *драться как петухи* [Там же].

В НКРЯ функционирует небольшое количество отмеченных в словаре УС с эталоном «петух». Например: *Войну любил он страшно. И дрался, как петух* (Э. Рязанов. Подведенные итоги, 2000); *Да чего вы сцепились, как петухи? Не дадут расспросить толком человека! – крикнула пожилая женщина, дергая пиеничека за рукав* (Н.А. Островский. Рожденные бурей, 1934–1936); *Он плясал несуразно, подгибая ноги в коленках, боевой, задиристый, как петух, и тут же подтыкал себя рукою под огузье, словно проверял мужской товарец, на месте ли он* (В. Личутин. Любостай, 1987) [Там же].

В ССРЯ основания сравнений с эталонами «петушок» и «петух» частично совпадают: *драчливый, задиристый, пыжится/напыжиться как петушок; голос у кого как у молодого петушка*. УС без основания как *петушок* характеризует напускающего на себя важный, обидчивый вид молодого человека [6, с. 317].

Контекстов употребления зафиксированных в ССРЯ УС с эталоном «петушок» в НКРЯ очень мало: *Миша моложе всех, ему только шесть лет. Речь у него неясная, когда он говорит, он шепелявит. Когда он поет, голосок его*

звучит, как у молодого петушка (З. Масленникова. Жизнь отца Александра Меня, 1992) [7].

В ССРЯ отмечаются 13 УС с эталоном «цыпленок»: *душить/придушить, давить/придавить кого как цыпленка; ножки, ручки, шейка у кого как у цыпленка; есть, пицать/запицать (попискивать), погибать/погибнуть как цыпленок*. УС с расширенным эталоном и эталоном во множественном числе следующие: *(худой, тощий, тщедушный) как [оципаный] цыпленок; давить/придавить (душить/придушить) кого как цыплят* [6, с. 476–477].

В НКРЯ наблюдаются незначительное количество контекстов употребления представленных в словаре УС с эталоном «цыпленок». Например: *если говорить честно, Светлана Параскевич была, на его вкус, просто страшненькой. Невысокая, ножки и ручки тоненькие, как у цыпленка, маленькие глазки, мелкие черты лица* (А. Маринина. Чужая маска, 1996); *Не полетят – вот до чего додумался он уже в пяти милях от базы. Не полетят! Такого грандиозного провала не допустит сам главнокомандующий. А снесут голову ему, лейтенанту Маркину, и даже не снесут, а придушат, как цыпленка* (А. Азольский. ВМБ, 2001). Употребляются однокоренные глаголы к словам *давить* и *придавить*: – *Ерунда! – прорычал Скарт. – Мне известно, что это сделал не он, а кто-то другой!.. Я раздавлю его, как цыпленка! – Где же этот другой, великий сыщик? – спросил Фома, хищно улыбаясь* (С. Осипов. Страсти по Фоме. Книга первая. Изгой, 1998) [7].

В китайском языке отсутствует специализированный словарь устойчивых сравнений, поэтому мы обратились к словарям пословиц, поговорок и идиом, а также толковым словарям современного китайского языка [1–3; 8; 9]. Стоит отметить, что, в отличие от русского языка, в подавляющем большинстве случаев в китайских фразеологизмах не различаются курица, петух, цыпленок и т. п., чаще всего употребляется один и тот же иероглиф – 鸡 (цзи). Это общее название всех куриц, петухов, цыплят и т. п. Например, китайское УС 呆若木鸡 переводится как *застыть, как деревянный петух* в значении «остолбенеть, окаменеть, оцепенеть», хотя по образующим иероглифам невозможно определить, о ком идет речь: о курице или петухе [9, с. 475].

Необходимо отметить, что в китайском языке тоже существует УС *как мокрая курица* (像落汤鸡), но только в его прямом значении: «промокнуть до нитки». В русском языке данное УС имеет больше значений, поэтому при преподавании русского языка как ино-

странного обязательно нужно учесть разницу в значениях этого выражения в двух языках. Китайское УС как *петух с вороньими глазами* (像乌眼鸡) характеризует ненавистника, ревнивца, злобного противника. Существует также эталон сравнения, где явно указывается, что это именно петух, китайское УС как *железный петух* (像铁公鸡) обозначает скупца. Данные объекты сравнения являются лакунарными для русского языка, а в китайском языке отсутствуют русские *вареная курица, ошипанная курица, слепая курица*. В китайском языке органы курицы могут быть эталонами сравнения, например *куриные ребрышки* означает что-то незначительное, маловажное.

Для того чтобы выявить УС с эталонами «курица», «петух», «петушок» и «цыпленок» в современном китайском языке, мы провели опрос 50 носителей китайского языка в возрасте 18–60 лет, имеющих или получающих высшее образование. Информантам было предложено написать известные им УС с вышеуказанными четырьмя эталонами, в результате чего получены следующие УС (в анкетах встретились 3 и более раз): 1) *попасть под дождь как мокрая курица, руки/ножки у кого как у курицы*; 2) *драчливый, гордый, красивый как петух, голос у кого как у петуха*; 3) *драчливый как петушок, голосок (у кого) как у петушка*; 4) *есть как цыпленок – клюет рис, худой как цыпленок, поднять (кого, что) как цыпленка*.

Интересно, что в настоящее время в Интернете появились неологизмы с компонентом *鸡* (ци). Например, *鸡娃* Цзи Ва (жарг. «цыпленок») в значении «ребенок школьного возраста», весь досуг которого занят учебой и полезной деятельностью под напором родителей; *弱鸡* Жо Цзи (слабая курица) обозначает слабого, беспомощного человека; *菜鸡* Цай Цзи (овощная курица) – «новичок», в китайском языке основное значение иероглифа *菜* (цай) – «овощи», в Интернете данное слово получило новое значение – «слабость».

В Лингвистическом корпусе китайского языка Пекинского университета можно обнаружить следующие контексты употребления УС с эталонами «курица», «петух», «петушок» и «цыпленок»: *Он уже умер от пневмонии в начале ноября. Услышав данную новость, я застыл как деревянный петух* (газ. «Читатель») – 他已于11月初因肺炎去世了。我听后呆若木鸡。(当代\报刊\读者); *Она со своими соратниками работали днями и ночами. Они часто попадали под дождь как мокрые курицы* (газ.) – 她和战友们。。。没日没夜地干活，一下雨浑身就淋得像落汤鸡。(当代\报刊); *Так как они уже встречаются мно-*

го лет, поэтому сейчас их любовь как куриные ребрышки, хотя она стала бесполезной, но потерять жалко (газ.) – 因为恋爱多年，也就变得像鸡肋，弃之可惜，食之无味。(当代\报刊). Куриные ребрышки часто упоминают вместе с фразами «есть невкусно и выбросить жалко», данное крылатое выражение встречается в произведении «Записи о Трех царствах». Еще один пример: *Руки матери, которые худые как у куриных лап, ущипнули ту банкноту, все время дрожали* (Бай Сяньюн. Непочтительный сын) – 母亲那双瘦得像鸡爪子的手，捏住那张钞票，直打颤。(白先勇，孽子).

Кроме того, в ЛККЯПУ многократно (т. е. больше 3 раз) повторяется УС как *цыпленок клюет рис* (像小鸡啄米), характеризующее мало кушающего человека или мальчика, кивающего головой. Например: *Ван Гуй вернулся к основным вопросам. Сынок сразу же кивал головой, как цыпленок клевал рис* (Лю Лю. Ван Гуй и Анна) – 王贵扯回正题。儿子赶紧点头，好像小鸡啄米。(六六，王贵与安娜) [5].

Итак, отсутствуют общие основания УС с эталоном «курица» в русском и китайском языках. Русские УС *писать как курица лапой, носить (с кем, с чем) как курица с яйцом, сидеть как курица на яйцах, сидеть / стоять / ходить как мокрая курица, трусливый, куда-то как курица* являются лакунарными для китайского языка. Хотя подобные представления существуют в китайском языковом сознании, они не выражены в языке. Например, в Китае запрещают детям есть куриные ножки во избежание плохого почерка в будущем. Носители китайского языка считают куриные лапы худыми, поэтому в китайском языке существует УС *руки/ножки (у кого) как у курицы*. В Китае основание сравнения *трусливый* чаще всего ассоциируется с кроликом или мышкой, поэтому наблюдается китайское УС *трусливая как мышка*.

Общим основанием УС с эталоном «петух» в двух языках являются *драчливый*, что объясняется универсальным представлением о характере петуха. Эталоны «индейский петух», «огненный петух», «вареный петух», «ошипанный петух» отсутствуют в китайском языке, соответственно, УС *верить/поверить как индейский петух в свою красоту, раздуться/раздуться, надменен как индейский петух, (костер) как огненный петух, слаб как вареный петух, тощий, жалкий как ошипанный петух* тоже не наблюдаются. Китайское УС *гордый как петух* не отмечается в ССРЯ, но употребляется в текстах, например: *исправили, сказали мне спасибо, и пошел я домой, гордый*

как *петух* и очень *веселый* (Леонид Марков. Новаторы, 1974) [7].

В русском и китайском языках общим основанием УС с эталоном «петушок» является *драчливый*, общим субъектом – *голос*. Русские основания *задиристый*, *пыжиться/напыжиться* имеют схожее значение со словом *драчливый*, что демонстрирует одинаковое представление носителей двух языков о характере и голосе петушка.

Общими основаниями УС с эталоном «цыпленок» в русском и китайском языках являются *есть*, *худой*. Носители двух языков имеют схожие представления о цыплятах, об их размере, конституции и слабом характере, поэтому их легко *придушить*, *придавить* или *поднять*. Русские УС *пицать/запицать* (*попискивать*), *погибать/погибнуть* как *цыпленок* являются лакунарными для китайского языка, что обусловлено историческим различием подходов фразеологического развития двух языков, культурными особенностями и мировоззрением.

Что касается переводческих стратегий УС в русском и китайском языках, то в первую очередь используется буквальный перевод, большинство УС в двух языках являются эквивалентными, поэтому они могут переводиться дословно, например УС *драчливый как петух* переводится как *像公鸡一样好斗*, даже когда основания или эталоны УС русского языка являются лакунарными для китайского языка. Или, наоборот, буквальный перевод тоже допускается, лишь бы носители другого языка поняли УС с помощью лингвокультурологических комментариев. Например, УС *раздуваться/раздуться, надменен как индейский петух* переводятся как *像印度大公鸡一样傲慢*, индейский петух часто употребляется как образ гордости, высокомерия в русских произведениях (М. Горький «В людях», Н. Лесков «Захудалый род»). Иногда при переводе УС употребляются адекватные замены, которые являются одним из приемов адекватного перевода. Например, УС *писать как курица лапой* переводится как *狗爬字*, где вместо курицы употребляется собака, УС *трусливый как курица* переводится как китайская идиома *胆小如鼠* (вместо курицы используется мышка) для максимального обеспечения эквивалентности в двух языках.

В русском и китайском языках не наблюдаются общие основания УС с эталоном «курица», при этом даже одно и то же УС (*как мокрая курица*) имеет разное значение в двух языках. Общие основания УС с эталонами «петух», «петушок», «цыпленок» в русском и ки-

тайском языках (*драчливый, есть, худой*) объясняются универсальными представлениями двух народов о данных животных. Различия в основаниях УС с вышеуказанными объектами в двух языках обусловлены культурной коннотацией в разных народах. Понимание универсальных и национально-своеобразных представлений носителей русского и китайского языков об эталонах-зоонимах, в нашем случае о курице, петухе, петрушке, цыпленке, способствует удачной межкультурной коммуникации. Владение переводческими стратегиями УС заложит основу для составления двуязычного словаря УС и тем самым поможет носителям русского и китайского языков правильно понять друг друга в процессе общения.

Список литературы

1. Большой словарь современного китайского языка 现代汉语大词典 / общ. ред. и сост. Жуань Чжифу, Го Чжунсинь. Шанхай, 2009.
2. Большой словарь устойчивых выражений китайского языка 中国惯用语大辞典 / общ. ред. и сост. Вэнь Дуаньчжэн. Шанхай, 2011.
3. Большой фразеологический словарь китайского языка 汉语成语大全 / общ. ред. и сост. Мэй Мэн. Коммерч. изд-во, 2008.
4. Воробьева Л.Б. Русские устойчивые сравнения в сопоставлении с литовскими: дис. ... канд. филол. наук. Псков, 2002.
5. Лингвистический корпус китайского языка Пекинского университета (CCL 语料库检索系统) [Электронный ресурс]. URL: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai (дата обращения: 10.08.2021).
6. Мокиенко В.М. Словарь сравнений русского языка. СПб., 2003.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgo.ru/> (дата обращения: 05.08.2021).
8. Словарь поговорок китайского языка 汉语俗语词典 / общ. ред. и сост. Сунь Хундэ. Коммерч. изд-во, 2007.
9. Словарь современного китайского языка 现代汉语辞海 / общ. ред. и сост. Юй Цзяньпин. Изд-во кит. лит., 2011.
10. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
11. Чжан Личэн. Русские устойчивые сравнения с эталоном «ребенок» (лингвокультурологический аспект) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 5. С. 162–165.

* * *

1. Bol'shoj slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka 现代汉语大词典 / obshch. red. i sost. Zhuan' Chzhifu, Go Chzhunsin'. Shanhaj, 2009.

2. Bol'shoj slovar' ustojchivyh vyrazhenij kitaj-skogo yazyka 中国惯用语大辞典 / obshch. red. i sost. Ven' Duan'chzhen. Shanhaj, 2011.

3. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' kitajskogo yazyka 汉语成语大全 / obshch. red. i sost. Mej Men. Kommerch. izd-vo, 2008.

4. Vorob'yova L.B. Russkie ustojchivye sravneniya v sopostavlenii s litovskimi: dis. ... kand. filol. nauk. Pskov, 2002.

5. Lingvisticheskij korpus kitajskogo yazyka Pekinskogo universiteta (CCL 语料库检索系统) [Elektronnyj resurs]. URL: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai (data obrashcheniya: 10.08.2021).

6. Mokienko V.M. Slovar' sravnenij russkogo yazyka. SPb., 2003.

7. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (data obrashcheniya: 05.08.2021).

8. Slovar' pogovorok kitajskogo yazyka 汉语俗语词典 / obshch. red. i sost. Sun' Hundu. Kommerch. izd-vo, 2007.

9. Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka 现代汉语辞海 / obshch. red. i sost. Yuj Czyan'pin. Izd-vo kit. lit., 2011.

10. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M., 1996.

11. Chzhan Lichen. Russkie ustoichivye sravneniya s etalonom «rebenok» (lingvokul'turologicheskij aspekt) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. № 5. S. 162–165.

The cultural connotations and the strategies of translation of fixed comparisons with zoonyms in the Russian and Chinese languages

The article deals with the fixed comparisons with the objects “hen”, “cock”, “cockerel” and “chicken” in the Russian and Chinese languages. The aim of the study is the revealing the universal and national-specific representatives of the native speakers of two languages about these standards and the generalization of the basic strategies of the translation of the fixed comparisons from the Russian into the Chinese language.

Key words: fixed comparisons, comparison standard, comparative study, stereotyped images, translation strategies.

(Статья поступила в редакцию 08.10.2021)

Д.В. СЕМКУЛИЧ
(Москва)

РЕФОРМАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТУРЕЦКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА В ПЕРИОД ЯЗЫКОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ТУРЦИИ

Анализируется деятельность Турецкого лингвистического общества в вопросе трансформации турецкого языка в его современное состояние на важнейшем этапе его эволюции, включающем переход от арабской графики к латинице, а также лексикографическую работу по замене преобладающих в то время арabo-персидских лексических единиц исконно тюркскими эквивалентами и другие меры по языковому планированию начала 1920-х гг.

Ключевые слова: турецкий язык, реформа языка, языковая революция, реформа алфавита, лексикография, языковое регулирование.

После того, как 29 октября 1923 г. Великим национальным собранием Турции (Türkiye Büyük Millet Meclisi, далее ВНСТ) в стране была объявлена республиканская форма правления, а президентом стал Мустафа Кемаль Ататюрк, наряду со многими социальными, политическими и экономическими вопросами повестки дня турецкого общества в вопросе создания новой современной светской турецкой нации и национальной идентичности остро встала тема реформирования турецкого языка и языкового регулирования.

В процессе формирования нового турецкого общества в раннереспубликанский период Турции руководством страны было принято решение о необходимости фундаментального реформирования турецкого языка. Противопоставлялись готовившейся реформе такие культурные элементы, как арабская исламская и персидская литературная культуры, а также османское культурное наследие, в совокупности оказавшие немалое влияние на ход вышеуказанного процесса.

Первым этапом реформирования турецкого языка, начавшегося за пять лет до так называемой языковой революции (dil devrimi), стала реформа турецкого алфавита, именуемая турецкими лингвистами «буквенной революцией» (harf devrimi). Отправной точкой, официально запустившей переход от арабской графики к латинице, стал закон «Об изменении и внедрении турецкого алфавита», приня-

тый ВНСТ 1 октября 1923 г., и создание Комиссии по языку (Dil Encümeni), состоявшей из лингвистов, преподавателей, писателей и членов парламента.

Необходимо отметить, что первые предложения по реформированию алфавита турецкого языка берут свое начало в XVII в. Они условно делились на два типа: 1) исправление османской письменности; 2) переход к латинскому алфавиту.

В положительном эффекте работы в области языкового планирования в Турции с приходом к правлению Мустафы Кемалю, придавшего ей мощный импульс, можно наглядно убедиться, обратившись к данным переписи населения и социологических опросов тех лет. В 1923 г. процент населения, владевшего навыками чтения и письма, составлял всего 2,5%, к 1927 г., т. е. за четыре года президентства Ататюрка, – уже 10,5%, а к 1935 г. (за 7 лет функционирования реформы алфавита и обучения турецкому языку в новом формате) – 20,4% населения [13, с. 4].

Объяснением необходимости и неотвратимости реформы алфавита выступило суждение о том, что арабская графика не подходит турецкому языку по многим характеристикам. Одной из важнейших причин являлось стремление турецких властей модернизировать и секуляризировать турецкое общество и государство, т. к. считалось, что исламская культура препятствует формированию современной (а значит, светской) турецкой национальной идентичности [11, с. 19]. Как пишет Н.Г. Киреев, «принимая во внимание исторический опыт страны, кемалисты не сомневались, что первым политическим условием модернизации будет создание светского государства» [5, с. 157]. Но главным доводом за изменение османской письменности на латинскую виделась неспособность османской письменности отразить в полной мере звучание турецких гласных звуков.

За многовековую историю османского языка многими деятелями науки и культуры высказывалось мнение о несовместимости арабского алфавита с турецким языком и необходимости провести по меньшей мере его ревизию и трансформацию под фонетику турецкого языка. Среди первых о недостаточности арабского алфавита еще в XVII в. говорил османский ученый и писатель Кятиб Челеби. В эпоху Танзимата (XIX в.) османский ученый Ахмед Джевдет-паша заявлял о необходимости нахождения способов написания звуков турецкой фонетики, не имеющих отражение в арабской графике. В 1851 г. Мюниф-паша

обращал внимание на то, что арабские буквы трудны для чтения и письма и являются причиной невозможности получения образования для широких масс. Среди высказывавшихся о проблемах турецкого алфавита были такие деятели науки и культуры, как Ибрахим Шинази, Намык Кемаль, Али Суави, Зия Гёкальп, Шемсеттин Сами Фрашери и мн. др. [10, с. 153].

Основными мотивами принятия решения в пользу латинского алфавита можно считать следующие:

1) желание упростить и развить отношения с Европой;

2) неудачные попытки подстроить арабский алфавит под турецкий язык, среди которых особенное место занимает инициатива известного османского военного и политического деятеля Энвер-паши по разделению арабской графики на отдельные буквы;

3) решение о переходе на латинскую письменность тюркоязычных республик Советского Союза в рамках первого Конгресса тюркологии, проходившего в 1926 г. в Баку и сыгравшего большую роль для Турецкой Республики, т. к. внимательно следивший за результатами Конгресса Мустафа Кемаль не желал разрывать культурные связи с тюркскими народами [6, с. 16];

4) отсутствие более приемлемой альтернативы самому распространенному в мире латинскому алфавиту (например, кириллица или иероглифическая система записи, которые, очевидно, не соответствовали провозглашенному Ататюрком принципу европеизации);

5) мода среди турецкой интеллигенции на французский язык, зародившаяся в середине XIX в. [10, с. 343];

6) неспособность арабского алфавита отразить в полной мере фонетику турецкого языка, например арабская буква вав (و) могла передавать турецкие буквы V, O, Ö, U, Ü; буква йа (ي) – турецкие Y, I, İ; буква кяф (ك) – турецкие K, G, N, редко – Y [14, с. 52].

Новый алфавит убедительно продемонстрировал несоответствие арабо-персидских заимствований строю турецкого языка. С новой силой развернулась деятельность по разработке основ языкового строительства в стране. Наряду с этим обнаружилась потребность в наличии центрального координирующего органа, который был бы способен регулировать и направлять эту деятельность, поскольку массовое увлечение поиском и образованием эквивалентов и употребление их вместо соответствующих заимствований приводили к несогласованности и разнобою. Кроме того, по мере расширения этой деятельности станови-

лись очевидными большие масштабы и сложность предстоящей работы. Создание словарей, разработка терминологии и определение основных направлений исследований должны были базироваться на результатах фундаментальных работ в области языкознания и общей филологии.

В 1932 г. было образовано Общество исследования турецкого языка (*Türk dili Tetkik Cemiyeti*), переименованное затем в Турецкое лингвистическое общество (*Türk Dil Kurumu*, далее ТЛЮ). Ввиду отсутствия в стране Академии наук это общество взяло на себя инициативу по выработке основ языковой политики в Турции и осуществлению практических мероприятий в области языкового строительства.

В составе ТЛЮ были сформированы комиссии, которые были определены для курирования «с военной строгостью» таких разных областей языкового планирования, как, например, этимология, грамматика, терминология, лексикография и др. [15, s. 433]. ТЛЮ в своей деятельности с самого начала поставило конкретные цели, которые были сформулированы в ст. 4 Устава ТЛЮ: «Задача Турецкого лингвистического общества – осуществлять деятельность в соответствии с революционным мировоззрением и научной методологией для очищения турецкого языка и развития его по пути, который обеспечит ему возможности для выражения всех понятий науки, техники и искусства» [9, s. 86].

Деятели общества особенно выделяют отмеченные в уставе принципы деятельности ТЛЮ: революционность и научность. При этом под революционностью понимается деятельность по очищению турецкого языка (*özleşme*), а под научностью – научное изучение турецкого языка (*Dil üzerinde araştırma ve inceleme*) [16, s. 26]. ТЛЮ оказалось в состоянии развернуть долгосрочную кампанию в поддержку своей линии, привлекло к работе не только лингвистов и писателей, но и представителей другой интеллигенции – учителей, преподавателей высших и средних учебных заведений, работников прессы и других средств массовой информации, общественных и государственных деятелей.

Одной из важнейших задач языковой революции принято считать лексикографическую работу пуристического толка по избавлению турецкого языка от излишнего количества арабо-персидских заимствований в различных сферах, начиная с научно-технической и заканчивая бытовой. С целью нахождения эквивалентов соответствующим арабо-персидским заимствованиям были начаты работы в рамках

проекта по изучению диалектной и просторечной лексики регионов Турции. Часть лексики, произведенной таким путем, была предложена в качестве альтернативы заимствованным словам.

В некоторых случаях лексические единицы современных и исторических тюркских диалектов заимствовались полностью, в других – вычленились только корневые основы слов, в последующем преобразованные в новые словоформы путем добавления соответствующих аффиксов. Например, в процессе языковой реформы появлялись слова, естественным путем заимствованные из огузских лексем:

- *bakan* («министр») вместо арабского эквивалента *nazır*;
- *bitki* («растение») вместо арабского *nebat*;
- *yetke/yetki* («правомочие») вместо арабского *salahiyet*;
- *içten* («искренний») вместо арабского *samimi*;
- *deyim* («речевой оборот, выражение») вместо арабского *tabir* и т. п. [16, s. 12].

В свою очередь, некоторые лексемы переходили в турецкий язык из древнетюркских языков с нарушением имеющейся фонетической гармонии, как, например, слова, образованные от глагольной основы *tüz- – tüzmek* – «систематизировать, упорядочивать», с течением времени видоизменившейся в *düz- – düzmek*, что, однако, не сказалось на форме укоренившихся в языке словах *tüzük* («устав, статут»), *tüzel* («юридический»).

Наряду с вышеизложенным новые турецкие слова создаются также посредством использования составных элементов иностранных заимствований. Примером такого словообразования может послужить турецкое слово *aday* («кандидат»), образованное путем вычленения основы персидского слова *namzed* («кандидат, абитуриент; помолвленный, обрученный»), с перс. *nam* – «имя») и присоединения к данной основе турецкого продуктивного словообразовательного аффикса *-ay (-ey)*, образующего от именных основ имени существительные, обозначающие чаще всего название пространства, где находится то, что названо исходной основой. По тому же принципу образованы и другие слова, например: *düzey* («уровень»), *dikey* («перпендикуляр»), *birey* («индивид, особь»), *yüzey* («поверхность, плоскость») и т. д. [15, s. 233].

Таким же способом появилось слово *uyak* («рифма»). В опубликованном в 1935 г. словаре «Карманный справочник с турецкого на османский» (*Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu*) в качестве эквивалента заимствованно-

го из арабского языка слова *kafiye* («рифма») предложено слово *uyak*. В корневой основе арабского слова содержится значение «идти следом», что соответствует турецкой глагольной основе *uy-* – *uytak* «соответствовать, следовать, соблюдать» [15, s. 233].

Результатом проделанной работы явилось создание в 1939–1957 гг. нового сборника – «Журнала избранной лексики из уст народа в Турции» (*Türkiye’de Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi*). В дальнейшем данная работа была продолжена, издается новый словарь – «Словарь избранной лексики из уст народа в Турции» (*Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*).

За прошедшие годы деятельность ТЛО испытала заметные колебания, которые объясняются, с одной стороны, сложным внутривнутриполитическим положением в стране, а с другой – наличием различных идейных течений и различных подходов к вопросам языкового строительства. Однако во второй половине XX в. эта деятельность приобрела относительную стабильность. Как отмечает Дж. Льюис: «...после периода крайностей и пропагандистского шума, когда выдвигалась “солнечная теория языка” и изобретались нелепые слова... перешли к научной, системной и методичной работе» [Ibid., s. 72].

На процесс формирования современных норм в области лексики турецкого литературного языка оказывает также воздействие деятельность и ряда других организаций в Турции. Возникновение отдельных из них обусловлено наличием некоторых трудностей в плане массовой коммуникации, вызванных появлением ощутимых изменений в современном турецком литературном языке. Таким образом, эти организации ставят перед собой цель сдержать или замедлить современный процесс развития турецкого языка, а также противостоять деятельности ТЛО. К одной из таких организаций относится «Союз учителей» (*Muallimler Birliği*).

Позиция этого общества отчетливо видна в решении, принятом на языковой конференции 23 октября 1948 г., где в общих чертах говорится следующее:

- 1) языковая революция является политической игрой, не имеющей никакого отношения к науке;
- 2) школьные книги в принудительном порядке наполнены выдуманные лексикой;
- 3) взрослые перестали понимать язык детей;

4) в Турецком лингвистическом обществе работают случайные, некомпетентные люди [8, s. 285].

Примером другой такой организации может служить образованное в 1966 г. Общество защиты и развития турецкого языка (*Türk dilini koruma ve geliştirme cemiyeti*). Это общество просуществовало недолго, в 1970 г. бывшие инициаторы его создания объявили об образовании новой организации – Общества Куббеалты (*Kubbealti cemiyeti*) (Куббеалты – «палата в султанском дворце, где происходили заседания визиров»). Арабизм в наименовании организации, отказ от использования современной общеупотребительной лексики в известной мере демонстрируют позицию данного общества.

Деятельность ТЛО подвергается нападкам и по политическим мотивам. Основанное Кемалем Ататюрком и существующее в известной мере на средства, завещанные им, ТЛО в различные периоды получает неодинаковую помощь со стороны правительственных кругов. Эта поддержка в значительной степени зависит от того, какой направленности политические силы находятся у власти. Предпринимались и попытки ликвидации ТЛО под предлогом создания Академии наук. Несмотря на все это, ТЛО продолжает функционировать и занимать ведущие позиции в разработке проблемы языкового строительства в стране.

В последние десятилетия деятельность ТЛО имеет по большей мере пуристический характер. Нынешний президент ТЛО Гюрер Гюльсевин часто затрагивает тему «правильного турецкого». Обращаясь к молодой аудитории, он критично высказывается в отношении использования слов с иностранными корнями в разговорной речи, неправильного произношения, сокращений при общении в социальных сетях. Глава ТЛО говорит о проводимой организацией работе по повышению уровня «осведомленности и чувствительности» в вопросе правильного использования турецкого языка, о санкциях, применяемых к частным компаниям и предпринимателям за использование иноязычных заимствований на вывесках, об опасности заимствования лексики из западноевропейских языков: «Наш язык – это наша идентичность... Если мы приняли в язык какие-либо элементы, пусть даже с иностранными корнями, значит они стали нашими. Слова, которые мы на сегодняшний день называем иностранными – это слова на самом деле чуждые носителю турецкого языка. Например, се-

годня слово *drone* (с англ. *дрон* – “беспилотный летательный аппарат”, прим. – Д.С.) является для нас чужим. Если мы вместо него будем говорить предлагаемый турецкий эквивалент, мы защитим себя. Однако, если мы не проявим чувствительность по этому вопросу и оставим все как есть, через 30 лет это слово также отучится» [17].

