

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

№ 1 (106)

январь – март 2020 г.

Учредитель

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес редакции и издателя:

428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1184

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2020

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *А. А. Сосаева*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Анисимов Г. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Арсалиев Ш. М.-Х., д-р пед. наук, профессор (г. Грозный);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кырklarэли, Турция);
Богданов Г. Г., д-р психол. наук, профессор (г. Москва);
Бозиев Р. С., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Борликов Г. М., д-р пед. наук, профессор (г. Элиста);
Винокурова У. А., д-р социол. наук, профессор (г. Якутск);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Неверкович С. Д., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Сааринен С., д-р филос. наук, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хайрулдинов М. А., д-р пед. наук, профессор (г. Симферополь);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);

члены редакционной коллегии:

Артемов Ю. М., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Губанов А. Р., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Дыбина О. В., д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);
Ермакова Г. А., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Кузнецова Л. В., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Морова Н. С., д-р пед. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Харитонов М. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

А. Г. Абрамова, Э. Р. Михайлова, А. Ю. Никитина

ДЕРИВАЦИОННАЯ ИСТОРИЯ СЛОВСОЛЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается деривационная история словосложения в английском языке. В процессе образования сложных слов современного английского языка широко участвуют формы гибридных глагольно-именных и атрибутивно-именных конструкций. Одной из основных причин, влияющих на возникновение подобных конструкций, можно считать стремление избежать частого повторения многословных глагольных синтагм, потребность в рациональном и оперативном использовании синтагматических средств языка. Высокая внутренняя валентность композитной парадигмы исследованных глагольно-именных и атрибутивно-именных образований обусловлена совокупным действием как семантических, так и синтаксических моментов.

Ключевые слова: *словосложение, словообразовательная модель, деривация, глагольно-именная конструкция, атрибутивно-именная конструкция, валентность, синтагма.*

A. G. Abramova, E. R. Mikhaylova, A. Yu. Nikitina

DERIVATIONAL HISTORY OF COMPOUNDING IN ENGLISH

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the derivational history of compounding in English. The process of compounding in modern English involves the forms of hybrid verbal-nominal and attributive-nominal constructions. The tendency to avoid frequent repetition of multiword verbal syntagmas, the need for rational and efficient use of syntagmatic means of the language can be considered one of the main reasons for the formation of the above-mentioned constructions. High internal valency of the composite paradigm of the explored verbal-nominal and attributive-nominal formations is due to the complex effect of both semantic and syntactic factors.

Keywords: *compounding, word-formation model, derivation, verbal-nominal construction, attributive-nominal construction, valency, syntagma.*

Актуальность исследуемой проблемы. Для определения места словообразовательных способов и структурных моделей в деривационной системе языка как актуальной темы существенно не только количество, но и качество, смысловой аспект создаваемых словарных единиц. Целью данной статьи является изучение деривационной истории словосложения в английском языке.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили английские глагольно-именные и атрибутивно-именные конструкции. Для выявления различия в их деривационной истории применялись методы трансформационного анализа (далее – ТА) и анализа по непосредственно составляющим (далее – АНС).

Результаты исследований и их обсуждение. В процессе словосложения современного английского языка активно участвуют формы гибридных глагольно-именных и атрибутивно-именных конструкций, представляющих собой своеобразные конденсаты развернутых синтагм. Характерно, что транспозиция таких словосочетаний в цельнооформленные единицы приводит к переходу их в имена прилагательные или имена действия (номина акционис): *moon-landing, space-walking, space-walker, government-dominated, decision-making, money-getting, computer-controlled, ill-founded, like-minded, bloody-minded, often-criticised, well-costed, quick-firing, telerecording, sleep-walking, vacuum-dried* [11].

Экономия языковых средств и конденсация информации, которая может выражаться в развернутом словосочетании, активизировали употребление слов, образованных методом словосложения. Являясь одним из случаев лексической контаминации (смешения, возникновения нового выражения или формы путем объединения двух выражений или форм), словосложение активно используется в СМИ, художественной литературе, в различных сферах жизни общества [7, с. 132–133].

Словосложение является одним из наиболее древних и универсальных способов словообразования в английском языке. Оно представляет собой сложение двух основ, как правило, омонимичных словоформ: *headache, blackboard*. Сложению могут подвергнуться простые основы (*cowboy, spaceship*), а также простая основа и основа производная (*pen-holder, baby-sitter*). Способ соединения основ может быть нейтральным, когда обе основы соединяются «встык» (*eyebrow, schoolgirl*), и с помощью соединительного элемента (*handicraft, mother-of-pearl*) [9, с. 283].

Сложное слово – это лексическая единица, образованная из двух или более основ путем сложения и выделяемая в потоке речи на основании своей цельнооформленности [4, с. 176]. Наиболее многочисленными по объему и числу типов подобных слов являются сложные прилагательные и существительные, более ограниченными – сложные глаголы и наречия [8, с. 17].

Специфическим типом сложных слов следует считать образования, формально подобные словосочетаниям, написанные через дефис и выступающие в качестве прилагательных. Сравним две словесные последовательности:

Relatively few troubled and at-risk children; Reduce child abuse and neglect by identifying children at risk of living in abusive homes.

В первой сочетание *at-risk* является сложным словом, обладающим целостным значением и выступающим в качестве неразложимого элемента ситуации – свойства объекта *children*; во втором примере *at risk* – словосочетание. Значением предлога *at* является отношение, при котором слово *risk* выступает в качестве объекта, обозначающего параметр ситуации, на основании которого может быть осуществлено действие *identifying* [5, с. 201–202].

Многим образованиям типа *blue-eyed, left-hander, back-bencher, fish-mongering* свойственна прозрачность и мотивированность их лексического значения, что объясняется наличием живых связей этих слов со свободными словосочетаниями соотносительной модели.

Все указанные выше конструкции являются иллюстрацией протекающего в живом языке активного процесса семантической конденсации, суть которой отражена в диалектическом противоречии между двучленностью наименования и единством его значения, и воспринимаются на фоне общей тенденции к сжатию [3], экономии синтагматических средств [6].

Особенно активными и конкурентоспособными моделями в структурно-семантической системе словосложения современного английского языка являются образования типа *peace-lover, peace-loving, policy-making, profit-seeker, profit-seeking, money-getter, money-getting, union-buster, atom-buster, gas-producer* [11].

Многие сложные образования категорий «номина агентис» и «номина акционис» являются лексемами с производящей основой, возникающей в сфере глагольных синтагм (*block-making* → *to make blocks*; *money-getter, money-getting* → *to get money*; *profit-seeking* → *to seek profit*; *peace-seeker, peace-seeking* → *to seek peace*; *peace-breaker, peace-breaking* → *to break peace*; *peace-lover* → *to love peace*; *sensation-seeking* → *to seek sensation*).

Однако лишь незначительная часть указанных лексем имеет сложные глагольные корреляты. Так, 189 исследованных авторами сложных лексем данной разновидности со второй поливалентной глагольной морфемой (*-maker, -making*) восходят к производящей основе синтаксических построений, в то время как структурно-синонимичные им образования произведены от сложных глаголов. Ср.: а) *arrow-maker, arrow-making* < *to make arrows*; *basket-maker, basket-making* < *to make baskets*; *decision-maker, decision-making* < *to make decisions*; *policy-maker, policy-making* < *to make policy*; *mischief-maker, mischief-making* < *to make mischief*; *peace-maker, peace-making* < *to make peace*; б) *bed-making* < *to bed-make*; *custom-making* < *to custom-make*; *dress-maker* < *to dress-make*; *hay-maker, hay-making* < *to hay-make*; *love-making* < *to love-make*; *merry-making* < *to merry-make*; *tailor-maker* < *to tailor-make* [12].

Применяя ТА и АНС для выявления различия в деривационной истории внешне однотипных структур, можно выделить структурно-семантические типы сложных девербативов, восходящих к глаголам-композитам, построенным по моделям $L_n + L_v$; форм причастия, категорий «номина агентис» и «номина акционис», образованных путем морфологизации глагольных синтагм.

Для обозначения лексико-категориальной принадлежности основ в комплексе глаголов-композитов используются следующие символы: L_n – лексическая основа существительного, L_{adj} – лексическая основа прилагательного, L_v – лексическая основа глагола, L_{adv} – лексическая основа наречия.

В современном английском языке функционируют два источника возникновения лексических новообразований категорий «номина агентис» и «номина акционис»:

1) сложные глаголы, построенные по моделям глагольного сложения $L_n + L_v$, $L_{adv} + L_v$ (*to price-fix* > *price-fixing, price-fixer*; *to baby-sit* > *baby-sitting, baby-sitter*; *to ghost-write* > *ghost-writer*; *to best-sell* > *best-seller*; *to quick freeze* > *quick-freezing*) или по транспонированным моделям $L_n + L_n$ (*to moonshine* > *moonshiner, moonshining*; *to jitterbug* > *jitterbugger, jitterbugging*; *to fox-trot* > *fox-trotter, fox-trotting*; *to bootleg* > *bootlegger, bootlegging*; *to blacklist* > *blacklister, blacklisting*; *to blue-pencil* > *blue-penciling*; *to blackmail* > *blackmailing*; *to blue-print* > *blue-printer*; *to free-wheel* > *free-wheeler*);

2) глагольные или именные синтагмы (*to love peace* > *peace-lover*; *to walk in the space* > *space-walker*; *to land on the moon* > *moon-landing*; *to make films* > *film-maker, film-making*; *to make the law* > *law-making*; *to seek sensation* > *sensation-seeking*; *ale-monger* > *ale-mongering*; *apple-monger* > *apple-mongering* [10]).

Лексические новообразования, содержащие в своем составе причастие (1, 2 а) и «квази-причастие» (2 б), восходят:

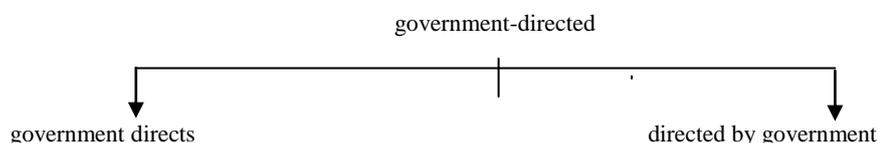
1) к сложным глаголам, построенным по модели $Ln + Lv$, $Ladv + Lv$, $Ln + Ln$, $Ladj + Ln$ (*taylor-made*, *bottle-fed*, *jet-propelled*, *tape-recorded*, *custom-made*, *mass-produced*, *double-crossed*, *sharp-frozen*, *quick-frozen*, *penhandled*, *broadcasted*, *pin-pointed*, *pipe-drained*, *cat-footed*, *headlined*, *herring-boned*, *lime-lighted*, *red-crossed*, *sex-appealed*, *blacklisted*, *front-paged*, *short-listed*, *free-wheeled*, *whitecapped*) [12];

2) а) к глагольным или б) к именным синтагмам: а) *computer-controlled*, *vacuum-dried*, *man-made*, *government-employed*, *ill-founded*, *often-criticised*, *well-costed*; б) *top-hatted*, *frock-coated*, *high-priced*, *stripe-trousered*, *blue-eyed* [12].

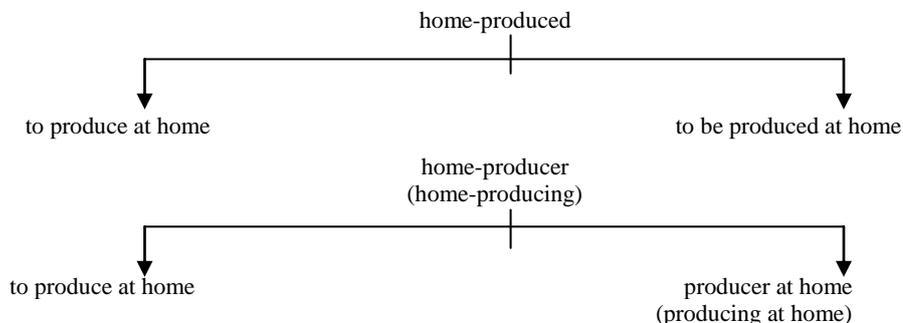
Применение метода АНС с опорой на мотивированность компонентов позволяет установить, что прилагательные, содержащие причастие II и «квази-причастие», распадаются на два разряда лексем: а) сложные лексемы, построенные по дистрибутивной модели: субстантивный (или адвербиальный) компонент + причастие II (*taylor-made*, *man-made*, *vacuum-dried*, *quick-frozen*, *often-criticised*); б) сложносуффиксальные (парасинтетические) единицы, созданные по словообразовательной формуле: сложная основа + грамматический показатель причастия II (*free-wheeled*, *top-hatted*, *frock-coated*, *blue-eyed*, *high-priced*, *able-bodied*).

Отношения между компонентами лексем типа *man-made*, *government-dominated* имеют субъектно(атрибутивно)-квалификативный характер, атрибуция направлена на формальный предикат композита. Иными словами, отношения между непосредственно составляющими сложных прилагательных данного типа характеризуются «субъектной» направленностью, то есть первый компонент условно выступает в функции субъекта (агента) действия [10].

Глагольная развернутая синтагма превращается в адъективную сложную единицу. Различаются два расщепления этой трансформации:



Отношения между непосредственно составляющими сложных лексем типа *home-produced*, *home-producer* (*home-producing*) носят объектно(атрибутивно)-квалификативный характер с атрибуцией, направленной на семантическое ядро сложного образования, первый компонент которого условно выступает в функции объектно-обстоятельственного модификатора действия:



Среди сложных лексем исследованного типа наблюдаются словосложительные парадигмы, представленные поливалентными итеративными компонентами *money-*, *peace-*, *profit-*, *government-*, *-maker*, *-making*, *-buster*, *-mongering*, *-feeder*, *-feeding*, *-fed*, *-hunter*, *-hunting*, *-worker*, *-working*, *-taker*, *-taking*, *-producer*, *-producing*.

Валентные свойства, из которых складывается количественный показатель, характеризуют стандартные компоненты в качественном плане.

Неодинаковый диапазон словосложительной [2, с. 97] валентности компонентов в комплексе рассмотренных единиц находится в сквозной зависимости от объема синтаксической сочетаемости коррелятивных лексем. Иными словами, внутренняя валентность находится в соответствии с общим количественным показателем реализуемого набора синтаксических валентностей.

Следовательно, численное выражение синтаксической сочетаемости простого глагола определяет валентные свойства, из которых складывается количественный показатель внутренней валентности компонентов в комплексе свернутых синтагм. Наиболее активны в присоединении к существительным разных семантических групп глаголы с широким лексическим значением и со сложной семантической структурой (*-maker*, *-making*, *-buster*, *-bound*). При рассмотрении глагольно-именных образований сквозь призму их соотношенности с синтаксическими построениями обнаруживается, что ядерная конструкция *N + (prep.) + V* является исходной для многих исследованных лексем с продуктивными семантическими образцами, представленными поливалентными композитными парадигмами (*-maker*, *-making*, *-buster*, *-bound*). Продуктивность модели сложных существительных типа *block-maker*, *block-buster* объясняется, на наш взгляд, тем, что в английском языке наиболее широко представлены глаголы с обязательной объектной валентностью, определяющей в значительной степени селекционные свойства вербальных компонентов глагольно-именных конструкций, восходящих к объектным синтагмам.

С валентными свойствами рассматриваемых глагольных компонентов теснейшим образом связаны особенности функционирования их глагольных коррелятов в языке. Так, у огромного большинства английских глаголов структурно почти нерасторжимой оказывается связь с дополнением, входящим в предложения по лексико-синтаксическому признаку валентности глагола-сказуемого. Здесь, очевидно, проявляется та глубочайшая взаимозависимость между синтаксическим (и даже семантическим) характером глагола и дополнением (его наличием или отсутствием, его типом и т. д.), которая свойственна английскому языку [1].

Неодинаковый диапазон синтаксической сочетаемости простых глаголов, реализуемый в составе глагольных синтагм, в роли подчиняющих стержневых слов которых выступают глаголы, обладает диагностической силой, в значительной мере определяющей объем внутренней валентности глагольных компонентов в составе цельнооформленной единицы.

О большой устойчивости и деривативной релевантности лексико-семантических моделей свидетельствует их способность служить базой для создания словообразовательной парадигмы (*peace-lover*, *peace-loving*; *peace-maker*, *peace-making*; *earth-fed*, *earth-feeder*, *earth-feeding*).

Немало образований с суффиксом *-ing*, *-er*, *-ed* относятся к сфере авторских окказионализмов, словообразовательный потенциал которых теоретически не ограничен. Эти единицы далеко не всегда регистрируются в словарях из-за повторяемости, стандартности и прозрачности модели.

Высокая внутренняя валентность парадигм (*-maker*, *-making*, *-buster*, *-bound*, *-monger*) является доказательством того, что данные лексические модели структурно емки и деривативно релевантны. Чем шире диапазон внутренней валентности компонентов, тем

выше словообразовательная ценность и деривативная релевантность последних, основанная на численном выражении сочетательных возможностей итеративных компонентов.

Резюме. Подводя итог нашему анализу, можно сделать вывод, что деривационная история функционально-структурных единиц типа *government-directed* свидетельствует о наличии между их компонентами формально-семантических отношений субъектно-предикативного характера (*government directs, man makes*), в то время как между непосредственно составляющими лексем типа *moon-bound, tape-recorded* формально складываются объектно-предикативные отношения, свойственные ядерным объектно-обстоятельственным синтагмам (*to bind to the moon, to record on the tape*).

Наиболее многочисленную группу среди всех ядерных конструкций составляют те модели, которые выражают объектно-обстоятельственные отношения. Именно этим и можно объяснить широкое распространение в структурно-семантической системе английского словообразования а) глагольно-именных конструкций и б) глаголов-композигов с объектно-обстоятельным модификатором вербального компонента: а) *policy-maker, policy-making; rule-maker, rule-making; record-maker, record-making; speech-maker, speech-making; dress-maker, dress-making; freedom-lover, freedom-loving; truth-lover, truth-loving; gas-producer, gas-producing; fox-hunter, fox-hunting; peace-keeper, peace-keeping*; б) *to gift-wrap, to price-fix, to head-shrink, to spring-clean, to script-write, to apple-polish, to school-teach, to baby-sit, to vacuum-clean*.

Следует отметить, что полные синтагмы и соответствующие им семантические конденсаты не представляют собой абсолютных синонимов. Они отличаются друг от друга добавочным элементом, который может иметь семантический или стилистический характер, предопределяющий их лингвистическую релевантность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В. Г. Завершенность конструкции как явление синтаксической формы // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 116.
2. Андреев Н. Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. – Л. : Наука, 1967. – 403 с.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1955. – 416 с.
4. Гвишиани Н. Б. Современный английский язык: лексикология : учебник для бакалавров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 273 с.
5. Лукьянова Е. А., Толочин И. В., Коновалова М. Н., Сорокина М. В. Учебник по лексикологии. – СПб. : Антология, 2014. – 352 с.
6. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. – 1963. – Вып. III. – С. 534.
7. Масловская Л. Ю. Конверсия и словосложение как эффективные способы словообразования в английском языке // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : материалы IV Международной научно-практической конференции. – Минск, 2018. – С. 131–135.
8. Минаева Л. В. Лексикология и лексикография английского языка : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 202 с.
9. Раджабова П. Т., Идрисова П. Г., Агамуродова Р. Ш. Способы словообразования в современном английском языке на основе словосложения // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4(59). – С. 282–284.
10. Соболева П. А. О трансформационном анализе словообразовательных отношений // Трансформационный метод в структурной лингвистике : сборник статей. – М., 1964. – С. 123.
11. *The Concise Oxford Dictionary*. – Eleventh Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 1708 p.
12. *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. – Seventh Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 1780 p.

Статья поступила в редакцию 29.10.2019

REFERENCES

1. Admoni V. G. Zavershennost' konstrukcii kak yavlenie sintaksicheskoy formy // Voprosy yazykoznaneya. – 1955. – № 1. – S. 116.
2. Andreev N. D. Statistiko-kombinatornye metody v teoreticheskom i prikladnom yazykovedenii. – L. : Nauka, 1967. – 403 s.
3. Balli Sh. Obshhaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. – M. : Izd-vo inostr. lit-ry, 1955. – 416 s.
4. Gvishiani N. B. Sovremenniy angliyskiy yazyk: leksikologiya : uchebnik dlya bakalavrov. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Yurayt, 2019. – 273 s.
5. Luk'yanova E. A., Tolochin I. V., Konovalova M. N., Sorokina M. V. Uchebnik po leksikologii. – SPb. : Antologiya, 2014. – 352 s.
6. Martine A. Osnovy obshhey lingvistiki // Novoe v lingvistike. – 1963. – Vyp. III. – S. 534.
7. Maslovskaya L. Yu. Konversiya i slovoslozhenie kak effektivnye sposoby slovoobrazovaniya v angliyskom yazyke // Yazykovaya lichnost' i effektivnaya kommunikaciya v sovremenном polikul'turnom mire : materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Minsk, 2018. – S. 131–135.
8. Minaeva L. V. Leksikologiya i leksikografiya angliyskogo yazyka : uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Yurayt, 2019. – 202 s.
9. Radzhabova P. T., Idrisova P. G., Agamuradova R. Sh. Sposoby slovoobrazovaniya v sovremenном angliyskom yazyke na osnove slovoslozheniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2016. – № 4(59). – S. 282–284.
10. Soboleva P. A. O transformacionnom analize slovoobrazovatel'nykh otноsheniy // Transformacionniy metod v strukturnoy lingvistike : sbornik statey. – M., 1964. – S. 123.
11. *The Concise Oxford Dictionary*. – Eleventh Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 1708 p.
12. *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. – Seventh Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 1780 p.

The article was contributed on October 29, 2019

Сведения об авторах

Абрамова Анжелика Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: foreign-languages-department@mail.ru

Михайлова Эльвира Рифкатьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elvira.mikhailova@yandex.ru

Никитина Алена Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: alyona.nikitina@gmail.com

Author information

Abramova, Anzhelika Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Theory of Translation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: foreign-languages-department@mail.ru

Mikhaylova, Elvira Rifkatyevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: elvira.mikhailova@yandex.ru

Nikitina, Alena Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: alyona.nikitina@gmail.com

УДК 81'373.43

DOI 10.37972/chgpu.2020.51.80.002

К. Н. Булатбаева, Г. К. Сарсикеева, К. Б. Айтжанов

ОККАЗИОНАЛЬНОЕ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ: НОВЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан

Аннотация. Статья посвящена окказиональным явлениям в лингвистике. Особое внимание уделено условиям проявления окказиональных значений – уровневым аспектам функционирования окказионализмов. Авторами установлено, что окказионализмы можно классифицировать по их функционированию в рамках разных единиц синтаксиса. Окказиональные сочетания впервые представлены в определенной классификации с целью системного рассмотрения их функционирования в рекламных текстах. Условиями проявления окказионального могут быть словосочетания, предикативные и полупредикативные сочетания слов, коррелирующие предикативные части сложного предложения, без анализа которых не будет ясно видна нестандартная семантика языковой единицы и соответственно суть этого явления. Также в работе выявлено, что семантическая параллель или семантическая противоположность служат средствами привлечения внимания читателей. В качестве иллюстративного материала использованы примеры из рекламных текстов и газетных статей.

Ключевые слова: *окказионализм в словосочетаниях, окказионализм в полупредикативных сочетаниях, окказионализм в предикативных сочетаниях, коррелирующие предикативные части, рекламный текст.*

K. N. Bulatbaeva, G. K. Sarsikeeva, K. B. Aytzhanov

OCCASIONALISMS IN MODERN LANGUAGE: NEW ASPECTS OF ANALYSIS

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Abstract. The article is devoted to the occasional phenomenon in linguistics. It pays special attention to the conditions of manifestations of occasional meanings, in other words, to the level aspects of the functioning of occasionalisms. The authors established that occasionalisms can be classified by their functioning within different syntactical units. The authors are the first to classify occasional combinations in order to systematically study their functioning in advertising texts. The conditions of occasional manifestation can be word combinations, predicative and semi-predicative combinations of words, even correlating predicative parts of a complex sentence. Without analyzing those conditions, it is impossible to determine the non-standard semantics of the language unit and, accordingly, the essence of this phenomenon. The authors also revealed that the semantic parallel or the semantic opposite attracts the attention of readers. They illustrate the work with the examples from advertising texts and newspaper articles.

Keywords: *occasionalism in word combinations, occasionalism in semi-predicative combinations, occasionalism in predicative combinations, correlating predicative parts, advertizing text.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования определяется значимостью окказиональных явлений в современных текстах. Цель исследования – раскрыть единицы синтаксиса как условия выражения окказионального в лингвистике.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились тексты средств массовой информации. Использовались методы дискурсивного анализа, трансформации, сравнения, описания.

Результаты исследований и их обсуждение. Лексический, словообразовательный и функционально-грамматический анализ через сопоставление семантических групп слов и составляющих их морфем, словообразовательных способов и словообразовательных рядов, синтаксических моделей позволяет выявлять новые аспекты окказиональных явлений в языке. Окказиональное сочетание слов представляет собой стечение лексем, которое нетипично для обычной речи. Эта необычность и новизна приковывают внимание читателя и слушателя. Поэтому окказиональная сочетаемость используется в особых целях, она противоречит закону семантического согласования вследствие отсутствия общих сем в лексических значениях их элементов. Появление контекстуально обусловленных семантических сдвигов в зависимом компоненте словосочетания способствует активизации мыслительной деятельности воспринимающего речь, который должен понять внутренние смысловые связи. Следует заметить, что до этого аналогичную мыслительную работу проделывал и автор окказионализма или окказионального сочетания. Но он полагался на личный опыт и собственное национально-культурное восприятие окружающего мира, поэтому ему нововведение было продиктовано его ментальным миром.

При определении окказионализма исследователи прежде всего противопоставляют его понятию узуса как привычного, традиционного, закономерного в языке. Так, сопоставление узуального и окказионального в языке мы находим в статье И. С. Улухановой [12].

Как известно, речь – это живое функционирующее явление, основанное как на традиционных стереотипных лексико-грамматических и словообразовательных моделях, так и на индивидуальном опыте познания человеком действительности, умении сравнивать и сопоставлять значения несопоставимых, на первый взгляд, явлений из разных семантических макрополей, способности заглянуть во внутреннюю форму слова и найти то общее, что позволяет сблизить разные явления. Такие неординарные мыслительные операции, реализуемые в речевых высказываниях, являются прерогативой людей с высокой способностью анализировать, абстрагировать, сравнивать, синтезировать, выявлять точки соприкосновения. В то же время немаловажным движущим мотивом является цель воздействовать на читателя или слушателя, заинтересовать его необычным названием, нацелить его взгляд на самую главную идею, тем самым привести к пониманию глубокого смысла текста и вызвать восхищение необычной языковой находкой.

В лингвистической науке давно известен термин «окказионализм», который понимается как необычное сочетание, присущее одной конкретной личности, но не воспроизводимое народом как носителем языка. В начале исследования этого феномена ученые прежде всего обращали внимание на отдельные слова. При этом окказиональные слова считались прерогативой писателей. У каждого лингвиста в памяти пушкинское слово «огончарован», которое указывает на индивидуальное словотворчество поэта.

Окказиональное словообразование рассмотрено в трудах Р. Ю. Намитоковой [4], Э. Ханпира [13], Л. А. Шеляховской и Н. А. Богданова [16]. Как известно, при образовании говорящим окказионализма внутри слова необычно компонуются определенные корневые и аффиксальные морфемы, которые передают новое значение, соответствующее замыслу автора речи. При этом внутренняя форма окказионального слова рассчитана на некий опыт носителей языка, которые при восприятии этого новообразования соотносят смыслы его компонентов, дают внутреннюю оценку автору за его изобретательность в умении передать всю ситуацию одним словом и расшифровывают идею говорящего. При этом каждая морфема как компонент окказионализма содержит национально-специфический социальный фон, который остается непонятным для неисконного носителя. Окказионализм привлекает внимание своей необычностью при первоначальном восприятии, интригует возможностью познать новое, незнакомое. Наиболее полное определение этому понятию дает Н. В. Титова [10].

Исследователь выделяет экспрессивность, невоспроизводимость, характерное нарушение языковых норм, постоянную новизну. В дополнение к идее автора о том, что окказионализмы представлены в рекламных текстах, можем отметить, что они часто встречаются в газетных статьях, особенно в заголовках (см. примеры ниже). Анализ окказионализмов на разных уровнях порождает спор об уровне статусе этого явления. Одни ученые изучают его на уровне лексики и фразеологии, другие считают, что полную картину об окказионализме можно получить в рамках синтаксической единицы [17], [18].

Нужно отметить, что в настоящее время обширный поток информации в глобальном пространстве, стремление к лаконичности, широкий кругозор личности позволяют даже простому носителю языка порождать необычные слова.

Со временем лингвисты начали выявлять словообразовательные типы окказионализмов, определять степень их продуктивности, изучать функции, раскрывать экспрессивный и прагматический потенциал этих необычных языковых средств. Так, неузуальные образования с разных позиций рассматривает Л. И. Плотникова, которая на множестве примеров типа *эсэнговский* 'принадлежащий СНГ' в сравнении с однокоренными *эсэнговый* 'плохой', 'дорогой', *эсэнгово* 'плохо' раскрывает динамику отражения оценки в социальной, политической и экономической сферах в системе новообразований современного языка [6]. Можно привести и другие примеры словообразовательного плана, когда и автор, и воспринимающий (читатель/слушатель) имеют общий культурный фон, знают, из какого источника взято устойчивое сочетание, одно слово в котором намеренно созвучно и в то же время является антиподом художественного образа: название статьи *Старуха ИЗВЕРГиль* [8] точно передает преступление 71-летней пенсионерки.

При этом быстрая реакция на происходящие события, ориентация на осведомленность массового читателя или слушателя о текущем положении дел позволяют говорящему быстро поменять букву в слове, и тогда получаем его оценочную информацию: *депутат* → *жепутат* (современный казахский поэт М. Шаханов), при этом интернациональное слово становится сугубо казахским за счет корня *же-*, за которым кроется глубокая негативная семантика присвоения, нечестного обогащения и т. д. (*жеу* 'есть', 'кушать' в исконном значении; во вторичном значении – 'присваивать') (из устного публичного выступления).

Таким образом, особенностью окказиональных явлений в русском языке является нестандартное словообразование, при котором меняется одна фонема, одна морфема, основа слова (на основе идентичности частей речи, схожести фонетического облика), и эти изменения понятны бываю только в контексте с учетом культурного фона.

Не менее значимы для понимания природы окказионализма и другие языковые единицы, кроме слова. В поддержку идеи выделения окказиональных единиц высшего порядка, нежели слово, выступает Н. Г. Бабенко [1]. Автор выделяет грамматические окказионализмы и рассматривает понятие окказионального в широком контексте.

В этой статье мы впервые представляем определенную классификацию окказиональных сочетаний с целью системного рассмотрения их функционирования в текстах СМИ. Таковыми могут быть словосочетания, предикативные и полупредикативные сочетания слов, даже коррелирующие предикативные части сложного предложения, которые привлекают внимание читателей семантической параллелью или семантической противоположностью.

Окказионализм в словосочетаниях. Часто в средствах массовой информации мы встречаем необычные сочетания, слова которых не входят в одно семантическое поле. Например, интересно название статьи *Пляж на снегу*, тогда как слово пляж в сознании носителя русского языка ассоциируется с летом, с горячим песком, а не снегом и зимой.

Оказалось, это лаконичное название вида спорта – зимнего пляжного баскетбола [7]. Или название газетной статьи *Горючие слезы* метафорически, но точно передает проблемную ситуацию: стоимость грузоперевозок растет из-за повышения цен на топливо, а это ведет к подорожанию продуктов первой необходимости [2]. Оказиональный характер этих двух сочетаний в плане потенциального перехода в узус разный: при развитии описываемого вида спорта первое постепенно может стать узуальным, тогда как словосочетание *горючие слезы*, не поддерживаемое денотатом, останется исключительно авторским лексико-грамматическим новообразованием. Так, из СМИ пришли и закрепились в языке такие сочетания, как *люди в погонах*, *люди в белых халатах*, так как они являются описательными названиями реально существующих субъектов (денотатов) – военных и полицейских, медицинских работников. Также новым объектом анализа могут служить окказиональные сочетания типа *честное бандитское поздравление* [15] как необычная калька известного в XX веке клише *честное пионерское слово*. Ассоциативную связь между двумя сочетаниями поддерживают не только лексема «честное», но и грамматическая модель.

Окказионализм в предикативных сочетаниях. Анализ современных текстов СМИ позволяет выявлять необычность авторского творчества не только в рамках слова и обычного словосочетания. Ведь узуальное сочетание мы встречаем и в основе предложения-высказывания, которое может оставаться сугубо личным творчеством говорящего по конкретному случаю. До сих пор не затронут вопрос построения грамматических окказионализмов за счет трафаретных моделей прошлого жизненного опыта носителей языка: с советского времени известны строки из песни *Нам дружба жить и ... помогает*, которая в виде окказионального средства трансформирована во фразу *Им служба грабить и бить помогает* [3]. Здесь также обнаруживаем, что средствами ассоциативной параллели служат как лексическое средство, так и грамматическая структура. Известное устойчивое предикативное сочетание – название фильма «Москва слезам не верит» – также из узуального переходит в окказиональное путем замены подлежащего на слово «суд» при передаче контекста о квартирной мошеннице: *Суд слезам не верит* [9]. Также в русскоязычной среде известна поговорка *Голод – не тетка*, которая легко по ситуации переходит в окказиональное сочетание *Холод – не тетка* [14], когда сообщается о невозможности учиться из-за холода в школьных кабинетах.

Окказионализм в полупредикативных сочетаниях. *Его пожелания, приправленные криминальной романтикой, выглядели достаточно смешно* [5]. В данном полупредикативном сочетании автором речи лексема «приправленные» из семантического поля «Питание» интегрируется сразу в два других поля – «Эмоциональный мир человека» и «Криминальная среда». Такое сочетание на уровне синтаксиса не рассматривалось как окказиональное сочетание, хотя на лексическом уровне отдельно взятое слово обычно анализируется как метафора.

Окказионализм в соотносительности предикативных сочетаний в сложных предложениях. Частотность окказиональной параллели предикативных сочетаний в сложных предложениях также является новым объектом анализа. Не ограничиваясь одним конкретным языком, можем привести некоторые наблюдения за этим явлением. Например, лозунг *Бүгін – Тен, ертең – сен!* – окказиональный, разовый, хотя его произносят многие, так как он является резонансным после громкого убийства известного спортсмена (Денис Тен – казахстанский фигурист, погибший от рук грабителей). Впоследствии данный лозунг не будет актуальным, так как слово «бүгін», обозначающее актуальное трагическое событие, со временем уйдет в прошлое.

Итак, окказиональные сочетания имеют разные пути дальнейшего существования: а) исчезают в силу давности события или неподкрепленности денотатом; б) приобретают узуальный характер. Таким образом, соотношение узуального и окказионального в широ-

ком понимании последнего требует дальнейшего глубокого изучения. Индивидуальная речь при лексикализации становится сплетением воспроизводимого и нового, необычного. Чем чаще используются сочетания несочетаемых лексем, тем увлекательнее становится речь говорящего. Такие сочетания подчеркивают интеллект человека, его умение неординарно мыслить. На уровне лексики окказионализмы хорошо выявляются, на уровне грамматики их следует определять на основании детального анализа контекста, дискурса, так как за одной предикативной основой может стоять целое событие. И важно также рассмотреть межъязыковое и территориальное функционирование этих лексико-грамматических новообразований, так как последние носят локальный характер и могут быть непонятными за пределами страны или конкретной местности.

Для иллюстрации выявленных особенностей окказионального сочетания слов приведем такой текст рекламного характера:

Об этой услуге можно прочитать много интересной информации на многочисленных сайтах для автолюбителей. Трейд-ин – довольно популярный инструмент. Автовладелец на своем автомобиле приезжает в автосалон, после чего отдает машину на диагностику, а также на оценку её реальной стоимости. Таким образом, машина «отдыхает» в салоне, а хозяин «тачки» ищет себе достойную замену в этом же автосалоне – жестокий по отношению к «старушке», но крайне удобный процесс. Владелец наконец находит себе новую «автопассию», а «старушка», оцененная и исследованная по полной программе, терпеливо ожидает своей участи. Хозяин доплачивает салону за сервис и разницу между новой и старой машиной, после чего без каких-либо угрызений совести преспокойно уезжает домой на новой или не очень легковушке [11].

Простота текста и доступность лексики являются необходимым признаком рекламного текста. В то же время лексика, передающая лишь суть высказываемого, далеко не интересна. Она больше подходит при технической характеристике объекта продажи. А окказиональные сочетания придают тексту определенную эмоциональность, экспрессивность и вызывают неподдельный интерес воспринимающего. Поэтому значимы переносные значения слов в виде метафор, описательные замены ключевых слов. Далее, важно создавать для слушателя или читателя неофициальную обстановку за счет общенародной лексики, то есть копировать живой разговор покупателя и продавца. Такой способ создает эффект непринужденного общения, но в то же время перебор разговорной лексики может снизить уровень делового взаимодействия, в связи с чем целесообразно чередование стилистически нейтральной, эмоционально окрашенной и разговорной лексики. Окказиональные сочетания и сами окказионализмы привлекают внимание, хорошо запоминаются и вызывают положительные эмоции относительно объекта речи.

В [11] активно использованы олицетворение (*машина отдыхает, «старушка» терпеливо ожидает своей участи, новая автопассия*), перифраз (*достойная замена*), эпитет (*жестокий процесс*). Во-первых, эти стилистические приемы делают текст интересным и доступным, легко воспринимаемым слушателем или читателем. Относительно хозяина также применяются слова, которые передают легкость его действий: *приезжает на своем автомобиле, отдает на диагностику, ищет замену, находит, доплачивает и без угрызений совести преспокойно уезжает домой*. Особенность текста – разъяснить суть этого вида продажи. Во-первых, автор текста его называет инструментом, что необычно для всех носителей русского языка, так как это слово заменяет значения «вид или тип продажи», «механизм или способ продажи». За счет необычных сочетаний слов текст рекламы достигает своей цели: *машина отдыхает в салоне*, сравним: машину оставляют в автосалоне / машина стоит в автосалоне / машина помещается в автосалон. *Хозяин тачки ищет себе достойную замену в этом же автосалоне*, сравним: продавец находит новый

автомобиль в этом же автосалоне. Далее дана эмоционально-оценочная характеристика процесса продажи: *жестокий по отношению к «старушке»*. За такой оценкой стоит старая машина хозяина, которую он продает. Лаконичность достигается за счет этого окказионализма-перифраза, являющегося также олицетворением.

Резюме. Наше исследование показало, что окказионализмы должны рассматриваться на уровне синтаксической единицы, в рамках которой они проявляют свое окказиональное значение. Показан новый аспект системного представления в пределах разных синтаксических единиц. Такой анализ позволит выявить типовые особенности выражения окказионального. Анализ на уровне лексики и фразеологии будет недостаточным, если не учитывать структурных условий порождения окказионального. С позиции дискурсивного анализа наиболее полную картину окказионализма можно получить в контексте, когда будут проанализированы не только само значение окказионализма, но и единица синтаксиса как условие выражения окказионального. Объем статьи не позволил нам разобрать более широкий спектр окказиональных явлений в разных контекстах, что станет объектом наших дальнейших исследований. Особенно интересным будет дискурсивный анализ окказионализмов с учетом культурного фона текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабенко Н. Г.* Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. – Калининград : Калининград. гос. ун-т, 1997. – 84 с.
2. *Горючие слезы // Жизнь.* – 20.11.2018.
3. *Им служба грабить и бить помогает // Время.* – 20.09.2018.
4. *Намитоква Р. Ю.* Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 160 с.
5. «...*Пожелания, приправленные криминальной романтикой*» // *Время.* – 05.01.2018. – С. 3.
6. *Плотникова Л. И.* Динамический аспект исследования неузуальных образований // *Лексическая и грамматическая семантика : материалы республиканской научной конференции.* – Белгород, 1998. – С. 127–130.
7. *Пляж на снегу // Время.* – 08.11.2018. – С. 16.
8. *Старуха ИЗВЕРГиль // Жизнь за всю неделю.* Казахстан. – № 48. – 04.12.2018.
9. *Суд слезам не верит // Время.* – 22.11. 2018.
10. *Титова Н. В.* Семантика и поэтическая функция окказиональных слов : автореф. дис... канд. филол. наук : 10.02.01. – Челябинск, 2006. – 22 с.
11. *Трейд-ин.* Эффективные продажи в автобизнесе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.drivenetwork.ru/articles?id=13>.
12. *Улханова И. С.* Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы // *Вопросы языкознания.* – 1984. – № 1. – С. 44–50.
13. *Ханпира Э.* Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании русского языка // *Развитие словообразования русского языка.* – М. : Наука, 1966. – С. 153–166.
14. *Холод – не тетка // Время.* – 05.01.2019. – С. 5.
15. *Честное бандитское поздравление // Время.* – 05.01.2018. – С. 3.
16. *Шеляховская Л. А., Богданов Н. А.* Словообразовательный аспект изучения некоторых групп окказионализмов // *Новое слово и словарь новых слов.* – Л. : Наука ЛО, 1983. – С. 82–92.
17. *Бейсенбай А. Б.* Әбіш Кекілбаев шығармаларындағы окказионалдык колданыстар : филол. ғыл. канд. ... дис. [каз.]. – Астана, 2008. – 24 б.
18. *Еспекова Л. Ә.* Қадір Мырзалиев поэзиясындағы окказионализмдер : филол. ғыл. канд. ... дис. [каз.]. – Алматы, 1998. – 30 б.

Статья поступила в редакцию 22.05.2019

REFERENCES

1. *Babenko N. G.* Okkazional'noe v hudozhestvennom tekste. Strukturno-semanticheskij analiz. – Kaliningrad : Kaliningrad. gos. un-t, 1997. – 84 s.
2. *Goryuchie slezy // Zhizn'.* – 20.11.2018.
3. *Im sluzhba grabit' i bit' pomogaet // Vremya.* – 20.09.2018.