Гюльсевин называет целью ТЛО нахождение соответствующих эквивалентов при обнаружении «угрозы извне», при этом подчеркивая, что в данном вопросе следует придерживаться умеренной позиции: «Мы не смогли найти эквивалент слову *televizyon* (“телевизор”), и оно отучилось. Оно уже стало местным. Если трехлетний ребенок, не зная французского, понимает слово *televizyon*, не зная арабского – слово *kitap* (“книга”) – значит, это уже турецкий язык» [Ibid.].

Деятельность Турецкого лингвистического общества получила признание не только в Турции, но и за ее пределами, в том числе и в России. Российские тюркологии регулярно принимают участие в работе конференций, организуемых и проводимых обществом, ведущие российские ученые-тюркологи (Д.Д. Васильев, Д.Г. Тумашева, В.Г. Гузев) являются почетными членами этого общества.

Список литературы

1. Баскаков А.Н. Языковая политика Турецкого лингвистического общества // Социолингвистические проблемы развивающихся стран. М., 1975. С. 20–25.
2. Васильев Г.Э. Языковая политика Турции в XX веке // *Via scientiarum – Дорога знаний*. 2020. № 4. С. 166–169.
3. Галеева А.Р. Языковая реформа Ататюрка и ее феноменальный успех // Мол. ученый. 2021. № 1(343). С. 121–123.
4. Кадырова О.М. Примеры семантических переходов в турецком языке: семантический снежный ком и история сужения «турецких штанов» // Труды Института востоковедения РАН. 2020. № 29. С. 201–205.
5. Киреев Н.Г. История Турции XX век. М., 2007.
6. Кононов А.Н. Тюркское языкознание в СССР на современном этапе. Итоги и проблемы // Проблемы современной тюркологии: материалы II Всесоюз. тюркол. конф. 27–29 сент. 1976 г., г. Алма-Ата. Алма-Ата, 1980. С. 13–27.
7. Нестерова Н.А. Языковая реформа: от османов до турок // Современные проблемы литературоведения, лингвистики и коммуникативистики глазами молодых ученых. Традиции и новаторство: сб. ст. с междунар. участием. Уфа, 2021. С. 185–188.

8. Akarsu B. 1948 Muallimler Birliği Dil Kongresi. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi. 2014. № 2(4-5). S. 280–288.

9. Aksoy Ö. Türk Dili Üzerinde, Türk Dil Kurumu. Ankara, 1964.

10. Albayrak M. Yeni türk harflerinin kabulü öncesinde halk eğitimi ve yazı değişimi konusunda türk kamuoyunda bazı tartışmalar ve millet mekteplerinin açılması 1862–1928. Atatürk Yolu Dergisi, 1989.

11. Boyacıoğlu R., Harf Devrimi ve Sağladığı Kolaylıklar, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Ankara, Sayı 50, Cilt: XVII, 2001.

12. Erdoğan A. Tüze dilinde gelişme ve özleşme // Türk dili, Türk Dil Kurumu. Ankara, 1975.

13. Güran T. Osmanlı devleti'nin ilk istatistik yıllığı, 1897. Ankara, 1997.

14. Koloğlu O. Osmanlıcadan Türkçeye Okuryazarlığımız, Tarihçi Kitabevi, İstanbul, 2015.

15. Lewis G. Trajik Başarı // Türk Dil Reformu, çev. Mehmet Fatih Uslu, Çeviribilim Yayınları, İstanbul, 2016.

16. Şirin H. Dil devrimi'nin melez sözcükleri ve “bağnaz” üzerine // Türk Dili, Türk Dil Kurumu. Ankara, 2019. S. 12–20.

17. TDK'den 'doğru Türkçe' açıklaması [Electronic resource]. URL: <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/tdkden-dogru-turkce-aciklamasi-/1225597> (дата обращения: 29.08.2021).

18. Türk Dil Kurumu, Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu, Devlet Basımevi, İstanbul, 1935.

* * *

1. Baskakov A.N. Yazykovaya politika Tureckogo lingvisticheskogo obshchestva // Sociolingvistiche-skie problemy razvivayushchihsya stran. M., 1975. S. 20–25.

2. Vasil'ev G.E. Yazykovaya politika Turcii v XX veke // *Via scientiarum – Doroga znaniy*. 2020. № 4. S. 166–169.

3. Galeeva A.R. Yazykovaya reforma Atatyurka i ee fenomenal'nyj uspekhi // Mol. uchenyj. 2021. № 1(343). S. 121–123.

4. Kadyrova O.M. Primery semanticheskikh perekhodov v tureckom yazyke: semanticheskij snezhnyj kom i istoriya suzheniya «tureckih shtanov» // Trudy Instituta vostokovedeniya RAN. 2020. № 29. S. 201–205.

5. Kireev N.G. Istoriya Turcii XX vek. M., 2007.

6. Kononov A.N. Tyurkskoe yazykoznanie v SSSR na sovremennom etape. Itogi i problemy // Problemy sovremennoj tyurkologii: materialy II Vsesoyuz. tyurkol. konf. 27–29 sent. 1976 g., g. Alma-Ata. Alma-Ata, 1980. S. 13–27.

7. Nesterova N.A. Yazykovaya reforma: ot osmanov do turok // Sovremennye problemy literaturovedeniya, lingvistiki i kommunikativistiki glazami molodyh uchenyh. Tradicii i novatorstvo: sb. st. s mezhdunar. uchastiem. Ufa, 2021. S. 185–188.

Reformative activities of the Turkish linguistic society in the period of the language revolution in Turkey

The article deals with the analysis of the activities of the Turkish linguistic society concerning the issue of the transformation of the Turkish language, its modern state at the important stage of its evolution, including the transfer from the Arabic script to the Latin alphabet and the lexicographical work of the exchange of the prevailing Arab-Persian lexical units of that time by the original Turkic equivalents and the other measures of the language engineering of the beginning of the 1920s.

Key words: *the Turkish language, language reform, language revolution, alphabet reform, lexicography, language regulation.*

(Статья поступила в редакцию 28.09.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

М.Г. СЕМЕНОВА
(Псков)

ФАНТАСТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В.Я. ИРЕЦКОГО 1920–1930-х гг. В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Анализируется функционирование элементов фантастического в творчестве ныне полузабытого прозаика России и русского зарубежья В.Я. Ирецкого. На материале произведений, посвященных теме взаимоотношений ученого и государства, определяется художественное своеобразие фантастики эмигранта, ее связь с прозой А.Р. Беляева, М.А. Булгакова, Е.И. Замятина, А.Н. Толстого и других современников, а также со знаковыми текстами европейской литературы.

Ключевые слова: *А.Н. Толстой, А.Р. Беляев, М.А. Булгаков, Е.И. Замятин, В.Я. Ирецкий, проза русского зарубежья, фантастическое.*

Изучение фантастической прозы первой трети XX в., в особенности произведений писателей – представителей русского зарубежья, актуально сегодня в преддверии столетия

со времен создания наиболее ярких образцов отечественной литературы подобного рода. В контексте же современного осмысления литературы Советов и русского зарубежья как двух ветвей развития единой дореволюционной традиции русской литературы обращение к малоисследованному пласту фантастического творчества эмигрантов приобретает особую значимость.

Одной из подобных лакун истории русского литературного зарубежья стало творческое наследие эмигранта В.Я. Ирецкого (Гликмана). Имя писателя обратило на себя внимание ученых лишь в 1990–2010-е гг., но до сих пор в полной мере не включено в историю отечественной литературы вообще и фантастической в частности*. Так, в крупнейшем исследовании последних лет, посвященном дистанцированной прозе 1920–1930-х гг. [11], проанализированы два романа Ирецкого, в то время как писателю-эмигранту принадлежат еще и романы-мистификации с фантастическими мотивами, немалый корпус произведений фантастической малой прозы и пьеса «Мышеловка». Данные тексты Ирецкого, самобытно вписываясь в литературный процесс первой трети XX в., с одной стороны, перекликаются с идеями и мотивами мировой литературы, а с другой – соотносятся с фантастической прозой современников автора – А.Р. Беляева, Е.И. Замятина, М.А. Булгакова, А.Н. Толстого. Ирецкий раньше многих обратился к проблемам, волновавшим более знаменитых и признанных современников, не менее четко, чем они, обозначил предмет литературной рефлексии и столь же ярко философски осмыслил происходящее в России и мире.

Объектом изучения в данной статье стали наиболее показательные в этом отношении произведения: пьеса «Мышеловка» (1924), роман «Похитители огня» (1925) и рассказ с фантастическими мотивами «Сон золотой» (1932). Опубликованные писателем после депортации из России, они объединены общим кругом значимых для автора проблем – вопросами взаи-

* Художественное наследие Ирецкого не становилось предметом комплексного осмысления. Отдельные этапы творчества или некоторые произведения частично анализировались исследователями К.М. Поливановым, А.В. Чанцевым, В.В. Поповым, Д.Д. Николаевым, К.В. Яковлевой, Н.В. Снытко и др. Впервые за последние 15 лет вопрос о роли творчества Ирецкого в литературном процессе 1900–1930-х гг. был поднят в ряде статей М.Г. Семеновой.

моотношений власти и ученого, сосуществования «гения и злодейства» в науке, столкновения созидательного назначения научно-технического прогресса и его разрушительных последствий.

Пьеса «Мышеловка» представляет собой художественную рефлексию произошедшего с автором в 1917–1922 гг., развивает мотивы и идеи послереволюционной публицистики Ирецкого. Встретивший революцию как благо, но увидевший в ее последствиях лишь хаос, культурное опрощение, писатель и журналист был депортирован из страны 19 декабря на последнем «философском пароходе» 1922 г. [5]. Причинами нескольких арестов и высылки стали долговременное сотрудничество с кадетской газетой «Речь» (1906–1918 гг.), завершившееся серией критических по отношению к большевикам очерков 1917–1918 гг., членство в Петроградском отделении Союза писателей России и работа в Доме литераторов [13; 14], закрытом в ноябре 1922 г. История творческих объединений Петрограда послереволюционного времени, подобных Дому литераторов или расформированному в 1922 г. Дому ученых, и могла стать конкретным прообразом конфликта, изображенного Ирецким в «Мышеловке». Участник и организатор профессиональных объединений и очевидец их судьбы, писатель негативно оценивал исход проектов сотрудничества интеллигенции и власти.

Название пьесы отсылает к поставленной Гамлетом «подлой истории» об убийстве. Трагикомедия Ирецкого, как и шекспировский текст, словно предназначена для обличения злодейства. Хронотоп произведения абстрактен: местом действия в пьесе стало одно «из новых государств, появившихся после войны» [7, с. 6] – «маленькая» страна, которая участвовала в войне и революции. Герои не имеют имен или узнаваемых черт характера: они лишь воплощают собой типы. Так, происходящее становится моделью вечного конфликта творца и власти, а также образом социальных катаклизмов Европы 1920–1930-х гг.

Идея утилитарного использования науки, облеченная в реалистичное современное действие, благодаря фантастическому допущению о создании философского камня вводит в повествование фаустианский мотив, что позволяет рассматривать пьесу в контексте темы вечного противостояния ученого в поисках разгадки тайн мироздания и сил зла, дарующих возможность создать нечто грандиозное в обмен на душу героя. Противопоставление «Фа-

уст – Мефистофель» воплощается Ирецким в образах химика, непокорного создателя философского камня, и премьер-министра. Ученый готов к хаосу, который привносят в жизнь открытия, полагая, что «наука выше того, что именуется порядком» [7, с. 15]. И стремление к свободе – внешней и внутренней – становится определяющей характеристикой героя: несмотря на решение отдать свою находку государству, он выступает против исследований в неволе. Противопоставление утилитарного отношения к личности и неотделимой от научного сознания творческой свободы значимо для автора. Оно оборачивается потерей «философского камня» вместе со смертью убитого во время бегства профессора.

Современный конфликт власти и интеллигенции, отразивший вечную ситуацию, достигает своего апогея в развязке. Финальный диалог 1-го доктора, журналиста и премьер-министра, выводя пьесу на более высокий уровень обобщения, превращается в дискуссию о ценности человеческой жизни, благодаря чему фантастическое повествование приобретает философский смысл. Журналист не желает сотрудничать с властью, позиция которой предпологает, что «некоторые идеи неизмеримо дороже отдельных людей» [Там же, с. 75]. Герой, как и сам автор, оценивает личность «в тысячу раз важнее этого достаточно отвлеченного понятия “родина”» [Там же], которым манипулируют идеологи. Порождением мировой войны и катастрофой XX в., по мнению «допотопного человека» [Там же], стала власть материалистической религии, пренебрегающей такими «условностями», как правосудие, жизнь, истина. 1-й доктор отказывается разделять циничный тезис, положенный в основу ряда идеологических систем 1920–1930-х гг.: «Важно, чтобы большинство человечества пребывало в некотором благополучии. Для этого необходимо, чтобы некоторые люди и идеи были принесены в жертву, а другие люди взяли на себя бремя знать несколько тайн, касающихся людей и идей» [Там же, с. 76]. Высказыванию премьер-министра, передающему вневременной характер конфликта и предсказывающему мировые социальные катаклизмы, вторят убеждения представителей власти и в других текстах Ирецкого. И если в первом произведении на данную тему убийство ученого и самоубийство журналиста символизируют отказ интеллигенции от содействия власти, в дальнейшем будут исследоваться варианты их сотрудничества.

Образ титана Прометея, который традиционно олицетворяет защитника людей, бунтаря и мученика, иронически переосмысливается Ирецким в первом романе. «Похитителями огня» здесь предстают реформаторы России, задумавшие украсть тайну у Божества. Роман вписывается в контекст фантастических повестей и романов послереволюционного времени, в центре сюжетных линий которых находятся истории научных открытий, сделанных в молодом советском государстве. Книга выходит в Берлине, перекликается с написанной ранее антиутопией Е.И. Замятина, вышедшими практически одновременно с ней произведениями А.Р. Беляева и М.А. Булгакова, завершённой к этому году повестью «Собачье сердце», создающимся в середине 1920-х гг. романом А.Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина».

Повествовательная манера Ирецкого такая, что контекст и обстановка действия не фантастичны, а реальны: книга «чуть-чуть ирреальна, но вся в быту, вся корнями в современной Москве» [1, с. 712], и в этом ощущается ее связь с прозой Булгакова, о которой Замятин писал: «фантастика, корнями вырастающая в быт» [6, с. 158]. В то же время в действии произведений Ирецкого совершаются открытия, предвосхищающие будущее науки. Фактологической основой научно-фантастического плана романа стали опыты над организмом человека, проводимые в СССР в начале 1920-х гг. Книга стала остросовременной. Прототипами собирательного образа профессора Беляева могли стать советские ученые И.И. Иванов, А.А. Богданов, В.М. Бехтерев, С.А. Воронов, Мизерского – государственные деятели: управляющий делами СНК СССР Н.П. Горбунов и преемник Ф.Э. Дзержинского во главе ОГПУ В.Р. Менжинский. Кроме того, Ирецкий предсказал создание в Советской России Института мозга и экспериментальной эндокринологии, опыты Фохта.

Темой, сюжетом и системой персонажей книга Ирецкого близка беляевскому роману «Голова профессора Доуэля» и повестям Булгакова «Роковые яйца» и «Собачье сердце». В центре действия находятся ученые. В произведениях Ирецкого, Булгакова и Беляева врачи-исследователи создают новый тип человека: герой Ирецкого, воздействуя на нервную систему и мозг человека, стремится изменить его природу, умственные и психические характеристики. И если антагонистом Доуэля является ассистент профессора, желающий получить

славу, используя открытия своего учителя, то аполитичному ученому-фанатику в романе Ирецкого противопоставлены два героя: искуситель Мизерский, задумавший обеднить природу человека для унификации общества – его двойником можно назвать уравнилителя всего и вся булгаковского Швондера, – и правдоискатель Вовченко, коммунист-идеалист, «воплощающий романтизм, являющийся естественным топливом любой революции» [16, с. 43] и потому выступающий против преступного замысла. Последний, как и носители европейского научного знания Персики и Преображенский, выступает против разрушения и опрощения культуры.

Фабулы «Собачьего сердца» и «Похитителей огня» связаны своей реалистичностью – перекликаются с советскими исследованиями 1920-х гг. Сближает данные произведения также оппозиция ученого и сторонников большевизма, ироническое изображение последних. Авантюрная канва и детективная форма обусловили сходство романа Ирецкого с произведением Толстого «Гиперболоид инженера Гарина», однако более значимую аналогию позволяют провести фанатизм Беляева и Гарина, их неутомимая энергия в достижении цели и разрушающий характер открытий. Произведение Ирецкого содержит значительные переклички и с романом Замятина: идеология партии и ее сторонников напоминает ценности Единого Государства. Так, философию и вдохновение здесь называют «неприступной колючей изгородью» [8, с. 8], чтобы «Иванушка смирно сидел» [Там же, с. 9], любовь – «простым притяжением» [Там же, с. 9] и обозначают формулой определения кинетической энергии.

Противопоставление идей коллективизма индивидуализму сближает позицию Мизерского с апологетами Единого Государства в романе Замятина: «истину знает не один, а все вместе» [Там же, с. 85], «к произволу, к неправде склонна только отдельная личность. Коллектив неспособен к произволу» [Там же, с. 95]. Однако, в отличие от героя Замятина, идущего против системы, к которой принадлежал, когда влюбился, Вовченко сохраняет собственные идеалистические представления о назначении социальной революции. Наблюдая как партийный работник за психобиологической лабораторией Беляева, он осуждает профессора за искажение природы человека: «О, если бы Беляев пытался совершенствовать людей по образцам прекрасным и великим!

Вовченко распластался бы перед ним ниц, отдал бы за него душу, потому что он действительно мечтает о жизни светлой, красивой, не усложненной грубой властью одного над другим. Поэтому он и стал коммунистом» [8, с. 140]. Вовченко осознает значимость сложного и свободного – того, что создано веками: «Когда она смеется над чем-нибудь, ее смех – элементарный, наследственный. Мой смех – элементарный. Он может быть сильнее и гораздо разрушительнее – но элементарней. Ведь даже биология говорит мне: “нужны три поколения праздности, чтобы создать красивую руку”. А душу? Несомненно еще больше поколений» [Там же, с. 158–159].

Революция для героя не средство перераспределения благ и власти, но чудо «величайшего вознесения простого русского человека, ощутившего потребность перейти за великий предел» [Там же, с. 146]. Коммунист сравнивает произошедшее с ветхозаветным сюжетом и воспринимает народ как целое, не разделенное сословными препонами: «Мы были спаяны огнем, который бушевал внутри каждого из нас, и видели его перед собою. Без преувеличения – впереди нас был огненный столп <...> это чудо вознесения замечалось и на другой стороне. Там тоже шли умирать и умирали покорно» [Там же, с. 146–147].

Противопоставление идеалиста Вовченко экспериментаторам от науки и политики Беляеву и Мизерскому иллюстрирует авторское восприятие идеи о назначении революции и ее опасных реальных последствий. В этом ощущается переключки с позицией о несоответствии цели переворота историческим формам, которые он принимает, высказанной на страницах романа Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»: «Истории никто не делает, ее не видно, как нельзя увидеть, как растет трава. Войны, революции, цари, Робеспьеры – это ее органические возбудители, ее бродильные дрожжи» [12, с. 529]. И преступление Вовченко становится отчаянной попыткой уничтожить порождение революции – смертоносное оружие против человека. Взрыв в начале романа, убивающий Беляева, и самоубийство Вовченко в конце текста образуют кольцевую композицию произведения, высвечивающую замысел автора – показать начало цикла насилия, от которого пострададут и идеалисты, и прагматики. Как емко отметил Д.Д. Николаев, «взрыв в лаборатории в данном случае является предвестником социального взрыва в России» [11, с. 280].

Используя авантюрную основу, Ирецкий посредством внутренних монологов и диалогов, цитирования и аллюзий создает философское повествование. Неслучайно рецензенты отмечали тонкий психологизм книги, видели в ней «оригинальную, умную» [2, с. 3] историю, выпущенную не «для благодушного (“занятельность”) или непримиримого (“антикоммунизм”) чтения» [1, с. 711]. Научно-фантастический план, отражающий дерзновения нового века и масштабы преобразования страны, в соединении с символическими образами позволяют поставить перед героями и читателями романа вечные вопросы. Партиец Мизерский напоминает одновременно и мелкого беса, и гетевского Мефистофеля, и великого инквизитора Достоевского. Он последовательно ищет поддержки у власти профессора Беляева, замыслившего улучшать людей с помощью медицины и долго – на фронтах Первой мировой и в госпиталях Гражданской войны – мечтавшего о своей лаборатории. Мизерский, собирательный образ большевистских лидеров, пытается заразить профессора вечным духом разрушения, принявшим современную оболочку, призывает исправить «то несовершенное, что небрежно сделал в шесть дней обленившийся библейский Бог», положивший «в основу живого мира <...> возмутительную идею неравенства» [8, с. 92–93]. Неслучайно и то, что Мизерский сравнивает Беляева с Фаустом: «Мы одинаково не сентиментальны. Мы оба хорошо знаем – помните “Фауста”? – “кто хочет познать и объяснить строение живого предмета, начинает с того, что вынимает из него жизнь”» [Там же, с. 105].

Посвятив роман прометеям Советской России, Ирецкий в детективно-фантастической форме воплотил идею о губительности научных и социальных экспериментов над Россией. Впервые эта мысль была высказана им на страницах газеты «Речь» в августе 1917 г., за несколько месяцев до горьковского сравнения страны с материалом для опытов: «Дорого, очень дорого обошелся нам большевистский эксперимент. Последний счет, нами оплаченный за большевистскую работу, – был счет в 500 тысяч десятин» [10, с. 2]. На страницах романа Ирецкий метафорически развивает свою идею и, возможно, творчески осмысляет ставший знаковым для многих авторов образ русского народа, напомнившего Горькому «лошадь, которой ученые-бактериологи прививают тиф», чтобы получить противотифоз-

ную сыворотку [4, с. 75]. Ирецкий показывает, насколько опасны обезличивающая, обедняющая творческий дух и психическое здоровье человека идеология и научный фанатизм, подталкивающий на преступление против человечества.

Включение в повествование мифических и библейских образов, фаустианского конфликта позволило Ирецкому наряду с научно-фантастическими картинами создать мощный символический пласт текста, рассмотреть современность в призме вечности. И в этом заключается специфика фантастических произведений писателя, выделяющая их из ряда подобных произведений других авторов.

Рассказы Ирецкого 1930-х гг. отличаются более широким включением фантастики в повествование – их можно назвать фантастическими в полной мере. Так, действие произведения «Сон золотой» [9] происходит в неопределенное время в одной из зарубежных стран, где захватчики оккупировали страну, отравив газом правительство и мирных жителей столицы. Памятуя о страшном опыте Первой мировой войны, Ирецкий рисует абстрактную картину катастрофы, созданной злым гением. Этот же мотив возникает и в романе Толстого «Гиперболоид инженера Гарина», герой которого, как и Прэг Ирецкого, использует научное знание для порабощения человека: «аппарат для разрушения» – лишь средство «установить именно тот социальный строй, какой ему более всего придется по вкусу», получить власть над пятью материками [15, с. 29]. Вместе с тем Ирецкий не стремится создать авантурный сюжет: прозаик концентрируется на развязке преступного плана, напоминающей апокалиптическую картину. Стремление к господству над обществом, которое ни перед чем не останавливается, изображается Ирецким в противопоставлении Прэга, организатора захвата страны, и химика Свэна, который становится автором оружия и жертвой злодейского замысла. Для ученого создание смертельно опасного переатола было лишь «лабораторной работой», он не верил в то, что газ будут использовать в военных целях. Аполитичность химика привела к страшным последствиям и принесла ему невыносимые душевные страдания. Выполнив государственный заказ, ученый перестал быть нужным: Прэг убивает Свэна, сняв с него противогаз. Натуралистично изображая мертвый город, автор сравнивает его со спящим царством, образ которого рифмуется с названием рассказа, отсы-

лающего к песне «Безумцы» Пьера Жана Беранже с ее известной строфой: «Господа! Если к правде святой / Мир дороги найти не умеет – / Честь безумцу, который навеет / Человечеству сон золотой!» [3, с. 264].

По мнению Ирецкого, XX век – век цинизма, человеконенавистничества – использует труды идеалистов, навевая «сон золотой», чтобы поработить общество. Мечтателей и безумцев, какими предстают в творчестве Ирецкого Свэн, Вовченко, профессор, 1-й доктор и даже доктор Беляев, оппоненты уничтожают духовно или физически. Ирецкий будто переосмысливает строки Беранже, воспевавшего французских утопистов, показывая, что идеология в руках материалистов становится лишь оружием против человека, и, безусловно, выражает предчувствие войны, витающее в то время в самом воздухе Берлина.

Итак, фантастическая проза занимает в творчестве Ирецкого значительное место. Писатель, который впервые затронул в начале 1920-х гг. тему научно-технического прогресса в связи с проблемой революционных преобразований Отчизны, в дальнейшем обратился к мировым процессам и интуицией художника предсказал европейские катаклизмы 1920–1930-х гг. Ориентируясь на западноевропейскую фабульную прозу и одновременно работая в русле исканий отечественных прозаиков, включавших фантастику в реалистическое повествование, Ирецкий создавал актуальные по социальной и нравственной проблематике произведения.

Научно-фантастическое и символическое повествование, отсылающее к библейскому, мифическому, вечному планам, позволили автору не только наиболее ярко выразить свои пассажирующие представления о роли науки в государстве и границах дозволенного в деятельности ученого, но и показать вневременность конфликтов творца и власти, идеалистов и материалистов. Авантурный сюжет с фантастическими мотивами, востребованный в отечественной прозе 1920–1930-х гг., писатель использует для осмысления новой реальности и постановки проблемы сохранения культуры, общечеловеческих ценностей.

Тяжело болевший в конце жизни и умерший в 1936 г., идеалист Ирецкий не успел написать задуманную в начале 1930-х гг. книгу, посвященную мировой трагедии 1930–1940-х гг. Тем не менее он сумел предсказать ее в драме, малой и большой прозе с элементами фантастики.

Список литературы

1. Авдеев А. «Похитители огня». Книга против Кремля // Русское время. Париж. 1926. 5 мая. Цит. по РГАЛИ. Ф. 2227. Оп. 1. Ед. хр. 313. Рецензии на произведения Ирецкого «Похитители огня», «Наследники», «Холодный уголь» и др., заметки о его выступлениях. Л. 711–712.
2. Айхенвальд Ю.А. Литературные заметки // Рувль. 1925. № 1492. 28 октября. С. 2–3.
3. Беранже П.Ж. Безумцы // Его же. Сто песен. М., 1966. С. 262–264.
4. Горький М. Революция и культура. Берлин, 1918. С. 76.
5. Заграничный паспорт Виктора Яковлевича Ирецкого, выданный Германским генеральным консульством в Петрограде// РГАЛИ. Ф. 2227. Оп. 1. Ед. хр. 208. 2 Л.
6. Замятин Е. Психология творчества // Художественное творчество и психология. М., 1991. С. 158–162.
7. Ирецкий В. Мышеловка: трагикомедия в 4 актах. Берлин, 1924.
8. Ирецкий В. Похитители огня. Берлин, 1925.
9. Ирецкий В. Сон золотой // Сегодня. Рига. 1932. № 84–85. С. 4.
10. Ирецкий В. Счет // Речь. 1917. № 180. С. 2.
11. Николаев Д.Д. Русская проза 1920–1930-х годов: авантюрная, фантастическая и историческая проза. М., 2006.
12. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. М., 1989.
13. Семенова М.Г. Книжная «Скорбная летопись» России: публицистика В.Я. Ирецкого в журнале «Вестник литературы» // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2019. Вып. 10. С. 52–58.
14. Семенова М.Г. Публикации В.Я. Ирецкого в «Летописи Дома Литераторов» // Актуальные проблемы исследования коммуникационных аспектов PR-деятельности и журналистики: сб. материалов IV Междунар. науч. семинара. Псков, 2020. С. 143–155.
15. Толстой А.Н. Похождения Невзорова, или Ибикус; Гиперболоид инженера Гарина; Эмигранты; Рассказы. М., 2003.
16. Gluszkowski P. Polemika Maksyma Gorkiego z kadetami I bolszewikami na lamach gazety «Nowajazyzn» // Acta Neophilologica. 2019. Vol. XXI(1). P. 41–51.
3. Beranzhe P.Zh. Bezumcy // Ego zhe. Sto pesen. M., 1966. S. 262–264.
4. Gor'kij M. Revolyuciya i kul'tura. Berlin, 1918. S. 76.
5. Zagranichnyj pasport Viktora Yakovlevicha Ireckogo, vydannyj Germanskim general'nym konsul'stvom v Petrograde// RGALI. F. 2227. Op. 1. Ed. hr. 208. 2 L.
6. Zamyatin E. Psihologiya tvorchestva // Hudozhestvennoe tvorchestvo i psihologiya. M., 1991. S. 158–162.
7. Ireckij V. Myshelovka: tragikomediya v 4 aktah. Berlin, 1924.
8. Ireckij V. Pohititeli ognya. Berlin, 1925.
9. Ireckij V. Son zolotoj // Segodnya. Riga. 1932. № 84–85. S. 4.
10. Ireckij V. Schet // Rech'. 1917. № 180. S. 2.
11. Nikolaev D.D. Russkaya proza 1920–1930-h godov: avantuurnaya, fantasticheskaya i istoricheskaya proza. M., 2006.
12. Pasternak B.L. Doktor Zhivago. M., 1989.
13. Semenova M.G. Knizhnaya «Skorbnaya letpis'» Rossii: publicistika V.Ya. Ireckogo v zhurnale «Vestnik literatury» // Vestn. Pskov. gos. un-ta. Ser.: Social'no-gumanitarnye nauki. 2019. Vyp. 10. S. 52–58.
14. Semenova M.G. Publikacii V. YA. Ireckogo v «Letopisi Doma Literatorov» // Aktual'nye problemy issledovaniya kommunikacionnyh aspektov PR-deyatelnosti i zhurnalistiki: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch. seminar. Pskov, 2020. S. 143–155.
15. Tolstoj A.N. Pohozhdeniya Nevzorova, ili Ibi-kus; Giperboloid inzhenera Garina; Emigranty; Ras-skazy. M., 2003.



Fiction of V.Ya. Iretskiy of the 1920–1930s in the literary context

The article deals with the analysis of the functioning of the elements of the fantastic in the works of the half-remembered prose writer of Russia and the Russian émigré V.Ya Iretskiy. There is defined the artistic originality of the fiction of the émigré, its connection with the prose of A.R. Belyaev, M.A. Bulgakov, E.I. Zamyatin, A.N. Tolstoy and other contemporaries and with the symbolic texts of the European literature.

Key words: *A.N. Tolstoy, A.R. Belyaev, M.A. Bulgakov, E.I. Zamyatin, V.Ya. Iretskiy, prose of the Russian émigré, fantastic.*

(Статья поступила в редакцию 07.10.2021)

* * *

1. Avdeev A. «Pohititeli ognya». Kniga protiv Kremlya // Russkoe vremya. Parizh. 1926. 5 maya. Cit. po RGALI. F. 2227. Op. 1. Ed. hr. 313. Recenzii na proizvedeniya Ireckogo «Pohititeli ognya», «Nasledniki», «Holodnyj ugol'» i dr., zametki o ego vystupleniyah. L. 711–712.
2. Ajhenva'l'd Yu.A. Literaturnye zametki // Rul'. 1925. № 1492. 28 oktyabrya. S. 2–3.

Н.В. СВИТЕНКО
(Краснодар)

**ТЕРРОР ИНТЕЛЛЕКТА:
РЕПРЕССИВНАЯ ДУХОВНОСТЬ
В ПОВЕСТИ «ГАДКИЕ ЛЕБЕДИ»
А. и Б. СТРУГАЦКИХ**

Прозу братьев Стругацких можно рассматривать в рамках единого «метасюжета личности», который разворачивается между мыслью о смерти Бога, доминирующей в литературе последней трети XIX в., и мыслью о смерти человека, определяющей духовные поиски писателей XX в. Исследуются основополагающие принципы и внутренняя логика новой духовности «мокрецов»-интеллигентов. Анализ легенды о Гаммельнском крысолове в структуре повести позволяет определить генезис литературных корней новых ценностных ориентаций и проявляет прогностическую функцию аллюзии в сюжете.



Ключевые слова: А. и Б. Стругацкие, «Гадкие лебеди», социальная фантастика, имморализм, «антихристово добро», нравственно-этическая проблематика, художественная аксиология.

Повесть «Гадкие лебеди» представляет собой образец социально-философской фантастики или, как еще этот стиль называют исследователи, апокалиптического реализма [10, с. 70]. Она была написана в 1968 г. и не сразу нашла путь к своему читателю в СССР: ее издали лишь двадцать лет спустя в журнале «Изобретатель и рационализатор» (1986, сокр., под заглавием «Прекрасный утенок») и «Даугава» (1987, под заглавием «Время дождя») [4]. Этот текст авторы позднее включили в состав романа «Хромая судьба» как произведение, написанное главным героем, Феликсом Сорокиным («Синяя тетрадь») [2].

Действие происходит в условном европейском государстве, в городе детства рассказчика-повествователя Виктора Банева – писателя, рефлексирующего интеллигента. Просьба бывшей супруги забрать дочь на воспитание (поскольку мать совершенно не является авторитетом для подростка) проявляет основную сюжетную линию, связанную с учителями детей-вундеркиндов – «мокрецов», так в городе называют пациентов лепрозория, прокаженных. Приятель дочери писателя, высказывая неожиданно взрослые для его возраста

идеи, поясняет, что мокрецы «совсем не большие и здоровее самого Виктора», и приглашает его на встречу с гимназистами, где выясняется, что молодое поколение горожан уже давно находится под влиянием «очкариков» – это чрезвычайно умные, но этически неразвитые дети, для которых существуют лишь крайности: мокрецы – «прекрасны», «интеллектуальны», «духовны», родители – «ужасны», «невежественны», «звероподобны». Эта бинарность восприятия детей напоминает Виктору фашистскую «оптику» мировидения.

Постепенно читателю раскрывается природа происходящего в городе: изменения в климате (постоянный непрекращающийся дождь) – дело рук пациентов лепрозория. Аналогия, проясняющая «генезис» мокрецов, довольно прозрачна: «очкарики» (очковая болезнь), т. е. интеллигенция. Но как интеллигенция может привлечь к себе детей? Чем заманить? Обещанием всемогущества? Открытием таланта, который ты в себе не подозреваешь? Построение нового мира – каким он будет? Найдется ли в нем место личностям вроде героя-рассказчика? Не превратится ли этот новый мир в очередной концлагерь для «неправильных» людей?

В текстах Стругацких «чужие» – мокрецы – созданы природой, их генезис объясняется сбоем в генетическом коде человека. Стругацкие практически не «работают» с «абсолютно чужими» персонажами: авторов интересует природа категории «инаковости» в социальном, психологическом и онтологическом аспектах повседневной реальности. Персонаж, который получает статус «чужого» в текстах писателей, обычно выстраивается по модели «двойника», т. е. при очевидных, разительных отличиях, обладает равным или близким онтологическим статусом и рядом общих свойств с тем, кто осуществляет идентификацию.

С развитием сюжета читатель узнает, что мокрецы – это и не совсем люди, что питаются они идеями из книг, избегают насилия, влияют на умы и настроения подрастающего поколения, которое с радостью следует за ними, зачастую утрируя их идеи, образуя идеально стерильное общество интеллектуалов, которые, по иронии, живут в лепрозории как прокаженные. И действительно, интеллект, по мнению Стругацких, без гуманности, доброты, фантазии и юмора – это проказа, это вечная слякоть, трясина, болото, дисгармония. Несмотря на все это, Виктор симпатизирует «очкарикам», вызволяет одного из них из капкана,

защищает другого мокреца в ресторане, угоняет грузовик с книгами для них. Для натуры Банаева (тоже интеллигента, только старого, традиционного «образца») совершенно органично быть на стороне обиженного, особенно обиженного властью.

Стругацкие пишут об «очкариках»: *...есть люди, которые живут будущим <...> От прошлого они совершенно справедливо не ждут ничего хорошего, а настоящее для них – это только материал для построения будущего, сырье...* [5, с. 188]. Очевидно, что они не обращаются к «пространству опыта», поскольку нет для них ничего в этом опыте полезного, да и вообще ничего полезного ни в прошлом, ни в людях, ни в идеях, ни в вещах. Для них есть только будущее, есть только интеллект. И детей они воспитывают под стать себе, вербуют сторонников, создают для них необходимую идеологическую базу, в которой нет места людям прошлого – в сторону отодвинуто все человеческое: сострадание, понимание, помощь слабым. Не так далек от истины художник Павор, который высказывает мысль о том, что только знание трудов Гегеля или Зурзмансора не делает человека добрым и прекрасным, а приводит лишь к интеллектуальной жестокости. Такая жестокость приводит лишь к безжалостности по отношению к человечеству и ничего хорошего не принесет. В этом отчасти раскрывается характер мировоззрения мокрецов-идеологов и воспитанных ими детей-вундеркиндов.

Мокрецов, идеальных людей будущего, Стругацкие буквально обезличивают: вместо лиц у них плохо прилаженные маски. Такая деталь необходима, чтобы показать бездушность этого будущего, отсюда и название, данное «очкарикам» авторами, такое неприятное, липкое и мокрое: мокрецы претендуют на лик (противопоставлены животному существованию «взрослых» в городе), а по факту имеют только личину – маску.

Финальным событием становится уход детей из своих домов в лепрозории: *...Они уходили радостно <...> потому что они навсегда забыли свой храпящий предутренний город, скопление клопных нор, гнездо мелких страстишек и мелких подлостей, чрево, беремное чудовищными преступлениями, непрерывно творящее преступления и преступные намерения, как муравьиная матка непрерывно извергает яйца, они ушли, щебеча и болтая, и скрылись в тумане, пока мы, пьяные, захлебывались спертым воздухом, поражаемые погаными кошмарами, которых они никогда не видели и никогда не увидят...* [Там же, с. 211].

Городские жители хотят вернуть детей домой, даже делают попытку штурма лепрозория, но отступают и расходятся, услышав таинственный Голос у ограждений.

Этот эпизод отсылает читателя к легенде о Гаммельнском крысолове, приобретающей в семантической структуре повести интересные смысловые коннотации. Повествователь упоминает знаменитый сюжет в беседе с мокрецом Зурзмансором в следующем контексте: «Я бы с удовольствием написал, как дети ушли из города. Нового гаммельнского крысолова» [5, с. 235]. В тексте есть фрагмент, где аллюзия выполняет прогностическую функцию, буквально рассказывая нам о будущих событиях в произведении, приведем его без сокращений:

– Почему в городе не осталось кошек? Мокрецы виноваты. Тэдди от мышей пропадет... Вы бы посоветовали мокрецам вывести из города заодно и мышей.

– А ля гаммельнский крысолов? – сказал Голем.

– Да, – легкомысленно подтвердил Виктор. – Именно а ля. – Потом он вспомнил, чем кончилась история с гаммельнским крысоловом. – Ничего смешного тут нет, – сказал он. – Сегодня я выступал в гимназии, видел ребятишек. И видел, как они встречали какого-то мокреца. Теперь я несколько не удивлюсь, если в один прекрасный день на городскую площадь выйдет мокрец с аккордеоном и уведет ребятишек к черту на рога.

– Вы не удивитесь, – сказал Голем. – А еще что вы сделаете?

– Не знаю... Может быть, отберу у него аккордеон.

– И сами заиграете?

– Да, – вздохнул Виктор. – Это верно. Мне этих детей увлечь нечем, это я понял... [Там же, с. 124].

Подростковое взросление – время испытаний, которые формируют генезис индивидуальной воли. Если формирование собственной воли запаздывает, подросток попадает под влияние авторитетов – компании (коллективный авторитарный субъект) или взрослых. Мокрецы демонстрируют высокую концентрацию духа и воли и увлекают подростков идеей просвещения и прогресса.

О расположении сил в легенде по шкале триады «тело – душа – дух» ярко высказалась М.И. Цветаева в поэме «Крысолов»:

В городе Гаммельне – отпиши –
Ни одного кларнета.
В городе Гаммельне – ни души.
Но уж тела за это! [7, с. 52].

Раскрывая замысел поэмы, Цветаева пишет в рабочей тетради: «Толкование: Охотник – Дьявол-соблазнитель – Поэзия. Бургомистр – Быт. Дочка бургомистра – Душа... Крысы – земные заботы, от которых Охотник освобождает город. Быт не держит слово Поэзии, Поэзия мстит...?» [7, с. 779].

В повести Стругацких взрослые представляют собой телесную часть человеческого начала (живут только инстинктами, почти все взрослые в повести неререфлективны, ригидны и не способны изменить свое мировоззрение), читателю явлен их примитивный образ жизни и времяпрепровождение, акцент сделан на том, что вся жизненная программа взрослых заключается в потреблении и насилии. Дети и мокрецы, наоборот, представляют собой лишь дух, начисто отделены от телесности, нарочито пренебрегают ей (отсутствие эмоций, сострадания у детей, асексуальность – подростки дистанцированы от своего пола). Поэтому Виктор Банев, писатель, понимающий, что ему нечем увлечь детей, но единственно цельный герой повести, не может встать ни на чью сторону в этом конфликте: для него невозможно отделение одного от другого – тела и духа в пространстве души. Героя ужасает, что в головах детей не укладываются, как небритый, истеричный, вечно пьяный мужчина может быть замечательным человеком, которого нельзя не любить, перед которым преклоняешься, полагаешь за честь пожать его руку, потому что он прошел через такой ад, что и подумать страшно, а человеком все-таки остался [5, с. 96]. Писатель-гуманист хорошо понимает, что все позволено животным и ангелам, но не человеку. Жители «Касталии» будущего, проповедники эстетики «дивного нового» мира просвещения и прогресса, мокрецы-духоносцы уводят детей из сферы человеческого: ренессанс тела (аскеза, проповедуемая «очкариками») и возрождения духа (через познание) только подчеркивают распад души. В бездушном мире возникает одна серьезная проблема, которую точно сформулировал Г.П. Федотов: проблема поддельного или «антихристового» добра – проблема зла, которое осуществляется в форме добра [8, с. 17]. Внеморальная духовность составляет доминанту «антихристового» добра. Имморализм мокрецов-идеологов есть имитация добра как созидания нового мира.

Трагизм повести заключается в том, что дети и взрослые не слышат друг друга и не могут выстроить диалог в пространстве души – в пространстве понимания и прощения. Для главного героя стоящий человек – это человек,

который прошел через «мировую мясорубку», но не растерял свои жизненные ценности и моральные принципы. Виктор считает идеи детей наивными, поскольку они не видели жизни, но думают, что знают, как переменить ее, а это, по мнению Банева, приведет только к новому насилию. Вспомним, чем кончилась поэма М.И. Цветаевой «Крысолов»: дети, увлеченные мелодией дудочника, танцующие под нее, обрекли себя на смерть:

Вечные сны, бесследные чащи...
А сердце все тише, а флейта все слаще...
– Не думай, а следуй, не думай, а слушай.
А флейта все слаще, а сердце все глуше...
– Муттер, ужинать не зови!
Пу – зы – ри [7, с. 108].

Конечно, поэт говорит о соблазнении духом «музыки» – поэзии, у Стругацких в этой роли выступают просвещение и прогресс, лишённые этического ядра. Главная проблема повести – соотношение нравственности и прогресса. Утрата души («сердце все глуше») молодым поколением мыслится авторами как абсолютная катастрофа. В повести «Гадкие лебеди» Стругацкие репрезентируют рождение фашизма из духа неморального интеллекта.

Вопрос о нравственности прогресса, будущего – один из ведущих во всем творчестве писателей-фантастов Стругацких [1; 3; 9]. Он появляется в разных ипостасях практически в каждом их тексте. В повести «Улитка на склоне» точка зрения филолога Переца на то, каким должен быть прогресс, совпадает со взглядами Виктора Банева: *Прогресс может оказаться совершенно безразличным к понятиям доброты и честности, как он был безразличен к этим понятиям до сих пор <...> Но все зависит от того, как понимать прогресс. Можно понимать его так, что появляются эти знаменитые «зато»: алкоголик, зато отличный специалист; распутник, зато отличный проповедник; вор ведь, выжига, но зато какой администратор! Убийца, зато как дисциплинирован, предан... А можно понимать прогресс как превращение всех в людей добрых и честных. И тогда мы доживем когда-нибудь до того времени, когда будут говорить: специалист он, конечно, знающий, но грязный тип, гнать его надо... [6, с. 46].* Для этих героев, как и для самих братьев Стругацких, понятие прогресса неотделимо от нравственности. Этическая мотивация героев-одиночек у Стругацких доминирует над исключительно интеллектуальной. Главная проблема современности для авторов – отказ от человека. Релятивизм

духовных основ жизни в современных концепциях гуманизма исключает человека как такового, делает его существование невозможным.

Выстраивая сложные модели будущего, Стругацкие ожидают увидеть в будущем не сверхчеловека просвещения и прогресса – жертвы трансгуманизма, а Человека Нравственного, способного понять, принять и полюбить Другого.

Список литературы

1. Милославская В.В. Творчество А. и Б. Стругацких в контексте эстетических стратегий постмодернизма: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2008.

2. Няму А., Беридзе А. Функциональность литературных традиций в романе А. и Б. Стругацких «Хромая судьба» // Науковий вісник Чернівецького університету. 2001. Вип. 106. С. 30–37.

3. Свирский Г. Мир современной русской фантастики и трагический натурализм. Братья Стругацкие и Веничка Ерофеев «Москва-Петушки» // На Лобном месте: Литература нравственного сопротивления 1946–1986. М., 1998. 2-е изд., доп. С. 244–253.

4. Стругацкий Б.Н. Комментарии к пройденному. 1967–1968 гг. // Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 5: 1967–1968. Донецк; СПб., 2004. 2-е изд., испр. С. 653–670.

5. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Гадкие лебеди. М., 2018.

6. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Улитка на склоне // Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 5: Улитка на склоне. Второе нашествие марсиан. Отель «У Погибшего альпиниста». М., 1992.

7. Цветаева М.В. Крысолов // Ее же. Собрание сочинений в 7 т. Т. 3: Поэмы. Драматические произведения / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. М., 1994.

8. Федотов Г.П. Об антихристовом добре // Его же. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 2: Статьи 1920–30-х гг. из журналов «Путь», «Православная мысль» и «Вестник РХСД» / сост., прим. С.С. Бычков. М., 1998. С. 17–32.

9. Черняховская Ю.С. Политико-философское осмысление проблем общественного развития в творчестве А. и Б. Стругацких: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2013.

10. Чумаков В.М. Фантастика и ее виды // Вестн. Моск. ун-та (филология). 1974. № 2. С. 68–74.

* * *

1. Miloslavskaya V.V. Tvorchestvo A. i B. Strugackih v kontekste esteticheskikh strategij postmodernizma: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2008.

2. Nyamcu A., Beridze A. Funkcional'nost' literaturnyh tradicij v romane A. i B. Strugackih «Hromaya

sud'ba» // Naukovij visnik Chernivec'kogo universitetu. 2001. Vip. 106. S. 30–37.

3. Svirskij G. Mir sovremennoj russkoj fantastiki i tragicheskij naturalizm. Brat'ya Strugackie i Venichka Erofeev «Moskva-Petushki» // Na Lobnom meste: Literatura npravstvennogo soprotivleniya 1946–1986. M., 1998. 2-e izd., dop. S. 244–253.

4. Strugackij B.N. Kommentarii k projdennomu. 1967–1968 gg. // Strugackij A.N., Strugackij B.N. Sobranie sochinenij: v 11 t. T. 5: 1967–1968. Doneck; SPb., 2004. 2-e izd., ispr. S. 653–670.

5. Strugackij A.N., Strugackij B.N. Gadkie lebedi. M., 2018.

6. Strugackij A.N., Strugackij B.N. Ulitka na sklone // Strugackij A.N., Strugackij B.N. Sobranie sochinenij: v 12 t. T. 5: Ulitka na skolone. Vtoroe nashestvie marsian. Otel' «U Pogibshego al'pinista». M., 1992.

7. Cvetaeva M.V. Krysolov // Ee zhe. Sobranie sochinenij v 7 t. T. 3: Poemy. Dramaticheskie proizvedeniya / sost., podgot. teksta i komment. A. Saakyanc i L. Mnuhina. M., 1994.

8. Fedotov G.P. Ob antihristovom dobre // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 12 t. T. 2: Stat'i 1920–30-h gg. iz zhurnalov «Put'», «Pravoslavnaya mysl'» i «Vestnik RHSD» / sost., prim. S.S. Bychkov. M., 1998. S. 17–32.

9. Chernyahovskaya Yu.S. Politiko-filosofskoe osmyslenie problem obshchestvennogo razvitiya v tvorchestve A. i B. Strugackih: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk. M., 2013.

10. Chumakov V.M. Fantastika i ee vidy // Vestn. Mosk. un-ta (filologiya). 1974. № 2. S. 68–74.

Terror of intellect: repressive spirituality in the novel “Ugly swans” by Arkady and Boris Strugatsky

The prose of the brothers Strugatsky can be considered in the context of the united “metaplot of death” that is developing between the idea of the death of God, dominating in the literature of the last third of the XIX century, and the idea of the death of the man, defining the spiritual search of the writers of the XX century. There are studied the basic principles and inner logic of the new spirituality of “mokretsy” – the members of intelligentsia. The analysis of the legend about the Gammelnskiy rat catcher in the structure of the novel allows to define the genesis of the literary origins of the new value system and demonstrates the prognostic function of allusion in the plot.

Key words: Arkady and Boris Strugatsky, “Ugly swans”, social fiction, immoralism, “anti-Christ good”, moral and ethic topic, artistic axiology.

(Статья поступила в редакцию 08.09.2021)

О.Ю. ЗОЛОТУХИНА
(Красноярск)

**РЕЛИГИОЗНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА
ЗАТЕСЕЙ В.П. АСТАФЬЕВА
1990-х гг.**

Анализируется религиозная проблематика затесей В.П. Астафьева 1990-х гг., демонстрируется противоречивость религиозного поиска писателя в последние годы его жизни. Доказывается, что наряду с христианскими идеями в затесях 1990-х гг. отражаются богоборческие тенденции. Однако мировоззрение автора всегда было неразрывно связано с категориями, которые являются основополагающими в христианской религии: созидания, покаяния, милосердия, совести. Данные категории утверждаются и в затесях В.П. Астафьева 1990-х гг.



Ключевые слова: *Астафьев, затеси, религия, христианство, религиозный поиск, вера, богоборчество.*

Затеси являются оригинальным литературным жанром, созданным В.П. Астафьевым. В предисловии к книге «Затеси» Астафьев так расшифровывает значение данного слова: «Затесь – сама по себе вещь древняя и всем ведомая – это стес, сделанный на дереве топором или другим каким-то острым предметом. Делали его первопроходцы и таежники для того, чтобы белеющая на стволе дерева мета была видна издалека, и ходили по тайге от меты к мете, часто здесь получалась тропа, затем и дорога» [1, с. 3]. Очевидно, что в названии книги скрывается метафора. С точки зрения Л.И. Ляпаевой, «для В.П. Астафьева затеси – это его воспоминания, размышления о нравственных истинах, скрывающихся в потаенных уголках души человеческой, о природе, которые наполнены глубоким смыслом» [7, с. 73]. Как утверждает В.А. Стадниченко, «...книга “Затеси” представляет собой цикл, составленный из различных по своей природе произведений, записей, основанных на рефлексии и исповеди автора» [13, с. 180]. Таким образом, повествуя в своих миниатюрах о чем-то, что затронуло его душу, автор словно бы делал мету для читателя, тем самым приглашая читателя следовать за собой по пути постижения жизни и глубокого ее осмысления.

Первоначально Астафьев назвал свои литературские зарисовки «Дыханье родной земли».

Они были напечатаны в сборнике «Весенний остров» в 1964 г. Впервые название «Затеси» появилось в 1965 г. в сборнике прозы Астафьева «Поросли окопы травой». В 1972 г. вышло первое отдельное издание «Затесей». Над данным произведением В.П. Астафьев работал до конца жизни. Цикл постепенно расширялся, обогащаясь все новыми тетрадами. А.Ю. Большакова отметила, что сам писатель отказывался признавать за своими текстами власть жанрового канона: «Меня часто спрашивают на встречах и в письмах: что такое затеси? Откуда такое название? – пытался объяснить жанровую “внезаходимость” своей книги Астафьев. – Чтобы избежать объяснений, первому изданию “Затесей” (“Советский писатель”, 1972) я дал подзаголовок “Короткие рассказы”. Но это неточно. Рассказов, как таковых, в той книге было мало, остальные миниатюры не “тянули” на рассказ, они были вне жанра, не скованные устоявшимися формами литературы» [3, с. 355]. Так появился оригинальный астафьевский жанр – затесь.

При изучении «Затесей» В.П. Астафьева исследователи, как правило, отмечают их исповедальный характер и философскую проблематику. Так, Н.И. Шопенская утверждает, что главное в «Затесях» – это авторское стремление «поделиться с читателем результатами “сложнейшей работы души и разума”, называемой художником самопознанием» [14, с. 30], а основной образ, связывающий миниатюры, – это «образ России и человека, в ней живущего, за которое и болит неуемное сердце художника» [Там же]. С точки зрения К.В. Риве, тема природы является одной из основных в «Затесях», и в них «автор призывает противостоять духовной деградации, помнить об ответственности за жестокое, безнравственное отношение к природе. Произведения сибирского писателя способствуют устранению глухоты души, эгоизма подростков и их необъяснимой жестокости» [10, с. 54]. По мнению Л.И. Ляпаевой, в «Затесях» В.П. Астафьева утверждаются нравственные истины, которые сопоставимы с нравственными истинами «Заповедей» Владимира Мономаха, т. к. созвучны им «любовью к родной земле, трепетным отношением к душе человека и природе» [7, с. 70]. С точки зрения Н.А. Мазуровой, Т.А. Бахор, О.Н. Зыряновой, создавая «Затеси», Астафьев размышляет о таких категориях, как «семья», «род», «преемственность», «традиция». Исследователи доказывают, что в «Затесях» преобладает образ

антидома, свидетельствующий о глубокой тревоге автора за будущее России: «Начавшееся еще в начале XX века разрушение дома к концу века привело к бездомью, социальному и метафизическому сиротству. Дом перестал выполнять свою главную функцию – защищать человека от внешнего страшного, хаотичного мира» [8]. О.Е. Перов утверждает, что в «Затесях» Астафьева сталкиваются два начала: «разрушительное (хаос социальной жизни, алчность, невежество, хвастовство, деградация отдельных личностей и распад традиций целых сословий, немотивированная агрессия, истощение природы и борьба за существование – все, что рождает образ апологии выживания) и созидательное (напряженный труд вопреки усталости, отчаянию, непониманию и зависти окружающих; личное творчество и проникновенное отношение к произведениям искусства; вера в созидательное начало человека; стремление к возрождению важнейших национальных культурных ценностей, традиционного уклада и устоев; преклонение перед гармонией природы; уверенность в том, что зло будет занимать в мире только строго ограниченное для него место)» [9, с. 27].

Выделение религиозного аспекта «Затесей» В.П. Астафьева можно увидеть в работе А.Ю. Большаковой, которая утверждает, что «Затеси» являются претворением жанра видения, «определившего художественную организацию всей книги, если рассматривать ее с точки зрения нравственно-эстетического идеала, утверждаемого писателем при сохранении правды жизни» [3, с. 357], а идеал этот есть «идеал Жизни и Красоты, возвышенный в своих христианских основах» [Там же]. Религиозный аспект «Затесей» затрагивается и в работах В.А. Стадниченко. Рассматривая поэтику видений в затесях Астафьева «Домский собор», «Видение», «Гимн жизни», исследователь выделяет в них «архитектурные» видения и приходит к выводу о том, что в них «ключевым образом предстает храм, собор как модель мироздания. Дидактический пафос рассмотренных произведений связан с идеей приобщения к вечности, а также с постулированием соборности как истинного человеческого бытия» [12, с. 91]. Исследуя поэтику литературной молитвы в затесях Астафьева «Печаль веков» и «Аве Мария», В.А. Стадниченко утверждает, что Астафьев создает уникальную жанровую форму, которая являет собой синтез литературной молитвы и лирико-философской миниатюры: «Обращение к молитве связано у автора с мотивом беспредельно-

го страдания и с дидактической направленностью астафьевского творчества в целом, попыткой воздействовать на читателя, напомним ему о столь древнем, но так необходимом для любого человека жанре» [13, с. 189]. За исключением этих работ, религиозная проблематика «Затесей» В.П. Астафьева исследователями практически не затрагивалась.

Религиозный аспект творчества В.П. Астафьева стал объектом особо пристального изучения в начале 2000-х гг., о чем подробно изложено в нашей монографии «Религиозный поиск В.П. Астафьева в контексте творческой эволюции писателя» [5]. Один из исследователей произведений Астафьева П.А. Гончаров в своих работах утверждает, что в его творчестве очевидна христианская эволюция: «В. Астафьев претерпел значительную и противоречивую эволюцию от сугубо “поэтического” восприятия христианской образности к восприятию христианских образов и мотивов в качестве органики собственного мировоззрения. Как и в творчестве любого другого крупного и оригинального писателя, христианская космогония, христианская этика, христианская аксиология приобретают в контексте творчества Астафьева свои особые акценты и неповторимые истолкования» [4, с. 66]. В нашем исследовании доказывается, что «при несомненном мировоззренческом повороте В.П. Астафьева к православию христианская эволюция в его творчестве не завершается» [5, с. 177], но зато в нем ярко отразился собственный авторский религиозный поиск. Данный поиск особенно проявился в 90-е гг. XX в. в связи со сменой идеологии в стране и преклонным возрастом писателя, вследствие чего религиозная проблематика произведений этого периода становится наиболее выраженной. Данная тенденция очевидна и в затесях 1990-х гг. Практически для всего творчества писателя характерны биографичность, исповедальность, однако именно в цикле «Затеси» мы слышим непосредственно голос автора, открывающего читателю свои взгляды на мир, в том числе и свои размышления относительно религии.