4. *Namitokova R. Yu.* Avtorskie neologizmy: slovoobrazovatel'nyj aspekt. – Rostov n/D : Izd-vo Rost. un-ta, 1986. – 160 s.
5. «...*Pozhelaniya*, pripravlennye kriminal'noj romantikoj» // *Vremya*. – 05.01.2018. – S. 3.
6. *Plotnikova L. I.* Dinamicheskij aspekt issledovaniya neuzual'nyh obrazovanij // *Leksicheskaya i grammaticheskaya semantika : materialy respublikanskoj nauchnoj konferencii*. – Belgorod, 1998. – S. 127–130.
7. *Plyazh na snegu* // *Vremya*. – 08.11.2018. – S. 16.
8. *Staruha IZVERGil'* // *Zhizn' za vsyu nedelyu. Kazahstan*. – № 48. – 04.12.2018.
9. *Sud slezam ne verit* // *Vremya*. – 22.11. 2018.
10. *Titova N. V.* Semantika i poeticheskaya funkciya okkazional'nyh slov : avtoref. dis... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Chelyabinsk, 2006. – 22 s.
11. *Trejd-in*. Effektivnye prodazhi v avtobiznese [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.drivenetwork.ru/articles?id=13>.
12. *Uluhanova I. S.* Uzual'nye i okkazional'nye edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy // *Voprosy yazykoznaniya*. – 1984. – № 1. – S. 44–50.
13. *Hanpira E.* Ob okkazional'nom slove i okkazional'nom slovoobrazovanii russkogo yazyka // *Razvitie slovoobrazovaniya russkogo yazyka*. – M. : Nauka, 1966. – S. 153–166.
14. *Holod – ne tetka* // *Vremya*. – 05.01.2019. – S. 5.
15. *Chestnoe banditskoe pozdravlenie* // *Vremya*. – 05.01.2018. – S. 3.
16. *Shelyahovskaya L. A., Bogdanov N. A.* Slovoobrazovatel'nyj aspekt izucheniya nekotoryh grupp okkazionalizmov // *Novoe slovo i slovar' novyh slov*. – L. : Nauka LO, 1983. – S. 82–92.
17. *Bejsenbaj A. B.* Əbish Kekilbaev shyfarmalaryndary okkazionaldyk koldanystar : filol. fyl. kand. ... dis. [kaz.]. – Astana, 2008. – 24 b.
18. *Espekova L. Ə.* Qadir Myrzaliev poeziyasyndary okkazionalizmder : filol. fyl. kand. ... dis. [kaz.]. – Almaty, 1998. – 30 b.

The article was contributed on May 22, 2019

Сведения об авторах

Булатбаева Кулжанат Нурымжановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранной филологии Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан; e-mail: bulatbaeva.kulzhanat@mail.ru

Сарсикеева Гульнар Кусайеновна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранной филологии Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан; e-mail: gsarsikeieva@gmail.com

Айтжанов Куаныш Бахытжанулы – магистрант 2 курса направления подготовки магистрантов «Иностранная филология» (магистерская программа «Рекламный текст как фон окказионального словообразования») Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан; e-mail: Kuna.ast@mail.ru

Author information

Bulatbaeva, Kulzhanat Nurymzhanovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Philology, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan; e-mail: bulatbaeva.kulzhanat@mail.ru

Sarsikeeva, Gulnar Kusayenovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Philology, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan; e-mail: gsarsikeieva@gmail.com

Aytzhanov, Kuanysh Bakhytzhanyuly – Second-year Master's Degree Student, Master's Degree Training Program «Foreign Philology» (Master's Degree Program «Advertising Text as Background of Occasional Word Formation»), L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan; e-mail: Kuna.ast@mail.ru

Л. А. Васильева, Г. В. Хораськина, О. Р. Студенцов, М. П. Савирова

ДЕТСКИЕ РАДИОПЕРЕДАЧИ «РАДИО ЧУВАШИИ» СОВЕТСКОГО И СОВРЕМЕННОГО ПЕРИОДОВ В СРАВНИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена развитию детских радиопередач «Радио Чувашии» (ГТРК «Чувашия»), их современному состоянию, жанровой и тематической специфике. Внимание акцентируется на роли детских радиопередач в обучении и воспитании подрастающего поколения. В основу работы легли методы эмпирического исследования, а также метод литературного анализа (содержательного, структурного) произведений с учетом специфики звучащего материала. Проанализированы архивные записи детских радиопередач разных лет, изучены личные воспоминания радиожурналистов В. Эльби, В. Минеевой, Г. Вастрыуковой. Объем детского вещания сократился с 70 мин. в неделю в советский период до 20–25 мин. в настоящее время. Из эфира исчезли такие формы, как детские радиожурналы и радиогазеты. Указывается на необходимость поиска новых тем и форм подачи материала. Данное исследование должно восполнить пробел в изучении детской радиожурналистики Чувашии.

Ключевые слова: *детские радиопередачи, ГТРК «Чувашия», «Радио Чувашии», жанры радиожурналистики.*

L. A. Vasilyeva, G. V. Khoraskina, O. R. Studentsov, M. P. Savirova

COMPARATIVE APPROACH TO CHILDREN'S PROGRAMMES ON «RADIO CHUVASHIA» IN THE SOVIET AND MODERN PERIODS

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the history of children's radio programmes on «Radio Chuvashia» (STRBC «Chuvashia»), their current state, analysis of their genre and thematic specifics. The paper focuses on the role of children's radio programmes in education and upbringing of the rising generation. The analysis is based on the methods of empirical research. The paper also employs the method of literary analysis (the analysis of content and structure) of works regarding the specifics of the sound material. The authors analyzed the archival records of children's radio programmes, studied the personal archives of radio journalists V. Elbie, V. Mineeva, G. Vastryukova. The authors conclude that children's broadcasting time has reduced from 70 minutes (the Soviet period) to 20-25 minutes a week (the present time); stress that radio magazines and radio newspapers for children have disappeared at all; point out the necessity to look for the new topics and forms of presentation of material; intend that the current research paper is to fill the gap in the study of children's radio journalism in Chuvashia.

Keywords: *children's radio programmes, «STRBC «Chuvashia»», «Radio of Chuvashia», genres of radio journalism.*

Актуальность исследуемой проблемы. Радио занимает существенное место в формировании важнейших качеств личности подрастающего поколения. Детские СМИ являются самостоятельным звеном в общей системе средств массовой информации. Они приобщают молодежь к интеллектуальному и духовному потенциалу общества, поддерживают культурные приоритеты, формируют нравственные ценности. За последние два

десятилетия региональная детская радиожурналистика практически не изучалась. В основном исследования в этой области относятся к советскому периоду. Лишь попутно данная тема затрагивалась при освещении вопросов становления и развития чувашского радиовещания Г. В. Вакку [1], В. П. Большой [4]. В исследованиях Л. А. Васильевой и А. Д. Гаврилова [2], А. Д. Гаврилова и А. М. Эшкерата [3] акцентировано внимание на развитии регионального радиовещания в аспекте молодежной проблематики; серия статей преподавателей Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова посвящена такой важной теме, как контент-анализ вещания ГТРК «Чувашия» [10]. Думается, что наше исследование в какой-то степени должно восполнить пробел по изучению детской радиожурналистики Чувашии. Целью статьи является изучение контента и жанрового своеобразия детских радиопередач «Радио Чувашии», одной из старейших радиостанций Чувашской Республики, советского и современного периодов в сравнительном аспекте.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили тексты микрофонных материалов, прозвучавших в эфире «Радио Чувашии» с момента выхода первых детских радиопередач. В основу анализа легли методы эмпирического исследования. Использован также метод литературного анализа (содержательного, структурного) произведений с учетом специфики звучащего материала. Проанализированы архивные записи детских радиопередач разных лет; изучены воспоминания радиожурналистов В. Эльби, В. Минеевой, Г. Вастрюковой, работы преподавателей [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17], [18] Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова

Результаты исследований и их обсуждение. Из двух десятков радиопередач в эфире «Радио Чувашии» в настоящее время три-четыре предназначены детской аудитории. Было время, когда в течение недели в эфир выходили семь-восемь детских радиопередач общим хронометражом более 70 мин. На уменьшение хронометража повлияли такие причины, как лимит времени (на детские передачи тратится не более 20–25 мин.), усиление конкуренции: появление на радиорынке детских радиостанций и Интернет-радио. В Интернете дети находят программы нового образца, не требующие больших затрат, но не предоставляющие им разноформатный качественный контент.

Особенностям отечественного детского радиовещания советского периода посвящены работы А. А. Меньшиковой [6], Т. В. Лебедевой [5], И. А. Руденко [8]. В своих исследованиях они на первое место ставят воспитательную функцию радио: «легче воспитывать, чем перевоспитывать – это всем давно известно. И поэтому только постоянно развивая и улучшая радиовещание для малышей, мы сможем внести большой вклад в сложный процесс воспитания маленького советского гражданина», – пишет А. А. Меньшикова [6, с. 25].

Труды по истории радиожурналистики А. А. Шереля [7], В. В. Смирнова [9] и других исследователей имеют огромное прикладное значение.

Детские радиопередачи органично вплетены в жанровую структуру радио. В отечественной журналистике традиционно выделяют следующие группы жанров радио: 1) информационные; 2) аналитические; 3) художественно-публицистические. Имеются различные их классификации. По А. А. Шерелю, к примеру, к информационным жанрам относятся радиосообщение (заметка), интервью, репортаж, радиоотчет, обзор печати; к аналитическим – корреспонденция, комментарий, беседа, обозрение; к документально-художественным (художественно-публицистическим) – радиоочерк, радиорассказ, радиофельетон, документальная драма и радиокomпозиция [7, с. 186]. В. В. Смирнов к информационным жанрам причисляет новости на радио, информационное радиосообщение, радиообзор печати, информационное радиоинтервью, информационный радиорепортаж, радиоотчет, информационную радиокорреспонденцию. Аналитические жанры

радиожурналистики представлены аналитическим радиоинтервью, аналитической радиокорреспонденцией, аналитическим радиорепортажем, радиорецензией, письмом, обзором писем, радиобеседой, радиокomentarием, радиообозрением, дискуссией на радио, радиоречью, журналистским расследованием. Документально-художественные жанры радиожурналистики – радиоочерк, радиозарисовка, радиорассказ, радиофельетон, радиокомпозиция [9, с. 23]. Из наиболее важных функций радиожурналистики, которые распространяются прежде всего на детей и имеют достаточно сильное влияние, отметим функции общения и просвещения, воспитательную и эстетическую.

Основными целями детских радиопередач являются всестороннее воспитание и образование, социализация подрастающего поколения. Они должны способствовать развитию интереса у детской аудитории к научно-популярной информации, историческим фактам, культурным событиям, новостям из мира спорта, помочь юным слушателям освоить школьную программу и развить творческие способности, навыки общения. Эти передачи призваны формировать и развивать в детях такие чувства, как патриотизм, любовь к родным, уважение к родному языку.

Целевую аудиторию детских радиопрограмм условно можно разделить на три основные подгруппы: 1) дети от трех до семи лет – дошкольники; 2) дети от семи до двенадцати лет – школьники; 3) родители.

Радиостанция «Радио Чувашии» – подразделение ГТРК «Чувашия». С марта 1932 г. она осуществляет регулярное вещание на чувашском и русском языках по всей территории Чувашской Республики. «Радио Чувашии» транслируется на волнах радиостанций «Радио России» и «Маяк». В 2006 г. радиостанция запустила вещание в сети Интернет.

Появление первых детских передач на чувашском радио связано с именем писательницы В. Эльби, проработавшей с 1938 по 1968 г. редактором детских передач в Комитете радиовещания и телевидения при Совете министров Чувашской АССР. Она создала самый удачный детский проект на чувашском радио – радиожурнал «Хатёр пул!» («Будь готов!»).

Когда зародилась идея создания детской передачи, В. Эльби задалась вопросом: «Что может побудить детей слушать радиопередачу?», и решила: «Сигнал!» [4, с. 98]. Она пригласила музыканта сыграть на трубе сигнал, и его игру с первого раза записали на пленку. С тех пор передача «Хатёр пул!» всегда начиналась с этого сигнала. «Ребята в эфире рассказывали о сборе металлолома, макулатуры. Помню, в Чебоксары привозили машину, собранную из металлолома чувашских школьников», – вспоминала В. Эльби [4, с. 98]. Следует отметить, что эта программа и в настоящее время занимает достойное место в сетке вещания ГТРК «Чувашия»: под названием «Шӑнкӑрав» («Звонок»). В радиожурнале «Хатёр пул!» использовались такие жанры, как радиосообщения, интервью, репортажи, беседы. На беседы и интервью приглашались специалисты – педагоги, писатели, космонавты, инженеры. Радиожурнал много лет вели артисты Р. Хорькова, Н. Степанов, А. Маштанова.

По тематике и жанровому наполнению радиожурнал «Хатёр пул!» был близок радиогазете «Пионерская зорька», одной из старейших передач Всесоюзного радио. В своих выпусках «Хатёр пул!» рассказывал школьникам о жизни пионерской организации, главных стройках страны, достижениях советской науки и техники, делах сверстников в республике, положении детей в капиталистических странах. Активное участие в подготовке передачи принимали сами пионеры: юные корреспонденты, дикторы. В радиожурнале периодически включались очерки о космонавтах, героях труда, ветеранах Великой Отечественной войны, строителях, инженерах, спортсменах, писателях. Неотъемлемой частью передачи была литературная рубрика. Детские рассказы в радиоэфире читала на-

родная артистка СССР В. Кузьмина. Долгое время «Хатёр пул!» оставался главной детской передачей на чувашском радио.

Следующей детской передачей на радио стала «Пёчэк сеш фалтър» («Маленькая звездочка»). Она была рассчитана на детей младшего школьного возраста. Эту радиопередачу вели ученицы второго класса Инна и Таня – дочери чувашского писателя В. Алендея. В ней постоянно звучали детские голоса. Передача была наполнена рассказами и сказками. Сказки читали артисты чувашских театров Е. Никитин и П. Иванов. Детская редакция радио поддерживала тесную связь с чувашскими писателями, которые были частыми ее гостями. Одна из них – детская писательница М. Трубина. В радиоэфире звучали рассказы М. Ухсая, Л. Агакова, Г. Ефимова, Ф. Уяра, В. Ухли, А. Лазарева, В. Алендея, А. Артемьева, П. Львова, М. Юхмы, Е. Лисиной и др.

Жанр радиоспектакля стал одной из самых любимых форм подачи сказок и литературных произведений на чувашском радио. Эта славная традиция сохраняется до сих пор. Радиоспектакли развивают у детей мышление, воображение и фантазию. За невозможностью увидеть то, о чем рассказывает ведущий, ребенок строит в уме цветную картину происходящего.

Старший редактор детских передач В. Минеева с 1968 по 1973 г. готовила передачу «Асанне юмахёсем» («Бабушкины сказки»). По воспоминаниям автора, «изначально собирались выпустить лишь одну передачу. Однако она так понравилась радиослушателям, что затянулась на долгие двадцать лет» [4, с. 97]. В редакцию приходило большое количество писем со сказками от детей, и в эфире зазвучали авторские произведения. Долгие годы сказки озвучивала заслуженная артистка РСФСР В. Голубева. В 1990 г. фирмой «Мелодия» выпущена грампластинка «Асанне юмахёсем: Вера Голубева каласа парать» («Бабушкины сказки: рассказывает Вера Голубева»). Именно на этих сказках выросло несколько поколений чувашской детворы. В радиоэфире звучали не только чувашские сказки, но и сказки народов мира. Обращение к жанру сказки на радио не случайно. Они помогают сформировать положительные черты характера у ребенка, развивают силу воли, учат дружить, сострадать, быть преданным, не отступать в сложных ситуациях. Сказки выполняют не только воспитательную, но и развивающую и эстетическую функции. Хронометраж детских радиопередач в этот период длился 70 мин. в неделю.

Детские передачи на чувашском радио более трех десятков лет ведет журналист Г. Вастрюкова. В разные годы она готовила такие передачи, как «Сармантей», «Каҫхи юмах» («Вечерняя сказка»), «Бабушка Валя и кот вездеход», «Шанкӑрав» («Звонок»), «Вӑрман сасси» («Голос леса»), «Сӑпайӑх шкулӑ» («Школа вежливости»), «Асамат кӑперӑ» («Радуга»), «Асанне юмахёсем» («Бабушкины сказки»), «Сунарҫӑ халапёсем» («Легенды охотника»), «Пирӑн пултаруӑх» («Наше творчество»), «Паллашӑр: вӑрентекен» («Знакомьтесь: учитель»), «Ашшӑ-амӑшӑ, ачисем» («Родители и дети»).

«Пирӑн пултаруӑх» («Наше творчество») – радиожурнал, в котором рассказывает о талантливых ребятах. Чтобы не нарушать мироощущение ребенка, письма в радиоэфире зачитывают дети. К примеру, передача от 20 мая 2002 г. была посвящена детскому оркестру духовых инструментов. Руководитель оркестра, заслуженный работник культуры Чувашской Республики Г. Анисимов, рассказывал о своем коллективе, а ребята делились своими впечатлениями от концертов. В студии они играли на музыкальных инструментах, исполняли песни. В передаче умело сочетаются жанровые особенности радиочерка, беседы и радиокomпозиции.

Радиопередача «Шанкӑрав» («Звонок») имеет большой успех среди школьников Чувашской Республики. В ней удачно совмещены несколько жанров: репортаж, фельетон, интервью, беседа. В роли ведущих выступают учащиеся чебоксарских школ. Каждая программа имеет четкую структуру: завязку, развитие действий, кульминацию и развязку.

ку. В разрешении вопроса участвуют сами дети. Передача в основном носит познавательный характер, развивает логику и сообразительность. Ребята также изучают иностранные языки. Для этого в радиостудию приглашают учителей иностранных языков. Все это происходит в форме игры, которая является одним из основных инструментов в детском радиовещании. Игровые элементы в передачах для младших школьников используются и в целях организации учебного труда. В эфире звучат песни, ребята отгадывают загадки, участвуют в викторинах.

Журналист Г. Вастрюкова в неделю выпускала восемь детских радиопередач. Частой гостьей многих ее передач была чакак (сорока). «Чак-чак! Чакак! Друзья, к нам прилетела сорока! Должно быть, принесла новости! Чак-чак! Чакак!» – так начинались передачи «Шӑнкӑрав» («Звонок»). Неизменно, в течение 18 лет, персонаж Пӗлейкин (Знайкин) просвещал детскую аудиторию. Этот радиоперсонаж хорошо разбирался в различных областях знаний: в истории, географии, литературе; он рассказывал интересные истории, давал ответы на интересующие детей вопросы. К примеру, в выпуске от 2 июня 2002 г. Пӗлейкин знакомит детей со словом, состоящим из 42 букв, – названием небольшого озера в штате Массачусетс США. Долгие годы персонажа озвучивала педагог и артистка Чувашского государственного театра кукол З. Никонорова.

Со временем на «Радио Чувашии» появилась детская студия, которая собрала самых талантливых школьников. Особенно отличились ученики чебоксарской СОШ № 37 Павел Федоров и Женя Усанов, а также СОШ № 6 Олег Максимов. Позже Олег думал поступить на технический факультет, но все же желание стать журналистом пересилило, во многом благодаря радио: он закончил факультет журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

«Каждый ребенок, который участвовал в передаче, для меня, как родной. Каждого люблю. К слову, моя дочь, Инга, в свои два года вышла в радиоэфир», – вспоминает Г. Вастрюкова [4, с. 99].

В настоящее время передача «Шӑнкӑрав» («Звонок») выходит еженедельно по четвергам хронометражем 15 мин.; она посвящена школьникам, их учебе, дополнительному образованию, участию в конкурсах и олимпиадах, подготовке к экзаменам и профессиональной ориентации. Редакторы программы – журналисты О. Верликова и В. Енейкина, их помощники – учащиеся чебоксарских школ. Передача знакомит со школьными новостями, талантливыми сверстниками и опытными педагогами, школами республики. В эфире звучат песни, стихи и радиоспектакли. В передаче от 5 декабря 2019 г. корреспонденты ведут репортаж из Чувашского государственного театра кукол, где проходит фестиваль «Хрустальная веточка» среди детей с ограниченными возможностями. Ее основные жанры – репортаж, интервью, беседа.

Передача «Паллашӑр: вӗрентекен» («Знакомьтесь: учитель») знакомит радиослушателей с педагогами разных школ, она адресована не только детям, но и их родителям. Учащиеся сами присылают письма с рассказами о своих классных руководителях, любимых учителях. В начале передачи ведущая знакомит радиослушателей с новой школой, а затем переходит к знакомству с педагогом. Передача от 18 февраля 2006 г. была посвящена учителю географии чебоксарской СОШ № 38 Н. Дмитриеву. Ее основные жанры – беседа, очерк. Радиопередача выходит и на русском языке. Она помогает найти ответ на самые главные вопросы: Каким образом помочь ребенку в учебе? Как привить интерес к чтению? Как научить внимательности? Передачи выходят в форме диалога. Многие выпуски были адресованы родителям. В основном они состояли из аналитических жанров, таких как комментарий, беседа, обозрение.