Многие затеси начала 1990-х гг. отражают ярко выраженный религиозный поиск автора, его тяготение к христианской вере. Так, в затеси «Божий промысел» очевидно начало сознательного обращения писателя к религии. Повествуя о посещении острова Патмос в честь празднования 900-летия Патмского монастыря и знакомстве со святым отцом Иринеем, преподавателем сербской духовной академии, писатель подчеркивает особую роль

этого человека в становлении его религиозности. В затеси говорится о посещении Астафьевым пещерки Иоанна Богослова, находящейся по соседству с монастырем. Автор рассказывает, что почувствовал что-то неладное в иконах: «...я ж не видел икон необобранных, неизмордованных и, как современные дети не видят чистого неба и думают, что оно вечно в дырах и в копоти, так и я – привык видеть иконы в дырках, будто испрострелянные картечью и шрапнелью» [1, с. 99], однако отмечает, что все в иконописи целесообразно, и он видит в них идеал красоты и смиренности и считает, что Бог пытается к ним созвать людей, но никак не может погасить в них первобытной дикости, звериной злобы. Отец Иреней утверждает, что их встреча с Астафьевым не случайна, т. к. нет ничего случайного, на все воля Божья, Божий промысел, и отмечает, что писатель крестится стеснительно. Астафьев объясняет это тем, что считает себя недостойным верить. На это Иреней отвечает, что все недостойны, но надо надеяться. Данная точка зрения способствует обращению писателя к Богу. В конце затеси писатель благодарит Бога за то, что в его жизни была такая поездка.

Обретение веры является основной темой затеси «Открытие костела», в которой писатель повествует о том, как много лет назад ездил по приглашению в Польшу и присутствовал на открытии костела в Новой Хунте. В самом начале служба вызвала у писателя недоверие ко всему происходящему, которое можно расценить как недоверие советского человека церкви. Но искренняя молитва людей при освещении кардиналом Войтыла храма благотворно подействовала на писателя, и он попытался обратиться к Богу: «...мне хотелось побыть одному, и, коли еще не совсем разучился, молча поклониться Господу за дарованное мне счастье прикосновения к Нему и начинающегося пробуждения в сердце веры и надежды на лучшие дни» [Там же, с. 467].

В затеси «Достойный ответ» Астафьев рассказывает о том, как один из космонавтов на кремлевском приеме попытался доказать священнику, что Бога нет, т. к. он его в космосе не видел. На это священник ответил, что Бог не всякому дурачку открывается. Автор подчеркивает, что «американский космонавт, побывавший на Луне, заявил, что ему там помогал Бог и что совсем не важен человек на Луне, а важен Иисус Христос на земле» [Там же, с. 230]. Очевидно, что писатель склоняется к тому, что Бог все же есть, только понять это может не каждый.

Затесь «Блажь» посвящена княгине Вере Аполловне Оболенской, русской эмигрантке, участнице французского Сопротивления, которая погибла в результате борьбы, но не отказалась от принадлежности к русской нации, от дворянского звания. Писатель, для которого княгиня воплощала «юношеский книжный идеал» [1, с. 332], случайно находит ее могилу на парижском кладбище Сен-Женевьев де Буа, но усматривает в этой случайности Божий Промысел, утверждая свою веру в Бога: «Бог несомненно примет ее в Царство Небесное, и пусть ей эта земля будет пухом, а земля-то у нас одна, и жизнь тоже одна. Почаще бы вспоминать нам об этом» [Там же, с. 337].

В затеси «Раздумья в небе» автор рассказывает о том, как улетает домой из Франкфурта-на-Майне. В этом городе живет русский человек, который вынужден был уехать. Писатель рассуждает о том, как трудно жить на чужой земле, остаться русским, и выражает надежду на Бога: «Бог поможет дожидаться на ясной, доброй погоды, на Него уповаем, более не на кого и не на что уповать и надеяться» [Там же, с. 392]. Астафьев упоминает о том, что немцы, узнав о трагедии американского корабля «Челленджер», спокойно пьют, неторопливо жуют и читают. Русские, в отличие от них, жалеют американцев, а также всех, кто попал в беду: «Не будь чужестранцем, не сделайся равнодушным и сытым, желей и ты всех людей на свете, и тогда не озлобишься, не заблудишься во тьме души своей. Это я, кажется, повторяю уже Христову заповедь на свой доморощенный лад» [Там же, с. 393]. Очевидно, что заповеди Христа являются очень важными для писателя.

Теме искусства посвящена затесь «Аве Мария». Слушая «Аве Марию», писатель размышляет о том, что в этой мелодии звучит печаль расставания, вечная мечта о несбыточной любви. По мнению Астафьева, настоящие певцы и поэты приходят от Бога: «Слава Творцу за то еще, что Своего вестника послал он к нам, чтобы возвысить нас, утешить нас, все далее и далее уводя от животного» [Там же, с. 400]. Писатель утверждает, что искусство и культура помогают человечеству сохраниться и не уничтожить друг друга, т. к. несут идеи Бога на Землю. Но автор озабочен тем, что многие люди далеки от искусства и не слышат прекрасных мелодий, и причину этому находит в отдалении людей от Бога: «Может, оттого, что жить по заветам Божиим, быть честным и чистым очень трудно, так много нынче

желающих смахнуть с небес избранного Богом сына Божия? Вот и орут глухие для глухих, топает по земле стадо. Рев одичавшего исчадия, потерявшего себя и свой стыд» [1, с. 401]. Очевидно, что резкий стиль писателя связан с его болью за человечество, увязшее в пороке, ставшее глухим к прекрасному, утратившее веру в Бога.

Особое место в затесях начала 1990-х гг. занимают затеси, посвященные теме Божьей кары, в которых очевиден ропот на Бога. К ним можно отнести затесь «За что?», в которой герой, пытаясь разобраться, за какие грехи покарал его Бог смертью старшего сына, утверждает, что кара слишком жестока. Особенно очевиден ропот на Бога в затеси «Две подружки в хлебах заблудились», в которой случайно встреченная писателем женщина рассказывает ему о зверствах, происходивших в женском концлагере, в результате которых мучительно погибла ее подруга, и приходит к выводу, что Бога нет, иначе бы он не допустил такое.

Теме Божьих испытаний посвящена затесь «Эх, судьба-судбина», в которой Астафьев описывает тяжелые судьбы нескольких людей, сумевших достойно пройти выпавшее им свыше испытание. Писатель вспоминает о семье Степана Павлова, которому на войне оторвало обе руки, и о его жене, всю жизнь его поддерживающей, подчеркивает мужественность этих людей перед выпавшим им испытанием: «Господь за чьи-то грехи наслал им испытание, и они его выдержали, не посрамили имя Господне, ни Его завета, ни своего человеческого образа» [Там же, с. 471]. Рассказывая о судьбе поэта-инвалида Евгения Фейерабенда, автор подчеркивает заботу о нем его матери и особо отмечает, что, как только стало возможно, Евгения сразу окрестили, в комнате появилась икона, а его мать перед иконами просила Бога о милости для своего сына. Тем самым подчеркивается важность веры для людей в период испытаний.

В 1999 г. в журнале «Новый мир» (№ 8) публикуются затеси, которые впоследствии вошли в состав новых тетрадей «Благоговение» и «Просверки». В них писатель продолжает утверждать необходимость веры в Бога. Религиозная проблематика особо очевидна в затесях «Свеча», «Слово умирающей тетки», «Спасли человека». В затеси «Свеча» повествуется о том, как случайно женщина с мальчиком зашла в храм, а он тут же заметил, где продают свечи, и подошел со свечой к Богородице с какой-то просьбой. В затеси «Слово умирающей тетки» автор рассказывает о мучитель-

ной смерти своей тетки Августины Ильиничны, которая находила причину своих мучений и того, что смерть ее не берет, в том, что много «материлась в Бога, а он все слышит» [1, с. 505]. В затеси «Спасли человека» Астафьев рассказывает случай, произошедший с ним на войне, когда раненый умолял забрать его с поля боя, обещал молиться за тех, кто его спасет. Позднее автор вспоминает о том, что выжил он на плацдарме, вероятно, благодаря молитвам спасенного им и другими солдатами славянина: «Значит, не зря я копал ус к безвестному раненому мужичонке, отмолил он меня у Бога» [Там же, с. 516].

В нескольких затесях, утверждая, что вся жизнь на земле появилась благодаря Богу, писатель выражает взгляды, близкие к пантеизму. Мысль о том, что все в природе имеет свою душу и наделено разумом и первоизданной красотой, очевидна в затесях «Худого слова и растение боится», «Свеча над Енисеем», «Старая порча», «Диво дивное», «Благоговение». Очевидно, что Бога писатель находит, прежде всего, в природе и воспринимает как Творца, к церкви же относится негативно, о чем свидетельствует написанная в это же время затесь «Давняя боль». В ней, сопоставляя церковь и армию, Астафьев утверждает, что на исходе века, когда над миром вновь витает угроза войны и гибели от оружия, от которого нет защиты, обе эти системы, призванные сохранять мир в обществе, далеки от совершенства. Называя церковь «театром от Бога», писатель подчеркивает, что в ней проповедуются покорность и смирение и часто звучит слово *раб*, а в армии «вбивается в человека подчинение и покорность, слово “раб” здесь заменяется на не менее унижительное звание подчиненный» [Там же, с. 509]. Смирение, которое проповедует церковь, Астафьев понимает как призыв подчиниться жизни и не бороться с несправедливостью, что для него неприемлемо. Поэтому он уравнивает церковь и армию, считая, что они обе лишают человека свободы, делают его рабом, и называет их «косными, закаменелыми силами», желающими притупить человеческое сознание, лишить его возможности думать и заставить выполнять чужую волю вопреки своей. Часть затесей конца 1990-х гг., как утверждает Н.Я. Сакова [11], включает в себя эсхатологические мотивы, связанные с разочарованностью писателя в человеке и человечестве. К таким, на наш взгляд, относится затесь «Начало», в которой очевидна тема апокалипсиса. В произведении рассказывается об опустевшей школе во всеми покинутой

деревушке, в которой звонок каждые сорок пять минут продолжает звонить, «как бы извещающая население о начале апокалипсиса, проще говоря, о конце света. Но скоро электричество от деревушки отцепят и звонок умолкнет» [1, с. 498]. Не вызывает сомнений аллегория: деревушка символизирует мир, в котором постоянно что-то происходит как предупреждение, но если никто это предупреждение не услышит, то вскоре наступит конец. В затеси «Слезы тигра» автор, описывая мучения животных, которые сгорели в зоопарке заживо, утверждает, что все зло происходит от человека. Эсхатологические мотивы очевидны в затеси «Умирающие огни». Писатель видит по телевизору, как в Сеуле провалилась площадь в метро. Когда дома начали падать, в них погасли огни. Это наводит Астафьева на мысль о светопреставлении, до которого, по его мнению, осталось недолго, т. к. из-за амбиций правителей назревает новая война, и будет применено смертельное оружие, которое уничтожит жизнь на Земле. Писателя охватывает чувство беззащитности.

Религиозная проблематика является доминирующей в последних затесях Астафьева, вошедших в тетради «Просверки» и «Кетский сон». Так, в затеси «Будем ждать и надеяться» писатель выражает надежду на то, что человечество одумается, начнет творить добрые дела и жить по разумению Создателя. В затеси «Всезрящая» автор повествует о том, что бабушка рано начала приучать его к вере в Бога, и он благодарен ей за это. Эта затесь знаменательна тем, что в ней писатель прямо говорит о том, что признал веру в Бога. В затеси «На сон грядущий» Астафьев размышляет о жизни, оставшись в одиночестве в деревенском доме. Война отходит на задний план, и он вспоминает, что самым хорошим в его жизни были лес, тайга, общение с природой, и сейчас в преклонных годах прогулка в лесу успокаивает его больное, изношенное сердце. Думая о пролетевших годах, писатель благодарит Бога за подаренную жизнь: «Спасибо Господу, что пылинкой высеял меня на эту землю» [Там же, с. 671]. Затесь «Что есть поэзия» можно назвать последней в развитии темы культуры. В ней писатель продолжает утверждать, что настоящая культура идет от Бога, несет идеи Бога, призывает к добру и помогает человечеству сохраниться. Затесь «Над древним покоем», последняя миниатюра Астафьева, является его своеобразным духовным завещанием. В ней он говорит о старом овсянском кладбище, о том, как посещает могилы родных людей: «И

когда я, поклонившись праху любимых людей, стою над родными могилами, какое-то отстраненное от всего успокоение, смиренное чувство охватывает мое сердце, и все, что происходит вокруг, кажется мне таким мелким, суетным и быстро проходящим в сравнении с этой надмирной вечностью» [1, с. 680]. Астафьев вспоминает о своем счастливым детстве. Говоря о храме, построенном возле кладбища, писатель отмечает, что он сам указал для него это место и завещает себя отпеть в этом храме. «Жизнь прекрасна и печальна, повторю я за одним великим человеком. Вот об этой радости и печали я не перестану и не перестану думать, пока живу, пока дышу. Об этом и самая заветная моя книга “Последний поклон”, которая тревожит мою память, озаряет светом прошлые дни, печалится и радуется во мне» [Там же]. Упоминание в конце затеси повести «Последний поклон», описывающей светлые моменты детства автора, свидетельствует о его желании вернуться в радостный детский мир, снова ощутить гармонию.

По мнению В.А. Зубкова, принципиально важно, что именно затеси стали последней прозой Астафьева. Исследователь утверждает, что связано это было с тем, что в конце жизни писатель ощущал себя настолько самодостаточным, что не нуждался в сочинении сюжетов и образов, а тяготел к прямому авторскому голосу: «Как духовно выдающаяся личность, рядом с которой в конце XX века мало кого можно поставить, Астафьев получил неписанное нравственное право (очевидно, художнически его осознал и осуществил прежде всего в “Затесях”) говорить с людьми о жизни напрямую, без тематических, проблемных или стиливых ограничений» [6, с. 19]. На наш взгляд, именно прямой авторский голос, характерный для последних произведений, дает основание подвести итог религиозному поиску писателя, отразившемуся в его творчестве.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в затесях 1990-х гг. религиозная проблематика занимает особое место. Писатель утверждает необходимость веры в Бога для всех людей, выражает надежду на Него, благодарит Бога за жизнь, ему Им подаренную, подчеркивает, что настоящие произведения искусства идут от Бога и помогают человечеству стать лучше. Вместе с данными идеями в затесях 1990-х гг. присутствует и авторский ропот на Бога, а также эсхатологические мотивы, связанные с разочарованием писателя в человечестве и убеждением, что Бог карает людей за зло, творящееся в мире. Под-

водя итог религиозному поиску В.П. Астафьева, завершившемуся в его последних затесях, можно сделать вывод о том, что писатель так и не смог по-христиански принять мир и прийти к христианскому смирению. Тем не менее, делая вывод о незавершенности христианской эволюции авторского сознания, нельзя ставить под сомнение ценность художественного опыта писателя. В.П. Астафьев сам признавал, что так и не смог до конца поверить в Бога: «Как жалко, что лишенный веры в Бога я уже не смог ее вернуть себе до конца, безверие много наделало и еще наделает бед нашему народу» [2, с. 721]. Однако осмысление жизни для писателя всегда было неразрывно связано с категориями, которые являются основополагающими в христианской религии: созиданием, покаянием, милосердием, совестью. Утверждение данных категорий очевидно и в затесях В.П. Астафьева 1990-х гг.

Список литературы

1. Астафьев В.П. Затеси. Красноярск, 2003.
2. Астафьев В.П. Нет мне ответа. Эпистолярный дневник 1952–2001 / сост., предисл. Г. Сапронова. Иркутск, 2009.
3. Большакова А.Ю. Средневековая традиция в прозе В.П. Астафьева: жанр и цикл // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18. № 1. С. 342–366.
4. Гончаров П.А., Гончаров П.П. Возвращение к вере: эволюция христианской образности в прозе В.П. Астафьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 7(37): в 2 ч. Ч. II. С. 63–66.
5. Золотухина О.Ю. Религиозный поиск В.П. Астафьева в контексте творческой эволюции писателя: моногр. Красноярск, 2015.
6. Зубков В.А. Последняя проза Виктора Астафьева // Астафьевские чтения. Вып. второй (17–18 мая 2003). Пермь, 2004. С. 18–19.
7. Ляпаева Л.И. Нравственные истины в «Заповедях» Владимира Мономаха и «Затесях» Виктора Астафьева // Ямальский вестник. 2015. № 3. С. 70–74.
8. Мазурова Н.А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н. Образ-мотив дома в книге В.П. Астафьева «Затеси» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19303> (дата обращения: 25.09.2021).
9. Перов О.Е. «Жестокий реализм» Виктора Астафьева: апология выживания и проповедь милосердия // Актуальные вопросы филологических исследований: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Кубанского государственного технологического университета и 45-летию кафедры русского языка (28 апреля 2018 г., г. Краснодар): сб. ст. / под ред. И.В. Рус-Брюшининой, Е.А. Березконой. Краснодар, 2018. С. 15–28.
10. Риве К.В. Природосообразность в миниатюрах В.П. Астафьева «Затеси» как этическое начало (свобода и ответственность) // Христианство и литература: учеб.-метод. пособие. / отв. ред. Н.В. Уминова. Красноярск, 2019. Вып. 4. С. 54–58.
11. Сакова Н.Я. Затеси последнего периода творчества В.П. Астафьева (1998–2001) // Феномен В.П. Астафьева в общественно-культурной и литературной жизни конца XX века: сб. материалов I Междунар. науч. конф., посвящ. творчеству В.П. Астафьева. Красноярск, 7–9 сент. 2004 г. Красноярск, 2005. С. 138–144.
12. Стадниченко В.А. Поэтика видений в «Затесях» В.П. Астафьева // Уральский филологический вестник. Сер.: Драфт: Молодая наука, 2018. № 5. С. 91–101.
13. Стадниченко В.А. Поэтика литературной молитвы в миниатюрах В.П. Астафьева («Аве Мария» и «Печаль веков») // Материалы VIII Международной конференции молодых ученых. К 90-летию со дня рождения Ю.М. Проскуриной (1929–2019). Екатеринбург, 2020. С. 180–190.
14. Шопенская Н.И. Образ России в миниатюрах В.П. Астафьева «Затеси» // Литература в школе. 2015. № 7. С. 30–32.

* * *

1. Astaf'ev V.P. Zatesi. Krasnoyarsk, 2003.
2. Astaf'ev V.P. Net mne otveta. Epistol'nyj dnevnik 1952–2001 / sost., predisl. G. Sapronova. Irkutsk, 2009.
3. Bol'shakova A.Yu. Srednevekovaya tradiciya v proze V.P. Astaf'eva: zhanr i cikl // Problemy istoricheskoy poetiki. 2020. T. 18. № 1. S. 342–366.
4. Goncharov P.A., Goncharov P.P. Vozvrashchenie k vere: evolyuciya hristianskoj obraznosti v proze V.P. Astaf'eva // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 7(37): v 2 ch. Ch. II. S. 63–66.
5. Zolotuhina O.Yu. Religioznyj poisk V.P. Astaf'eva v kontekste tvorcheskoj evolyucii pisatelya: monogr. Krasnoyarsk, 2015.
6. Zubkov V.A. Poslednyaya proza Viktora Astaf'eva // Astaf'evskie chteniya. Vyp. vtoroj (17–18 maya 2003). Perm', 2004. S. 18–19.
7. Lyapaeva L.I. Nravstvennye istiny v «Zapovedyah» Vladimira Monomaha i «Zatesyah» Viktora Astaf'eva // Yamal'skij vestnik. 2015. № 3. S. 70–74.
8. Mazurova N.A., Bahor T.A., Zyryanova O.N. Obraz-motiv doma v knige V.P. Astaf'eva «Zatesi» [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19303> (data obrashcheniya: 25.09.2021).
9. Perov O.E. «Zhestokij realizm» Viktora Astaf'eva: apologiya vyzhivaniya i propoved' miloserdiya // Aktual'nye voprosy filologicheskikh issledovaniy:

materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 100-letiyu Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta i 45-letiyu kafedry russkogo yazyka (28 aprelya 2018 g., g. Krasnodar): sb. st. / pod red. I.V. Rus-Bryushininoj, E.A. Bereckoj. Krasnodar, 2018. S. 15–28.

10. Rive K.V. Prirodosobraznost' v miniatyurah V.P. Astaf'eva «Zatesi» kak eticheskoe nachalo (svoboda i otvetstvennost') // Hristianstvo i literatura: ucheb.-metod. posobie. / otv. red. N.V. Uminova. Krasnoyarsk, 2019. Vyp. 4. S. 54–58.

11. Sakova N.Ya. Zatesi poslednego perioda tvorchestva V.P. Astaf'eva (1998–2001) // Fenomen V.P. Astaf'eva v obshchestvenno-kul'turnoj i literaturnoj zhizni konca XX veka: sb. materialov I Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. tvorchestvu V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 7–9 sent. 2004 g. Krasnoyarsk, 2005. S. 138–144.

12. Stadnichenko V.A. Poetika videnij v «Zatesyah» V.P. Astaf'eva // Ural'skij filologicheskij vestnik. Ser.: Draft: Molodaya nauka, 2018. № 5. S. 91–101.

13. Stadnichenko V.A. Poetika literaturnoj molitvy v miniatyurah V.P. Astaf'eva («Ave Mariya» i «Pechal' vekov») // Materialy VIII Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh. K 90-letiyu so dnya rozhdeniya Yu.M. Proskurinoj (1929–2019). Ekaterinburg, 2020. S. 180–190.

14. Shopenskaya N.I. Obraz Rossii v miniatyurah V.P. Astaf'eva «Zatesi» // Literatura v shkole. 2015. № 7. S. 30–32.

Religious issues of the notches by V.P. Astafyev in the 1990s

The article deals with the analysis of the religious issues of the notches by V.P. Astafyev in the 1990s. There is demonstrated the contradictory of the religious search of the writer in the last years of his life. There is proved that there are reflected the theomachy tendencies along with the Christian religion ideas in the notches of the 1990s. However, the world view of the author was always closely connected with the categories that are foundational in the Christian religion: creation, confession, mercifulness, fairness. These categories are stated in the notches of V.P. Astafyev of the 1990s.

Key words: *Astafyev, notches, religion, Christian religion, religious search, religion, theomachy.*

(Статья поступила в редакцию 27.09.2021)

М.А. ШЕЛЕНОК
(Санкт-Петербург)

СКАЗОЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИЙ ВОДЕВИЛЬ А. И Б. СТРУГАЦКИХ «ЧАРОДЕИ»: ПРОДОЛЖЕНИЕ ТРАДИЦИИ Е. ШВАРЦА

Выдвигается гипотеза о влиянии сказочно-фантастического водевиля Е. Шварца «Приключения Гогенштауфена» на жанрово-стилевые поиски А. и Б. Стругацких. Подробно исследуется итоговая редакция сценария «Чародеи», где водевильное начало ярко выражено на уровнях действия, конфликта, персонажей, вокально-танцевальной организации текста и языкового комизма. Особое внимание уделяется элементам сатиры.

Ключевые слова: *братья А. и Б. Стругацкие, Е.Л. Шварц, сказка, водевиль, сатира.*

Термин *сказочно-фантастический водевиль* как жанровое определение пьесы Е. Шварца «Приключения Гогенштауфена» (1931) был впервые введен в наших исследованиях, посвященных формам «неклассического» водевиля XX в. [3; 4].

Е. Шварц выступает как новатор, предлагая вариант жанра, в котором сопряжение «любовной» и «производственной» сюжетных линий со сказочно-фантастическими перипетиями открывает новые возможности взаимодействия водевильно-юмористического и сатирического начал в художественном пространстве пьесы. «Приключения Гогенштауфена» – история о двух влюбленных (экономиста Гогенштауфена и счетовода Маруси), работающих в одном учреждении, счастье которых пытается разрушить управделами Упырева. В образе бюрократа-вампира наблюдается соединение сатирического и водевильного начал. Не в сатирическом, а водевильном ключе представлены остальные служащие отдела: ветреная девушка (Брючкина), престарелый ловелас (Дамкин), мнимые женихи (Журочкин, Арбенин и тот же Дамкин). Они, сами того не подозревая, становятся участниками многочисленных путаниц и обманов – марионетками в руках Упыревой, желающей разлучить Гогенштауфена и Марусю. Важная роль в структуре пьесы отводится вокальным и танцевальным номерам – формальным признакам водевиля. Многочисленные водевильные приемы в пьесе «При-

ключения Гогенштауфена» (путаница, построение диалогов по принципу словесной дуэли, каламбуры, куплеты), вступающие во взаимодействие с фантастикой сказочного типа и сатирой, позволяют определить жанр произведения как сказочно-фантастический водевиль. Роль водевильной поэтики в тексте заключается в развитии увлекательного, построенного на путанице действия приключения. Фантастика, представленная преимущественно волшебством, сопряженным в отдельных случаях с научно-техническим прогрессом (для достижения комического эффекта), позволяет увидеть серьезный и даже трагический подтекст, но при этом утверждает оптимистическую позицию, что в мире есть место «обыкновенному» чуду, на которое способен каждый добрый человек.

А. и Б. Стругацкие в своем прозаическом наследии не раз обращались к сказочно-фантастическому изображению бюрократических учреждений. Для новогодней музыкальной комедии К. Бромберга в качестве основы была выбрана сатирическая повесть-сказка «Понедельник начинается в субботу» (1964–1965). Однако сценарий неоднократно подвергался правке, пока режиссера не удовлетворила наиболее легкая – водевильная – версия под названием «Чародеи» [2]. Фильм 1982 г. получил неоднозначную оценку: массовым зрителям кинокартина понравилась, почитатели творчества Стругацких же считали (и считают до сих пор) данный жанровый подход неудачным в контексте художественной практики знаменитых братьев. В рамках настоящего исследования мы не стремимся выявить различия между сценарными редакциями, поскольку к интересующей нас водевильной поэтике соавторы обращаются непосредственно в работе над итоговой версией.

В основе центрального конфликта – несколько любовных треугольников, возникающих благодаря козням бюрократа Сатанеева. Накануне Нового года сразу две китежградские волшебницы получают предложение руки и сердца: молодая сотрудница Научного универсального института необыкновенных услуг Алена Санина уже дала согласие своему жениху – обычному молодому москвичу Ивану Пухову; в то же время директора НУИНУ Киру Анатольевну Шемаханскую ее заместитель по науке Иван Степанович Киврин *седьмой раз убедительно просит* (с. 147)* выйти

за него замуж. Обе героини заняты подготовкой к презентации волшебной палочки, после которой не только Алена, но и Шемаханская должны обрести личное счастье в браке. Однако симпатизирующий Алене заместитель директора по общим вопросам Сатанеев из ревности и вредности пускает слух, будто Санина летит в Москву для того, чтобы там тайно выйти замуж за командированного Киврина: *Тут, понимаете ли, такое обстоятельство... Бракосочетание... В общем, свадьба завтра у нее... <...> с Кивриным Иваном Степановичем <...> То, что жениха Иваном зовут, вся лаборатория знает. Она только фамилию скрывала. Что на свадьбу в Москву летит – хоть сейчас убедиться можно, – заявление у секретаря, там все написано. Одним рейсом, между прочим... <...> Только что сам видел, как они в гардеробе целовались и кулон с часиками он ей на шею повесил* (с. 166–167). Разгневанная на Киврина и Алену Шемаханская заколдовывает девушку: *Весну, то есть любовь и все такое прочее, из сердца ее вынули, а зиму вставили* (с. 189), после чего Пухов вынужден ехать в Китежград, чтобы спасти свою любовь, свою невесту.

В веселой новогодней сказке доминирует жизнеутверждающий легкий юмор. Однако элементы сатиры в «Чародеях» были сохранены. Посредством языковой игры вводится сквозная тема бюрократизации волшебства. Например, в сцене подписания договора Алена замечает, что *кровью скреплять не надо, чернила надежнее* (с. 208); крылатым после выхода фильма стал пароль-лозунг: *План по валу! <...> Вал по плану* (с. 214) и т. д. Сотрудники НУИНУ подчеркивают, что волшебной палочкой может воспользоваться не просто любой человек, не являющийся чародеем, а именно «доверенный работник» и «проверенный»: *...а то непроверенные такого не творят...* (с. 156).

Сама палочка создана исключительно для удобства в разных сферах обслуживания, а за оказанные услуги предъявляется счет: *На столике появляются три звездочки в целлофане с ценником: «Один рубль»* (с. 157); *Что же это получается? Чудеса за наличный расчет? Интересно, во сколько обойдется мое омоложение с помощью сферы услуг? <...> Серные бани... Теперь кабинет красоты... Итого... – Сатанеев склоняется над калькулятором* (с. 221–222). За наличные обслуживает посетителей и скатерть-самобранка, ведущая себя, подобно хамоватой работнице общепита:

* Здесь и далее цитаты из «Чародеев» А. и Б. Стругацких приводятся по изданию [1] с указанием страниц в круглых скобках.

Нет пирожных <...> – Крем прокис. <...> Вы что, граждане, белены объелись? Какие вам зимой лимоны? <...> Портвейн есть – «Актафа», «Солнцедар», плодоваягодное. <...> И чего шумят, чего шумят, – снова раздался сварливый голос. – Нервы только портят! Вот вам заказ, успокойтесь! Было бы из-за чего шум поднимать... (с. 197–198).