Радиопередача для самых маленьких «Каҫхи юмах» («Вечерняя сказка») в эфире уже 60 лет, ныне выходит четыре раза в неделю хронометражем 15 мин. Ее цель – позна-

комить детей с культурными традициями разных народов, привить им такие качества, как доброта, справедливость, трудолюбие, уважение. Сказки, звучащие в эфире «Радио Чувашии», несут ценную информацию, которая наработана веками. Они в красочном, интересном виде преподносят юным слушателям жизненный урок. В передаче от 12 марта 2006 г. артистка В. Иванова знакомит детскую аудиторию со сказкой Р. Сарпи «Саря чечек» («Красивый цветок»). Главному герою, Цветку, приходится терпеть от Жабы и ее сына разные пакости: они катаются и прыгают на его лепестках. Однажды появилась Лиса и съела Маму-Жабу. Такая же участь постигла бы и сына, но Цветок пожалел и спас его от смерти. Доброта всегда вознаграждается – Цветок находит себе верного друга и надежного защитника. Все сказки заканчивались чувашскими народными пословицами: «Халап халха тӳрринче: хам халха умӳнче» («Сказка на заборе, я сам у ворот»), «Юмах юман тӳрринче: хам урхамах сийӳнче» («Сказка на дубе, а я на коне»).

Детская программа на русском языке «От двух до пяти» просуществовала до 2019 г., выходила в радиозфир один раз в неделю хронометражем 5 мин. В передаче, которую вела корреспондент Е. Степанова, малыши рассуждали на разные темы: что такое дружба, как поступить в том или ином случае, кем стать. Ответы воспитанников чебоксарских детских садов подкупают своей искренностью и непосредственностью.

В 2013 г. появилась другая детская программа – «У Лукоморья», рассчитанная на дошкольный и младший школьный возраст. Ее ведущие – М. Львова и ее пятилетняя дочь А. Петрова – переносят радиослушателей в волшебную страну Лукоморье. Там ребята встречаются с разными талантливыми людьми (танцорами, музыкантами и т. д.), учат азбуку и счет, знакомятся с правилами дорожного движения, готовят вкусные блюда, шьют из лоскутков кукол. В конце передачи они «возвращаются» обратно и получают домашнее задание, которое, как элемент передачи в радиовещании, используется часто, независимо от возрастной группы целевой аудитории. Беседа, интервью, корреспонденция, комментарий – основные жанры данной передачи.

Для детей предназначена и программа Е. Степановой «Точка роста», которая выходит в эфир «Радио Чувашии» с 2015 г. еженедельно по субботам хронометражем 20 мин. Ее автор знакомит слушателей с одаренными детьми и талантливыми педагогами, рассказывает о разных видах дополнительного образования: спортивных, музыкальных, художественных школах, школах искусств; о том, как ребята развивают свои творческие способности, откуда берут свою «точку роста». Воспитанники детской театральной студии «ВанГогги» делятся новостями из жизни призеров школьной лиги КВН Чувашии, обучающимися Чебоксарского детского технопарка «Кванториум». Ребята ведут себя у микрофона достаточно непосредственно, рассказывают занимательные истории, смеются над неожиданной шуткой. Это делает передачу более привлекательной для целевой аудитории: позволяет почувствовать себя в кругу друзей, воспринять информацию в наиболее комфортной форме и, возможно, задуматься о том, как развить свои таланты, ведь гости в студии ничем не отличаются от радиослушателей.

Во время летних школьных каникул выходит радиопередача «Ырӳ-сӳе сӳ кунӳсем!» («Летние деньки»). В эфире присутствуют комментарии детских психологов, педагогов; звучат произведения чувашских детских писателей. Ребята исполняют песни, читают стихотворения, рассказывают о том, как проводят каникулы. Передача интересна не только школьникам, так их родителям. В ней присутствуют следующие информационные жанры: радиосообщение, интервью, репортаж, радиоотчет.

Резюме. Радиопередачи для детей играют большую роль в их развитии и имеют большое влияние на подрастающее поколение. Проанализировав детские радиопередачи советского периода, мы выявили преобладание в них диалогических жанров, прежде всего радиобеседы. Из информационных самыми востребованными стали радиосообщение,

интервью и репортаж. Имелось большое количество радиоочерков об ученых, строителях, инженерах, в целом о хороших людях. Часто эти очерки готовились юнкорами, которые писали о своих товарищах, людях с интересной судьбой, живущих рядом с ними. Советское радиовещание выполняло и информационную, и образовательную, и воспитательную функции.

Журналисты детской редакции «Радио Чувашии» сохраняют лучшие традиции своих коллег, стараются делать передачи не только интересными, но и познавательными. Но в то же время объем детского вещания сокращается, и на сегодняшний день он составляет всего 20–25 мин. в неделю. Из современного детского эфира исчезли такие формы, как радиожурналы и радиогазеты. Уменьшается количество аналитических и художественно-публицистических передач, нет радиопередач, имеющих музыкальное направление, куда родители и сами дети могли бы позвонить и заказать любую мелодию для своих родных и друзей.

Все это свидетельствует о том, что необходимо искать новые темы и формы подачи материала. Изучением регионального медиа в настоящее время активно занимаются сотрудники кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова. Среди такого рода работ можно отметить исследования прессы Чувашии: об арт-публикациях на страницах газеты «Хыпар» [11], о жанровых и тематических особенностях этой газеты [12], о роли периодической печати Чувашской Республики в экологическом воспитании студенческой молодежи [14], о литературно-художественных жанрах республиканских газет (к подведению итогов Года литературы в Чувашской Республике) [15], [18], о литературно-художественной критике на страницах газеты «Советская Чувашия» [16], о жанровом своеобразии аналитических публикаций в «Алатырских вестях» [17] и др. Разнообразны исследования о теле- и радиовещании Чувашии. За последнее время объектом внимания стала и деятельность по радио- и телевещанию: изучен контент-анализ онлайн-версий информационных программ на чувашском языке ГТРК «Чувашия» [13] и т. д.

Научное исследование особенностей деятельности средств массовой информации Чувашской Республики, проводимое сотрудниками кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, становится подспорьем в учебной и исследовательской деятельности студентов-журналистов, а также в работе представителей республиканских СМИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вакку Г. В.* История чувашского радиовещания. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 96 с.
2. *Васильева Л. А., Гаврилов А. Д.* Особенности интеграции теле- и радиоканалов Чувашской Республики с социальными сетями // Известия Саратовского университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – Т. 16, № 4. – С. 464–468.
3. *Гаврилов А. Д., Эшкерат А. М.* Региональное радиовещание для молодежи: современное состояние и перспективы развития (на примере Чувашской Республики) // Вестник Чувашского университета. – 2016. – № 4. – С. 37–44.
4. *Говорят и показывают Чебоксары : очерки / авт.-сост. В. П. Большова.* – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 2006. – 236 с.
5. *Лебедева Т. В.* Формы детских радиопередач и методы работы над ними // Вопросы теории и практики : материалы. – Свердловск, 1981. – С. 94.
6. *Меньшикова А. А.* Радио – детям. – М. : НМО ГКРТ, 1966. – 99 с.
7. *Радиожурналистика : учебное пособие / под ред. А. А. Шереля.* – М. : Изд-во МГУ ; Высшая школа, 2002. – 304 с.
8. *Руденко И. А.* Игровые формы в радиовещании для детей // В диапазоне современности: тенденции развития радио в современном мире : сборник статей. – М., 1984. – С. 75–92.
9. *Смирнов В. В.* Жанры радиожурналистики : учебное пособие для вузов. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 288 с.

10. Студенцов О. Р., Васильева Л. А., Кириллова О. В., Хораськина Г. В. Контент-анализ вещания ГТРК «Чувашия» // Ашмаринские чтения : сборник трудов XI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 147–150.
11. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В. Арт-публикации на страницах газеты «Хыпар» // Ашмаринские чтения : сборник трудов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 181–184.
12. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В. Жанровое своеобразие аналитических публикаций на страницах газеты «Алатырские вести» // Ашмаринские чтения : сборник трудов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 244–246.
13. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В., Васильева Л. А. Жанровые и тематические особенности газеты «Хыпар» // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях : сборник научных трудов. – Чебоксары, 2018. – С. 108–114.
14. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В., Васильева Л. А. Контент-анализ онлайн-версий информационных программ на чувашском языке государственной телерадиокомпании «Чувашия» // Медиасреда. – 2018. – № 1. – С. 212–217.
15. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В., Васильева Л. А. Роль периодической печати Чувашии в экологическом воспитании студенческой молодежи // Экология и здоровье человека. Гармония с окружающим миром : материалы научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 149–156.
16. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В., Васильева Л. А., Гаврилов А. Д., Сильева О. И. Литературно-художественные жанры на страницах республиканских газет (подведение итогов Года литературы в Чувашской Республике) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 54–64.
17. Студенцов О. Р., Хораськина Г. В., Васильева Л. А., Эшкерат А. М. Литературно-художественная критика на страницах газеты «Советская Чувашия» // Вузовская библиотека XXI века: перспективы развития : материалы научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 79–85.
18. Хораськина Г. В., Гаврилов А. Д. Литературно-художественные жанры на страницах республиканских газет // Чтения, посвященные Дням славянской письменности и культуры : сборник статей Всероссийской научной конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 126–134.

Статья поступила в редакцию 10.01.2020

REFERENCES

1. Vakku G. V. Istoriya chuvashskogo radioveshchaniya. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – 96 s.
2. Vasil'eva L. A., Gavrilov A. D. Osobennosti integracii tele- i radiokanalov Chuvashskoy Respubliki s social'nymi setyami // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. – 2016. – Т. 16, № 4. – С. 464–468.
3. Gavrilov A. D., Eshkerat A. M. Regional'noe radioveshhanie dlya molodezhi: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya (na primere Chuvashskoy Respubliki) // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2016. – № 4. – С. 37–44.
4. Govoryat i pokazvayut Cheboksary : ocherki / avt.-sost. V. P. Bol'shova. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 2006. – 236 s.
5. Lebedeva T. V. Formy detskikh radioperedach i metody raboty nad nimi // Voprosy teorii i praktiki : materialy. – Sverdlovsk, 1981. – S. 94.
6. Men'shikova A. A. Radio – detyam. – М. : NMO GKRT, 1966. – 99 s.
7. Radiozhurnalistika : uchebnoe posobie / pod red. A. A. Sherelya. – М. : Izd-vo MGU ; Vysshaya shkola, 2002. – 304 s.
8. Rudenko I. A. Igrovye formy v radioveshchani dlya detey // V diapazone sovremenosti: tendencii razvitiya radio v sovremenom mire : sbornik statey. – М., 1984. – С. 75–92.
9. Smirnov V. V. Zhanry radiozhurnalistiki : uchebnoe posobie dlya vuzov. – М. : Aspekt Press, 2002. – 288 s.
10. Studencov O. R., Vasil'eva L. A., Kirillova O. V., Khoras'kina G. V. Kontent-analiz veshchaniya GTRK «Chuvashiya» // Ashmarinskie chteniya : sbornik trudov XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2019. – С. 147–150.
11. Studencov O. R., Khoras'kina G. V. Art-publikacii na stranicakh gazety «Khypar» // Ashmarinskie chteniya : sbornik trudov X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – С. 181–184.
12. Studencov O. R., Khoras'kina G. V. Zhanrovoe svoeobrazie analiticheskikh publikaciy na stranicakh gazety «Alatyrskie vesti» // Ashmarinskie chteniya : sbornik trudov X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – С. 244–246.

13. *Studencov O. R., Khoras'kina G. V., Vasil'eva L. A.* Zhanrovye i tematicheskie osobennosti gazety «Khypar» // Nacional'nye yazyki i literatury v polikul'turnykh usloviyakh : sbornik nauchnykh trudov. – Cheboksary, 2018. – S. 108–114.

14. *Studencov O. R., Khoras'kina G. V., Vasil'eva L. A.* Kontent-analiz onlayn-versiy informacionnykh programm na chuvashskom yazyke gosudarstvennoy teleradiokompanii «Chuvashiya» // Mediasreda. – 2018. – № 1. – S. 212–217.

15. *Studencov O. R., Khoras'kina G. V., Vasil'eva L. A.* Rol' periodicheskoy pechati Chuvashii v ekologicheskom vospitanii studencheskoy molodezhi // Ekologiya i zdorov'e cheloveka. Garmoniya s okruzhayushhim mirom : materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 149–156.

16. *Studencov O. R., Khoras'kina G. V., Vasil'eva L. A., Gavrilov A. D., Sil'eva O. I.* Literaturno-khudozhestvennye zhanry na stranicakh respublikanskikh gazet (podvedenie itogov Goda literatury v Chuvashskoy Respublike) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2016. – № 3(91). – S. 54–64.

17. *Studencov O. R., Khoras'kina G. V., Vasil'eva L. A., Eshkerat A. M.* Literaturno-khudozhestvennaya kritika na stranicakh gazety «Sovetskaya Chuvashiya» // Vuzovskaya biblioteka XXI veka: perspektivy razvitiya : materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 79–85.

18. *Khoras'kina G. V., Gavrilov A. D.* Literaturno-khudozhestvennye zhanry na stranicakh respublikanskikh gazet // Chteniya, posvyashchennye Dnyam slavyanskoy pis'mennosti i kul'tury : sbornik statey Vserossiyskoy nauchnoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 126–134.

The article was contributed on January 10, 2020

Сведения об авторах

Васильева Людмила Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: milavas71@mail.ru

Хораскина Галина Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ahmer_hor@mail.ru

Студенцов Олег Ростиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: studor2@yandex.ru

Савирова Марина Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашской филологии и культуры Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: marina.savirova@yandex.ru

Author information

Vasilyeva, Lyudmila Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: milavas71@mail.ru

Khoraskina, Galina Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: ahmer_hor@mail.ru

Studentsov, Oleg Rostislavovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: studor2@yandex.ru

Savirova, Marina Petrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: marina.savirova@yandex.ru

УДК 821.512.145'373.612.2-32Батулла

DOI 10.37972/chgpu.2020.27.54.004

А. Ф. Ганиева, Л. Р. Надыршина

УСЛОВНО-МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА РАБИТА БАТУЛЛЫ

*Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье исследуются прозаические произведения Рабита Батуллы, оказавшего существенное влияние на духовно-культурное развитие татарского народа. Органически объединяя реалистическое с мифологическими мотивами, он создал произведения нового жанра и является одним из основателей условно-метафорического направления в татарской литературе. Привнесенные им в литературу темы и приемы требуют самостоятельного исследования. Авторы статьи, проанализировав множество сказок и рассказов Р. Батуллы, выявили, что писатель поднял татарскую литературу на новый уровень как по содержанию, так и по форме.

Ключевые слова: *татарская литература, Рабит Батулла, условно-метафорическая проза, сказки, рассказы.*

A. F. Ganieva, L. R. Nadyrshina

CONVENTIONALLY METAPHORICAL PROSE OF RABIT BATULLA

*G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art
of the Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia*

Abstract. The article investigates the prose works of Rabit Batulla, who had a significant impact on the spiritual and cultural development of the Tatar people. Organically combining the realistic with mythological motifs, he created the works of a new genre and is one of the founders of the metaphorical creative direction in Tatar literature. The themes and techniques introduced by him in the literature require independent research. The authors of the article, analyzing a lot of fairy tales and stories by R. Batulla, emphasize that the writer took the Tatar literature to a new level in terms of content and form.

Keywords: *Tatar literature, Rabit Batulla, conventionally metaphorical prose, fairy tales, stories.*

Актуальность исследуемой проблемы. Творчество знаменитого татарского писателя Р. Батуллы уже с раннего периода отличается оригинальностью. Новые темы и приемы, привнесенные им в литературу, ранее не подвергались системному изучению, что определяет актуальность данной работы.

Цель статьи – выявить индивидуально-авторские художественные приемы и тем самым раскрыть значительную роль писателя в развитии современной татарской литературы.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили рассказы и сказки Р. Батуллы. Были использованы методы мифопоэтики, сравнительно-сопоставительный, историко-литературный.

Результаты исследований и их обсуждение. Условно-метафорическое направление как в русской, так и в национальных литературах середины XX века возникло как реакция на идеологическую цензуру. Не имея возможности открыто высказать свое отношение к действительности, писатели создавали условно-сказочные, фантастические миры, тем

не менее узнаваемые современниками. Используя разные виды условности, условно-метафорическая проза позволяет «ярче показать суть реальности, скрытой за флером условных форм и приемов» [9, с. 75].

Перемены, начавшиеся в литературе 1960-х годов, оказали влияние не только на содержание, но и на жанр и форму произведений. Неудовлетворенность жизнью, протест против негативных ее сторон, несправедливость, существующая в обществе, вред, причиняемый окружающей среде, вынуждают писателей все сильнее задумываться о сегодняшнем дне, проводить параллели с прошлым. Становится понятным, что реализм (в особенности социалистический) ограничивает мир мечты, не дает возможности полнее выразить чувства, переживания, мысли. Параллельное существование в произведении современности и прошлого, свободное использование в нем сюжетов преданий, мифов, легенд и сказок, обращение к приемам волшебства и превращения становятся причиной возникновения условно-метафорического направления. Это явление стало предметом исследования некоторых русских и национальных литературоведов [4], [6], [8], [12].

Рабит Батулла является одним из зачинателей условно-метафорического направления в татарской литературе. Писатели строят художественный мир на основе трех типов условностей: сказочной, фантастической, мифологической. В творчестве Р. Батуллы применяются все три. С одной стороны, они приводят к художественному разнообразию, с другой, воплощенные в сказочной форме, дают возможность донести до читателя правду жизни и мысли, связанные с ней [14].

Уже в первой повести «Исемем минем Дүрткүз» («Меня зовут Дурткюз») в форме увлекательных приключений ведется рассказ о том, как маленький щенок, прежде охранявший фермерских гусей, оказывается в различных городах и странах, совершает храбрые поступки и возвращается обратно в родную деревню. Восприятие мира глазами щенка помогает доводить до ребенка картины жизни и события в упрощенной, доступной его пониманию форме. В первых произведениях начинающего писателя, где сливаются сказочность и реалистичность и сюжет которых основан на невероятных приключениях, проявляется свойственная только Р. Батулле манера письма. А сетования одного турка Дурткюзу: «Я сегодня нашлю на свою нацию смерть. Шах нападает на Кипр. Выпущенные нами снаряды принесут смерть невинным младенцам и взрослым» [3, с. 63], – отражают творческую позицию писателя, говорят о его гуманизме и патриотизме.

«Тычкан баласы Чыкыл» («Мышонок Пискун»), «Курай уйный бер малай» («Мальчик, играющий на курае»), «Мөбарәк» («Мубарак»), «Куян баласы Нуяк» («Зайчонок Нуяк»), «Йолдызлар турында әкият» («Сказка о звездах»), «Үлемсез егет» («Бессмертный юноша»), «Алып Батыр» («Богатырь Алып») – самые популярные сказки Р. Батуллы. Большинство из них создано на основе народных легенд, в некоторых удачно использованы восточные традиции, но, разумеется, писатель обогащает их своей безграничной фантазией. Приведем слова поэта Р. Шарипова о сказке «Алып Батыр»: «Когда ее читаешь, чувствуешь себя участником праздника родного языка, исторического праздника нашего народа. В произведении присутствуют и поэтическая лиричность, и философское величие. А сколько в нем маленьких исторических и национальных деталей, сколько таинственных, поэтических имен – все в этой сказке естественным образом сливается и превращается в одну невероятно красивую картину» [13, с. 185]. Несмотря на многообразие содержания, в основе произведений Р. Батуллы лежит общая философская мысль: как и в сказках, в самой жизни также вечна борьба зла с добром. Испытания могут пройти лишь чистые душой, совестливые, смекалистые, трудолюбивые и щедрые. Радеющие за интересы народа добиваются счастья.

Классифицировать сказки Р. Батуллы, исходя из какого-либо принципа, довольно сложно. Их также невозможно традиционно поделить на сказки о животных, волшебные

и приключенческие, ибо в большинстве из них можно встретить особенности, характерные для всех трех видов. Если подразделять сказки Р. Батуллы исходя из возрастных особенностей читателя, бросается в глаза интересное явление: даже в детских сказках заложен смысл, актуальный и для взрослых. В сказке «Колакчын Тафи» («Малахай Тафи») охотники не стали стрелять в похожего на собаку лисенка Тафи, а оставили себе. Лисенку понравилось быть среди собак, во время охоты он стал наводить охотников на лисьи норы. За это охотники повесили ему на шею жестяную медаль. Но в конце охотник все же пристрелил лисенка, а из шкуры сделал себе малахай. Если до юного читателя доводится мысль: того, кто предаёт своих близких, ждет такая же участь, то в более широком смысле рассказ воспринимается как оценка общественному строю. Несмотря на то, что жанр большинства своих произведений Р. Батулла обозначает как «экият» (сказка) или «кыйсса» (повествование), налицо явная условность. Например, «Колакчын Тафи» относится к жанру памфлета.

Реалистические и романтические рассказы автора, созданные в 1960–1980-е годы, являются самыми успешными и по форме, темам, проблематике, и в художественном плане. Они отличаются большой жизненной правдой. Проблемы эпохи до читателя Р. Батулла доводит на примере описания таких событий и явлений, которые заставляют его задуматься, или же, нацелив внимание на внутренний мир, чувства и переживания героя, добивается философско-психологической глубины. Произведения «Китек күнел» («Грусть»), «Кайту» («Возвращение»), «Соңгы чабыш» («Последний забег»), «Башлана» («Начало»), «Яшенле яңгыр кеткәндә» («В ожидании грозового дождя»), «Ташламам, жанкисәгем» («Не брошу тебя, любимая») посвящены любви, описанию супружеских отношений в семье. Писатель и здесь не идет традиционным путем повествования, часто использует символы, метод скрытого смысла. А неожиданный финал приближает эти рассказы к новелле.

Р. Батулла – писатель, который с самого начала своего творческого пути не принимал коммунистическую идеологию. Поскольку в 1960–1970-х годах об этом невозможно было говорить напрямую, писатель использовал переносные смыслы, то, что прочитывалось между строк. Совершенно справедливо пишет Р. Файзуллин: «Почти все рассказы Батуллы иносказательны, в каждой из них присутствует скрытый подтекст» [10, с. 156]. Вот, к примеру, его рассказ «Монар» («Мираж»), который в свое время многих заставил задуматься. Двое мужчин по имени Исангул и Рауф, желая сократить путь, на своих машинах заблудились в степи. К тому же оказалось, что они забыли взять с собой бачки с горючим. Писатель мастерски, с использованием психологических деталей описывает безвыходное состояние человека, оказавшегося в трудной ситуации. Сильная жажда, неопределенность, угроза неотвратимой смерти выводят героев из себя. Вдруг Исангулу начинает мерещиться вдали город. Рауф пытается привести попутчика в чувство, но тот и не слышит его, направляется в сторону миража. Рауф понимает ошибочность поведения Исангула, но идет вслед за ним, не желая бросить его одного в беде. Произведение полностью основано на скрытом подтексте, его можно назвать рассказ-метафора. То, как одни искренне верили в коммунистическую идею, а другие понимали ошибочность происходящего, но были вынуждены идти вслед за первыми, молодой Р. Батулла условно мог донести до читателя еще в период «процветающего социализма».

«Будучи человеком, целиком погруженным в литературу, я был наслышан о сочинителе рассказов Батулле, но читая им написанное, совершенно не понимал их» [1], – пишет Х. Ашрафзянов. Действительно, читателю, привыкшему воспринимать жизнь и окружающую действительность в реалистическом или романтическом освещении, творчество Р. Батуллы может показаться несколько странным. Восприятие с детства народного образного мышления, воспитание на примерах из сказок, мифов, легенд в дальнейшем оказали сильное воздействие на художественный мир писателя. Отражение политики в адресованных детям сказках, включение сказочных мотивов в повести и ро-

маны, созданные для взрослых, свидетельствуют о том, что автору тесно в пределах существующих литературных стандартов.

Жанр произведения «Акбуре» («Белый волк»), за которое Р. Батулла в 1988 году был удостоен премии Союза писателей Татарстана им. А. Алиша, обозначен им как сказка. Если Р. Назипов называет ее «сказкой для взрослых» [7], то Ф. Хатипов считает «реальной сказкой» [11, с. 125]. В суждениях ученых, разумеется, есть правда. В основе произведения лежат реальные события: в нем нашли отражение перемены в общественной жизни татар с начала XX века по 1960-е годы и связанные с ними отношения человека и природы. В то же время писатель включает мифические мотивы, которые до этого в реалистической литературе не использовались. В нем, как и в татарских народных сказках-легендах, в ткань повествования естественным образом вплетается превращение белого волка в юношу и, наоборот, юноши в волка. Переплетение таких фантастических картин с реальной жизнью дает полное право назвать это произведение повестью, созданной творческим методом магического реализма.

Повесть «Акбуре» начинается с описания естественной жизни деревни Буй-Турай, а также обитания лесных волков в их природной среде. Однажды на Сыртака, известного своим умением охотиться на волков, выходит волк, отличающийся от остальных и окрасом, и размером. С этого дня знаменитый охотник начинает жить мечтой об охоте на Акбуре. Р. Батулла успешно использует легенды тюркских народов о волке. Оказывается, и история деревни, и история рода самого Сыртака напрямую связаны с волками. Несмотря на запрет охотиться на Акбуре, он не может справиться со своей охотничьей страстью. Все несчастья начинаются именно с этого. Нарушается естественный баланс в обществе людей и в волчьей стае. История народа освещается в плане отношений человека и волка: описывая жестокие тридцатые годы, трагедию Великой Отечественной войны, вред, нанесенный природе, автор проводит параллели между жизнью людей и волков. Несмотря на то что погибающий от нападения волка Сыртак завещает своему сыну Котлыю убить Акбуре, мальчик не делает этого, оказывается умнее отца. Зная, что Акбуре – это учитель истории Дивангари, Котлый понимает, что его убийство будет означать конец всему. Для усиления воздействия на читателя Р. Батулла обращается к мифическим представлениям народа. Таким образом, магический реализм дает автору возможность увеличить сферу изображаемого и продемонстрировать широту суждений. В произведении подчеркивается, что только при создании гармонических отношений с природой у человека есть будущее.

В дальнейшем в прозе Р. Батуллы часто имеет место слияние реальной бытовой жизни с вымышленным миром. Большинство из его произведений создано по схеме народной сказочной формы: нарушение канона и наказание за это. Ошибки, как правило, прощаются («Жыланнар» – «Змеи»), в отдельных же случаях за преступления приходится отвечать всю жизнь (рассказы «Фэрсия-пэризат» – «Пери-Фарсия», «Еш кызлары» – «Девушки деревни Еш» и др.).

Волшебные сказки Р. Батуллы, созданные на основе использования фольклора и восточных письменных традиций, восходят и к фэнтези. Среди его волшебных сказок («Курай уйный бер малай» («Мальчик играет на курае»), «Үлемсез егет» («Бессмертный юноша»), «Алтын куллы Гөлчәһрә» («Искусница Гюльчахра»), «Ат өстендә бер батыр» («Всадник-богатырь») и др.) особенно выделяется сказка «Елантау» («Змеиная гора»). Это произведение на стыке сказки и фантастики было бы вернее рассматривать именно в рамках жанра фэнтези. Фэнтези возникло в середине XX века в Европе. Его возникновение связывают с появлением романа профессора Оксфордского университета Джона Толкиена «Властелин Колец». Произведения, написанные в жанре фэнтези, напоминают близкие к жизни историко-приключенческие романы. В них герои встречаются с необыч-

ными явлениями и живыми существами. Произведение строится на основе архетипического сюжета. Цель фэнтези – через сказочный мир, рожденный авторской фантазией, показать борьбу добра и зла в человеческой душе. В отличие от сказки, таинственные существа в художественном мире произведения данного жанра воспринимаются как норма. В фэнтези редко встречается счастливый конец, характерный для сказок. События, описанные в «Елантау», развиваются много веков назад в стране Гюлистан, расположенной в Поволжье. Однажды в некогда цветущее царство приходят в человеческом облике змеи, и постепенно начинают коварно завоевывать все государство. В фэнтези, как правило, присутствует какая-нибудь символическая деталь, отображающая главную мысль. В романе «Властелин колец» это кольцо. Владеющий им человек станет правителем всего мира. В произведении описывается борьба добра и зла, сопряженная с этим волшебным кольцом. В произведении Р. Батуллы такая деталь – курай, древний инструмент татарского народа. Он воплощает в себе гармонию, счастье, мирную жизнь.

Несмотря на то что фэнтези рассматривается как средство бегства от действительности, некоторые ученые считают, что оно в скрытой форме представляет проблемы времени. «Фэнтези – это, скорее, один из способов видения мира, его изображения и осмысления. Мир познается путем его преобразования в сказку, которая, в свою очередь, превращается в «не-сказку», своеобразное отражение мира. Для современного фэнтези характерна тенденция рассматривать проблемы современности, перенося их в особый мир и помещая в непривычную обстановку, которая способствует выявлению и более глубокому раскрытию и заострению этих проблем. Автор как бы вытаскивает неприглядные стороны нашей жизни на всеобщее обозрение. Разумеется, порою это очень тщательно замаскировано, но внимательный и вдумчивый читатель всегда может увидеть скрытое. Например, в романе Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин Колец» можно увидеть параллель с событиями Второй Мировой войны» [5]. У Р. Батуллы это выражено наиболее отчетливо: нашли отражение и историческая память, и отношение к природе, и общественно-политические связи. Слова обладательницы волшебного курая Файзарии: «Рот народа всегда будет заперт на огромный замок, размером с лапоть. А ключи будут в руках у доносчиков, ябед, коварных людей и властей» [2, с. 214], – звучат актуально в любое время. А угроза для царя – змеей Шахмары, будучи почти побежденным, превращается в дракона и взмывает в небо. Улетая, он заявляет: «А через тысячу лет я еще вернусь в ваш Гюлистан. И тогда посмотрим, кто будет торжествовать победу?!» [2, с. 222]. С одной стороны, автор намекает на историческую судьбу татарского народа, в философском же плане утверждает, что зло неистребимо.

Фэнтези в мировой литературе непосредственно не повлияло на творчество Р. Батуллы: этот метод возник из собственной фантазии писателя на базе народных сказок. Однако сопоставление приводит нас к интересному выводу: татарская художественная мысль шагает в ногу с литературными процессами других народов.

Резюме. Таким образом, Р. Батулла в 60-х годах XX века обращается к условно-метафорической прозе. Индивидуальный стиль писателя проявляется в рассказах-метафорах и памфлетах, содержащих в своем подтексте скрытый смысл. Используя мифологические мотивы в структуре реалистического произведения, писатель создает рассказы и повести, рассматриваемые в литературоведении как проявление метода магического реализма. Также Р. Батулла охотно обращается к жанру фэнтези. Условная и сказочная художественная форма позволяет писателю донести до сознания читателя правду жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Әшрәфҗанов Х. Өстебездә каргыш, рәнжеш ятмасын // Шәһри Казан. – 2008. – 22 март.
2. Батулла Р. Елантау. Әкиятләр, маҗаралы хикәяләр. – Казан : Татар. кит. нәшр., 2005. – 535 б.
3. Батуллин Р. Исемем минем Дүрткүз. – Казан : Татар. кит. нәшр., 1966. – 84 б.
4. Гараева Г. Н. Развитие башкирской условно-метафорической прозы // Инновационная наука. – 2015. – № 3. – С. 199–200.
5. Жанр фэнтези в литературе XX века [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://knowledge.allbest.ru/literature/3c0a65625b2bd78b4d53a89421216d27_1.html.
6. Загидуллина Д. Ф. Условно-метафорическая проза // Современная татарская проза (1986–2016 гг.): основные тенденции историко-литературного процесса. – Казань : Изд-во Академии наук РТ, 2017. – С. 175–186.
7. Нәҗипов Р. Милләт өчен, халык өчен янып яши, иҗат итә // Шәһри Чаллы. – 2008. – 26 март.
8. Нэфәгина Г. Л. Параллели и пересечения: русская литература во времени и пространстве. – Минск : Четыре четверти, 2017. – 456 с.
9. Нэфәгина Г. Л. Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х гг. XX века. – Минск : НПЖ «Финансы, учет, аудит» ; «Экономпресс», 1997. – 231 с.
10. Фәйзуллин Р. Бар шундый бер Батулла // Равил Фәйзуллин. Сайланма әсәрләр. 5 томда. 4 т. : әдәби-публицистик мәкаләләр, иҗат портретлары, эссе уйланулар. – Казан : Татар кит. нәшр., 1998. – 156 б.
11. Хатипов Ф. Тынгысыз жан // Казан утары. – 2008. – № 3. – Б. 120–132.
12. Чушникова Н. В. Условно-метафорическая проза Мордовии: стилевые особенности // Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития : сборник материалов 6-й Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2014. – С. 63.
13. Шәрипов Р. Әкият чынлыгы // Казан утары. – 1987. – № 2. – Б. 184–185.
14. Zakirzyanov A. M., Ghilazov T. Sh. Tufan Minullin drama: the synthesis of eastern and western traditions // Man in India. – 2016. – № 96 (7). – P. 2357–2365.

Статья поступила в редакцию 19.08.2019

REFERENCES

1. Әшрәфҗанов Х. Өстебездә каргыш, рәнжеш ятмасын // Шәһри Казан. – 2008. – 22 март.
2. Batulla R. Elantau. Әkiyatlar, maҗaraly hikəyalər. – Kазan : Tatar. kit. nəshr., 2005. – 535 b.
3. Batullin R. Isemem minem Dүrtkүz. – Kазan : Tatar. kit. nəshr., 1966. – 84 b.
4. Garaeva G. N. Razvitie bashkirskoj uslovno-metaforicheskoj prozy // Innovacionnaya nauka. – 2015. – № 3. – S. 199–200.
5. Zhanr fentezi v literature XX veka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://knowledge.allbest.ru/literature/3c0a65625b2bd78b4d53a89421216d27_1.html.
6. Zagidullina D. F. Uslovno-metaforicheskaya proza // Sovremennaya tatarskaya proza (1986–2016 gg.): osnovnye tendencii istoriko-literaturnogo processa. – Kазan' : Izd-vo Akademii nauk RT, 2017. – S. 175–186.
7. Nəҗipov R. Millət өчен, halyk өчен yanyp yashi, iҗat itə // Shəhri Chally. – 2008. – 26 mart.
8. Nefagina G. L. Paralleli i peresecheniya: russkaya literatura vo vremeni i prostranstve. – Minsk : Chetyre chetverti, 2017. – 456 s.
9. Nefagina G. L. Russkaya proza vtoroj poloviny 80-h – nachala 90-h gg. XX veka. – Minsk : NPZh «Finansy, uchet, audit» ; «Ekonompress», 1997. – 231 s.
10. Fəjzullin R. Bar shundyj ber Batulla // Ravil Fəjzullin. Sajlanma əsərlər. 5 tomda. 4 t. : ədəbi-publicistik məkalələr, iҗat portretlary, esse ujanular. – Kазan : Tatar kit. nəshr., 1998. – 156 b.
11. Hatipov F. Tyngysyz жан // Kазan utlary. – 2008. – № 3. – B. 120–132.
12. Chushnikova N. V. Uslovno-metaforicheskaya proza Mordovii: stilevye osobennosti // Filologiya i kul'turologiya: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya : sbornik materialov 6-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Mahachkala, 2014. – S. 63.
13. Shəripov R. Әkiyat chynlygy // Kазan utlary. – 1987. – № 2. – B. 184–185.
14. Zakirzyanov A. M., Ghilazov T. Sh. Tufan Minullin drama: the synthesis of eastern and western traditions // Man in India. – 2016. – № 96 (7). – P. 2357–2365.

The article was contributed on August 19, 2019

Сведения об авторах

Ганиева Айгуль Фирдинатовна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: ayulgani@mail.ru

Надыршина Лейсан Раdifовна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: leysan_tatar@mail.ru

Author information

Ganieva, Aygul Firdinatovna – Candidate of Philology, Senior Researcher, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia; e-mail: ayulgani@mail.ru

Nadyrshina, Leisan Radifovna – Candidate of Philology, Senior Researcher, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia; e-mail: leysan_tatar@mail.ru

В. А. Иванов

ВЫРАЖЕНИЕ ТЕРМИНА «ТОВАР» В ЭТИМО- И ПАРЕМИОЛОГИИ*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Исследуется часто употребляемое в устной и письменной речи слово «товар» в русском, немецком и чувашском языках, исходя из его этимо- и паремиологии. «Товар» представлен в единстве с его ценой в рублях и долларах с раскрытием их происхождения и развития в качестве денежной единицы и компонента афористических словосочетаний. Дуализм «Два языка – два ума, три языка – три ума» и «Все познается в сравнении» сочетается в ходе исследования с положением «Ein Beispiel ist besser als Tausend Worte» (Один пример лучше тысячи слов), что позволяет расширить знание концепта «товар» и доказать перспективность исследуемой темы.

Ключевые слова: *устная речь, этимология, паремиология, компаративистика, купля, продажа, денежная единица, торговля.*

V. A. Ivanov

EXPRESSION OF THE TERM «GOODS» IN ETYMOLOGY AND PAREMIOLOGY*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article investigates the word «goods» which is intensively used in oral and written speech in the Russian, German and Chuvash languages through its etymology and paremiology. The term “goods” is presented in the article in unity with its price in rubles and dollars with the disclosure of their origin and development as a monetary unit and component of aphoristic phrases. The dualism “Two languages – two minds, three languages – three minds” and “Everything is known by comparison” is combined in this research with the attitude “Ein Beispiel ist besser als Tausend Worte” (One example is better than a thousand words), which allows to expand knowledge of the concept of “goods” in everyday speech and prove the prospects of the topic under study.

Keywords: *oral speech, etymology, paremiology, comparative studies, purchase, sale, monetary unit, trade.*

Актуальность исследуемой проблемы детерминирована частотностью употребления термина «товар» в практической деятельности и средствах массовой информации. Однозвучность исследуемого термина в трех контактируемых языках вызывает естественный интерес к его происхождению и многофункциональности. Общность формы и специфичность употребления имеют исторические корни и нацеливают на выявление самобытности, которая присутствует в каждом из сравниваемых языков, имеющих свою семью – германскую, славянскую и угрофинскую или тюркскую.

Статья актуализирует таким образом, например, тему о месте чувашского языка в языкознании. Известные автору двадцать немецкоязычных чувашеведов не оставляют без внимания дискуссии о языке волжских болгар как предшественнике чувашского языка. Описания торговых путей предков чувашей от г. Багдада до Балтийского моря не обходились без упоминания товаров, что также свидетельствует о том, что выбор темы ис-

следования не случаен. Цель статьи – выявить общие наименования свойств товара в разноструктурных языках.

Материал и методика исследований. Этимологические словари Ф. Клуге, В. Г. Егорова и М. Р. Федотова являются базой для изучения накопленного опыта изучения словарного текста о термине *товар*. А сравнительно-исторический метод, охватывающий историко-генетическое исследование языковых семей, является инструментом познания компонентов исследуемого термина, способствует установлению закономерностей развития этого слова в единстве с ценой.

Результаты исследований и их обсуждение. Часто употребляемый в современной устной и письменной речи термин *товар*, не отделимый от концептов *торговля* и *деньги*, богато представлен в источниках, его многофункциональность в области науки, техники и культуре обусловлена исторически [1, с. 444]. Наша задача заключается лишь в том, чтобы углубиться в его дефиниции с позиций этимологии и паремииологии и расширить его семантику с учетом нравоучения «Все познается в сравнении». Для этого мы привлекаем компаративистику, сопоставляя и сравнивая данное слово в материнском, государственном и иностранном языках. В процессе исследования нами учитываются звукобуквенное развитие термина, существование двух алфавитов – кириллицы и латиницы. Что касается арабизмов, мы ограничиваемся их упоминанием, поскольку не владем чтением и письмом заимствований из арабского, хотя у этимологов они встречаются нередко – в древних надгробных надписях чувашей часто имел место арабский шрифт.

В русском языке «товар» имел первоначальное значение «скот», «имущество», «добро», «собственность». Общеизвестен факт о кочевом образе жизни древних людей, на той стадии становления наций и народностей скот считался главным богатством и выступал в роли предмета купли и продажи. Данный взгляд сохранен и в нашем родном языке: чувашское *тавар* выражает «все, что продается и покупается», и тесно переплетается со словом *торговец* и с его синонимом *разносчик*, зафиксированном в д. Урмай: *суту-илу́, салатас, парас, хаклашас* [11, с. 161]. Наше внимание привлекло название населенного пункта, расположенного через овраг от родной деревни автора статьи: по церковным записям две деревни имели общее земельное владение и считались единым целым.

Хотя в словарном тексте исследуемых терминов отродно встретить название родных мест, однако еще более привлекателен следующий факт: термин *тавар* «товар» происходит от чувашского слова *та́вар* «соль» [4, с. 227]. Доказательством данного утверждения является авторитетный источник «Хождение за три моря» А. Никитина, напоминающий о давних торговых связях наших предков. Как доказывает наука, убедиться в этом можно в этимологических исследованиях по русскому языку. Что касается ценности соли как товара, то это мы видим и чувствуем ежедневно; а скот ест любую траву, если подсыпать немного соли.

Однозвучное немецкое существительное *die Ware* «товар» отражает *Handelsgut* «торговое имущество» и *Kaufmannsschatz* «купеческий клад», что зафиксировано в данном языке в 1250 г. [14, с. 838]. Автор источника Ф. Клуге (нем. *Kluge* происходит от *klug* «умный») создал такое произведение, которое выдержало 20 переизданий и пользуется всеобщим признанием этимологов, изучающих происхождение слов и их родственные отношения. Это относится и к интересующему нас термину *товар*: под ним понимается «имущество», привлекающее внимание на торговой площади.