Ряд эпизодов (преимущественно – с участием южного гостя) посвящен проблеме «все-сильного» документа. Так, на каламбуре, обыгрывающем разные значения слова *наряд*, построена первая встреча с персонажем:

– *Гость!* – торжественно представляет незнакомец. – *Представитель солнечного Кавказа. Вы не подумайте – у меня наряд!*

– *Да, – критически оглядывая элегантно, но тонкое пальтишко гостя, говорит подспешивший Камноедов. – Наряд неподходящий...*

– *Как? Почему?* – *Гость распахивает объемистый портфель и принимается в нем копаться, бормоча при этом: – Почему неподходящий? Пять печатей! Целых пять!* (с. 151).

Далее реплики об официальном статусе предъявляемого документа и количестве поставленных на нем печатей будут сопровождать практически каждое появление южного гостя вплоть до самого финала:

– *Вы не имеете права!* – вскипает Сатанеев.

– *Как не имею?* – удивляется гость. – *У меня наряд! И подпись есть.*

– *Товарищ Камноедов!* – бросается Сатанеев к помощнику. – *Прошу изъять! Примените силу!*

– *У них документ!* – разводит руками Камноедов. – *Он и есть – сила!* (с. 234).

Не просто водевильным злодеем и источником путаницы, но и сатирическим персонажем является бюрократ и бездарный недовольщик Аполлон Митрофанович Сатанеев. Он не умеет колдовать, зато способен на интриги и волокиту. Занимая должность заместителя по общим вопросам, престарелый неудачник-ловелас с комическим именем может придумать любую отговорку (*Я, так сказать, не уполномочен... Не мой департамент... Я по общим вопросам, а здесь, видите ли, дело частное, конкретное* (с. 228)), равно как распоряжаться материальной базой НУИНУ и создавать проблемы всем нижестоящим сотрудникам. Речь персонажа изобилует канцеляризмами и бюрократическими штампами. Одной из показательных является сцена с размещением приглашенного ансамбля:

– *Аполлон Митрофанович, – забубнил Камноедов, провожая Сатанеева с Аленой. – А может, в гостиницу их все-таки, а?*

– *В гостинице бронь. Для комиссии, – отрезал Сатанеев.*

– *Да как же я их в музей оформлять буду?* – продолжал Камноедов.

– *Оформляйте как экспонаты.*

– *Живых?!*

– *Условно, условно...*

– *А потом списывать как?*

– *По акту, как пришедших в негодность* (с. 195).

Роковой ошибки злодею стоит неудачно высказанное пожелание в эпизоде, когда он хочет занять должность Шемаханской (*Долгие годы, оставаясь в тени, в неизвестности, на второстепенных ролях, я нес тяжкое бремя, исподволь создавая славу нашего института <...> как вы сами убедились, Кира Анатольевна явно не способна... Сейчас я сделаю то, чего не смогла сделать товарищ Шемаханская <...> я считаю, что должен, вопреки своей скромности, оказаться, так сказать, на коне и занять наконец высший пост в этом здании* (с. 230)), – после чего оказывается на крыше на фигуре конька (комически воспроизводится буквальная реализация метафоры). На свое спасение Сатанеев реагирует бесполезным штампом: *Как только меня утвердят директором, я объявлю вам благодарность в приказе* (с. 232).

Однако, несмотря на устрашающую фамилию, злодей куда менее опасен, нежели шварцевская Упырева, на что указывает авторское сравнение-маркер: *Перед ней стоял худощавый, затянутый в невообразимо модный костюм мужчина. Голова его была украшена иссиня-черной шевелюрой, волосы свисали до плеч, под носом угрожающе торчали стреловидные усы, на подбородке располагалась козлиная эспаньолка. Сатанеев вполне соответствовал облику рокового соблазителя, каким его представляли в каратыгинских водевилях* (эпизод с «омоложением» Сатанеева) (с. 226). Даже идея для его первичного злодейства приходит волей случая, когда он стал свидетелем сначала поцелуя Киврина и Шемаханской (*Дверь в кабинет тихо приоткрылась, и в щель просунулась физиономия Сатанеева* (с. 163)), а затем – момента, когда Киврин вручил Алене в качестве свадебного подарка для нее и Пухова отвергнутый Кирой кулон (*Сатанеев, наблюдавший с лестницы эту сцену, до предела вытянул шею, чтобы ничего не пропус-*

тить <...> Киврин повесил на шею Алены кулон с часами на цепочке (с. 165)).

При этом одержать победу над злодеем удастся именно Пухову – далекому от мира чародейства человеку. Благодаря своим доброте и отзывчивости, без колдовства и всяких волшебных предметов Иван совершает подвиг (снимает Сатанеева с крыши института), после чего происходит то самое «обыкновенное» чудо, которое знаменует торжество настоящей любви.

Финал произведения – по-водевильному оптимистический. Алена сама целует Ивана, чары рассеиваются, обман раскрывается, все пары воссоединяются, Сатанеев посрамлен, южный гость выходит из лабиринта коридоров, а высокопоставленная комиссия довольна демонстрацией волшебной палочки.

В сценарии особая роль отводится вокальным и танцевальным номерам, музыкальной организации текста. Герои неоднократно сопровождают свои действия танцевальными движениями под музыку, исполняют легкие куплеты на любовные и новогодние темы. Кроме того, Стругацкие дают главному герою недвусмысленную профессию: начальнику цеха музыкальных инструментов, – благодаря чему Ване и его помощникам удастся попасть в НУИНУ в качестве приглашенного ансамбля.

Отметим, что стихотворного текста для вокальных номеров в сценарии нет. Братья-соавторы описательно обозначают куплетную вставку, уделяя внимание тематическим аспектам (в фильме звучат песни, сочиненные Л. Дербеневым).

Переодевания как характерные для водевильного жанра поведенческие стратегии героев также присутствуют (например, Киврину в финале удастся попасть на мероприятие лишь в качестве переодетого Деда Мороза). Это и превращения/обращения со сменой не только облика (друг и коллега Алены Фома Брыль для знакомства с Пуховым предстает «вагонным» – аналогом домового в поезде), но и характера (метаморфозы самой Алены).

Таким образом, водевильные приемы в сценарии А. и Б. Стругацких «Чародеи», вступающие в синтез с фантастикой сказочного типа и элементами сатиры, позволяют не только определить жанр произведения как сказочно-фантастический водевиль, но и доказывают прямое влияние Е. Шварца на жанрово-стилевые поиски обратившихся к драматургии братьев-соавторов.

Список литературы

1. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Чародеи // Они же. Собрание сочинений: в 14 т. Т. 12: Сценарии. М., 2020. С. 145–236.
2. Стругацкий Б.Н. Комментарии к пройденному // Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Собрание сочинений: в 14 т. Т. 12: Сценарии. М., 2020. С. 664–669.
3. Шеленок М.А. Сказочно-фантастический водевиль Е. Шварца «Приключения Гогенштауфена»: поэтика жанра // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2017. Т. 17. Вып. 1. С. 83–87.
4. Шеленок М.А. Драматургия И. Ильфа и Е. Петрова и водевильная тенденция в отечественной комедиографии 1920-х – 1930-х годов: моногр. Саратов, 2019.

* * *

1. Strugackij A.N., Strugackij B.N. Charodei // Oni zhe. Sbranie sochinenij: v 14 t. T. 12: Scenarii. M., 2020. S. 145–236.
2. Strugackij B.N. Kommentarii k projdennomu // Strugackij A.N., Strugackij B.N. Sbranie sochinenij: v 14 t. T. 12: Scenarii. M., 2020. S. 664–669.
3. Shelenok M.A. Skazochno-fantasticheskij vodevil' E. Shvarca «Priklyucheniya Gogenshtaufena»: poetika zhanra // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2017. T. 17. Vyp. 1. S. 83–87.
4. Shelenok M.A. Dramaturgiya I. Il'fa i E. Petrova i vodevil'naya tendenciya v otechestvennoj komediografii 1920-h – 1930-h godov: monogr. Saratov, 2019.

Fairy and fantastic vaudeville of “Magicians” by Arkady and Boris Strugatsky: the continuation of the tradition of E. Schwarts

The article deals with the hypothesis of the influence of the fairy and fantastic vaudeville “Adventures of Hohenstaufen” by E. Schwarts on the genre and stylistic searching of Arkady and Boris Strugatsky. There is studied in details the final redaction of the script “Magicians” where the vaudeville origin is brightly expressed at the levels of the activity, conflict, characters, vocal and dancing organization of text and language comic. There is paid special attention to the elements of satire.

Key words: brothers Arkady and Boris Strugatsky, E.L. Shvarts, fairy tale, vaudeville, satire.

(Статья поступила в редакцию 22.09.2021)

Е.А. ЖИРКОВА, В.Г. АЛЕКСАНДРОВА
(Краснодар)

**ПОЭТИКА ЦИКЛА З. ПРИЛЕПИНА
«ОПОЛЧЕНСКИЙ РОМАНС»:
КОЛЛИЗИЯ ОБРАЗОВ ДЕТСТВА,
МУЗЫКИ И СМЕРТИ КАК ОСНОВА
МОТИВНОЙ СИСТЕМЫ ТЕКСТА**

Рассматриваются особенности поэтики цикла З. Прилепина «Ополченский романс». Анализируется специфика авторского воплощения мотивов детства, музыки и смерти в образах главных героев и сюжетных коллизиях цикла. В частности, анализируется характерное для поэтики Прилепина конструирование героя путем контрастного совмещения архетипов воина и ребенка, продолжающее частотную тему нежной brutality в нео-реалистической прозе писателя, выявляется доминирующая роль оппозиции музыки и смерти в эстетическом пространстве цикла.



Ключевые слова: З. Прилепин, «Ополченский романс», мотивная система, детство, музыка, смерть, романтизация войны, преодоление абсурда.

Цикл новелл «Ополченский романс» открыл новую грань поэтики войны в творчестве З. Прилепина. Создавая свой первый непублицистический текст о конфликте на Донбассе, писатель поставил перед собой сверхзадачу – показать неразрывную связь жизни и войны с наибольшего количества ракурсов, создать целостную картину пограничного существования человека на войне посредством монтажа сюжетных линий и концептов. Мы полагаем, что Прилепин добился решения данной задачи не только применением контрапункта сюжетных линий героев, но и путем соединения ряда контрастных мотивов. На наш взгляд, доминантами цикла «Ополченский романс» становятся мотивы детства, музыки и смерти, находящиеся в сложном соотношении, не вмещающиеся в рамки бинарных оппозиций. Каждый мотив отображает один из аспектов восприятия войны писателем. Мотив детства оказывается связанным с непосредственным, «наивным» восприятием войны как повседневной реальности, мотив музыки – с вынесенной в заглавие цикла темой романтизации войны как объединяющей воинов стихии, мотив смерти – с неизбежностью присутствия трагического начала в существовании ополченцев и мирных жителей. Безусловно, к данным моти-

вам примыкает ряд иных, не менее важных доминант – темы Родины, социальных конфликтов, а также оппозиции своего и чужого, мужского и женского, человеческого и природного, но и они в итоге находятся в неразрывной связи с темами детства, музыки и смерти. Сочетание данных мотивов рождает уникальное пространство военной поэтики зрелого Прилепина – амбивалентное в своей основе поле, где сходятся непримиримые противоположности и сталкиваются парадоксальные герои.

Первым (и наиболее очевидным) мотивом цикла является детство, понимаемое как состояние духа. «Захар Прилепин трактует детство в расширительном ключе: не только как определенный период жизни, но и как особое состояние души. В своих произведениях писатель уделяет внимание скрытому в каждом взрослом персонаже ребенку. Неизжитой детскостью обладают многие прилепинские герои: от Саньки из одноименного романа до безымянного персонажа “Черной обезьяны”» [4, с. 71]. Важность мотива детства в концепции войны у Прилепина рассматривалась и ранее – так, Е.В. Гусева и М.В. Баркина выделили мотивы детства в дебютном романе Прилепина «Патологии» [3–5]. Тема детства в прозе Прилепина является одной из важнейших [4–6; 10, с. 13] – и пространство цикла «Ополченский романс» не исключение. Детство является наиболее частотным лейтмотивом текста – образы, связанные с детством, встречаются на его страницах постоянно. Сама система персонажей текста во многом опирается на образ «взрослого ребенка», ранее выделенный в поэтике Прилепина Е.В. Гусевой [4, с. 71]. Многие сквозные герои цикла обладают детскими чертами (Лесенцов, Лютик, Скрип, Пистон, Онега). Наиболее ярко данная особенность проявляется при анализе образа Лютика. Лютик, один из наиболее часто встречающихся в пространстве текста персонажей, совмещает в себе черты трех архетипов – воина, ребенка и слуги. Лютик – brutальный, жесткий боец, беспощадный к врагам, обладает непосредственным, детским видением мира. Детскость героя ярко выявляется в его поведении. Он быстро находит общий язык с детьми – в новелле «Дитя» дружба Лютика с дочерью его командира становится центральной темой, реализующей частотный для Прилепина мотив нежной brutality:

Теперь Лютик проводил с дочкой Лесенцова почти все время.

Утром он накрывал ей завтрак, а вечером делал ужин, – хотя в предыдущей жизни не готовил никогда.

Огромный, круглолицый, краснощекий – Лютик очень забавно смотрелся на кухне, когда, сверяясь с поваренной книгой, исполнял очередные пожелания командирской дочки.

Таким его никто на свете не знал.

Он сам себе удивлялся – но втайне себе в новом качестве понравился, и хотел, чтоб командир, переезжая, позвал его в Россию.

Как теперь расставаться: после всего случившегося [8, с. 313].

Здесь Лютик оказывается в хрестоматийной роли верного слуги, пусть и несколько осовремененной и остраненной – в состоянии внешнего подчинения он приближается к ребенку как воплощению чистоты и непосредственного видения мира*. Дружба Лютика с дочкой командира отдаленно напоминает один из наиболее ярких примеров привязанности взрослого слуги к ребенку господина в классической литературе – дружбу Дяди Тома и Евангелины Сен-Клер в романе Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома». Эта привязанность полностью лишена мотивов неравенства: подобно дяде Тому и Еве, «взрослый ребенок» Лютик и дочка Лесенцова объединены общими интересами и привычками: дочь Лесенцова умеет стрелять не хуже своего старшего друга, они оба любят слушать музыку. По просьбе своей подопечной Лютик ставит в машине музыку по ее настроению и (примечательно, что и в «Хижине дяди Тома» Тома и Еву объединяет музыка – афроамериканские песни-спиричуэлы). Здесь к теме детства органично присоединяется тема музыки – мотив музыки-песни окольцован упоминанием стрельбы как знака войны и смерти. Если в первый раз образ стрельбы лишен ощущения близости угрозы – он упрощен до игры, то во второй раз стрельба связывается с реалиями войны, хотя схожие в наивности восприятия войны герои не осознают ее как нечто опасное и связанное со смертью:

Порой, если Лесенцов задерживался, дочка уговаривала Лютика съездить в армейский тир.

* Отметим, что во многих культурах роли слуги и ребенка является во многом сходными, почти идентичными. Так, высказывание апостола Павла в Послании к Галатам («Еще скажу: наследник, доколе в детстве, ничем не отличается от раба, хотя и господин всего: он подчинен попечителям и домоправителям до срока, отцом назначенного» (Гал. 4: 1–2)) отражает библейский взгляд на сходство положения детей и слуг. С библейским взглядом коррелирует специфика наименования слуги и ребенка в славянской культуре – «отроком» может называться как ребенок, так и слуга.

Ей нравилось стрелять. Она стреляла не хуже Лютика. Лютик восхищался ей.

Иногда они просто катались по вечерним, а то и ночным улицам, слушая музыку, – дочка, повинаясь собственному настроению, заказывала песни, и совсем уже не обращала внимания, если где-то вновь начинали стрелять [8, с. 314].

Кульминацией эпизода становится столкновение героев с угрозой смерти, окончательной стирающей границы между полом, возрастом и общественным положением персонажей:

В один день, съев в кофейне по пирожному, Лютик с дочкой Лесенцова вышли из кафе; девочка болтала, Лютик, как всегда, внимательно сек обстановку.

Вылетевшая из-за поворота, притормозила «Хонда», и водитель трижды выстрелил из пистолета в их сторону, – скорей всего, спутав Лютика с Лесенцовым.

Уже заслышав звук тормозов, Лютик успел подхватить девочку, и, уронив ее на землю, упасть сверху, спрятав в охапке [Там же].

Близость Лютика девочке является индикатором его детскости, невинности и открытости миру. Его подчеркнуто асексуальная привязанность к девочке-подростку приобретает символический характер: дружба «взрослого ребенка» и девочки вызывает ассоциации с существованием человека до грехопадения. Но в неореалистической прозе Прилепина это состояние не может длиться вечно, конфликтное начало из текста не исчезает: в конце новеллы девочка просит отца изгнать Лютика из дома, мотивируя это тем, что он как взрослый ребенок не имеет права убивать людей:

– Пусть он уедет, – упрямо повторила дочь. – Он здесь не нужен.

– Почему?

– Он стрелял в людей, хотя не имеет на это права.

– Это тебе мама сказала?

– Нет, я сама знаю.

– А я? Я имею право?

– Ты взрослый. А он почти мой ровесник.

– Нет, он старше.

– Он старше только по годам, – стояла дочь на своем. – Он смотрит со мной мультфильмы [Там же, с. 319].

Мотив идиллии разрушается – взрослеющая дочь комбата понимает абсурдность существования своего старшего друга. Образ «мультика», опосредованная репрезентация общего образа музыки, здесь связан с детскостью и противостоит смерти как результату войны.

Таким образом, в новелле «Дитя» образы детства, музыки и смерти оказываются тесно

взаимосвязанными, составляя основу мотивной системы текста. Не менее виртуозно взаимосвязь образов детства, музыки и смерти решена в новелле «Холод», в которой также раскрывается образ Лютика как брутального воина-ребенка. В «Холоде» Фигура воина-ребенка дублируется – Лютика сопровождает его напарник Пистон. Прозвище Пистона не только вызывает ассоциации с подростковым возрастом, внешней незрелостью героя, но и является маркером появления темы музыки – первоначальной формой псевдонима бойца было «Секс Пистолз»*. Поход Пистона и Лютика за котлом воспринимается героями как форма детской игры – бойцы дурачатся как подростки, разыгрывают шуточные диалоги между несуществующими персонажами. Их видение мира по-детски непосредственно – Пистон и Лютик воспринимают покинутый хозяевами дом судьи как своего рода сказочное пространство. Не случайно внимание героев привлекают изображения сказочных и мифологических персонажей: русалок и бога моря Посейдона. Затем герои убегают от удава, оставленного хозяевами, – восприятие животного как образа смерти совмещается с детским испугом перед неизвестным. Позднее раненый Пистон рассматривает поход в заброшенный дом как реализацию своих детских фантазий:

– Я всегда хотел попасть в джунгли. Читал в книжках... И хотел там оказаться, – сказал Пистон. – Потом, когда вырос, жалел, что не успел на концерт «Секс Пистолз». Не попаду уже – умер певец.

Лютик хотел было как-то обыграть признания Пистона, но отчего-то раздумал.

– Короче, – оборвал себя Пистон, словно устав говорить. – Концерт «Секс Пистолз» здесь с утра до вечера. Одни панки кругом. А джунгли... Ты понял?.. Удав сам приполз [8, с. 103].

Завуалированная ассоциация со сказочной прозой Киплинга и творчеством других неоромантиков добавляет в текст мотивы ностальгии по прошедшему детству. Упоминание смерти солиста культовой группы снова объединяет мотивы смерти и музыки. Пистон иронически сравнивает боевые действия с концертом, а воинов с панками – стихия войны сама по себе является родственной музыке силой. Внешне абсурдная ситуация войны позволяет герою вернуться в мир нереализованных детских и подростковых фантазий, преображает

действительность путем романтизации. В словах Пистона читается трагическая ирония – лишь близость войны и смерти позволила герою вернуться в идеальное пространство первых лет жизни. Концовка новеллы соединяет все три доминанты цикла: Пистон, воплощение музыки и детского начала, погибает во время обстрела госпиталя украинскими войсками. В пунте новеллы Лютик обращается к замерзшему насмерть удаву, называя его прозвищем погибшего товарища, тем самым отождествляя своего друга с агонизирующим природным началом:

Он положил на твердую пятнистую спину ладонь и неожиданно сказал вслух:

– Привет, Пистон. Что ж ты как [8, с. 108].

Оппозиция «человеческое – природное» здесь снята – детское мышление способно воспринимать мир в совокупности его элементов, синтетически, а не аналитически – Лютик уподобляется праотцу Адаму, по-детски нарекающему имена всему живому. При этом ситуация остраниена элементами черного юмора, придающими ситуации оттенок абсурда. Присущий прозе неореалистов мотив «бестиарности» человека [2, с. 10] приобретает амбивалентный оттенок – человек не столько умалывается до животного, сколько отождествляется с ним как с носителем начала жизни [12]. Примечательно, что само имя протагониста новеллы также становится знаком стирания оппозиций – сокращение первоначального прозвища *Лютый* до *Лютика* уничтожает грань между человеком и природой, агрессивным и миролюбивым, взрослым и детским. Мы полагаем, что образ Лютика является полемическим по отношению к знаковой фигуре Лютова, протагониста цикла И. Бабеля «Конармия». Прилепинский образ воина-ребенка противостоит концепции человека его предшественника – Лютик лишен как внутренней дисгармонии и пассивности Лютова, так и примитивной жестокости конармейцев.

В отличие от Лютова, Лютик не испытывает сомнений в необходимости насилия – его путь является реализацией идеи «сопротивления злу силою». Готовность к насилию не отменяет нравственной чистоты героя, хотя иногда писатель преподносит реакции Лютика как нечто абсурдное – таким образом, идея о первоначальной детской доброте человека гротескно преломляется, остраниается. Так, в пунте новеллы «Шахта» Лютик объясняет, почему его отряд не решился бросить трупы боевиков в шахту, а с риском для себя похоронил убитых:

* Название культовой панк-группы Sex Pistols поставлено в неожиданный контекст – присутствие повседневной ситуации войны заново актуализирует лежащий в основе названия образ оружия как орудия смерти, а не культурного артефакта.

– ...что мы, звери, что ли, в шахту людей кидать, – продолжал бубнить, стягивая ботинки, Лютик. – Похоронили. По-человечески всё [8, с. 73].

Описание этой ситуации находится на грани трагикомедии и черного юмора – элементы христианской картины мира оказываются редуцированными. Говоря патетичную фразу, Лютик разувается – тем самым гуманистический и религиозный пафос оказывается опосредованно сниженным, бытовое действие остраивает сакральный мотив погребения в земле. Реакция Лютика по-детски непосредственна, но в контексте ситуации явственно абсурдна. При этом идея христианского гуманизма не уничтожается полностью: Лютик вполне искренен в желании достойно похоронить своих врагов. В его интонациях отсутствуют фальшь и цинизм, реакции героя чисты и адекватны, т. к. он воспринимает врага как Другого – смерть уничтожила оппозицию «свой – чужой», «союзник – враг». Незадолго до кульминации конфликта новеллы появляется образ подростков – также опосредованная репрезентация образа детства. Интересно, что в эпизоде с подростками тоже присутствует коллизия мотивов смерти, музыки и детства. Незадолго до ликвидации украинских боевиков ополченцы платят подросткам за хулиганство в качестве отвлекающего маневра – подростки должны включить музыку в машине на полную мощность, чтобы окружающие не услышали стрельбы. Таким образом, детство, музыка и смерть составляют собой сущность современной войны-герильи – их сочетание подчеркивает трагический абсурд происходящего.

Интересно, что доминанты цикла так или иначе объединяют главных героев текста – детскими чертами, любовью к музыке и готовностью к смерти объединены персонажи, внешне совершенно противоположные. Музыка, как и война, объединяет людей поверх их социальных и личностных барьеров – песня Боба Марли объединяет внешне несхожих бойцов Расамана и Четкого, чьи прозвища гротескно противопоставлены (новелла «Луч»).

Детство также оказывается началом объединяющим – в новелле «Работяги» черты детскости присущи даже безжалостному бладарю Худому. Мы считаем, что образ Худого во многом противостоит многочисленным образам блатных в прозе В.Т. Шаламова («Колымские рассказы»). Шаламов полностью дегуманизирует образ профессионального преступника, отказывая блатному в праве называться человеком. Прилепин оспаривает эту мысль – писатель не идеализирует своего героя, но рас-

крывает в Худом нечто наивное и непосредственное, объединяющего его с другими бойцами. Тем самым Прилепин стирает оппозицию «невинный – преступник», краеугольную для сознания человека цивилизованного.

Новелла «Домой», последний текст «Ополченского романа», завершает мотивный ряд цикла, доводя его до кульминации. В начале новеллы комбат Лесенцов заучивает считалочку – ключ для минной карты:

Всю эту дорожку Лесенцов держал в памяти, сложив что-то вроде детской считалочки: от дерева до дерева сто пятьдесят шагов, потом посадки вдоль идем еще пятьсот шагов, потом берем левее и делаем петлю, и, здравствуйте, товарищи, я родину люблю [8, с. 343].

Последней, априори сильной позицией цикла становится эпизод, где тяжело раненый комбат Лесенцов предупреждает своих подчиненных о близости минного поля. Мотив возвращения детства связывается с мотивом подвига – Лесенцов возвращается в сознание, чтобы спасти своих товарищей. Цитата из внешне комичной считалки неожиданно превращается в доминирующий символ текста:

– Налево! – четко сказал Лесенцов. – Я родину люблю, – и выпал из сознания [Там же, с. 349].

Фраза «Я родину люблю» в контексте драматической ситуации отступления с поля боя теряет комический оттенок и приобретает подлинный пафос. Если в первый раз эта фраза подается в сниженной, гротескной тональности, то во второй раз она звучит чисто и адекватно. Не случайно после произнесения сакральной фразы Лесенцов повторно теряет сознание – его подвиг находится за рамками обычного существования, материалистическая мотивировка (контузия) вуалирует метафору самопожертвования, отказа от своего «я» ради других («Нет больше той любви, аще кто положит душу свою за други своя» (Ин. 15: 13)). В концовке цикла скрыта метафора самопожертвования на войне как выхода за пределы собственного существования – трансгрессии. Тема жертвы соприкасается с пониманием детства как формы кенозиса, христианской жертвенности, также связанной с темой детства («будете как дети» (Матф. 18: 3)). Анализ трансформации евангельского мотива позволяет говорить о Прилепине как о христианском писателе.

В целом анализ комплекса образов музыки, детства и смерти показал, что Прилепин строит поэтику своего цикла на снятии противоположностей между этими мотивами. Не случайно название цикла вызывает ассоциа-

ции с музыкой – слово *романс* здесь не только относится к лежащей на поверхности идее романтизации войны, но и вызывает ассоциации с музыкой как амбивалентной стихией, создающей и разрушающей, родственной войне. Здесь Прилепин отчасти приближается к А. Блоку с его идеей «Музыки революции». Интересно, что, в отличие от более ранних текстов, посвященных «Русской весне», цикл во многом теряет публицистичность и приобретает характер радикального обобщения – целью писателя становится раскрытие сущности человеческого существования, а не решение геополитических вопросов. В «Ополченском романсе» Прилепин возвращается к характерным для него ранее мотивам экзистенциализма [1, с. 3] и экспрессионизма [7, с. 9] – реализация преодолевающих оппозиции мотивов детства, музыки и смерти служит для него цели романтизации войны как преодоления абсурда существования. Эти мотивы возвращают человека к его самости, первоизданной природе. Обращаясь к музыке, детству и приятию смертности как доминантам сопротивления человека абсурду, Прилепин вновь проявил себя как мастер метафизической прозы [11, с. 9] и продолжил тему трагического оптимизма, поднятую им в романе «Санька» [9, с. 19–20].

Так мы видим, что в основе поэтики цикла «Ополченский романс» лежит сложная контаминация мотивов детства, музыки и смерти, находящаяся в неразрывном соотношении с темой Родины и оппозициями «мужчина – женщина», «взрослый – ребенок», «свой – чужой», «человек – природа», «начальник – подчиненный», «невинный – преступник». Раскрытие глубокого родства данных мотивов позволяет писателю раскрыть драматизм существования человека в условиях войны – организация образной системы текста служит цели романтизации войны как действенного способа «сопротивления злу силою», который возвращает человека в первоначальное состояние и стирает оппозиции как нечто чуждое исходной простоте человека. Здесь христианин-парадоксалист Прилепин оказывается близким к апостолу Павлу с его идеей о равенстве верующих в царстве Божиим, «где нет ни Еллина, ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, Скифа, раба, свободного, но все и во всем – Христос» (Кол. 3: 11), с тем добавлением, что для убежденного милитариста Прилепина апокалиптическим преддверием царства Божьего является амбивалентное пространство войны. В этом контексте анализ интертекстуальных связей прозы Прилепина позволяет выделить полемическое отношение писателя к

своим предшественникам, Бабелю и Шаламову, на опыт которых он во многом опирается, оспаривая идейное содержание их поэтики. В мире Прилепина на смену деромантизированным фигурам конармейцев и блатарей приходит неоромантический воин-ребенок, ощущающий музыку и смерть как стихийную основу повседневного существования на войне.