Коммуникативно-номинативный аспект товарно-торгового языка продолжает слово *купец*, которое заимствовано из германско-готтского *kaupa* «торговать» [12, с. 227] и сохранилось в современном немецком как *kaufen* «купить». У Ф. Клуге оно имеет около 20 родственных наименований, полученных от римских солдат на долгом пути к германцам [14, с. 360]. В каком мундире был купец в ту эпоху, для нас не актуально, важно

знать о наличии среди родственных слов *köpe* (чув. кёпе «чехол, посуда, обувь, обмундирование, кольчуга, плащ...») [4, с. 105–106]. Римскую империю торговцы-немцы той эпохи уважительно называли *Das Römische Reich der deutschen Nation* (Римская империя немецкой нации), в чем мы убеждались в периоды пребывания в Баварии; а контакты древних гуннов и остготов с римлянами не только в бою, но и в торговле естественны – слово *война* родственно лексеме *охота* (выражает добычу товара). Общеизвестны и войны за рынок сбыта товара.

Познанию содержания термина *товар* благоприятствует и паремиологический фонд контактируемых в нашем исследовании языков. Яковлевское нравоучение «Один язык – один ум, два языка – два ума, три языка – три ума» продолжается на примерах *Sprichwort, wahr Wort* (Пословица, честное слово), *Vatmisen säмаххи пуи паранпан çанни мар* (Слова предков – не пустая барабанная дробь): Пословица – живой голос современности, ее устами глаголет истина, порожденная природой страны, речью простолюдина в качестве афоризмов с законченной мыслью и отточенной формой [10, с. 102].

Изречения с ориентацией на товар нацеливают на его качество: *Хороший товар не залеживается, Gute Ware wird den Laden nicht hüten* (Хороший товар лавку не будет стеречь, то есть он оберегает ее своим качеством). Выражение «Товар лицом показывают» на немецком языке передано фразой *Um eine Ware zu verkaufen, zeigt man sie von der besten Seite* (Чтобы продать товар, его показывают с лучшей стороны), *Schlechte Ware muss man aufschwätzen* (Плохой товар нужно навязывать) [13, с. 115]. Данное сопоставление важно учитывать не только купцу и торговцу, но и СМИ, и каждому участнику рынка, ибо только «Хороший товар легко продается» или «Если товар стараются продать, значит, покупать его нету прока» [2, с. 577], [3]. Об аналогичном отношении к товару можно судить и по изречениям наших предков: *Чаплă тавар йӳнӗ мар, йӳнӗ тавар чаплă мар* (Хороший товар недешевый, дешевый товар нехороший), *Пасар таварне куçна пăхса илещӗ* (Товар на рынке покупают, глядя глазами), *Хӗр кăмăлне хӗрлӗ тавар* (Девушке нравится красивый товар) [9, с. 246, с. 323, с. 325, с. 380].

Короткие фразы о товарах тем ценны, что заставляют напомнить об изречении Цицерона об их «содействии улучшению жизни» [9, с. 8] и исходят из дефиниции пословицы как нравоучения именно назидательного характера, в котором аккумулирован многовековой опыт народа [5] в форме суждения, имеющего побудительный смысл. Целесообразно подчеркнуть, что истина пословично-поговорочных выражений доказана апробацией – многовековой историей.

Имеющиеся данные о многозначности и полиязычности термина *товар* порождают полисемию неотделимого от него слова *деньги* в процессе его функционирования в хозяйстве. Данная лексема привлекает внимание не только частотностью употребления в современной устной и письменной речи, но и внешним сходством в русском и чувашском языках: *деньги* в древнерусском языке назывались «деньга» [12, с. 123], а чувашское *тенкӗ* (*тенӗк, тенк*) – это серебряная монета, рубль; цепь из старых рублей, нашитых на коже; украшение [11, с. 207]. Синонимом данного слова служит *укса* «деньги» (*акча* (серебряная монета): *ак* (белый, серебряный) + *-ча* (уменьшительный аффикс)). Оно заимствовано из персидского языка [4, с. 270]. Примечательно также, что наши бабушки и матери носили серебряные кольца. Интересно, что денежная единица Мексики и Китая также была из серебра [7, с. 242].

Сегодня в языке СМИ чрезмерно распространено слово *доллар*, в связи с этим полезно иметь в виду, что его первый компонент «дол» можно сблизить с русским *долина* и с чувашским *талай*, а также с немецким *Taler* (старинная монета). Доллар как название монеты существует всего более 400 лет: в 1516 г. в Богемии, в небольшой деревне Йоахимсталь (*Joachimstal* «Долина Йоахима»), стали добывать серебро для выпуска монет,

монету называли *Йоахимсталер* (по названию населенного пункта), сокращенно: *taler*. Монета распространилась в Нидерландах под названием *daler*. В XVIII в. слово начали произносить *dollar*, им широко пользовались в Германии и Испании два века до употребления в Америке в знак независимости от британского *pound sterling* [8, с. 37]. Мы подчеркиваем тем самым европейское происхождение доллара как информацию для размышления о его монополии в языке.

Лексикографические данные убеждают в общности формы и содержания немецкого *Tal*, русского *долина* и чувашского *талай* и по следующим признакам: в вышеупомянутых источниках В. Г. Егоров, М. Р. Федотов в значении «талай» находят «озеро», приводят даже: «Байкал талай» – озеро Байкал (кстати, в народной песне о славном море Байкал есть строка «Долго бродил я в горах Акатуя»). В немецко-русском словаре *tal – abwärts fahren* передан через «ехать вниз по реке» и *Talfahrt* – «плавание вниз по течению», а также *Tale* – «русло реки» [6, с. 418]. Исследователи в словарном тексте «долина» (айлám) дают дополнительную информацию для сближения «талай» (озеро) с водой через словосочетание «речная долина» – юханшыв айлámё [1, с. 168]. В итоге, гипотетически высказанную связь «доллара» с *Tal*, *долина*, *талай* удалось подтвердить конкретными фактами с помощью слова *вода* не только в жизни, но и в языке.

Кроме того, этимология термина *деньги* с учетом слова *скот*, выполнявшего функцию денежной единицы у наших кочевых предков, обращает внимание на представителя крупного рогатого скота (быка) в немецком языке: *Ochse*, в словарном тексте к названию данного животного дан его индогерманский вариант *uksǎ* [14, с. 519], что нашими буквами передается как «укса» (деньги), рядом с ним присутствуют *oxi* (окси – вирьял чув. вариант) и *ixi* (укси – анатри чув. вариант). В связи с этим обращает внимание на данную денежную единицу и паремиология – исследователями обнаружено 39 пословиц и поговорок с компонентом «укса» [9, с. 462]. Некоторые из них полезно запомнить и современникам, ибо они выражают панхронические функции денег: *Ёс пулсан укса та пулё* (Будет работа, деньги найдутся), *Ёслесе пухнй укса виличченех тйрантатъ* (Трудом заработанные деньги прокормят вечно), *Пёрисем укса хуши, теприсем – укса чури* (Одни – владельцы денег, другие – их рабы), *Хёвел ансан сынна укса намащё* (После заката солнца деньги не дают), *Шыва укса намащар арман авйртматъ* (Пока в воду деньги не опустишь, мельница не заработает) [9, с. 23, с. 193, с. 303, с. 307]. То есть, во множестве изречений мудрецов, посвященных деньгам, сохранена верность обычаям и культуре народа. Но есть и обратная сторона медали: *Укса аван япала мар, въл усала вёрентет* [8, с. 327] (Деньги являются нехорошим предметом: они учат злу). Видим, что наши предки замечали как положительные стороны денег, так и отрицательные, потому советовали пользоваться ими с умом, в соответствии с заповедями устного народного творчества.

Продолжая раскрытие семантики слова *деньги*, приведем примеры, свидетельствующие, как люди параллельным курсом добивались к истине: *Geld kommt zu Geld* (Деньги идут к богатому / Где много денег, больше будет), *Hast du Geld, bist du ein Held* (За свой грош везде хорош), *Hast du Geld, so setz dich nieder* (Худ Роман, коли пуст карман), *Nimmer Geld, nimmer Gesell* (Без денег везде худенок), *Viel Geld, viel Freunde* (Жалеть мешка, не видать дружка), *Geld macht den Mann* (За свой грош везде хорош) и т. п. Автор источника Ф. Клуге прекрасно знал русское народное творчество и подбирал простонародный вариант, не занимаясь дословным переводом [13, с. 99]. К примеру, он демонстрирует отрицательное значение денег следующим образом: *Wo Geld redet, da gilt andere Rede nicht* (И правда тонет, коли золото всплывает). Если так сказано, то в жизни имели место и подобные случаи. Многофункциональность денег в паремиологии транспарентна.

Резюме. Исследуя термин *товар* в единстве со словом *деньги*, с учетом соседства товара и цены на торговой площадке, мы опираемся на язык наших великих предков (мыслителей) с целью разглядеть корень – происхождение конкретной лексемы. Слово как главная структурно-семантическая единица языка служит для отражения торгово-денежных отношений в процессе коммуникации на трех контактирующих языках. В этом сложном, но полезном процессе просматривается общность по содержанию, одновременно и отсутствие полного параллелизма между ними, что закономерно в привлеченных нами фразеологических и паремиологических словосочетаниях. В языковой и речевой реализации выбранные нами актуальные слова имеют разный объем и набор признаков в плане как содержания, так и выражения. Данные аспекты предлагается усвоить: они объединены вокруг рекомендации *Handel ohne Verstand, Schaden vor der Hand* (Умом торговать, а без ума горевать). Относительно значения слова, в соответствии с учением «В начале было Слово...», учитывая особенности товара в эпоху расцвета его значения, нами предлагается еще один факт на размышление: классик мировой литературы Й. В. Гете изречение *Im Anfang war das Wort* (В начале было слово) предложил транслитерировать в форме *Im Anfang war die Tat* (В начале было дело). На данном варианте он остановился после долгих размышлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев И. А., Петров Н. П. Русско-чувашский словарь. – М. : Совет. энциклопедия, 1971. – 893 с.
2. Борохов Е. Н. Энциклопедия афоризмов. – М. : АСТ, 2003. – 714 с.
3. Воронцов В. В. Чаша мудрости. – М. : Детская лит-ра, 1978. – 511 с.
4. Егоров В. Г. Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1964. – 355 с.
5. Иванов В. А. Педагогическая ориентация обучения немецкому языку в средней школе. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1991. – 93 с.
6. Лепинг Е. И., Филочева Н. И., Цвиллинг М. Я. Большой немецко-русский словарь : в 2 т. Т. 2. – М. : Совет. энциклопедия, 1969. – 680 с.
7. Лехина И. В., Петрова Ф. Н. Словарь иностранных слов. – М. : Гос. изд-во. иностр. и национальн. словарей, 1954. – 853 с.
8. Михайлова Л. В., Шапков В. Н. English for Law Students. – Чебоксары : Юрид. ин-т МВД РФ (Чеб. филиал), 1997. – 47 с.
9. Терентьева О. Н. Пословицы и поговорки (на чув. яз.). – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 2007. – 493 с.
10. Толстова Е. В. Семасиология лингвопедагогического развития личности в лютеровской педагогике. – Чебоксары : Новое время, 2018. – 319 с.
11. Федотов М. Р. Этимологический словарь чувашского языка : в 2 т. Т. 2. – Чебоксары : Изд-во Чув. гос. ин-та гуманитар. наук, 1996. – 509 с.
12. Шанский Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка. – М. : Просвещение, 1971 – 541 с.
13. Graf A. E. 6000 deutsche und russische Sprichwörter. – Halle : Niemeyer, 1960. – 204 S.
14. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin : Walter De Gruyter. – 1967. – 915 S.

Статья поступила в редакцию 15.10.2019

REFERENCES

1. Andreev I. A., Petrov N. P. Russko-chuvashskij slovar'. – M. : Sovet. enciklopediya, 1971. – 893 s.
2. Borohov E. N. Enciklopediya aforizmov. – M. : AST, 2003. – 714 s.
3. Voroncov V. V. Chasha mudrosti. – M. : Detskaya lit-ra, 1978. – 511 s.
4. Egorov V. G. Etimologicheskij slovar' chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 1964. – 355 s.
5. Ivanov V. A. Pedagogicheskaya orientaciya obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 1991. – 93 s.
6. Leping E. I., Filicheva N. I., Cvilling M. Ya. Bol'shoj nemecko-russkij slovar' : v 2 t. T. 2. – M. : Sovet. enciklopediya, 1969. – 680 s.
7. Lekhina I. V., Petrova F. N. Slovar' inostrannyh slov. – M. : Gos. izd-vo. inostr. i nacional'n. slovarej, 1954. – 853 s.

8. *Mihajlova L. V., Shashkov V. N.* English for Law Students. – Cheboksary : Yurid. in-t MVD RF (Cheb. Filial), 1997. – 47 s.
9. *Terent'eva O. N.* Posloviy i pogovorki (na chuv. yaz.). – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 2007. – 493 s.
10. *Tolstova E. V.* Semasiologiya lingvopedagogicheskogo razvitiya lichnosti v lyuterovskoj pedagogike. – Cheboksary : Novoe vremya, 2018. – 319 s.
11. *Fedotov M. R.* Etimologicheskij slovar' chuvashskogo yazyka : v 2 t. T. 2. – Cheboksary : Izd-vo Chuv. gos. in-ta gumanit. nauk, 1996. – 509 s.
12. *Shanskij N. M.* Kratkij etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. – M. : Prosveshchenie, 1971 – 541 s.
13. *Graf A. E.* 6000 deutsche und russische Sprichwörter. – Halle : Niemeyer, 1960. – 204 S.
14. *Kluge F.* Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin : Walter De Gruyter. – 1967. – 915 S.

The article was contributed on October 15, 2019

Сведения об авторе

Иванов Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: profiwanow@yandex.ru

Author information

Ivanov, Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: profiwanow@yandex.ru

Т. О. Илмаз-Леденева

**ДИАЛОГ В ГРУППОВЫХ АККАУНТАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ FACEBOOK, INSTAGRAM, VK)**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей общения в групповых аккаунтах в социальных сетях. На современном этапе коммуникация осуществляется при помощи социальных сетей, в которых процесс общения включает взаимодействие людей и затрагивает механизмы их сознания. В статье подчеркивается, что групповые аккаунты выходят на рынок коммерции и реализуют потребительский спрос и предложение при помощи креолизованного текста и диалога с пользователями. Новизна работы заключается в разделении группового общения на виды аккаунтов, которые преследуют разные цели и используют разные лексемы. Автором рассмотрены особенности диалоговой формы общения выделяемых видов и различные языковые единицы, употребляемые участниками диалогов социальных сетей. Социальная сеть как пространство для осуществления коммуникации представляет собой огромное поле взаимодействия людей в условиях необходимости достижения поставленных целей с использованием для этого одного аккаунта.

Ключевые слова: *диалог, групповой аккаунт, дискурс, социальная сеть, участник коммуникации, интернет-пространство, человек, сообщество.*

Т. О. Ilmaz-Ledeneva

**DIALOGUE IN GROUP ACCOUNTS
(ON THE MATERIAL OF SOCIAL NETWORKS «FACEBOOK», «INSTAGRAM», «VK»)**

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of the dialogue in group accounts in social networks. At the present stage, communication is carried out with the help of social networks in which the process of communication includes the interaction of people and the mechanisms of their consciousness. The article emphasizes that group accounts are becoming a part of commercial market and implement consumer demand and offer by means of creolized texts and a dialogue among account users. The innovation of the presented work lies in the division of group communication into types of accounts that pursue different goals and use different tokens. The author considers the features of the dialogue form of communication of the discussed types and different language units employed by social network users. A social network as communication space is a huge field of interaction for people to achieve their goals with one account.

Keywords: *dialogue, group account, discourse, social network, communication participant, Internet space, person, community.*

Актуальность исследуемой проблемы. В начале XXI века мы стали осознавать необъятность, непредсказуемость, текучесть, динамизм языка, образ которого постоянно корректируется жизнью. В современном глобализованном, постоянно меняющемся мире язык, приспосабливаясь к требованиям времени, приобретает новые черты, точнее, проявляет в полной мере существовавшие в нем, но не замеченные признаки. Появление новых лингвистических направлений знаменует смену научных парадигм, и это связано со стремлением объяснить язык как глобальное средство коммуникации, всесторонне описать его во всех проявлениях. Так, рассмотрение языка с проекцией на говорящего – основной постулат антропоориентированной лингвистики; описание новой формы функ-

ционирования языка (электронного общения) входит в задачи интернет-лингвистики; изучение нового объекта – биологических механизмов речевой деятельности – является задачей биоллингвистики, а создание языка ноосферной мысли – неоллингвистики и т. п. [8, с. 9].

Проблема коммуникации, ассоциированная с электронным информационно-технологическим каналом, является активно разрабатываемой в современной науке. Сетевое сообщество объединяет людей, имеющих общие интересы. Его назначение – дать всем возможность свободного общения с теми, кто им близок по мировосприятию, и тем самым получить положительные эмоции от ощущения коллективной идентичности и самовыражения в кругу друзей [3, с. 3]. Необходимость выстраивать коммуникативную подструктуру когнитивных процессов общения приводит к реализации формы диалога. В настоящее время живой диалог все чаще замещается виртуальным – редуцированным диалогом, опосредованным социальными сетями или телефонным разговором. Новая форма диалога не является полноценной заменой живому общению (невозможно слышать голос, интонацию и наблюдать мимику), однако развитие социальных сетей шагнуло вперед и возместило это креолизованными текстами, смайлами и т. д. Диалог является формой общения в социальных сетях, в частности, в групповых аккаунтах, понимаемых как средство коммуникации между владельцем аккаунта и пользователем, получающим информационный поток и имеющим разные цели в соответствии с типом аккаунта.

Исходя из того, что общение в первую очередь представляет собой диалогическую форму коммуникации, отметим, что в социальных сетях данный феномен разрастается в коммуникацию нескольких лиц, порой незнакомых друг другу, в форме диалога.

Цель данной работы заключается в рассмотрении особенностей диалогичности в групповых аккаунтах социальных сетей.

Материал и методика исследований. Материалом статьи послужили данные социальных сетей VK, Facebook и Instagram. В работе использовались следующие методы: описательный, наблюдения, сравнения; интерпретационный; контекстуальный, метод частичной выборки.

Результаты исследований и их обсуждение. В последнее время диалог не только рассматривается как модель межличностного взаимодействия и взаимопонимания (эмпатия), но и считается основной категорией процессов человеческого сознания, познания и общения. Психологи строят типологии диалогов, которые имеют различную классификационную базу. Выделяют два вида диалогов, основанных на содержательном анализе различных ситуаций общения: при ситуации общения, когда говорящий знает то, чего не знает слушающий, диалог считается информационным; при ситуации общения, когда говорящий и слушающий по-разному квалифицируют одни и те же факты, диалог считается интерпретационным [4].

Необходимым условием диалога является потребность в общении, общая база, в явном виде не выраженная языковыми формами (коммуникативная заинтересованность, по определению М. М. Бахтина [1]).

При различии исследовательских задач в смежных лингвистических дисциплинах феномен «диалог» стал доминирующей темой; психология и психоллингвистика, культурология, теория речевых актов, прагматика, теория речевого воздействия, культура речи, лингвостилистика вынуждены признать, что именно диалог следует считать минимальной исследовательской базой, единицей анализа речевого общения: «Только в диалоге в полной мере обнаруживается сущность языка» [6, с. 3].

Учитывая, что социальные сети несут разный вид информационной насыщенности и представляют разнородные интенции, мы можем проследить форму общения при помощи диалогов в любых видах текстовых сообщений.

Благодаря появлению социальных сетей увеличивается количество пользователей в интернет-дискурсе. Задолго до появления сети Интернет Джеймсом Барнсом в 1954 го-

ду был введен термин «социальные сети», однако на тот момент он использовался для обозначения социальной структуры, состоящей из группы узлов, которыми являются социальные объекты. Сейчас социальными сетями называются программы на базе сети Интернет для коммуникации участников в режиме онлайн/офлайн.

Социальные сети обладают определенными свойствами и характеристиками: контент (создается исключительно самими пользователями); индивидуальные профили, в которых можно найти информацию о пользователе, включая имя, возраст, интересы; автоматизированная среда для обмена информацией (пользователи могут создавать связи с другими пользователями, комментировать, создавать тематические группы), а также удовлетворения потребностей при помощи кооперации, которая позволяет находить новые знакомства и прочие возможности, основанные на групповых связях.

Социальные сети можно разделить на виды аккаунтов (аккаунт – учетная запись пользователя). Мы разделяем их на групповые и индивидуальные. В нашем исследовании будем говорить о групповых видах аккаунтов (коммерческий, рекламный, информационный), подразумевая под этим, что аккаунт может вести группа лиц, имеющих к нему доступ, а не один владелец. Подобные аккаунты чаще всего используются в коммерческих целях и для привлечения внимания к какой-либо проблеме. Первые две группы аккаунтов расположены друг за другом в силу схожести мотивов поведения и преследуемых целей.