Список литературы

1. Антонен В.А. Традиции экзистенциализма в отечественной культуре второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. культурологии. Ярославль, 2017.
2. Аристов Д.В. Русская батальная проза 2000-х годов: традиции и трансформации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2013.
3. Баркина М.В. Мотивика войны в романе «Патологии» Захара Прилепина [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivika-voynu-v-romane-patologii-zahara-prilepina> (дата обращения: 07.03.2021).
4. Гусева Е.В. Концепция детства в творчестве З. Прилепина: дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.
5. Гусева Е.В. Мир детства и его художественное воплощение в романе З. Прилепина «Патологии» // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. 2013. № 3. С. 32–41.
6. Гусева Е.В. Своеобразие мира детства в романе З. Прилепина «Санька» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7. С. 51–56.
7. Малышева А.И. «Клинический реализм» Захара Прилепина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2017. С. 20.
8. Прилепин З. Ополченский романс. М., 2020.
9. Ротай Е.М. «Новый реализм» в современной русской прозе: художественное мировоззрение Р. Сенчина, З. Прилепина, С. Шаргунова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2013.
10. Рылова К.Ю. Проза Захара Прилепина как социокультурный феномен: проблематика, поиск героя, поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2018.
11. Серова А.А. Новый реализм как художественное течение в русской литературе XXI века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2015.
12. Юферова А.А. Идея тождественности человеческого и звериного микрокосма в прозе Захара Прилепина // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 4: в 3 ч. Ч. 1. С. 353–358.

* * *

1. Antonec V.A. Tradicii ekzistencializma v otechestvennoj kul'ture vtoroj poloviny XX veka: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. Yaroslavl', 2017.
2. Aristov D.V. Russkaya batal'naya proza 2000-h godov: tradicii i transformacii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2013.

3. Barkina M.V. Motivika vojny v romane «Patologii» Zahara Prilepina [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivika-voyny-v-romane-patologii-zahara-prilepina> (data obrashcheniya: 07.03.2021).

4. Guseva E.V. Konceptsiya detstva v tvorchestve Z. Prilepina: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014.

5. Guseva E.V. Mir detstva i ego hudozhestvennoe voploshchenie v romane Z. Prilepina «Patologii» // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. 2013. № 3. S. 32–41.

6. Guseva E.V. Svoeobrazie mira detstva v romane Z. Prilepina «San'kya» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 7. S. 51–56.

7. Malysheva A.I. «Klinicheskij realizm» Zahara Prilepina: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2017. S. 20.

8. Prilepin Z. Opolchenskij romans. M., 2020.

9. Rotaj E.M. «Novyj realizm» v sovremennoj russkoj proze: hudozhestvennoe mirovozzrenie R. Senchina, Z. Prilepina, S. Shargunova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2013.

10. Rylova K.Yu. Proza Zahara Prilepina kak socio-kul'turnyj fenomen: problematika, poisk geroya, poetika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2018.

11. Serova A.A. Novyj realizm kak hudozhestvennoe techenie v russkoj literature XXI veka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2015.

12. Yuferova A.A. Ideya tozhdestvennosti chelovecheskogo i zverinogo mikrokozma v proze Zahara Prilepina // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 4: v 3 ch. Ch. 1. S. 353–358.

Poetics of the circle “Militia romance” by Z. Prilepin: the collision of the images of childhood, music and death as the basis of motive system of text

The article deals with the peculiarities of the poetics of the circle “Militia romance” by Z. Prilepin. There is analyzed the specificity of the author’s personification of the motives of childhood, music and death in the images of the principal characters and the plot collisions of the circle. Particularly, there are analyzed the specific features of designing the hero by the means of the contrastive combination of the archetypes of soldier and child for the poetics of Z. Prilepin that continues the frequency theme of the sensitive macho image in the neorealist prose of the writer. There is revealed the dominant role of the opposition of music and death in the aesthetic space of the circle.

Key words: Z. Prilepin, “Militia romance”, motive system, childhood, music, death, romanticization of war, absurdity negotiation.

(Статья поступила в редакцию 08.09.2021)

Т.М. СУББОТИНА
(Таганрог)

ОБРАЗНАЯ КОНСТРУКЦИЯ «СТАРИК И СТАРУХА» В РУССКОЙ И ВЕНГЕРСКОЙ НОВЕЛЛЕ конца 1960-х – 1970-х гг.*

Предпринята попытка рассмотрения общих черт и особенностей реализации сюжета, заданного архетипическим образом «старик со старухой», в новеллах русских и венгерских писателей конца 1960-х – 1970-х гг. Делается вывод о наличии несомненного сходства дискурса и техники повествования в произведениях авторов, принадлежащих к разным национально-культурным средам.

Ключевые слова: новелла, архетип, символ, литературная преемственность, дискурс, нарратив, неомифологизм.

В силу ряда исторических причин культурное взаимодействие России и Венгрии в прошедшем столетии складывалось неоднозначно. Во второй половине XX в. Россия в ее социальном и культурном облике рассматривается венгерскими авторами в рамках сугубо идеологического подхода – от абсолютного притяжения до абсолютного отторжения. При этом, как отмечает ряд современных исследователей, факты русской культуры, имена классиков русской литературы (от Пушкина до Чехова) в культурном сознании венгров предстают исключительно в положительном контексте [2; 6]. Другими словами, нравственный нарратив русской классики воспринимается венгерскими писателями безоговорочно, но говорить о литературной преемственности как более или менее сознательном следовании конкретному образцу не представляется возможным.

Однако внимательное прочтение произведений, созданных в России и в Венгрии приблизительно в одно и то же время, позволяет сделать выводы о существовании определенного сходства нарративных стратегий в постановке и решении писателями одних и тех же художественных задач. Описание подобных сходжений в отношении к произведениям ав-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-512-23010.

The reported study was funded by RFBR and FRLC, project number № 20-512-23010.

торов, не связанных между собой общностью культурно-исторического прошлого, а также попытка выявления их причин и истоков представляются значимыми не только в историческом, но и в теоретическом аспекте.

В настоящей статье предпринимается попытка рассмотрения дискурсивно близких произведений русской и венгерской прозы конца 1960-х – 1970-х гг. с целью выявления сходных образов, тем, мотивов. В ходе изучения произведений малой прозы, созданных независимо друг от друга авторами двух стран, отмечаются не только проблемно-тематические переклички, этико-философская и художественная общность, восходящая к глубинным культурным моделям, но и общность архетипической основы. Прочтение и истолкование произведений русских и венгерских писателей, основанное на признании несомненной близости реализуемого в них дискурса при обращении к вечным темам, лишней раз убеждает нас в необходимости изучения неомифологических основ современного художественного мышления. Такое прочтение отнюдь не исключает, а напротив, стимулирует изучение национально-культурных особенностей художественной реализации универсальных сюжетов и тем.

Выбор в качестве объекта рассмотрения произведений прозы конца 1960-х – 1970-х гг. не случаен. В эти годы и в русской, и в венгерской литературе намечается явный поворот от социально-прагматических аспектов в сторону нравственных и этико-философских. Постепенно отступают в прошлое кровавые события войны с фашизмом и первых послевоенных лет, наступает эпоха относительной общественной стабильности. В литературу приходят размышления о сущностных основах устройства мира, о вечном и сиюминутном – с выходом за рамки социально-исторических и пространственно-временных ограничений. В России начинается эпоха писателей-деревенщиков, которых, по точному замечанию А.И. Солженицына, следовало бы называть скорее «нравственниками». В Венгрии тоже формируется свое поколение «нравственников» – это преимущественно молодые авторы (Й. Балаж, М. Гергей, К. Сакони, Э. Гаргоци, Т. Череш, Й. Бергалан, Ж. Тури и др.), работающие в жанре новеллы и небольшой повести. Интерес писателей обеих стран прикован к взаимоотношениям в семье, отражающим первоосновы общественного существования: к конфликтам «старое – новое», «город – деревня», «старика – молодежь», «мужчина –

женщина», а также к образам-архетипам, обнажающим их сущность.

Остановимся на описании архетипической структуры «старик со старухой» и закономерностях ее функционирования в русской и венгерской малой прозе 1970-х гг. Возможность рассмотрения образной конструкции «старик и старуха» именно как архетипа, на наш взгляд, весьма убедительно представлена в работах литературоведов, среди которых стоит выделить исследования Н.В. Чернявской [9]. Автор отстаивает правомерность изучения ряда значительных произведений русской литературы XIX–XX вв. в аспекте реализации архетипа «старик и старуха». Среди составляющих универсально-постоянного значения архетипического образа (помимо солидного возраста и стажа совместной жизни описываемых персонажей) Н.В. Чернявская выделяет характерный для супружеской пары «особый тип любовного чувства – ровного, спокойного (т. е. не знающего ярких всплесков эмоций, накала страстей) и в то же время глубокого и прочного» [Там же]. Важно и то, что у этой любви нет истории: старик со старухой появляются на страницах произведения уже как супруги, с незапамятных времен живущие вместе. Замкнутость существования персонажей друг на друге обуславливает своеобразие отношения к внешнему миру, что проявляется в «спокойном (иногда даже радостном) егоприятии и, вместе с тем – некоторой от него отрешенности» [Там же].

Нет сомнения в том, что в европейской культуре архетип «старик и старуха» соотносится в первую очередь с античным мифом о Филемоне и Бавкиде, который известен читателю по «Метаморфозам» Овидия (глава VIII, ст. 612–726).

Филемон и Бавкида живут в своей нищей лачуге мифологически «давно» – с незапамятных времен; так давно, что история их совместной жизни до описываемых событий как бы уже и не существует. По сути, движение этой истории начинается только с момента испытания, которое старик со старухой с честью выдерживают. Они оказывают гостеприимство и с радостью предлагают скудную пищу и кров путникам, постучавшим в их дом. Благодарные гости (ими оказались олимпийские боги – Юпитер и его сын Меркурий) награждают стариков: скудное жилище превращается в мраморный храм с золотой крышей, а Филемон и Бавкида становятся жрецами богов. Когда же их праведная жизнь подходит к завершению, исполняется заветное желание супру-

гов: они умирают в один и тот же миг. И после смерти единство пары остается нерушимым – старики превращаются в дуб и липу, растущие из одного корня [8, с. 214–216].

Классические черты архетипа «старик и старуха», повторяющиеся в более поздних литературных вариантах, легко узнаваемы в мифе. Праведная бедность не мешает гармонии отношений стариков, а сами эти отношения замкнуты внутри пары, отстраненной от других людей. Так, вообще ничего не говорится о детях семейной четы, а «безбожные» соседи, отказавшие в гостеприимстве переодетым богам, по духу чужды старикам. В наказание соседям-грешникам их дома вместе с обитателями поглощает водная пучина; старик со старухой еще больше отдаляются от внешнего мира: их дом-храм один стоит посреди водной глади, а деревья, облик которых приняли старики после смерти, еще и огорожены стеной.

Узнаваемый вариант архетипа «старик и старуха» в единстве составляющих его структурно-семантических компонентов оказался актуальным для русской литературы второй половины XX в. Принципиально новой в его трактовке, пожалуй, оказывается подчеркнутая агрессивность внешнего мира по отношению к устойчивому существованию стариков. В общих страданиях престарелых супругов и добровольном совместном уходе из жизни виноваты приходящие извне война, геноцид, болезни, репрессии («Жизнь и судьба» В.С. Гроссмана, «Раковый корпус» А.И. Солженицына, «Пастух и пастушка» В.П. Астафьева, «Исчезновение» Ю.В. Трифонова и др.).

Несколько особняком стоят в этом ряду рассказы В.М. Шукшина. Остановимся на двух произведениях, созданных в 1967 г. и воспроизводящих сюжет ухода из жизни одного из супругов в паре «старик и старуха». Это рассказы «Горе» и «Как помирал старик». Простота и подчеркнутая обыденность существования старика и старухи прерывается смертью – старика («Как помирал старик») или старухи («Горе»). Обычная жизнь, обычная смерть... Однако Шукшин создает поистине трагическую картину: оставшийся в живых персонаж из «архетипической» пары с ужасом прозревает ситуацию тотального одиночества.

Причиной трагедии, разрушившей мирное существование стариков, мыслится враждебность внешнего по отношению к супружеской паре мира, представленная символически. В обоих рассказах есть воспоминания о прошедшей войне и ее боли, но не собственно война составляет сущность враждебного мира.

Не случайно вспоминают о войне не сами старик или старуха, а соседи – персонажи, выступающие в роли медиаторов между миром супругов и внешним миром. Старики же интуитивно чувствуют враждебную власть некой энтропической силы, разлитой во внешнем мире. Выразителями ее становятся зима, мороз («градусов под пятьдесят») в рассказе о смерти старика и холодный лунный свет в рассказе «Горе». В обоих произведениях рядом со страдающими стариками оказываются соседи. Егор («Как помирал старик») помогает старухе-соседке управляться с больным мужем, а потом и хоронит его; бабушка мальчика-рассказчика спасает обезумевшего от горя соседа, ведущего беседы с умершей супругой, отогревает его (самогонкой, тулупом, рассказом о другом страшном горе – потере сына) («Горе»). Не победить хаос и неопределенность внешнего мира, но ощутить его и встать рядом с осиротевшим стариком – такова функция персонажа-медиатора в рассматриваемом нами сюжете.

Показательно, что в обоих рассказах старики не бездетны. Однако детей нет рядом с ними в трудный момент: их вобрал в себя холодный внешний мир, отчего дети одиноки, неудачливы («подай на Мишку на алименты... если он, окаянный, не очухается, подавай на алименты» [10, с. 273]) или несчастливы в браке («Не знаю вот, што теперь одному-то делать? Может, уж заколотить избенку да к Петьке уехать?.. Опасно: он сам ничо бы, да бабенка-то у его...») [Там же, с. 246]).

Обращает на себя внимание мастерство писателя, сочетающего достоверность реалистической детали с мифологической универсальностью изображения. В рассказе «Как помирал старик» поначалу персонажи не называются собственными именами: это просто «старик» и «старуха» – до тех пор, пока не приходит осознание неизбежности приближающейся смерти. Не столько увидела старуха, сколько почувствовала «отрешенность, нездешний какой-то покой», исходящий от старика. Только теперь она зовет его по имени: «Степан!». В чем смысл названия по имени? Это попытка отвоевать у смерти пока еще живого, принадлежащего миру людей и, значит, имеющего имя человека? Или проблеск живого тепла, живой биографии, памяти об общей жизни? Именно теперь, во второй части небольшого рассказа, появляются в разговоре стариков и имена детей в их уменьшительно-пренебрежительном варианте (Мишка, Манька, Петька), и трогательно-ласковое обращение

старика к жене: «Агнюша, – с трудом сказал он, – прости меня... я маленько заполошный был...» [10, с. 274] («Как помирал старик»).

Как отголосок мифа о Филемоне и Бавкиде можно рассматривать троекратное упоминание о «курке» – курице, по-видимому, последней в хозяйстве, из которой старуха готова приготовить бульон для больного мужа («Егор зарубит»). Однако старик по-своему, в духе известного ритуала, определяет судьбу курицы: «Лучше эту курку-то Егору отдай – он мне могилку выдолбит» [Там же, с. 274]. В широко распространенной мифофольклорной традиции европейских народов «ритуальное заклинание и поедание курицы представляют собой лиминальные варианты обряда приобщения к иному миру» [1, с. 555].

Отметим, что в мифе о Филемоне и Бавкиде роль домашней жертвы была уготована гусю – единственной живности в хозяйстве престарелых супругов, которую они готовы посвятить богам. Как видим, в рассказе, как и в мифе, птица-жертва рассматривается в качестве обязательного элемента ритуала встречи старика и старухи с вечным миром.

Рассмотренные нами новеллы венгерских авторов, реализующие тот же архетип «старик и старуха», входят в сборники, изданные на русском языке в 1980-х гг. [3; 7]. В новеллах «Посреди земли» Кароя Сакони, «Тени отчего дома» Йозефа Балажа, «Нужно ли скрывать...» Тибора Череша, «Море и чайка» Сильвестра Эрдега и в целом ряде других, вошедших в упомянутые сборники, как и в произведениях русских писателей-современников, сюжетообразующую роль играет изображение пожилой супружеской пары. Однако венгерские новеллы лишены трагической развязки, обусловленной торжеством смерти. Напротив, существование «старика и старухи» рассматривается как образцовое участие в борьбе за продолжение жизни и сохранение гармонии мира, в онтологическом противостоянии разрушительным переменам.

Островком стабильности в быстро меняющемся мире выглядит дом старой крестьянки Веронки (новелла К. Сакони «Посреди земли»). В нем все остается неизменным на протяжении многих лет – чистая и опрятная кухня, медные весы, ящички с ванильным сахаром, шафраном и корицей, куры, кошки, цветы, сад. В поддержании гармонии неизменности и порядка – даже после смерти мужа – видит смысл своего существования старая крестьянка.

Служение сохранению подобной гармонии в произведениях авторов-венгров может быть поставлено (и ставится!) под сомнение представителями молодого поколения (в новелле Сакони – художницей, племянницей хозяйки), но прямолинейность конфликта нейтрализуется отсутствием у молодых собственного императива, в противовес старикам.

В новелле Йозефа Балажа «Тени отчего дома» архетип «старик и старуха» реализуется посредством изображения семейной четы родителей героя-рассказчика, Миклоша Чисарика. Два пожилых персонажа создают неразделимое единство, что подчеркивается отсутствием собственных имен внутри комплекса «старик и старуха»: для окружающих они – старый Чисарик и его жена. Создается некий вакуум между «стариком со старухой» и миром деревни.

Супругов сплотила не только жизнь в повседневном труде и заботах, но и гордость за единственного сына, молодого ученого, трепетное служение ему. Даже «знаменитейшую в деревне усадьбу» они приобретают для него: «Тебе ничего не придется там делать, покуда у нас руки еще не отвалились...» [7]. Однако сын живет далеко, в городе, приезжает редко, род его занятий и образ жизни старикам непонятны – по сути, он превратился для них в некое божество, служением которому они оправдывают свою жизнь. Такой поворот сюжета возвращает нас к мифу о Филемоне и Бавкиде. Психологически точно показаны в новелле, с одной стороны, стремление молодого Чисарика вернуться в родной дом, приобщиться к патриархальной идиллии, в которой живут родители, а с другой – сила, отталкивающая его от стариков: «Уже не первый раз уезжал он домой с твердым решением пожить у своих несколько дней, но, приехав, считанные часы спустя начинал собираться обратно» [Там же]. Что же, боги благоволят своим служителям, но не живут среди них...

Семейная пара Чисариков мыслится как некий патриархальный монолит, хотя, безусловно, и он претерпел влияние новых общественных и эстетических тенденций. В дискурсивном аспекте образное единство «старик и старуха» в данной новелле может быть рассмотрено как современный вариант чеховского Лопухина из пьесы «Вишневый сад». Предприимчивые «старик и старуха» скупили за бесценок разваливающуюся усадьбу обедневшего соседа-помещика: «Ничего, глядишь, окупится, там ведь и фруктовых деревьев много, и огород есть» [Там же].

В духе Пети и Ани, молодых героев чеховской пьесы, смотрит на эту ситуацию их сын: «Сюда бы бульдозер... да и снести все подряд – и дом, и что во дворе, все с землей сровнять и перекопать!.. И ведь я никогда уж не вернусь сюда жить насовсем... Никогда...» [7]. Возвращаясь к классическому образцу, отметим: мифологические старик со старухой (Филемон и Бавкида) тоже готовы отдать последнее посетившим их богам, но олимпийцы снисходительно отвергают их жертву. В контексте этого же мотива намечается в новелле Й. Балажа и знакомый по мифу образ птицы-жертвы: мать спешит «поймать куренка сыну на ужин».

В соответствии с предложенной нами типологией реализации архетипической структуры «старик и старуха» роль персонажа-медиатора в новелле «Тени отчего дома» предписана соседу стариков, бывшему помещику Беле Касону. Однако вектор связи между миром людей и вечным миром в произведении венгерского автора развернут необычно. Не старики, а их сосед маркирует границу между миром живых и миром потусторонним: «Бела Касон лежал на придорожной аллее, спиной к кладбищу, надвинув на глаза шляпу... Как жена его померла... так он каждое утро на кладбище ходит...» [Там же]. Энтропия внешнего мира постепенно захватывает и растворяет его: старик лишился дома, сада, носит чужую одежду, кормится из милости: «На что способен человек в одиночку? Совсем в одиночку, голенький, да еще выставленный всем ветрам, дождю, погибели, равнодушию. Выходя из дому, подходя к своему забору, он вполне мог ожидать, что люди с ним даже не поздороваются» [Там же].

Степенная неторопливость балансирования на грани жизни и смерти, традиционно характеризующая поведение «старика и старухи», в новелле Балажа также свойственна не пожилой паре, а соседу. Постепенно растворяется материальный облик бывшего помещика, от человека остается лишь тень на земле, ему когда-то принадлежавшей. Ушла и память о прошлом: «...какой мне прок – помнить?» Мортальная семантика усугубляется орнитоморфным мотивом: странная желтая птица мерещится старику по ночам: «Вот и давеча оттого проснулся, что будто пенье ее услышал, она даже и говорила со мной...» [Там же].

В контексте рассматриваемой темы и сопровождающего ее комплекса мотивов отдельного внимания заслуживает новелла Сильвестра Эрдёга «Море и чайка». Это история о

том, как немолодая супружеская пара – Имре и Этушка – совершает первое в своей жизни совместное путешествие, поездку к морю. Сами по себе море и чайка возникают лишь в финале новеллы и как бы вскользь, в нескольких штрихах: «бескрайняя водная гладь» («это и есть море?») и чайка, которая «скользит в сторону бескрайней дымки над морем». Даже неискушенному читателю понятно, что море и чайка – образы символические, отражающие некоторую философскую концепцию и психологическую коллизию, скрытую в отношениях супругов.

Внешне сюжет новеллы вполне реализует архетип «старик и старуха»: Имре и Этушка вместе уже более тридцати лет, «дети от них улетели, словно птицы перелетные», отдалились физически и психологически. Отношения мужа и жены замкнуты друг на друга и доме, хозяйстве (есть здесь и традиционный для идиллического пространства сад, и куры); в духе сложившегося архетипа супруги болезненно относятся ко всякому посягательству на границу, разделяющую «свое» и «чужое» пространство.

Становится понятно, чем вызвана болезненная напряженность в отношении самой идеи поездки к морю. В новелле Эрдёга путешествие к морю – это не только онтологическое движение, но и в прямом смысле слова поездка за границу, покушение на привычную для стариков патриархальную размеренность: «Ведь за границей, не ровен час, и машины-то водят как-нибудь иначе. И знаки-то, может, другие, и вообще все по-другому» [7]. На тревожный вопрос: «А как мы там объясняться-то станем?» – супруги, не сговариваясь, находят ответ: «И вообще, общаться они ни с кем не станут. И в ресторан тоже не пойдут. Сами себе сготовят» [Там же]. Появляется в новелле и образ-мотив соседа, его функцию выполняет семейная пара Арендашей: они-то с легкостью пересекают всякие границы. При этом супруги Арендаши как антипод пары «старик со старухой» не вызывают негативного отношения, напротив, они со всем добросердечием выполняют функцию медиатора-посредника между внешним миром и замкнутым существованием Имре и Этушки, что вполне соответствует неомифологическому варианту архетипа.

В развитии сюжета новеллы автор прибегает к приему обманутого ожидания. С супругами, так опасавшимися агрессивной враждебности окружающего мира, во время поездки ничего не происходит: они благополучно достигают цели путешествия. Однако по мере

движения к морю нарастает напряженность психологической коллизии. Внешний конфликт супругов с миром оказывается свернутым и малозначимым, при этом писатель акцентирует внимание на внутреннем драматизме отношений внутри пары. Классическое, на первый взгляд, единство «старика» и «старухи» скрывает внутреннюю разобщенность. Вырвавшись из круга повседневных забот, супруги остро ощущают отстраненность друг от друга: «Они так и не знали, о чем говорить друг с другом... Ведь они вместе и совсем одни. Сидят себе в красивом автомобиле и едут к морю, любоваться им едут. Свадебное путешествие. После тридцати лет совместной жизни... Тридцать лет – срок немалый. Или просто дотронуться до ее руки. Чтобы почувствовала: здесь он, рядом. Но мужчина все крепче, судорожной сжимает руль, а руки женщины по-прежнему сложены на груди» [7].

Истоки пугающей внутренней энтропии отчетливо представляет женщина, ведь многие годы она несет в себе чувство вины. Когда-то во время войны она пряталась с новорожденным сыном от бомбежки, он все плакал, а она безуспешно пыталась заставить ребенка замолчать: «Не реви, да не реви же ты». Она боялась, что крик сына выдаст их. Боялась за себя, боялась за ушедшего на фронт и попавшего в плен мужа... С этим чувством связано неожиданное и парадоксальное представление о «том, другом море». Это абстрактное враждебное море (неопределенная энтропическая сила) воспринимается ею как источник угрозы, нависшей над мужем, смертельной опасности, predeterminedной ему судьбой. Психологически тонко передана ситуация выбора, в которой оказалась бедная женщина. О ком она больше думает – о муже или о сыне? О ком молится?

Больной ребенок три дня задыхался на руках уставшей матери и в конце концов умер. А муж вернулся с войны. Постепенно наладился семейный быт, появились другие дети... Однако в душе Этушки остался уголок, в который она не допускает никого, и мужа в первую очередь. Сознание собственного греха, смутная обида на мужа, мучительная тоска материнского сердца так и стоят между ними тридцать лет, заглушаемые заботами о доме и хозяйстве. Предстоящая встреча с морем необъяснимо пугает Этушку, но этот страх вполне обоснован с точки зрения семантики моря как традиционного символа вечности и обители высших сил.

Судя по всему, Имре смутно догадывается о причинах отстраненности в отношениях с женой, но многие годы боится говорить на эту тему. Вот и во время поездки к морю слов между супругами так и не будет: «Ему бы сказать: “Этушка, милая моя Этушка! Ты видишь море! Думала ли ты об этом когда-нибудь!” И почти слышит, как они оба смеются! И почти чувствует: они невольно берутся за руки и сжимают их до боли, так, что слезы выступают на глазах» [7]. Не будет этих слов, зато будет чувство искупления, боли и распрямления, обозначенное в финале новеллы. Море дарует «старика и старухе» возможность начать новую жизнь – вместе.

Думается, драматический смысл и символика новеллы-притчи «Море и чайка» будет понятен как венгерскому, так и русскому читателю прежде всего потому, что символ моря как вечности и predeterminedной судьбы имеет интернациональное значение. Однако образный строй новеллы, ее топики (небогатый крестьянский дом, где тридцать лет от зари до зари трудятся постаревшие супруги, и абстрактно-символическое море, которое притягивает их и от которого они ждут и поддержки, и наказания) кажутся знакомыми благодаря в первую очередь пушкинской «Сказке о рыбаке и рыбке» (1833). Сюжет сказки можно считать международным, на что указывает его повторяемость в европейском и русском фольклорных вариантах, в сборниках братьев Гримм и А.Н. Афанасьева. Однако у пушкинской сказки есть весьма важная особенность – разделение старика и старухи, дифференциация функций персонажей, составляющих патриархальную семейную пару. «В народной волшебной сказке любой конфликт – социальный, мировоззренческий, этический – воспринимается сквозь призму семейных отношений, – отмечает Д.Н. Медриш. – ... Так, идя от фольклора, Пушкин выходит далеко за рамки фольклорной жанровой традиции и создает свой жанр – сказку, в которой у каждого персонажа, при всей его традиционности, свой характер и своя судьба. И свое представление о счастье» [5, с. 106].

В этой связи нам представляется, что новеллу Эрдега можно рассматривать как своеобразную отсылку именно к пушкинскому варианту развития хорошо известного сюжета. Можно говорить о заметном сходстве системы микрособытий, хронотопа, актантов. Однако на первый план все же выходит общность способов манифестации позиции автора. Нравственный смысл авторской сказки Пуш-

кина, как и новеллы современного венгерского писателя, вырастает из размышлений о грехе и искушении мнимой свободой, об основах семьи как малой церкви, о равной ответственности и равном наказании, которые достигают супругов. Можно сказать, что финал пушкинской сказки, несмотря на кольцевую замкнутость ее структуры, имеет жизнеутверждающее значение: грех стариков искуплен страданиями и потерями, но теперь, перед лицом моря вечности, они получают возможность начать жизнь снова, вместе – старик и «его» старуха.

Тот же смысл – жизнь сначала и вместе – обретают и герои новеллы Эрдёга, когда в финале произведения вдвоем и уже без страха идут к морю. Орнитоморфная символика новеллы связана с образом женщины, Этушки. Подобно старухе в пушкинской сказке, она несет в себе неискупленный грех, что усугубляется ее привязанностью к узкому локусу – дому, хозяйству. Ее муж, Имре, как и уходящий к морю рыбак у Пушкина, изначально наделен большей свободой передвижения (он покинул дом во время войны, был в плену и бродил по берегу чужого моря, он и сейчас за рулем автомобиля). Женщина же привязана к дому – плетет ли она свою пряжу, как сказочная старуха, или кормит кур, ходит по саду, заглядывает в свинарник, как Этушка. Когда-то давно, держа на руках захлебнувшегося от крика и боли первенца, Этушка вдруг увидела в нем белую чайку: «И тогда Этушка заметила: личико у Имрушки не багровое, а белое-белое. Неподвижная чайка» [7]. В контексте новеллы именно чайка играет символическую роль птицы-жертвы – приносимой в данном случае не внешнему миру и его силам, а силам внутренним, психологическим.

Думается, образ-символ чайки читателем тоже воспринимается в контексте русской культуры и значимой для венгерской литературы XX в. чеховской традиции. Само название «Море и чайка» (одна – не «чайки»!) по-чеховски читается как определение драматизма женской судьбы. В контексте пьесы А.П. Чехова «Чайка» образ птицы символизирует конфликт стремления и предопределения, задающий трагическую напряженность исканий героини. Можно предположить, что комплекс чеховских ассоциаций и реминисценций, моделируемых образом чайки, углубляет и расширяет мотивно-сюжетный план новеллы венгерского писателя.

Орнитоморфная символика вообще считается отличительным свойством русской сло-

весности. Специфическую особенность обращения к ней убедительно, на наш взгляд, обозначил В.Б. Катаев: «Может быть, еще более характерно для литературы, когда писатели, поэты, драматурги употребляют как “любимейшие сравнения” не птиц как таковых, а *об-разы птиц* из фольклора и литературы прошлого. Птичьи сравнения и параллели, единожды удачно найденные, при использовании в последующем одновременно и выполняют предназначенные им новыми авторами функции, и хранят память о претекстах» [4].

Обнаружение родства мотивно-образного ряда новеллы «Море и чайка» и ее возможных русских претекстов вовсе не ограничивает круг произведений, составляющих общекультурный контекст произведения. По-видимому, к этому контексту может быть отнесена и неоромантическая повесть-притча Ричарда Баха, впервые опубликованная в 1970 г. под названием «История о чайке по имени Джонатан Ливингстон». К концу 1972 г. было напечатано свыше миллиона экземпляров книги, что свидетельствует о признании международной читательской аудиторией ее безусловной значимости. Образ одинокой чайки с индивидуальными порывами и стремлением к совершенству, белоснежное сияние, символизирующее переход в иной мир, мотив преодоления времени, пространства и смерти – все это при желании можно обнаружить в новелле венгерского писателя, созданной практически одновременно с повестью Р. Баха.

Как видим, в рассмотренных нами произведениях авторов, принадлежащих к разным национально-культурным средам, обнаруживается много общего. Нравственная интенция, диктуемая традиционным пониманием образной конструкции «старик и старуха», приводит к сходству дискурсивной организации и техники повествования. И в русской, и в венгерской новелле чаще всего обнаруживаются признаки патриархальной идиллии, неподвижности, локальной узости. Старик со старухой, дистанцированные от окружающих, рассматриваются как неделимое целое и противостоят разрушительному воздействию окружающего мира, при этом посредником между ними и миром является сосед-медиатор.

В новелле С. Эрдёга «Море и чайка» обнаруживается актуализация новых сюжетных возможностей, обусловленных неомифологической реализацией архетипической структуры «старик со старухой». Драматизм и напряженность сюжета новеллы обусловлены не внешним противостоянием «старика со старухой» агрессивному миру, но психологическим

конфликтом – внутри, казалось бы, нерушимого единства, имеющего явные прототипические (мифологические и литературные) корни.

Список литературы

1. Голубкова О.В. Орнитоморфная символика похоронного обряда в локальных вариантах славянских культовых традиций // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 1. С. 551–564.

2. Дюкин Г.К. К истории образа России в венгерской художественной литературе // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2018. № 29. С. 74–81.

3. История одного дня. Повести и рассказы венгерских писателей / пер. с венг.; послесл. Л. Тоота [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=565333&p=101> (дата обращения: 23.08.2021).

4. Катаев В.Б. Чехов плюс...: Предшественники. Современники, преемники. М., 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://chehov-lit.ru/chehov/kritika/kataev-chehov-plyus/chajka-caplya-kurica-vorona.htm> (дата обращения: 23.08.2021).

5. Медриш Д.Н. От двойной сказки – к антисказке (Сказки Пушкина как цикл) // Московский пушкинист: ежегод. сб. / Рос. АН. ИМЛИ им. А.М. Горького. М., 1995. Вып. I. С. 93–121.

6. Попова Н. Русская литературная классика в венгерском культурном контексте [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kurier.hu/item/988-1013-330-russkaya-literaturnaya-klassika-v-vengerskom-kulturnom-kontekste> (дата обращения: 23.08.2021).

7. Посреди земли: современный венгерский рассказ [Электронный ресурс] / пер. с венг.; сост. Е. Малихиной. URL: <https://fb2.top/posredi-zemli-563934/read/part-2> (дата обращения: 23.08.2021).

8. Публий Овидий Назон. Метаморфозы / под ред. В.П. Буторинеева, В.В. Буторинеева, Н.В. Буторинеевой; пер. с лат. А.А. Фета. М., 2008.

9. Чернявская Н.В.. Архетипический образ «старик и старуха» в русской прозе XIX–XX вв.: дис. ... канд. филол. наук. Владимир, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.disscat.com/content/arkhetipicheski-образ-starik-i-starukha-v-russkoi-proze-xix-xx-vv/read> (дата обращения: 23.08.2021).

10. Шукшин В.М. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 2: Рассказы 1960–1971 гг. / сост. Л. Федосеева-Шукшина; коммент. Л. Аннинского, Л. Федосеевой-Шукшиной. М., 1985.

* * *

1. Golubkova O.V. Ornitomorfnaia simbolika pohoronogo obryada v lokal'nykh variantah slavyanskih kul'tovykh traditsij // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2009. № 1. S. 551–564.

2. Dyukin G.K. K istorii obraza Rossii v vengerskoj hudozhestvennoj literature // Vestn. Tom. gos. un-ta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie. 2018. № 29. S. 74–81.

3. Istoriya odnogo dnya. Povesti i rasskazy vengerskih pisatelej / per. s veng.; poslesl. L. Toota [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=565333&p=101> (data obrashcheniya: 23.08.2021).

4. Kataev V.B. Chekhov plyus...: Predshest-venniki. Sovremenniki, preemniki. M., 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://chehov-lit.ru/chehov/kritika/kataev-chehov-plyus/chajka-caplya-kurica-vorona.htm> (data obrashcheniya: 23.08.2021).

5. Medrish D.N. Ot dvoynoj skazki – k antiskazke (Skazki Pushkina kak cikl) // Moskovskij pushkinist: ezhegod. sb. / Ros. AN. IMLI im. A.M. Gor'kogo. M., 1995. Vyp. I. S. 93–121.

6. Popova N. Russkaya literaturnaya klassika v vengerskom kul'turnom kontekste [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kurier.hu/item/988-1013-330-russkaya-literaturnaya-klassika-v-vengerskom-kulturnom-kontekste> (data obrashcheniya: 23.08.2021).

7. Posredi zemli: sovremennyj vengerskij rasskaz [Elektronnyj resurs] / per. s veng.; sost. E. Malyhinoj. URL: <https://fb2.top/posredi-zemli-563934/read/part-2> (data obrashcheniya: 23.08.2021).

8. Publij Ovidij Nazon. Metamorfozy / pod red. V.P. Butormeeva, V.V. Butormeeva, N.V. Butormeevoj; per. s lat. A.A. Feta. M., 2008.

9. Chernyavskaya N.V.. Arhetipicheskij obraz «starik i staruha» v russkoj proze XIX–XX vv.: dis. ... kand. filol. nauk. Vladimir, 2009 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.disscat.com/content/arkhetipicheskii-образ-starik-i-starukha-v-russkoi-proze-xix-xx-vv/read> (data obrashcheniya: 23.08.2021).

10. Shukshin V.M. Sbranie sochinenij: v 3 t. T. 2: Rasskazy 1960–1971 gg. / sost. L. Fedoseeva-Shukshina; komment. L. Anninskogo, L. Fedoseevoj-Shukshinoj. M., 1985.

The visual construction “old man and old woman” in the Russian and Hungarian novella of the end of the 1960s – 1970s

The article deals with the consideration of the general traits and peculiarities of the implementation of the plot prescribed by the archetype image “the old man with the old woman” in the novellas of the Russian and Hungarian writers of the 1960s – 1970s. There is concluded about the presence of the unquestionable similarity of the discourse and technique of the narration in the authors’ works belonging to the different national and cultural environments.

Key words: *novella, archetype, symbol, literary tradition, discourse, narrative, neo-mythologism.*

(Статья поступила в редакцию 30.09.2021)

Е.В. ДАНИЛЬЧУК, В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.И. ДАНИЛЬЧУКА: ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (лично-гуманитарная парадигма)

Биография ученого. Труды и организаторская деятельность Валерия Ивановича Данильчука (1941–2015), члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Волгоградского государственного педагогического университета, заслуженного работника высшей школы Российской Федерации, лауреата премии Правительства РФ в сфере образования, широко известны ученым и практикам образования.

Валерий Иванович Данильчук родился 3 июля 1941 г. в селе Иловатка Старополтавского района Сталинградской области в крестьянской семье. В 1958 г. окончил Поповскую среднюю школу Кумылженского района. Еще в школе Валерий Данильчук увлекался техникой, его любимыми предметами были физика, математика, география и история. В 1958 г. Валерий Иванович поступил в Сталинградский государственный педагогический институт на отделение «Физика и основы производства» физико-математического факультета.

После вуза Валерий Иванович уехал в Чувашию (1963–1987): работал учителем физики, потом лаборантом и далее ассистентом, старшим преподавателем, доцентом кафедры физики Чувашского государственного педагогического института им. И.Н. Ульянова. В 1967 г. молодой преподаватель В.И. Данильчук, имеющий опыт учительской и преподавательской работы, был направлен на стажировку на кафедру физики МИФИ. Во время стажировки он зарекомендовал себя как уже сложившийся ученый-исследователь, Валерию Ивановичу была предложена годичная аспирантура при кафедре физики МГПИ им. В.И. Ленина, которой руководил знаменитый ученый методист-физик проф. А.В. Перыш-

кин, и в 1973 г. В.И. Данильчуком была защищена диссертация кандидата педагогических наук по теме «Методика изучения электрических и магнитных свойств вещества».

В 1978 г. Валерий Иванович вернулся в Волгоград, где стал работать в должности заведующего кафедрой методики преподавания математики и физики Волгоградского государственного педагогического института, а далее университета. В 1980–1987 гг. Валерий Иванович работал проректором по научной работе, направляя свою деятельность на решение трех основных задач: расширение сотрудничества вуза со школой, органами народного образования через создание научно-производственно-педагогического комплекса; дальнейшее развитие вузовской науки и НИРС; подготовка научных кадров. С его приходом на должность проректора по науке стала динамично развиваться подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру и докторантуру, складывался институт научных руководителей.

В 1987–2007 гг. В.И. Данильчук – ректор Волгоградского государственного педагогического института им. А.С. Серафимовича, в 1992 г. преобразованного по его инициативе и под его руководством в педагогический университет. Наука по-прежнему оставалась его приоритетом, что выразилось в масштабных международных научно-образовательных проектах и конференциях, встречах крупных ученых, руководителей министерств, Российской академии образования, в открытии диссертационных советов.

Волгоградский государственный педагогический университет прочно занял позиции одного из лидеров отечественного педагогического образования. Сотрудниками, аспирантами и докторантами ВГСПУ только за период с 2001 по 2005 г. было защищено 52 докторских и 345 кандидатских диссертаций.

Вместе с вузом рос и сам В.И. Данильчук. В 1996 г. он был избран членом-корреспондентом Российской академии образования, в 1997 г. успешно защитил докторскую диссертацию – «Теоретические основы гуманитаризации физического образования в средней школе», в которой вместо традиционной модели, основанной на показе примеров применения физи-

ки в социокультурных практиках, реализован личностно-развивающий подход, выявлен потенциал истории и методологии физики в формировании у учащихся нравственного смысла познания. В.И. Данильчук, признанный ученый, автор более 140 научных публикаций (из них 5 монографий, 9 учебно-методических пособий), в 2003 г. стал лауреатом премии Правительства РФ в области образования. Трудно переоценить его вклад в развитие системы непрерывного педагогического образования России, разработку и обоснование идей гуманитаризации естественно-научного, и прежде всего физического, образования. Его соратниками, друзьями были лидеры педагогического образования В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, А.А. Греков, С.В. Дармодехин, В.Л. Матросов, известные ученые-методисты А.Е. Каменецкий, Н.М. Шахмаев, В.В. Лаптев, В.П. Орехов, Ю.А. Гороховатский, Н.С. Пурышева, Г.П. Стефанова, А.В. Усова и др.

В.И. Данильчук – известный в стране реформатор педагогического образования, внес весомый вклад в развитие и сохранение его уникальности, фундаментальности, высокого качества. При активном участии и научной поддержке профессора В.И. Данильчука на базе ВГПУ в 1987 г. был создан и получил широкую известность в России учебно-научный педагогический комплекс, ставший в 2001 г. федеральной экспериментальной площадкой и опытной базой Южного отделения Российской академии образования по разработке и совершенствованию системы непрерывного педагогического образования и взаимодействия педагогической науки и школьной практики.

В течение многих лет Валерий Иванович являлся заместителем председателя Совета по педагогическому образованию при Министерстве образования и науки РФ, руководителем научно-методического совета по направлению «Педагогика» УМО ОППО Министерства образования и науки РФ. В стенах руководимого им педагогического университета выступали с лекциями крупные российские ученые-педагоги – И.В. Бестужев-Лада, М.Н. Берулава, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, Я.А. Ваграменко, Б.С. Гершунский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, А.А. Кузнецов, В.М. Монахов, А.М. Новиков, Н.С. Пурышева, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, М.А. Щетинин, Д.И. Фельдштейн и др. При его содействии приглашались не только педа-

гоги, но и физики, биологи, филологи, и экономисты, и историки, и зарубежные партнеры по образовательным проектам.

С 1989 по 2007 г. В.И. Данильчук являлся председателем диссертационного совета по педагогическим специальностям при ВГПУ. А в 2004 г. под его руководством был открыт диссертационный совет по защите кандидатских, а позднее и докторских диссертаций по теории и методике обучения и воспитания (физика, информатика, математика), председателем которого В.И. Данильчук был до последнего дня своей жизни.

Под руководством и при непосредственном участии В.И. Данильчука был проведен ряд международных конференций, посвященных проблемам современного образования: «Информатизация образования – 2005, 2009», «Современный физический практикум, 2006», XI Международная конференция «Физика в системе современного образования (ФССО-2011)» (19–23 сентября 2011 г., Волгоград, ВГСПУ).

В 2010 г. Валерий Иванович выпустил учебное пособие «Теория и методика обучения физике. Общие вопросы» рекомендованное УМО по специальностям педагогического образования, в 2011 г. вышло учебно-методическое пособие «Общая физика. Механика» совместно с учеными Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, на сегодняшний день в свет вышло уже 4 книги этой серии. Эти работы отмечены как имеющие большое методическое значение для учителей физики и методистов, а также для студентов, магистрантов и аспирантов.

Ниже представлен фрагмент монографии В.И. Данильчука, посвященной проблемам гуманитаризации физического образования в средней школе. Прежде чем читатель обратится к приведенному ниже тексту, хотелось бы задать вопрос: насколько сегодня актуально поднимать вопрос о гуманитаризации образования? Кому-то может показаться, что эта популярная для 1990-х гг. тема сегодня уже исчерпала себя. Однако сегодняшняя образовательная ситуация еще раз убеждает нас в том, что проблема представленности человека и «человеческого искания истины» в образовании не может быть решена раз и навсегда. Волна цифровой трансформации, и вслед за ней и неизбежное вхождение искусственного интеллекта в образование, заставляют еще раз задуматься о необходимости сохранения ценностно-смыслового, т. е. подлинно челове-

ского начала в образовании. Поэтому призываем читателя посмотреть на фрагмент монографии В.И. Данильчука с позиций актуальных проблем образования. Нам представляется, что его научные искания обретают сегодня новый смысл...

* * *

В.И. ДАНИЛЬЧУК

**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ
ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
(личностно-гуманитарная
парадигма)***

Физика, глубоко преобразившая жизнь человека в XX столетии, стала своеобразным методологическим эталоном для многих наук и сфер человеческой практики. Именно методы мышления физиков, отличающиеся логической безупречностью, математической строгостью, дерзостью исходных идей и получаемых выводов, эстетической цельностью и способностью быстро приводить к невиданным практическим результатам, принесли заслуженный авторитет физике как науке, сделав ее неотъемлемой частью человеческой культуры, признанным авангардом научно-технического прогресса.

Высокий уровень образования в области физики и других естественных наук уже на протяжении многих десятилетий составляет предмет законной гордости отечественной образовательной системы. Однако образование, как и любая другая социальная система, выживает лишь в условиях непрерывного саморазвития. Осознание этого обусловлено осмыслением углубляющегося противоречия между состоянием преподавания естественных наук и общей социокультурной ситуацией, в которой оказалось человечество к исходу двадцатого столетия. Своеобразной квинтэссенцией глобальных проблем, охвативших сферы энергетики, экологии, народонаселения, локальных и все еще угрожающих глобальных во-

енных конфликтов, культуры и нравственности человека, стала все более осознаваемая человеком необходимость гуманизации и гуманитаризации всех сфер социального бытия и образования в том числе.

Всплеск интереса к гуманитарной сфере заставил пересмотреть многие каноны самого образования в направлении открытости, гибкости, демократизации, индивидуализации, вариативности, технологичности, модульности, интенсивности и др. Однако наиболее интегрирующей тенденцией развития образовательных систем стал переход от «знаниевой» к личностно ориентированной парадигме образования.

На фоне этих процессов приходится отмечать, что образование в области физики, напротив, оказалось в значительной мере в плену устаревшего инерционного педагогического мышления**.

К признакам этой инерционности следует отнести остатки прежнего централизма и единообразия в содержании физического образования: неизменные попытки повышения научного уровня содержания курсов при одновременном сокращении бюджета времени, отведенного на предмет, провозглашенная обязательность общего среднего образования и завышение требований, предъявляемых к большинству учащихся, игнорирование в логике физических курсов тех структурных изменений, которые претерпела современная школа вообще, ориентация при построении методик обучения на традиционные каноны заученности и исполнительности, а не на приоритет личности, ее творческого опыта, ценностно-мировоззренческих выводов, самостоятельности мышления. Наконец, сами попытки гуманитаризации курса преподавания физики касались не существа учебного процесса, а сводились к механическим добавкам гуманитарной информации, перекраиванию учебного плана, формотворчеству в сфере методики.

Физическому образованию, как всякому другому, свойственны тенденции к возрастанию диагностичности в постановке целей и оценке результатов обучения на основе использования современных «наукоемких» технологий; стандартизации и модульности обучения; интеграции и дифференциации учеб-

* Фрагмент монографии В.И. Данильчука «Гуманитаризация физического образования в средней школе (личностно-гуманитарная парадигма)» (Волгоград: Перемена, 1996. 184 с.).

** Дик Ю.И. Проблемы и основные направления развития школьного физического образования в Российской Федерации: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада. М., 1996.

ных курсов по различным параметрам; усилению открытости и социальной ориентации образования; стиранию граней между общим и профессиональным образованием; к инновационности, динамичности развития образовательных систем и др. Наряду с этими, общими для всего образования, в области физики действуют и специфические образовательные тенденции, связанные с построением физического образования на основе специфических для физики методологических принципов – дополнительности, соответствия, симметрии, сочетания микро- и макроподходов в познании, классической и неклассической физики, динамических и статистических законов. Физическая картина мира при этом должна предстать как феномен общечеловеческой культуры, развивающийся в соответствии со сложной диалектикой научных революций и парадигм мышления, присущих каждой исторической эпохе. Однако неизменно в качестве ведущей мы должны признать тенденцию к переходу от функциональной (технократической) парадигмы обучения с характерным для нее приматом готовых знаний, репродуктивного мышления к личностно-гуманитарной парадигме, при которой образованность в области физики становится неотъемлемой частью общекультурного личностного развития индивида как субъекта социо- и космогенеза.

Чтобы понять суть этой концепции, надо представить связь физического образования с общим генезисом образовательных парадигм. Древнейшая модель физического образования (кстати, не потерявшая своего значения и поныне) – научение, включенное в повседневный опыт. Неизменно присутствующая в неформальном физическом образовании такая форма научения и теперь выступает как источник обыденного физического опыта, играющего далее важную роль при формировании физических понятий, образующих нередко антипод этому опыту.

На протяжении длительного времени, когда физика уже обрела научную самостоятельность, а в системе образования утвердилась «знаниевая» парадигма, преподавание физики стало представлять собой сочетание объяснения и демонстрационного эксперимента. Учитель при этом выполнял роль своего рода транслятора физического знания.

Однако широкое проникновение физики в практическую жизнь человека потребовало включения в структуру физического образования еще одного вида опыта – опыта творческого «добывания» и использования физиче-

ского знания. Началась «эпоха» проблемного обучения, введения задач «повышенной трудности», знаменитых физико-математических школ. Учитель теперь обретал функцию организатора познавательной деятельности учащихся. Складывалось своеобразное противоречие между стремлением к повышению научно-теоретического уровня физических курсов и все более очевидным пониманием того, что физическое образование не сводится к усвоению лишь самой науки, а предполагает неизбежно ряд компонентов, которые направлены на развитие самого носителя физического знания, его творческого потенциала, мотивации. Таким образом, переход к личностной парадигме был подготовлен последовательным восхождением педагогической мысли от односторонне-когнитивного к целостному представлению об образовании, в котором познавательные процессы включены в сложное пространство социальной, профессиональной, личностной самореализации человека. В контексте этих процессов физика обретает собственный индивидуальный смысл для каждого ученика.

Сущность *личностно-гуманитарной парадигмы* состоит, таким образом, в том, чтобы связать гуманитарный потенциал физики с построением образовательного пространства, в котором формируются собственно личностные (смысловые, ценностные, мировоззренческие) функции и свойства индивида. Такой подход более адекватно отражает сущность гуманитаризации, чем просто рассмотрение человека в качестве объекта физического познания.

Телесно-вещная бытийность человека – это, в конечном счете, только орган его личности, духа. Гуманитаризация есть проникновение науки, образования в эти области бытия. Традиционно считалось, что физика не имеет к этим сферам никакого отношения, если, конечно, под «физикой» понимать только факты, измерения, приборы, формулы, постулаты, а не определенный способ творчески-деятельностного существования человека в этом мире, реализации его духовности и культуры. Физический текст обретает значимость через тот контекст, систему смыслов, в которую вошло физическое познание для индивида, через диалог наук и гуманитарных культур, через имитационную игру, стимулирующую творческое воображение.

Такой тип обучения предполагает создание определенной учебной ситуации, в которой от обучающегося востребовались бы не

только знание и правильное исполнение действий при решении задач или проведении лабораторных работ, но и рефлексия смысла, ценности того, для чего все это делается, умение дать себе отчет в назначении постижения физической природы человеком.

В соответствии с такой ориентацией меняется методология построения физического курса. Так, развитие личности обучаемого становится не сопутствующим приложением обучения, а его приоритетной целью. Что касается содержания физического образования, то оно не задается полностью извне, за исключением, может быть, лишь его общестандартной части, а создается с ориентацией на индивидуально-личностный потенциал, стиль мышления, профиль развития учащихся. Технологии обучения не создают здесь искусственную наукообразную среду познания, а моделируют естественные условия проникновения физики в жизненные сферы человека. Наконец, в рамках такой парадигмы меняются функции учителя. Существенные коррективы вносятся в его деятельность по диагностике усвоения как образовательного стандарта, так и собственно личностного развития учащихся, в подготовку материала к учебному занятию, в структуру которого особым образом вводится гуманитарно-ориентированный компонент. «Усвоение» этого компонента нуждается, соответственно, и в гуманитарно-ориентированных технологиях – предъявлении учащимся «контекстных» задач; мировоззренческом диалоге, обретающем форму коллективно-распределенной деятельности; свободной творческой игре, имитирующей различные ситуации выхода физики из жизнедеятельности человека.

Методическая инструменталка и проверка эффективности различных способов и форм создания в учебном процессе личностно-гуманитарной ситуации как стратегического направления гуманитаризации курса физики потребовали многолетней и разветвленной опытно-экспериментальной работы, к опытно-экспериментальной работе была привлечена большая группа учителей-экспериментаторов Чувашии, Волгоградской области и др.

Методология анализа и проектирования гуманитарных аспектов физического образования основывается на применяемой нами субъектно-личностной парадигме гуманитарного компонента в образовании. В соответствии с этой парадигмой при гуманитаризации образования должны быть выполнены некоторые критериальные методологические установки. Остановимся на некоторых из них.

Гуманитарный компонент образования вне зависимости от того, в какой области культуры он реализуется, не может быть полностью и адекватно сформирован до того, как субъекты образовательного процесса приступили к усвоению соответствующей области культуры. Иными словами, и цель, и содержание собственно гуманитарного компонента образования носят процессуальный и даже конвенциональный характер, т. е. рождаются в процессе субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия участников учебного процесса, поскольку гуманитарным является личностный опыт, приобретаемый субъектом в процессе освоения данной сферы предметной культуры*.

Введение гуманитарного компонента в содержание образования означает, в свою очередь, выход образовательного процесса из узкопредметной сферы и пространственно-временного континуума образовательного учреждения и его интеграцию в сферу социальных и региональных проблем, интересов личности, ее потребностей в философском и мировоззренческом самоопределении и их совершенствовании в определенном статусе и признании. Учебный предмет гуманитарен в той мере, в какой он способен воздействовать на личностную сферу обучаемого своим содержанием, способами преподавания и всем окружающим его слоем культуры. Можно утверждать, что в процессе гуманитаризации искусственная учебная среда, в которой познавательная практика человека представлена в модельной рафинированной форме, трансформируется в учебную ситуацию, в наибольшей мере приближенную к естественной жизнедеятельности человека (жизненно-практические задачи, выбор стратегии, сотрудничества, внутренняя мотивация). В этой ситуации происходит смена образовательных приоритетов: значимым становится не столько приобретение готового знания, сколько собственные усилия, инициатива, опробование вариантов и, наконец, субъективный смысл этой деятельности. Внешняя мотивация (оценка, диплом) при организации обучения уступает место внутренней: гуманистически ориентированное обучение воспринимается субъектом как игра творческих сил, как процесс саморазвития.

Вероятно, самое сложное в технологиях гуманитаризации связано с вопросом о том,

* Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996. С. 7.

как безликий, ценностно нейтральный материал трансформировать в проблему, вызывающую личностный интерес, мобилизующую интеллектуальный творческий потенциал обоих субъектов – и учителя, и ученика. Это возможно, вероятно, лишь в том случае, если учитель изначально будет выступать «не носителем совокупности научных знаний, а будет ориентирован на работу с человеческой субъективностью уметь работать с образовательными процессами, строить образовательные ситуации, а не только ставить и решать учебные и дидактические задачи»*.

«Гуманитарный» эффект в обучении, т. е. обнаружение личностью нового «развивающего» смысла изучаемого материала и самой учебной деятельности в области физики, возможен при условии опережающего развития ценностного отношения к изучаемому по отношению к самому изучению. Введение понятия о значимости, а в некоторых случаях и о величии физических открытий, изменивших представление о месте человека в окружающем мире, должно в этом случае предвратить усвоение любой темы. В ряде случаев при усилении феномена гуманитарности учащимся предлагается ознакомиться с подлинными текстами выдающихся физиков, что углубляет рефлексивный характер учебной деятельности. Рефлексивность – характерная черта гуманитарного знания, которое всегда выступает как «мысль о мыслях, текст о текстах»**.

Гуманитарным аспектом современного физического познания можно считать, как нам представляется, его парадигмальность – неодинаковость представления одних и тех же физических объектов и явлений с позиций различных теорий, концепций, моделей, связанных с ними понятийного и математического аппаратов. В этом учащиеся должны увидеть фундаментальные свойства физического познания – влияние на его результат парадигмальной позиции познающего субъекта.

«Ценностная нейтральность» физической науки есть в известной мере иллюзия, ведущая к узости мышления, слабости философских обобщений. Идеал современного ученого составляют исследователи, которые сумели «подняться над своими узкоспециальными ин-

тересами и занять широкую гуманистическую позицию»***.

Разумеется, физика как наука и учебный предмет никогда не сможет обрести черты гуманитарной дисциплины. В последней, как уже известно методологам, практически отсутствует формализация, язык теории близок естественному, «школ и систем почти столько же, сколько их творцов, а на место однозначности и общезначимости встают здесь индивидуальность мировоззрения и многозначность восприятия. В контексте различных теорий одни и те же слова естественного языка часто наполняются разными смыслами»****.

Высокоразвитое теоретическое знание физики – полная противоположность этому, следовательно, пути гуманитаризации этого предмета надо искать в другом ракурсе – в ценностно-смысловом отношении познающего субъекта к физической реальности, к «человеческому измерению» и интеграции результатов физического исследования. Гуманитарность физики – это в первую очередь духовность людей, познающих и решающих ее проблемы.

Таким образом, гуманитаризация превращает процесс образования в особую гуманитарную систему с присущими ей свойствами историчности, рефлексии, системности, субъективности, саморазвития (через смену моделей и парадигм физической оральности и образования в области физики), приводит преподавателей и обучаемых к осознанию невозможности адекватного постижения этой науки при условии редукции ее к какому-то одному элементу, например, к готовым знаниям или формально-логическим доказательствам. Стратегия гуманитаризации состоит, таким образом, в определении места и роли физического образования в личностном становлении человека, для которого «встреча» с высокоорганизованной сферой человеческого познания и духовности, каковой является современная физика, выступает мощным фактором принятия личностного, духовно-нравственного образа бытия.

Концепция гуманитаризации физического образования

Гуманитаризация образования с полным основанием может быть отнесена к разряду глобальных проблем современности, т. е. по-

* Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов первого курса в профессию педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. С. 10.

** Розин В.М. Научные интеграции предмета психологии (от парадигмы естественнонаучной к гуманитарной?) // Психологический журнал. Т. 12. № 2. 1991. С. 10.