Следует различать коммерческий и рекламный виды группового аккаунта. Если в коммерческом аккаунте содержится реклама продукции и осуществляется обмен ресурсами на договорной основе, основываясь на спросе, времени и конкуренции [5], то рекламный аккаунт больше направлен на привлечение потенциальных клиентов, внедрение товаров в информационное поле – то, что мы называем пиар-компанией. Если предмет обсуждения становится известным, о нем начинают говорить и обсуждать его, что является успехом рекламного аккаунта. Он также направлен на достижение обмена, однако для этого нередко прибегают к более изощренным методам: регистрации на платформе новой онлайн-игры, скачиванию нового приложения и т. д. Часто для пользователей в качестве демо-версии и бесплатного ресурса товар предлагается на безвозмездной основе, лишь позднее требуется денежное вознаграждение.

Коммерческий аккаунт похож на сделку между потребителем и продавцом. Рекламный же аккаунт ставит своей задачей возможность внедрения информационного потока в массы, что служит основной цели – потреблению товара.

Коммерческий аккаунт. Термин «коммерческий» в толковых словарях трактуется как относящийся к торговле, предприятию или другой деятельности, связанной с денежными ресурсами; связанный с денежными интересами; *connected with the buying and selling of goods and service* – связанный с приобретением и продажей [9]. В настоящее время социальные сети стали широкой платформой для различных маркетинговых кампаний. Там осуществляются продажи ресурсов (от вещей до недвижимости), предоставление услуг (медицинские, образовательные и т. д.).

Одним из важных компонентов коммерческого аккаунта является реклама, служащая для повышения его статуса (иногда реклама может отсутствовать). Таргетированная реклама (от англ. *target* – a result that you try to achieve [10] – направленная на результат) – это вид рекламы, осуществляемый руководством социальной сети при помощи программирования. Таргетированная реклама реализуется только в заданных параметрах аудитории. При создании такой рекламы можно опираться на возраст, гендер, местоположение, интересы, указанные в профиле пользователя, и таким образом она будет видна только группе лиц, обладающей запрограммированными маркерами.

Коммерческий аккаунт осуществляет рекламную, развлекательную и фатическую функции. Во-первых, происходит реклама товара; во-вторых, рекламируемый товар или услуга могут быть развлекательного характера, что будет сопровождаться публикациями соот-

ветствующего критерия; в-третьих, диалоговое общение ведет к коммуникации владельцев коммерческого аккаунта с пользователями, а также диалогу пользователей между собой.

Владельцы коммерческого аккаунта настроены на доходы, и общение в социальных сетях носит деловой характер. Владельцы аккаунта данного типа отличаются сдержанностью в высказываниях или ответах к заданным вопросам под каким-либо публикуемым материалом. Достаточно редко можно увидеть ответ, содержащий отклонение от темы. Весь контент страницы содержит фотографии продаваемой продукции или услуг. Под каждой публикуемой фотографией содержится максимально содержательное описание продукта/услуги.

Например, *geo_glass* – коммерческий аккаунт. Обновления с новыми публикациями выходят каждые 2–3 дня. Контент данного аккаунта – флористика. Его владелец поддерживает общение со своими подписчиками:

geo_glass: *завтра привозят суккуленты ❤️ их будет много 🌱 начали закупаться на НГ 🙌 хотите выбрать композицию – пишите в директ 📩*

Еще одна публикация данного аккаунта содержит на фото шар с суккулентами и мхом, под фото дано описание: «размер 25x25»; ниже мы видим отклики потенциальных покупателей:

selesta36: *сколько? Есть в наличии?*

geo_glass: *ответили в директ 😊*

Всем потенциальным покупателям пользователи коммерческого аккаунта стараются отвечать как можно быстрее, и сообщения сопровождаются эмодзи, выражающими теплое отношение ❤️🥰😊. Всего за период в 1 месяц под фотографией зафиксировано 111 комментариев.

Еще одним примером ведения диалога владельцами коммерческого аккаунта может быть следующий.

Lorealmakeup – продукция косметической компании Loreal; в шапке не указаны официальный сайт или почта для связи с компанией, реклама отсутствует. При публикации фотографий нет рассуждений или вопросов, призывающих публику к дискуссии. Единственный текст – это описание фотографии: *Our new Christmas collection ✨ Starlight in Paris ✨ is out 🎉*. *This is the limited edition colour riche shade 393 Paris burning ❤️*. Под публикацией только шесть хештегов общей тематики: *#lorealparis* (что является ссылкой к бренду), *#makeup*, *#makeupexpert*, *#lipstick*, *#redlips*, *#redlipstick*. Публикация содержит 5200 отметок «нравится» и 26 комментариев, из которых только шесть имеют рекламный характер; такая реклама рассылается в комментарии всем крупным брендам похожей сферы деятельности независимо от содержания публикации. Девять комментариев содержали сугубо невербальные фрагменты в виде разнообразных смайлов – сердечек, огня, фруктов и выражений лиц. Еще три сообщения состояли из одобрительного слова типа “awesome”, “perfect”, “love” и смайлов эмодзи. Оставшиеся комментарии были обращены публикующему профилю и содержали вопросы или мнение относительно продукции компании в целом. Данные составлялись вскоре после выпуска публикации – в течение пяти часов с момента афиширования.

Диалог в коммерческом аккаунте происходит исключительно в рамках предлагаемой услуги или товара и носит деловой характер. В комментариях пользователи редко высказывают мнения или предложения, чаще всего идет обсуждение возможности приобретения. В зависимости от предлагаемого товара возможны эмоционально насыщенные формы высказываний, что подчеркивается смайлами эмодзи. Часто пользователи подписываются на коммерческие аккаунты без цели в дальнейшем воспользоваться услугой, для эстетического наслаждения.

Возьмем в качестве примера аккаунт *biruza_kr*. Под публикацией размещен 21 комментарий, владелец аккаунта ответил на каждый из них сообщением в директ (личное сообщение, не отображаемое остальным подписчикам).

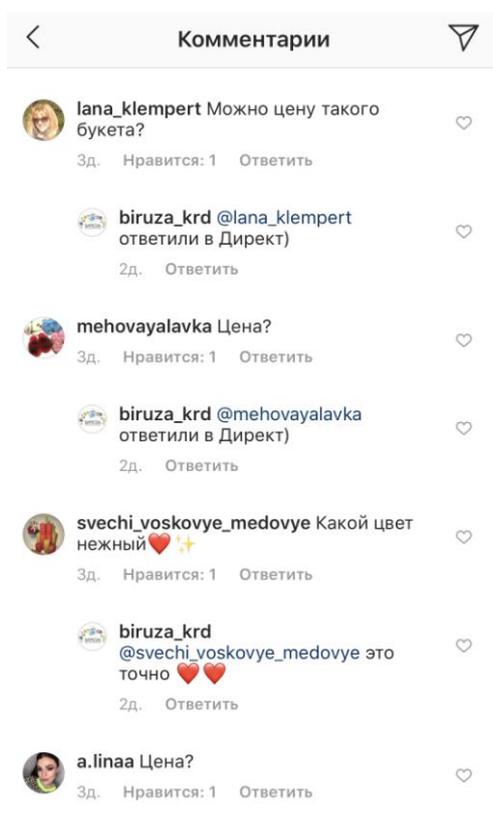


Рис. 1. Пример диалога группового коммерческого аккаунта

Таким образом, мы наблюдаем сугубо деловое общение в диалогах коммерческого аккаунта.

Рекламный аккаунт является типом коммерции, поэтому возможности таргетинга позволяют направлять рекламу на целевую аудиторию продукта, повышая эффективность кампании. Целевая аудитория рекламы может основываться на недавних запросах пользователей и их поисковой системе, в которых они указывали похожие запросы. Человек, не стремящийся получить данную информацию и не нацеленный на поиск, все равно увидит данный тип рекламы, если соответствует параметрам целевой аудитории.

Помимо таргетированной рекламы, продвижение страницы возможно также на контрактных условиях с компаниями, занимающимися SMM. SMM (Social Media Marketing) – маркетинг в социальных медиа – продвижение товаров и услуг в социальных сетях, которые воспринимаются маркетингом как социальные медиа [11].

Маркетинг социальных медиа – это эффективный инструмент, с помощью которого посетители привлекаются на сайт из социальных сетей, сообществ, блогов, дневников и форумов. Внимание потребителей можно получить или купить с помощью рекламы, доверие целевой аудитории купить нельзя, его можно только заработать. Социальные медиаплатформы – современный инструмент для взаимодействия с целевой аудиторией. Сегодня аудитория социальных сетей сравнима с аудиторией телевизионных телеканалов, только она более внимательна и активна. SMM имеет больше общего с сетевым PR, чем с рекламой. SMM – это непосредственная работа в сообществах, которые охватывают целевую группу пользователей. Это инструменты прямого и скрытого взаимодействия с целевой аудиторией.

Задачи, которые можно решать с помощью SMM: брендинг, продвижение бренда; повышение лояльности и известности; PR; увеличение посещаемости сайта компании [12].

Как уже отмечалось, таргетированная реклама является средством рекламного аккаунта, однако существует другое направление рекламы в социальных сетях – «всплывающая реклама», которая появляется при просмотре контента. Она базируется на запросах пользователя и соответствует аккаунтам, интересующим пользователя. Такая структура заложена программой социальных сетей, которая систематизирует схожие аккаунты и хэштеги в одну группу, что помогает при построении аналогии для узконаправленной «всплывающей» рекламы.

В отличие от первого, суть рекламного аккаунта заключается в том, что он ведется одним или несколькими пользователями без контракта о продвижении страницы, и рекламная деятельность осуществляется путем распространения рекламы между пользователями посредством откликов под фотографиями. Данные отклики не имеют отношения к обсуждениям, уже имеющимся в комментариях под фотографией, и владельцы размещают рекламный контент, чтобы заинтересовать пользователей посетить их страницу, где размещена предлагаемая продукция.

На страницах, содержащих рекламный контент, публикуются наименования услуг с текстом поверх фотографий для более продуктивного воздействия на читателей. Страницы содержат много хэштегов для привлечения внимания. Такие страницы легко найти в поиске за счет постоянного поднятия страницы в списке поиска.

Если рассматривать хэштег как свернутый текст, мы можем выделить такие его свойства, как маркирование слова для легкого поиска в интернете, распределение слов по темам, вербальная передача настроения в тексте, передача монологической формы общения в публикации пользователя, ассоциативность. Хэштеги в социальных сетях выполняют следующие функции: семантическую, синтаксическую (функция материального маркера организации текстовых сообщений), оценочную (реализация массового отношения к особенностям определенной публикации). Хэштег служит маркером тематически схожих публикаций и объединяет их в группы [7].

Диалоги между рекламными агентами – владельцами страниц и остальными пользователями – осуществляются в полях комментариев под опубликованным товаром. Иногда для привлечения большего числа подписчиков и обеспечения постоянного потока диалогов-комментариев владельцы рекламных аккаунтов отвечают на вопросы в личных сообщениях. Таким образом, распространенный вопрос о стоимости товара или услуги, возникающий у любого заинтересовавшегося лица, будет перенаправлен в личное сообщение и каждый последующий пользователь будет вступать в диалог-комментарий заново. Это приводит к поднятию данного аккаунта в ленте на основе большого спроса и откликов.

Функциями рекламного аккаунта являются информационная, рекламная, развлекательная.

Примером рекламного аккаунта может служить *gameofsultans* – рекламный аккаунт игры для смартфонов. Он появляется в ленте при таргетированном воздействии: в данном профиле достаточно много подписчиков – 28391 человек. Их количество также увеличивается механическим путем, однако всего четыре публикации содержат изображения игры. Это свидетельствует о коротком промежутке времени, за который были добавлены подписчики. В шапке профиля указано название игры.

Еще один пример – рекламный аккаунт свадебных аксессуаров *bleskdekora*. В шапке профиля содержится информация о совершении покупки, номер для связи и сайт. Реклама осуществляется собственноручно владельцем аккаунта: это видно из большого количества хэштегов под каждой публикацией для поиска потенциальных клиентов – *#свадебныеаксессуарыручной работы*, *#свадебнымелочи*, *#свадебныйдекор*, *#свадебныйнабор*.

Таким образом, социальные сети являются новым полем для распространения рекламы, в результате чего происходит интерактивная коммуникация рекламодателей и пассивных потребителей, что осуществляется без проявления интереса со стороны пользователей, посещающих социальные сети для ведения коммуникации. Однако реклама в определенной степени относится к информационному контенту: с ее помощью пользова-

тели могут ознакомиться с последними событиями в мире новых предложений. Рекламный аккаунт функционирует в диалоговой форме общения.

В наше время говорят об информационном взрыве, информационном голоде, даже об информационных войнах. Не случайно Н. Иванова писала на рубеже тысячелетий: «Новое время востребовало новый язык – прямой, информативный, ясный, безо всяких там эзоповых фиоритур». Современная наука исходит из того, что «полезный информативный сигнал должен выделяться из информационного шума, <...> и отбор информации из шума – это процесс рождения порядка из хаоса» [2].

Диалог в рекламном аккаунте часто идет на пользу рекламируемому товару. Растущее число комментариев и просмотров улучшает рейтинг и позволяет публикации распространяться на других пользователей со схожими интересами. Поэтому мы можем подчеркнуть, что для этого типа групповых аккаунтов ведение диалога в комментариях первоначально. Однако поддержание диалога невозможно при односложных высказываниях мнения о товаре. Диалог появляется только при вопросе о стоимости и аналогичных вещах или вопросах схожего характера. Для примера возьмем аккаунт *balkoni_kaksvoim_krd2*. Под публикацией 61 комментарий. Все комментарии имели вопросительный характер и получили ответ от владельца аккаунта личным сообщением в директ.

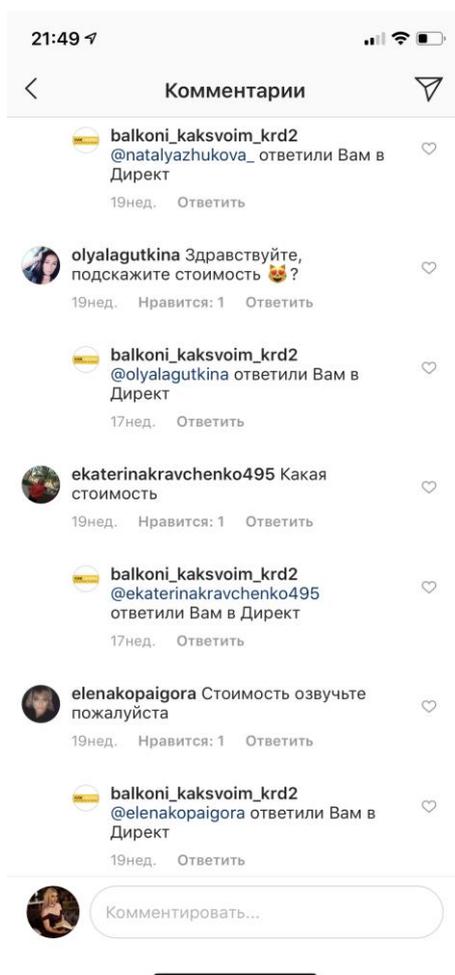


Рис. 2. Пример диалога группового рекламного аккаунта

В этом заключается схожесть диалогового общения коммерческого и рекламного аккаунтов, направленных, главным образом, на развитие различного рода бизнеса.

Информационный аккаунт публикует новости узкой или широкой тематики и осуществляет новостную, регулятивную, образовательную, фатическую функции. Обычно он ориентирован на конкретный регион или интересы. Примерами таких аккаунтов могут служить следующие.

Lucysmagazine – журнал, в котором публикуют только творческие работы. Под фотографиями отсутствует текст, указаны лишь участники проекта – модель, дизайнер, визажист. Реклама отсутствует, а в шапке профиля указан официальный сайт и почта. Данный контент гендерно ориентирован.

Tipich_krd – информационный контент, отражающий события, происходящие на определенной территории (город Краснодар).

Fckrasnodar – футбольный клуб «Краснодар». В данном информационном аккаунте публикуются все новости, связанные с футбольным клубом, фотографии участников, анонсируются даты матчей. В шапке имеются официальный сайт команды и координаты клуба. Реклама отсутствует.

В манере поведения владельцев информационного аккаунта прослеживается ориентированность на информационное поле, анонсируемое подписчикам. Подача легкая, ненавязчивая, допустимы ответы пользователям, но чаще всего другие пользователи успевают ответить на возникшие вопросы.

Например, *fckrasnodar*: *Иван Игнатьев – лучший в декабре👍. На нашем официальном сайте завершилось голосование болельщиков, по итогам которого лучшим игроком декабря 2018 года в составе нашей команды стал Иван Игнатьев!*

За две недели нами было зафиксировано 3349 лайков и 18 комментариев, которые содержали поощрения и поздравления под публикациями данного аккаунта. Мы видим, что диалог с болельщиками происходит не только как с пользователями социальных сетей, но и как с посетителями сайта команды. Данное общение выполняет информационную функцию.

Другая публикация, содержащая более важную информацию для болельщиков о возможных соперниках в 1/16 финала, собрала 343 комментария и 4160 лайков за 1 месяц:

fckrasnodar: *Список наших возможных соперников в 1/16 финала @europaleague выглядит так 👉 ... (далее приводится список команд). А кого бы вы хотели видеть 14 февраля на @fckrasnodarstadium?*

the1aftergod: *мне кажется, Челси)*

vervga: *Давайте Челси и Арсенал оставим на потом, пока хотелось бы кого-нибудь поскромнее.*

В данном аккаунте используется нейтральная общеупотребительная лексика. Такие лексемы, как «команда», «игра», «фотография», являются подтверждением этого. Можно сделать заключение, что манера поведения пользователя информационного аккаунта носит интерактивный характер и нейтральна.

Таким образом, значимость информативного аккаунта велика. Это своего рода источник новостей из интернета, и социальных сетей в частности. Существуют миллионы информационных аккаунтов различной направленности, что облегчает получение информации и объединяет людей с одинаковыми интересами.

Коммерческий и рекламный групповые аккаунты связаны общим интересом к продаже услуг через посредников, использующих для этих целей социальные сети. Несколько людей (или целая компания, имеющая в штате выделенные для этого единицы) имеют доступ к аккаунту, который продвигают внутри социальных сетей, рекламируют и осуществляют коммерческую деятельность. Информационный аккаунт меньше всего связан с продажей услуг, но необходимо принимать во внимание тот фактор, что информация тоже является услугой, которую можно продать или внедрить в массу без соответствующего денежного вознаграждения: информационные аккаунты служат посредником между какой-либо организацией и людьми, интересующимися соответствующей информацией.

Информационный аккаунт характеризуется более тематически варьирующимся диалогом по сравнению с коммерческим и рекламным. Групповой информационный аккаунт может содержать большее число подписчиков, вовлеченных в диалог. Это обусловлено массовостью новостной ленты, комментирование которой возможно для любого пользователя. Незнание деталей обсуждаемой новости не исключает возможность комментирования и выражения личных суждений.

В качестве примера рассмотрим групповой аккаунт *bloknot_politika*.



Рис. 3. Пример публикации группового информационного аккаунта

Владелец аккаунта публикует новость, на которую в дальнейшем ожидает откликов подписчиков. Предвосхищая комментарии своих подписчиков, владелец аккаунта дает пояснение новости, обращается к остальным за их мнением и ожидает реакции.

Нравится: 1 429

bloknot_politika Президент США Дональд Трамп заявил, что американские войска не покинут Ирак до тех пор, пока Багдад не заплатит за строительство авиабазы, на которое были потрачены миллиарды долларов американских средств.

«Мы не уйдем, пока они не заплатят нам за это», — заявил президент США.

Трамп также пообещал, что если Ирак будет требовать вывода войск «в недружелюбной манере», США наложат на Багдад санкции.

«Мы наложим на них такие санкции, которых они никогда не видели. Санкции против Ирана по сравнению с ними покажутся банальными», — сказал Трамп.

5 января парламент Ирака принял резолюцию, требующую от правительства страны прекратить действие соглашения от 2014 года, позволившее США и другим странам разместить в Ираке свои войска. Резолюция была принята на фоне обострения отношений между США и Ираном из-за убийства в Багдаде иранского генерала Касема Сулеймани.

В Ираке находится около 5,2 тысячи американских солдат.

Источник: meduza.io  Американские войска должны выйти из Ирака?

Посмотреть все комментарии (344)

Рис. 4. Пример комментария владельца группового информационного аккаунта

Большое количество лайков (1429) и комментариев (344) говорит о значительной вовлеченности пользователей и желании вступить в диалог с остальными подписчиками или самим владельцем аккаунта.