*** Мамчур Е.А. О социальной ответственности ученых // Филос. науки. 1990. № 5. С. 24.

**** Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М., 1994. С. 18–19.

ставлена в один ряд с проблемами экологии, ресурсов, межнациональных конфликтов и др. факторов, от которых зависит выживание человечества.

Анализ теории и практики гуманитаризации образования позволяет выделить несколько подходов или моделей решения этой проблемы. Первый можно бы назвать сугубо сциентистским, при котором учебный предмет отождествляется с самой наукой, а познавательная деятельность обучаемого – с научным познанием. Последнее же, по мнению сторонников этого подхода, должно быть «чистым», т. е. по возможности освобожденным от всякого «человеческого начала». Такое понимание науки развивал, например, известный биолог, лауреат Нобелевской премии Ж. Моно, который говорил: «Наука покоится на строго объективном подходе к анализу и интерпретации Вселенной, включая самого человека и человеческое общество. Наука игнорирует и должна игнорировать ценностные суждения...»*.

Сторонники этого подхода при всем пафосе их суждений забывали, что, кроме изучаемой науки, существует еще одна – наука о самом процессе обучения, о том, что человек не может усвоить какое-либо содержание, если оно не несет в себе внутренних стимулов, предпосылок для проявления человеческих сущностных сил**.

В соответствии с логикой сциентистского подхода феномен гуманитарности оказывался вынесенным за пределы самого учебного предмета физики. Считалось, что гуманитарную направленность личности обучаемого можно обеспечить лишь за счет включения в учебный план дополнительных «гуманитарных» культурологических дисциплин. Таким образом, осуществлялась суммативная модель гуманитаризации: содержание и методы усвоения физических наук оставались без изменения, в лучшем случае предпринимались попытки установления межпредметных связей с дисциплинами гуманитарного цикла.

Попытки строить учебные курсы с ориентировкой на «чистую науку» без всяких «гуманитарных примесей» предпринимались неоднократно, и всякий раз построенные таким образом предметы приходилось «дорабатывать», адаптировать к процедурам преподавания и

учения, переструктурировать с учетом дидактических принципов доступности, активности, возрастного и деятельностного подходов к обучению, его мотивационного обеспечения. Эта специфическая природа образовательной деятельности нашла объяснение в фундаментальном труде В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» (М., 1977). Согласно этой концепции, обучение представляет собой сложное единство содержательного и деятельностно-процессуального компонентов, и любой фрагмент культурного опыта должен быть представлен в форме деятельности субъектов учебного процесса с ее специфическими мотивами, учебными возможностями и т. п. Уже только поэтому обучение изначально «гуманитарно», вследствие чего рассчитывать на усвоение какой-то «чистой науки», лишенной «человеческих элементов», совершенно нерационально.

Второй подход к гуманитаризации естественно-научного образования представляет собой попытку дополнения содержания физических дисциплин гуманитарной информацией в форме культурологических сведений, фактов из жизни ученых, истории научных открытий и борьбы направлений через создание «воспитательных ситуаций» во время учебного процесса на основе эмоциональных культурно-исторических экскурсов. Однако опыт доказал, что такие «гуманитарные добавки» часто носят внешний по отношению к содержанию предмета характер, слабо учитывают специфическую природу гуманитарного опыта, усвоение которого предполагает решение личностно значимых коллизий, поиск смысла, наличие специфической мотивации учения. Для того чтобы обучение стало гуманитарным, ориентированным на человека, недостаточно простой увязки физики с примерами «из жизни». Необходимо, вероятно, качественно иное понимание самого феномена гуманитарности и структурной организации той учебно-познавательной деятельности, которая способна актуализировать смыслопоисковые процессы в сознании обучаемого.

Еще один подход к указанной проблеме был связан с попытками поиска гуманитарных феноменов в системе самого содержания физики. В основе гуманитаризации обучения лежит организация такого типа учебной деятельности, когда ученик как бы сам открывает нравственно гуманитарное значение некоторых принципов физического познания – приоритет факта над теорией как аналог нрав-

* Monod J. On the logical relationship between Science and values // The Social impact of Modern biology. 1971. № 1. P.12.

** Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. Калининград, 1995.

ственного идеала служения истине, соответствие как предпосылка общегуманитарного представления о преемственности культур и др. Этот подход был достаточно продуктивен и привел к созданию многих авторских методических систем школьных учителей и преподавателей вузов. Они успешно включали в содержание обучения фрагменты исторических сведений, примеры борьбы научных школ, личностные характеристики исследователей, описания их научного творчества. Предпринимались попытки в свернутом виде передавать учащимся опыт решения проблем физики, биологии др., а также драматизм искания истины. Эти способы «очеловечивания» научных абстракций имели определенно значение, поскольку благодаря им становилось ясно, что учебный предмет – это не просто упрощенное изложение соответствующей науки, а именно система гуманитаризированного научного опыта, т. е. адаптированного способом мышления, жизнедеятельности обучаемых.

Модель гуманитаризации образования, предлагаемая нами, связана с концепцией личностного подхода к организации образовательного процесса, согласно которой гуманитарными в собственном смысле этого слова являются такие конструкции образования, которые направлены на актуализацию личностных, т. е. специфических, человеческих функций индивида*.

Личностными в узком специальном смысле этого слова являются такие проявления человека, которые связаны с его сугубо человеческим мироотношением, образом бытия, выбором ценностей, поиском смысла, рефлексией собственной жизнедеятельности, осознанием и принятием ответственности, выходом за рамки традиционного (творчество), свободой и автономностью поведения.

Гуманитаризация естественно-научного образования в этой связи имеет некоторые специфические аспекты. Предмет и аппарат естественно-научного знания таковы, что оно не позволяет включить в содержание образования по этим предметам собственно «человеческие проблемы» – вопросы духа, нравственности, смысла жизни, взаимопонимания людей и т. п. В этом смысле логика развития естественных наук вступила в противоречие с идеями современной философии познания, суть которых М.М. Бахтин выразил в знаменитом тезисе о «несводимости единственного мира чело-

века к рационально-теоретическому миру, в котором его пытается изучать наука»**.

Возник своеобразный парадокс: прогресс естественных наук, столь сильно преобразивший жизнь и образ существования человека, оказался как бы в стороне от проблемы человеческой духовности и морали. И хотя сегодня технократизм как способ решения человеческих проблем на основе естественно-научного опыта явственно показал свою бесперспективность, возникает другая опасность – выпадение естественных наук из сферы человеческого духа и культуры. Гуманитаризация образования – это, следовательно, вопрос о его целостности, об отражении в образовании единства природы и общества, «мира человека» и природы самого человека как вершины космогеоза***.

Гуманитаризация естественно-научного образования продиктована необходимостью заново определить смысл постижения человеком фундаментальных законов мироздания, внести в методологию познания природы оправдавшие себя в других сферах «гуманитарные» регулятивы – отказ от незыблемых истин, тотального рационализма и антропоцентризма; включение науки в систему культуры; множественность мировосприятия и диалогичность как стиль мышления эпохи; целостность и социальная ориентация познания; эстетические критерии истины; идеал творческого отношения к науке и др. Иными словами, человек, познающий и преобразующий природу, должен действовать в этой сфере как носитель человеческой культуры.

Характер взаимоотношений естественно-научного и гуманитарного знаний пока еще далек от паритетности. Гуманитарные науки уже давно используют методы естествознания (моделирование, математизация, информатизация и т. п.). Обратное же влияние столь прямым образом осуществить невозможно. Гуманитарные регулятивы могут проникать в естествознание лишь опосредованно – через познающего субъекта, его мировоззрение. Любое познание, в том числе и естественно-научное, становится гуманитарным, если в нем актуализируются личностные функции индивида – выбор стратегии деятельности, оценка изучения объекта или связанной с ним ситуации по-

** Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: ежегодник. М., 1985. С. 76.

*** Батищев Г.С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека Л.С. Рубинштейна // Филос. науки. 1989. № 7. С. 26–36.

* Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. С. 40–46.

знания, рефлексия собственных познавательных способностей, диалог с партнером и самим собой, ответственность за принимаемое решение, автономность поведения и независимость от каких-либо авторитетов, самоопределение в сфере человеческих смыслов и ценностей познания.

Таким образом, феномен гуманитарности связан только с познаваемым предметом как таковым, но, скорее, со способом его постижения, своеобразной самоорганизацией субъекта познания. Этот способ построения познавательной деятельности мы условно обозначаем понятием *гуманитарной ориентировки*, которая предполагает не только ориентацию в самом предмете, в материале, но и восприятие изучаемого предмета (науки или области культуры) в целом, в его отношении к человеческому бытию. Организация познавательной деятельности в этом случае ставит обучающегося перед возможностью выбора предмета и способа его изучения, самоотчета в мотиве и смысле своей учебы, самооценки достижений, принятия ответственности за выбранное решение и его последствия, в случае же, когда задача выходит в жизненную практику людей, — поиска собственного нетрадиционного варианта решения, развития умелости, профессионализма, самоуважения и др. Гуманитарную ориентировку нельзя сформировать так же, как ориентировочную основу предметного (умственного или практического) действия. Основу этой ориентировки составляет нахождение смысла, а не решения как такового.

В ситуации гуманитарной ориентировки познавательный мотив расширяется, образно говоря, до мотивации познания мира в целом, включая и самого субъекта. Познавательная деятельность становится одновременно поиском смысла познания природы, космоса, фундаментальных законов универсума. Гуманитарный потенциал естественных наук как раз и состоит в этой их способности делать субъект познания мыслящим, интеллигентным, духовным существом.

Активизация личностно-творческого потенциала субъекта повышает вероятность нетривиальных решений. Гуманитаризация предполагает также включение естественно-научного познания в контекст социально ориентированных видов деятельности — практико-преобразовательной, проектировочной, экологической, медико-гуманитарной (валеологической) и др. Контекстуальность в данном случае — фундаментальное свойство человеческо-

го мышления, выражение его личностной природы, состоящее в том, что решение человеком любой, даже самой абстрактной, проблемы предполагает сознательную или бессознательную ориентацию на ее общечеловеческое значение и конкретный личностный смысл. Физическое знание предстает при этом как момент культуры, как сфера саморазвития человека.

Таким образом, гуманитарность физического образования рассматривается нами как целостный дидактический феномен, т. е. как своеобразная ситуация учебной деятельности, обусловленная не только включением в содержание предмета дополнительной «гуманитарной» информации, выявлением в нем философско-гуманитарных аспектов, но и качественным преобразованием самой познавательной деятельности, позиции субъекта в этом процессе. Гуманитарное обучение, востребующее в определенном смысле субъектность, личностное отношение обучающегося, специально ориентировано на формирование этих свойств индивида. Ведущая закономерность дидактики — единство целей, содержания и процессуальных характеристик обучения — относится и к сфере гуманитаризации. Для осуществления последней необходимо, следовательно, определенное преобразование и в сфере целей, и в содержании, и в процессе (методах, организации, технологиях) обучения.

Гуманитаризация преподавания физики означает, что в качестве приоритетных *целей* ее изучения выступает развитие личностных свойств и функций обучаемых. Последнее выражается в выработке у них устойчивой смысловой позиции в отношении ценности физического знания и способов его приобретения для самореализации в современном мире.

Содержательный аспект гуманитаризации предполагает актуализацию нравственного потенциала естественно-научного знания. Взаимоотношение науки и нравственности — один из мировоззренческих вопросов человеческого бытия. Различные концепции решения этой проблемы в разные исторические эпохи предлагали Сократ, Ж.-Ж. Руссо, И. Ньютон, И. Кант, А. Эйнштейн и др. Прямого перехода от научно-логических регулятивов в сферу нравственного сознания, вероятно, нет даже в том случае, если мы изучаем нравоучительный текст, и тем более тогда, когда речь идет о постижении далеких от этой проблемы физических теорий. Однако систематическое занятие научно-познавательной деятельностью

в сфере такой высокоорганизованной науки, как физика, формирует такие рефлексивные сознательные способы жизнедеятельности познающего субъекта, которые можно бы рассматривать как предтечи, своеобразные потенции нравственного поведения. Приобретаемый при этом нравственный опыт находится в скрытой имплицитной форме, нуждается в рефлексии.

Так, систематическое занятие познавательной деятельностью в области физики, где каждое утверждение основывается на доказательности и верифицируемости, вырабатывает у субъекта определенную приверженность истине, своего рода потребность в ней. А это уже нравственная сфера! Человек, не допускающий расхождения фактов с теорией, потенциально против лжи во всех формах ее проявления. Познание физического мира, создание моделей, в которых каждому утверждению характерна высокая степень верифицируемости, косвенно приучают познающего субъекта к ответственности за свои слова и поступки. Одновременно познавательная деятельность в этой сфере убеждает, что каждое продвижение вперед связано с опытом предшественников, всякая новая теория органически включает в себя предыдущие (принцип соответствия). Потенциально это приобщает человека к видению места и роли своего вклада в общественную копилку знаний и опыта. Размышления над этим потенциально ведут к скромности в оценке значения своей персоны. Об этом говорил И. Ньютон в знаменитом афоризме: «Если я видел дальше других, то только потому, что я стоял на плечах гигантов...».

Множественность решений одной и той же проблемы, многообразие моделей, объясняющих природные явления, потенциально закладывают у познающего субъекта основы диалогического, полипарадигмального стиля мышления, а это прямо или косвенно формирует уважение к мнению оппонента, толерантность и вместе с тем принципиальность в отстаивании своей позиции, трудолюбие. Человек, привыкший размышлять об окружающем его мире, более привычен к раздумью и о самом себе, к рефлексии собственного поведения в этом мире, что и составляет в собственном смысле слова его образованность. Познающий субъект в данном случае не является объектом руководства со стороны какого-либо авторитета; никакие иные регулятивы, кроме законов логики познания, над ним не властны, и потому он свободен. Творческое напряжение в познании, преодоление трудностей и

построение моделей и формул, удивляющих своей изящностью, раскрывают познающему субъекту красоту человеческого разума, а красота – универсальный признак гуманитарности. «Вдохновение в поэзии нужно, как и в геометрии...» (А.С. Пушкин).

Однако все аспекты духовно-нравственного потенциала естественно-научных дисциплин существуют (это следует еще раз подчеркнуть) имплицитно, потенциально. Введение их в содержание образования возможно в виде своеобразного опыта смыслопоисковой деятельности, который учащиеся обретают в процессе специально организованного общения с физическими явлениями, законами, излагающими их текстами и с педагогом как носителем гуманитарного подхода к преподаванию физики. Для того чтобы их смысл раскрылся перед обучаемым, необходимы соответствующий подход, структура познавательной деятельности обучаемого, его отношение к проблемам социума, при котором он вырабатывал бы свое мнение и взгляд, становился духовно-нравственным, способным к саморазвитию человеком.

Иными словами, новый тип познавательного опыта учащихся (в отличие от опыта когнитивного, предметно-творческого) требует и применения наряду с традиционными качественно новых *технологий* преподавания физики. Многолетний опыт и экспериментальные исследования показали, что условием возникновения гуманитарной ориентировки у познающего субъекта является применение трех видов, как мы их назвали, базовых гуманитарно-ориентированных технологий, связанных с задачей-контекстным, дискуссионно-диалогическим, имитационно-игровым способами организации учебного познания. К виду «контекстных» мы отнесли такого рода познавательные задачи, которые обеспечивают своеобразный «выход» за пределы непосредственно изучаемого предмета в «пограничные» сферы человеческого бытия, рассмотрение изучаемых естественно-научных проблем в контексте экологии, безопасности жизнедеятельности человека, экономики социальной инженерии, нравственности.

Как показали наши исследования, в структуре каждой изучаемой темы условно можно выделить задачи трех типов – собственно предметные, обеспечивающие усвоение понятий и ориентировку в изучаемом предмете; практико-ориентированные, раскрывающие связь изучаемого предмета с практиче-

ской жизнью человека; лично ориентированные, вводящие обучаемого в сферу мировоззренческих проблем бытия, требующие личной позиции, определения смысла физического познания.

Чем выше духовно-нравственный потенциал решаемой проблемы, тем больше профессионализма и субъектно-индивидуальной активности требуется от преподавателя. Эффективными методами актуализации личностной позиции обучаемых являются диалог и имитационно-игровой подход при решении задач. Триада методических приемов «задача – диалог – игра» представляет собой своеобразный технологический комплекс, обеспе-

чивающий создание в учебном процессе ситуации личностной (гуманитарной) ориентировки (С.В. Белова, Е.А. Крюкова, В.В. Сериков, В.М. Симонов и др.). Познавательная деятельность становится как бы двунаправленной: познающий субъект ведет своеобразный диалог о смысле познания, получает удовлетворение от игры своих творческих сил.

Таким образом, актуализация личностных функций познающего субъекта является главной- в гуманитаризации естественно-научного образования. Последнее становится возможным при условии лично ориентированной реконструкции содержательного и процессуального аспектов обучения.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Айдарова
Алсу Мирзаяновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Александрова
Вера Григорьевна* – аспирант кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета. E-mail: svitenko@list.ru
- Алещенко
Елена Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: medal@bk.ru
- Астафурова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры германской и романской филологии Волгоградского государственного университета, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Бабакова
Лариса Дмитриевна* – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета. E-mail: lbabakova@mail.ru
- Базарнова
Надежда Дмитриевна* – старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: nadyafedyakova@mail.ru
- Базарова
Лилия Вязириевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Бардакова
Вера Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: verabard@mail.ru
- Борисов
Владимир Олегович* – заместитель директора по учебно-методической работе СОШ № 84 имени И.В. Яцкова г. Краснодара. E-mail: vladimirborisov004@gmail.com
- Бурмистрова
Елена Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: e_burmistrova@list.ru
- Буришит
Ирина Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: annvinevskaya@hotmail.com

- Васильева
Светлана Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: sseliger@mail.ru
- Виневская
Анна Вячеславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), заместитель директора МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону. E-mail: annvinevskaya@hotmail.com
- Воробьева
Светлана Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: svewor@yandex.ru
- Гамбеева
Юлия Николаевна* – старший преподаватель кафедры управления филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: jgambееva@bk.ru
- Гиляева
Эмма Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Глазов
Сергей Юрьевич* – доктор физико-математических наук, профессор кафедры высшей математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ser-glazov@yandex.ru
- Глотова
Александра Валерьевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: glotova@glotova.com
- Григорьева
Наталья Евгеньевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии, коммуникаций и РКИ Псковского государственного университета. E-mail: etnonim@yandex.ru
- Гулинов
Дмитрий Юрьевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: satellite74@yandex.ru
- Демидова
Евгения Евгеньевна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры лингвистики Института иностранных языков (г. Санкт-Петербург). E-mail: demidova_Eu@mail.ru
- Дмитриева
Ольга Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Ермакова
Юлия Игоревна* – преподаватель кафедры зарубежной лингвистики Института филологии и журналистики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. E-mail: monday_morning@mail.ru

- Жадаев
Юрий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой технологии, экономики образования и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: jadaevu@rambler.ru
- Жадаева
Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Жиркова
Евгения Алексеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета. E-mail: svitenko@list.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vvz@vspu.ru
- Земляков
Дмитрий Вячеславович* – руководитель лаборатории информационных технологий образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Зинченко
Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Золотухина
Олеся Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук и истории искусств Сибирского государственного института искусств имени Д. Хворостовского. E-mail: zolotuhina-82@yandex.ru
- Карпушова
Ольга Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Клеветова
Татьяна Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: klevetova@list.ru
- Кобозева
Инна Сергеевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева. E-mail: kobozeva_i@mail.ru
- Комиссарова
Светлана Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: sa.k73@bk.ru
- Кузнецова
Вилена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: v.kouznetsova@inbox.ru

- Кузнецова
Людмила Эдуардовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: lyudmila7@yandex.ru
- Лаврушкин
Александр Петрович* – профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vhi@vsru.ru
- Максимова
Анастасия Владимировна* – E-mail: anastasiachizh15@bk.ru
- Моренко
Борис Николаевич* – кандидат технических наук, доцент кафедры естественных наук Донского государственного технического университета. E-mail: bmorenko@mail.ru
- Муллинова
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент 109 кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. E-mail: o.mullinova@mail.ru
- Муллинова
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент 109 кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Мухаркина
Анна Анатольевна* – старший преподаватель кафедры прикладной математики и технической графики Уральского государственного архитектурно-художественного университета. E-mail: muharkina@mail.ru
- Мухтарова
Резеда Йолдызовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романогерманских языков и методик их преподавания Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Николенко
Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета. E-mail: olganikolenko15011977@gmail.com
- Овечкина
Елена Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: elene0403@mail.ru
- Олейник
Марина Алексеевна* – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Паатова
Мария Эдуардовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и туризма Адыгейского государственного университета. E-mail: mpaatova@mail.ru
- Плотникова
Наталья Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nn-plotnikova@mail.ru

- Полунина
Людмила Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого. E-mail: poluninaln@mail.ru
- Полупаненко
Елена Геннадиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и биохимии Луганского государственного педагогического университета. E-mail: aktiniua@mail.ru
- Путиловская
Виктория Валерьевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pokrov-vvp@yandex.ru
- Рубцов
Игорь Николаевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: rubtsov2009@mail.ru
- Салынова
Ольга Васильевна* – старший преподаватель кафедры германской филологии Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: Salynova.olga@mail.ru
- Сахарчук
Елена Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: profsah@yandex.ru
- Свитенко
Наталья Вячеславовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета. E-mail: svitenko@list.ru
- Селезнев
Валерий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Семенова
Мария Геннадьевна* – старший преподаватель кафедры филологии, коммуникаций и РКИ Псковского государственного университета. E-mail: m.g.sem@rambler.ru
- Семкулич
Дмитрий Витальевич* – адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: sema1995@mail.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Сергеев
Николай Константинович* – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра Российской академии образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. E-mail: nks@vsru.ru
- Слепенкова
Евгения Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: easlepenkova@yandex.ru

- Соловьева
Юлия Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. E-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru
- Субботина
Татьяна Марленовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: tamarlen@mail.ru
- Торопова
Светлана Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментальной математики Вятского государственного университета. E-mail: svetori82@mail.ru
- Усольцев
Вадим Леонидович* – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: usl2004@mail.ru
- Фатеева
Юлия Геннадиевна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: fatjg@mail.ru
- Фурсина
Ангелина Борисовна* – кандидат химических наук, доцент 106 кафедры общеобразовательных дисциплин Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. E-mail: fursina74@mail.ru
- Хайруллина
Динара Дилишатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovaililya@mail.ru
- Цветкова
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Цыганова
Евгения Борисовна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой романо-германских языков и методик их преподавания Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: Ets75@yandex.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Чжан Личэн* – кандидат филологических наук, доцент Юго-Восточного университета (Нанкин, КНР). E-mail: Licheng.zhang@mail.ru
- Чинякова
Надежда Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева. E-mail: chinyakova-n@yandex.ru
- Чукиис
Вадим Андреевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: vadchs@mail.ru

- Шамина
Антонина Игоревна* – старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: antoninas1@yandex.ru
- Шацкая
Марина Федоровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru
- Шеленок
Михаил Алексеевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и культурологии Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов. E-mail: shelenokmishka@rambler.ru
- Широ
Станислав Викторович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры права и методики преподавания права Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: stanislav_shiro@mail.ru
- Щеколдина
Анна Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской и романской филологии Волгоградского государственного университета. E-mail: anvicvolgu@gmail.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Lavrushkin* – Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vhi@vspu.ru
- Aleksandra Glotova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: glotova@glotova.com
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Alsu Aydarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute – the branch of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Anastasiya Maksimova* – E-mail: anastasiachizh15@bk.ru
- Angelina Fursina* – PhD (Chemistry), Associate Professor, 106 Department of General Education Disciplines, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: fursina74@mail.ru
- Anna Muharkina* – Senior Lecturer, Department of Applied Mathematics and Technical Graphic, Ural State University of Architecture and Art. E-mail: muharkina@mail.ru
- Anna Shekoldina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German and Romance Philology, Volgograd State University. E-mail: anvicvolgu@gmail.com
- Anna Vinevskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics, Deputy Headmaster of Municipal Autonomous Educational Institution “School 96 Eureka-Development” in Rostov-on-Don. E-mail: annvinevskaya@hotmail.com
- Anna Zhadaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Antonina Shamshina* – Senior Lecturer, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: antoninas1@yandex.ru
- Boris Morenko* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Natural Sciences, Don State Technical University. E-mail: bmorenko@mail.ru
- Dinara Hayrullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute – the branch of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru

- Dmitriy Gulinov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: satellite74@yandex.ru
- Dmitriy Semkulich* – Adjunct, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: sema1995@mail.ru
- Dmitriy Zemlyakov* – Head of the Laboratory of Information Technologies of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Elena Aleshchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: medal@bk.ru
- Elena Burmistrova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: e_burmistrova@list.ru
- Elena Ovechkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: elene0403@mail.ru
- Elena Polupanenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Chemistry and Biological Chemistry, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: aktiniua@mail.ru
- Elena Saharchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: profsah@yandex.ru
- Emma Gilyazeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute – the branch of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Evgeniya Demidova* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Linguistics, Institute of Foreign Languages (St. Petersburg). E-mail: Demidova_Eu@mail.ru
- Evgeniya Slepenskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: easlepenkova@yandex.ru
- Evgeniya Tsyganova* – PhD (Philology), Head of the Department Romance and German Languages and their Teaching Methods, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. E-mail: Ets75@yandex.ru
- Evgeniya Zhirkova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University. E-mail: svitenko@list.ru
- Igor Rubtsov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University, E-mail: rubtsov2009@mail.ru
- Inna Kobozeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Artistic and Music Education, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseiev. E-mail: kobozeva_i@mail.ru

- Irina Burshit* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pre-school, Primary and Additional Education, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: annvinevskaya@hotmail.com
- Larisa Babakova* – Senior Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, Don State Technical University. E-mail: lbabakova@mail.ru
- Liliya Bazarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute – the branch of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Lyudmila Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: lyudmila7@yandex.ru
- Lyudmila Polunina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University. E-mail: poluninaln@mail.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Marina Oleynik* – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Head of the Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Marina Shatskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marina.schatzckaya@yandex.ru
- Mariya Paatova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Work and Tourism, Adyghe State University. E-mail: mpaatova@mail.ru
- Mariya Semenova* – Senior Lecturer, Department of Philology, Communication and the Russian Language as a Foreign Language, Pskov State University. E-mail: m.g.sem@rambler.ru
- Mikhail Shelenok* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences. E-mail: shelenokmishka@rambler.ru
- Nadezhda Bazarnova* – Senior Lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: nadyafedyakova@mail.ru
- Nadezhda Chinyakova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Artistic and Music Education, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev. E-mail: chinyakova-n@yandex.ru
- Nataliya Grigoryeva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Philology, Communication and the Russian Language as a Foreign Language, Pskov State University. E-mail: etnonim@yandex.ru

- Nataliya Plotnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nn-plotnikova@mail.ru
- Natalya Svitenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University. E-mail: svitenko@list.ru
- Nikolay Sergeev* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Research and Educational Center of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nks@vspu.ru
- Olesya Zolotuhina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities and History of Art, Dmitri Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts. E-mail: zolotuhina-82@yandex.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Olga Karpushova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Olga Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, 109 Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: o.mullinova@mail.ru
- Olga Nikolenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Don State Technical University. E-mail: olganikolenko15011977@gmail.com
- Olga Salynova* – Senior Lecturer, Department of German Philology, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: salynova.olga@mail.ru
- Rezeda Muhtarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department Romance and German Languages and their Teaching Methods, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Sergey Glazov* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Department of Advanced Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: serglazov@yandex.ru
- Stanislav Shiro* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Law and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: stanislav_shiro@mail.ru
- Svetlana Komissarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: sa.k73@bk.ru
- Svetlana Toropova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Fundamental Mathematics, Vyatka State University. E-mail: svetori82@mail.ru

- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Svetlana Vasilyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: sseliger@mail.ru
- Svetlana Vorobyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: svewor@yandex.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of German and Romance Philology, Volgograd State University, Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Klevetova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: klevetova@list.ru
- Tatyana Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, 109 Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Tatyana Subbotina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: tamarlen@mail.ru
- Vadim Chukshis* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Philology, University for Humanities and Technologies. E-mail: vadchs@mail.ru
- Vadim Usolytsev* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: usl2004@mail.ru
- Valeriy Seleznev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Vera Aleksandrova* – Post Graduate Student, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University. E-mail: svitenko@list.ru
- Vera Bardakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: verabard@mail.ru
- Viktoriya Putilovskaya* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pokrov-vvp@yandex.ru

- Victoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Vilena Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: v.kouznetsova@inbox.ru
- Vladimir Borisov* – Deputy Headmaster for Learning Support, Municipal General Education Institution “Secondary school #84 named after I.V. Yatskov of Krasnodar”. E-mail: vladimirborisov004@gmail.com
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvz@vspu.ru
- Yuliya Ermakova* – Lecturer, Department of Foreign Linguistics, Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: monday_morning@mail.ru
- Yuliya Fateeva* – PhD (Philology), Head of Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: fatjg@mail.ru
- Yuliya Gambeeva* – Senior Lecturer, Department of Management, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: jgambeeva@bk.ru
- Yuliya Solovyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Lomonosov Moscow State University. E-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru
- Yuriy Zhadaev* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: jadaevu@rambler.ru
- Zhang Licheng* – PhD (Philology), Associate Professor, Southeast University (Nanjing, China). E-mail: Licheng.zhang@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