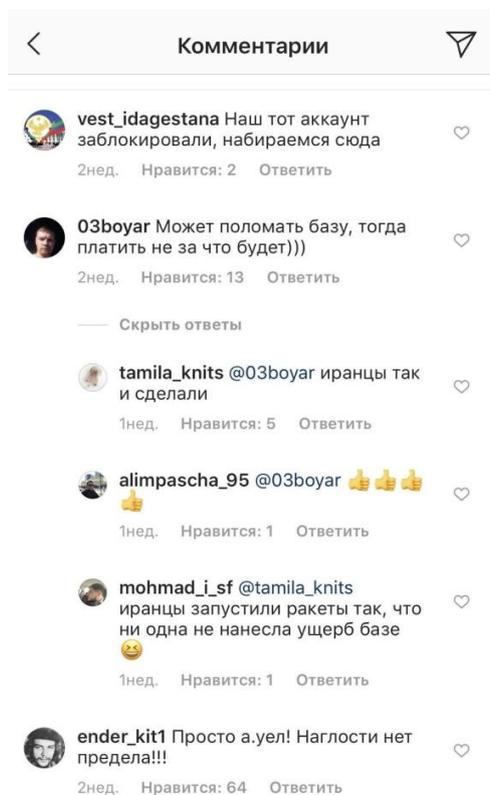


Рис. 5. Пример диалога группового информационного аккаунта

В диалогах под публикацией информационного аккаунта можно выявить ненормативную лексику, восклицания, имена собственные, числа, смайлы эмодзи и прочие элементы, свидетельствующие об их большой эмоциональной нагруженности. Имеющиеся отклики можно считать своего рода разговором подписчиков по поводу полученной информации. Наблюдается заинтересованность людей в обмене мнением. Это следует из лайков к высказываниям: комментарии прочитываются, оцениваются, а также на них иногда дается ответ.

Итак, диалог в групповых аккаунтах представляет собой определенную структуру, которая заключается в откликах подписчиков на информацию, публикуемую владельцем аккаунта. Под размещенной картинкой владелец аккаунта часто пишет свое мнение, иногда сообщение может содержать обращение или вопрос к подписчикам. В свою очередь подписчики, отвечая на вопрос или реагируя на полученную информацию, могут вступить в диалог как с владельцем аккаунта, так и с другими подписчиками.

Если мы сравним коммерческий, рекламный и информационный аккаунты, то заметим, что в последнем отмечается наиболее интенсивный диалог.

Комментарии пользователей включают нейтральную лексику, цифры, даты, имена собственные. Помимо этого часто возникают споры как между владельцем аккаунта и подписчиком, так и между подписчиками без участия владельца аккаунта. В подобных диалогах присутствует неформальная лексика. Смайлы эмодзи являются неотъемлемой частью диалогической формы общения и подчеркивают эмоциональную насыщенность текста. Часто смайлы заменяют бранную лексику, грубость или же, наоборот, им сопутствуют, представ-

ляя таким образом вербально-невербальное обращение. Более частотная ситуация – подписчик дает комментарий к публикации, на который не получает отклика от владельца или аудитории в целом. Мы можем утверждать, что диалог не является основной целью размещения публикации, это подтверждают количество просмотров и количество комментариев. В данном соотношении количество просмотров больше приблизительно в 10 раз. Из этого можно сделать вывод, что основная задача группового аккаунта – воздействовать на аудиторию, создавать информационный поток, но не обязательно получать отклик.

Если рекламный аккаунт размещает контент, содержащий только товар и информацию по его приобретению, отклики могут отсутствовать вообще или же могут присутствовать простые комментарии, выраженные одним словом или смайлом, высказывающие положительное или отрицательное отношение. В последнем случае зафиксировано отсутствие диалога.

Рекламный и коммерческий аккаунты прилагают усилия для привлечения пользователей к рекламируемой услуге или товару, что провоцирует отклики о стоимости или деталях продукции, на что чаще всего дается ответ личным сообщением, и диалог приобретает новый характер, уходя от вседоступности в приватность.

Информационный аккаунт, наоборот, исключает возможность общения личными сообщениями. За счет своей когнитивной функции он имеет большее число вовлеченных в диалог людей, нежели рекламный и коммерческий аккаунты.

Таким образом, мы видим, что диалог присутствует в групповых аккаунтах, однако содержит в себе специфические черты.

Резюме. Анализ материала позволил прийти к следующим выводам:

1. Диалог в социальных сетях имеет особое значение. Он обладает характерными особенностями и присутствует в разных жанровых и стилевых пространствах, начиная от литературы и заканчивая пространством интернета, в частности, социальными сетями.

2. Групповые аккаунты, объединенные схожестью их функционирования, являются примером диалогического общения. Несмотря на то, что публикуемый материал не обращен на кого-либо в частности, имеет место феномен общения неизвестных друг другу людей в диалоговой форме. С другой стороны, не учитывая комментарии пользователей, которые и представляют далее диалоговую форму общения, изначально любая публикация носит односторонний монологический характер.

3. Коммерческий, рекламный и информационный аккаунты схожи по функциям, но в то же время совершенно различны в своем проявлении. Характерная рекламная функция для коммерческого и рекламного аккаунтов не может пониматься одинаково в силу разного осуществления присущей для этих аккаунтов коммерческой деятельности. Информационный аккаунт отличается от коммерческого и рекламного характером подачи материала и его качеством. Общей стратегией является ведение аккаунтов несколькими лицами. Данная характерная черта свидетельствует о том, что та или иная цель, преследуемая групповым аккаунтом, нуждается в разработке сразу несколькими лицами.

4. Хештег как способ привлечения внимания в групповых аккаунтах обладает следующими свойствами: он маркирует слова для легкого поиска в интернете, распределяет слова по темам, вербально передает настроение в тексте, способствует передаче монологической формы общения в публикации пользователя, обладает ассоциативностью.

5. Комментарии в групповых аккаунтах могут содержать как невербальные фрагменты (в виде разнообразных смайлов), так и лексику с положительной и отрицательной коннотацией. В них также содержатся вопросы или выражается мнение относительно продукции компании в целом.

6. Социальные медиа играют важную роль в процессах медиатизации, порождая общественные феномены и трансформируя коммуникационную структуру общества. Они насыщают информационное пространство и предоставляют новые возможности для реализации социальных потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Иванова Н. Б. Скрытый сюжет: русская литература на переходе через век. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2003. – 559 с.
3. Катермина В. В., Илмаз-Леденева Т. О. Языковая личность в дискурсе социальных сетей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3(103). – С. 64–70.
4. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей интернета. – М. : URSS: Издательство ЛКИ, 2008. – 221 с.
5. Маркс К. Нищета философии. – М. : Эксмо, 2019. – 160 с.
6. Николаева Т. М. Культура речи среди других лингвистических дисциплин. Культура русской речи и эффективность общения. – М. : Наука, 1996. – 430 с.
7. Рябченко Н. А., Катермина В. В., Гнедаш А. А., Малышева О. П. Политический контент социальных движений в online-пространстве современных государств: методология анализа и исследовательская практика // Южно-российский журнал социальных наук. – 2018. – Т. 19, № 3. – С. 139–162.
8. Сабитова З. К. Лингвистические образы языка XXI века // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-obrazy-yazyka-hhi-veka>.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – М. : Русский язык, 1992. – 1855 с.
10. Oxford online dictionary. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
11. SMM (Social Media Marketing). – URL : http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_s/social_media_marketing.
12. Demis group. – URL : <https://www.demis.ru/articles/kak-rabotaet-targetirovannaya-reklama/>.

Статья поступила в редакцию 28.11.2019

REFERENCES

1. Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. – M. : Iskusstvo, 1986. – 445 s.
2. Ivanova N. B. Skrytyj syuzhet: russkaya literatura na perekhode cherez vek. – SPb. : Russko-Baltijskij informacionnyj centr «BLIC», 2003. – 559 s.
3. Katermina V. V., Ilmaz-Ledeneva T. O. Yazykovaya lichnost' v diskurse social'nyh setej // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 3(103). – S. 64–70.
4. Kuznecova Yu. M., Chudova N. V. Psihologiya zhitelej interneta. – M. : URSS: Izdatel'stvo LKI, 2008. – 221 s.
5. Marks K. Nishcheta filosofii. – M. : Eksmo, 2019. – 160 s.
6. Nikolaeva T. M. Kul'tura rechi sredi drugih lingvisticheskikh disciplin. Kul'tura russkoj rechi i effektivnost' obshcheniya. – M. : Nauka, 1996. – 430 s.
7. Ryabchenko N. A., Katermina V. V., Gnedash A. A., Malysheva O. P. Politicheskij kontent social'nyh dvizhenij v online-prostranstve sovremennyh gosudarstv: metodologiya analiza i issledovatel'skaya praktika // Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk. – 2018. – T. 19, № 3. – S. 139–162.
8. Sabitova Z. K. Lingvisticheskie obrazy yazyka XXI veka // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2011. – № 1 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-obrazy-yazyka-hhi-veka>.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – M. : Russkij yazyk, 1992. V 2 t. – 1855 s.
10. Oxford online dictionary. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
11. SMM (Social Media Marketing). – URL : http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_s/social_media_marketing.
12. Demis group]. – URL : <https://www.demis.ru/articles/kak-rabotaet-targetirovannaya-reklama/>.

The article was contributed on November 28, 2019

Сведения об авторе

Илмаз-Леденева Талина Османовна – аспирант кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: tal-ilmaz@yandex.ru

Author information

Ilmaz-Ledeneva, Talina Osmanovna – Post-graduate Student, Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: tal-ilmaz@yandex.ru

Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема передачи просторечий при переводе на английский язык романа Ф. М. Достоевского «Идиот». На примере трех вариантов перевода указанного романа на английский язык изучаются подходы разных переводчиков к передаче просторечной лексики при переводе произведения в зависимости от времени создания перевода, а также от целей самих переводчиков. Рассмотрены три варианта перевода романа, при этом основное внимание сконцентрировано на анализе способов перевода просторечной лексики. В статье дается анализ степени сохранения стилистической окраски и специфического национального колорита просторечной лексики при переводе.

Ключевые слова: *просторечная лексика, перевод, имена собственные, аналог.*

N. V. Kormilina, N. Yu. Shugaeva

**PECULIARITIES OF THE TRANSFER OF VERNACULAR
VOCABULARY INTO ENGLISH WHEN TRANSLATING INTO
ENGLISH NOVEL «IDIOT» BY F. M. DOSTOEVSKY**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article deals with the problem of the transfer of vernacular vocabulary when translating novel «Idiot» by F. M. Dostoevsky into English. Using the example of three versions of the translation of novel «Idiot» into English, we study the approaches of different translators to the transfer of vernacular vocabulary when translating a novel, depending on the time of creation of the translation, as well as on the goals of the translators themselves. The article considers three variants of the novel's translation, while the main attention is focused on the analysis of ways of the vernacular vocabulary translation. The article analyzes the degree of preservation of the stylistic coloration and specific national color of vernacular vocabulary in translation.

Keywords: *vernacular vocabulary, translation, proper names, analog.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена высоким уровнем интереса за рубежом к русской культуре в целом и к ее литературе в частности как к источнику информации о русской жизни. Отдельное внимание при этом уделяется Ф. М. Достоевскому, освещающему в своих произведениях русскую действительность XIX века, уникальные события и явления, свойственные ей и не имеющие аналогов в иностранной культуре. Перед переводчиком встает проблема максимально точной их передачи в переводящем языке без ущерба для оригинала. Потребность в данном исследовании объясняется необходимостью изучения и сравнительного анализа существующих переводов русской классической литературы на английский язык для того, чтобы оценить их качество, выделить наиболее подходящие инструменты и способы осуществления перевода с целью их

применения на практике. Цель исследования – изучить стратегии передачи просторечной лексики при переводе на русский язык романа Ф. М. Достоевского «Идиот».

Материал и методика исследований. Материалом исследования являются просторечные лексические единицы из романа Ф. М. Достоевского «Идиот», а также их переводы на английский язык. Для анализа использованы переводы романа «Идиот», выполненные Евой Мартин [12], Констанс Гарнетт [13], Ричардом Пивером и Ларисой Волохонской [14]. В процессе решения задач настоящего исследования использованы следующие методы: описательный, сплошной выборки, метод случайной выборки, метод сопоставительного анализа, метод контекстуального анализа, метод математического подсчета.

В романе Ф. М. Достоевского «Идиот» можно отметить обилие лексических единиц, используемых для обозначения уникальных русских реалий, культурно-исторических феноменов, общественно-политического устройства, предметов быта и обихода, а также сложных для передачи на иностранном языке русских имен собственных, относящихся к человеку (антропонимов) и обозначающих географические объекты (топонимов). К отдельной категории относятся просторечные слова и выражения, бывшие в ходу у русского народа в XIX веке.

Результаты исследований и их обсуждение. Трудности при передаче просторечной лексики не раз отмечались исследователями. Основная проблема при переводе такой лексики заключается в невозможности использования тех же форм языка перевода даже при их наличии в нем, поскольку «они идентифицируют совершенно другую группу людей» [6, с. 75]. С данным заключением полностью согласен А. В. Федоров, утверждая, что воспроизведение просторечных единиц языка источника нельзя осуществлять с помощью подобных единиц языка перевода, так как использование просторечных элементов языка перевода «неизбежно вступает в противоречие с реальным содержанием подлинника, с местом действия, с его обстановкой, с принадлежностью действующих лиц, как и самого автора, к определенной национальности» [9, с. 343]. А. А. Кобелева отмечает, что просторечные или диалектные единицы, использованные в литературном произведении, не только указывают на национальную принадлежность автора или персонажей, но могут служить и чертой социальной или культурной характеристики персонажей, и именно эта особенность стилистического использования такой лексики создает те или иные сложности при воспроизведении в переводе [5, с. 165]. С. Влахов и С. Флорин [2, с. 254] указывают на необходимость крайней осторожности при переводе просторечных и диалектных единиц подобными единицами языка перевода, поскольку показатели принадлежности той или иной единицы к группе просторечной или диалектной лексики могут кардинально отличаться в языке источника и языке перевода. Сложность передачи просторечной лексики на английский язык заключается в том, что зачастую подобные слова и выражения не имеют аналогов в языке перевода, т. е. являются безэквивалентными, поскольку просторечия, по своей сути, – это абсолютно лингвокультурное явление. Применение функциональной замены (функционального аналога) не всегда представляется возможным, поскольку мы не всегда можем сопоставить уникальные реалии разных народов. Использовать замену стоит с осторожностью, так как в некоторых случаях она может стать причиной неполного или искаженного представления о характере обозначаемой реалии [1, с. 330]. В связи с этим переводчикам приходится искать обходные пути, находить способы и приемы для передачи подобной лексики средствами английского языка, а также выбирать нужный переводческий прием в каждой конкретной ситуации, комбинировать подходы к переводу и т. д. Одной из наиболее сложных проблем перевода является проблема поиска функциональных лексических аналогов, поскольку именно удачный подбор аналогов играет важную роль при переводе разговорной и просторечной лексики.

Просторечная лексика – это слова, выражения, формы словообразования и словоизменения, а также особенности произношения, имеющие отклонения от литературной нормы

и несущие оттенки стилистической сниженности. Подобная лексика не является характерной для образцовой речи книжного стиля. Как правило, такие лексические единицы характеризуют персонажей с социально-культурной точки зрения и включаются в конкретные виды коммуникации: в фамильярную или шутливую речь, в конфликтные ситуации.

Просторечия активно используются Ф. М. Достоевским в репликах персонажей с целью подчеркнуть черты их характера, происхождение, социальный статус, манеры общения. Затруднения при переводе подобной лексики на английский язык объясняются, во-первых, сложностью подбора эквивалентного варианта в языке перевода, который в большинстве случаев отсутствует, во-вторых, необходимостью сохранения стилистической окраски слова при переводе, которая в большинстве случаев рискует оказаться нейтрализованной по причине отсутствия аналога в переводящем языке.

В первую очередь страдает стилистика повествования в произведении. Необходимость же сохранения уникальных черт просторечных слов заключается в том, что они могут во всех красках раскрыть дух русского народа иностранному читателю, русскую культуру, особенности взаимоотношений между людьми в XIX веке.

В ходе работы над оригиналом рассматриваемого произведения нами были выделены слова, относящиеся к просторечной лексике, которые были условно разделены на следующие группы:

- имена существительные, раскрывающие взаимоотношения между персонажами либо указывающие на род их деятельности;
- имена существительные с преимущественно негативной характеристикой человека;
- наименования неодушевленных предметов;
- глаголы и глагольные выражения;
- междометия и обстоятельства времени;
- имена собственные.

Начнем с первой группы. В данную категорию были выделены просторечные слова, несущие в себе отсылку на род деятельности персонажей либо их социальную роль, а также зачастую отражающие эмоционально-оценочную характеристику того или иного персонажа с точки зрения героя, употребившего в своей реплике просторечие. Был проведен сравнительный анализ трех вариантов перевода этой группы просторечий (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Перевод имен существительных, раскрывающих взаимоотношения между персонажами
либо указывающих на род их деятельности**

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
строка	fellow	you	pencil pusher
монашенка	-	nun	nun
купчик	millionaire fellow	young merchant	little merchant
мамаша	-	mamma	mother
маменька	mamma	mother	mama
голубчик	dear prince	dear prince	my dear Prince
кредиторишки	-	wretches of creditors	petty creditors
воришка	-	thief	petty thief
молодка	my good woman	my dear	young woman
вестовщица	informant	informant	bearer of the news

Рассмотрим стратегии перевода данной группы просторечий. Слово «строка» используется Рогожиным, когда тот обращается к Лебедеву, чиновнику, человеку изворотливому, подбострастному и льстивому, однако готовому «надуть» всех и вся при первой

же возможности. В словаре С. И. Ожегова имеется толкование выражению «приказная строка»: так говорят о чиновнике, писце [8]. При этом выражение помечено как устаревшее и пренебрежительное.

Словарь Д. Н. Ушакова включает выражение «приказная строка», отсылающее нас к слову «приказный», одно из значений которого – «мелкий чиновник, канцелярский служащий», также помеченное в качестве устаревшего пренебрежительного [10]. Таким образом, русский читатель сразу понимает отношение одного героя к другому и дополняет образ Лебедева без прямого его описания.

Обратимся к рассматриваемым нами вариантам перевода. Ева Мартин выбрала самый нейтральный вариант по сравнению с другими переводчиками, используя слово «fellow», обозначающее, в зависимости от контекста, как приятеля, так и человека (мужчину) высокого социального класса либо же человека со схожим кругом интересов. Негативная окраска в таком случае может стать очевидной для англоязычного читателя только в контексте, при этом отсутствует указание на род деятельности Лебедева и, как следствие, на отношение Рогожина и к персонажу, и к роду его деятельности.

Довольно оригинальным является подход Констанс Гарнетт, которая заменила существительное на местоимение «you». С одной стороны, подобное обращение позволяет показать иностранному читателю неприязнь Рогожина к Лебедеву, поскольку вместе с ним не употреблено никакого уважительного обращения, например, «Mister», что вносит оттенок фамильярности в его реплику. С другой стороны, в данном случае также было опущено указание на род деятельности Лебедева.

Ричард Пивер и Лариса Волохонская удачно подобрали функциональный аналог, дословно передав значение слова «строка» на английский язык выражением «pencil pusher». Данный вариант кажется нам наиболее удачным из всех трех, поскольку, во-первых, он несет в себе прямое указание на профессию героя, пусть и не совсем в полном объеме, во-вторых, в нем имеется оттенок неодобрения. Выражение «pencil pusher» имеет следующее значение: «someone who has a boring unimportant job in the office» [11].

Следующую группу просторечий составили слова с оценочным, большей частью негативным, компонентом (см. таблицу 2).

Таблица 2

Перевод имен существительных с преимущественно негативной характеристикой человека

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
(одет как) холуй	abominably (dressed)	badly (dressed)	(dressed like) a boor
окаянный	damned	damned soul	cursed man
всезнайка	this sort of character is met...	omniscient gentleman	Mr. Know-it-all
пентюх	-	duffer	booby
мужик	fool	peasant	boor
забудыжный	-	disreputable	disreputable
людишки	-	-	petty folk
пузырь	pepper-box	chit	pipsqueak
пигалица	-	-	wee thing
зубоскал	mocker	grinning rascal	scoffer
простофиля	simpleton	simpleton	simpleton
сморчок	fool	sniveller	runt
забавник	-	amusing	amusing one
шваль	vermin	refuse	scum
ватага	group of friends	group	band

Рассмотрим перевод слова «холуй» и стратегии его перевода на английский язык. Писатель использовал данную лексическую единицу при описании внешности и поведения Рогожина во время визита к Настасье Филипповне, чтобы подарить ей бриллиантовые подвески. В оригинале данный фрагмент выглядит так:

«Я и ростом мал, и одет как **холуй**, и стою, молчу, на нее глаза пялю, потому стыдно...» [3].

В трех вариантах перевода данный отрывок представлен следующим образом:

“I was short and **abominably** dressed, and stood and stared in her face and never said a word, because I was shy, like an ass!” [12].

“I am short and **badly** dressed, and I stood, without a word, staring at her because I was ashamed...” [13].

“I’m short and dressed like **a boor**, and I stand silently staring at her because I’m embarrassed...” [14].

Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой предоставляет такое толкование слова «холуй»: «презрительное название человека, принадлежавшего к низшим классам и потому лишенного человеческого достоинства (в речи дворян); лакей, слуга, хам»; в переносном значении это слово употребляется в качестве бранного [4].

Таким образом, герой описывает себя как человека низшего сословия, недостойного даже стоять перед Настасьей Филипповной как в силу своего социального положения, так и из-за внешнего вида. Для перевода данного просторечия Е. Мартин и К. Гарнетт прибегли к приему описательного перевода в совокупности с изменением синтаксической конструкции и грамматической категории слова. Использованные наречия «abominably» и «badly» передают суть выражения «одет как холуй», подразумевая бедность и неряшливость одевания героя, однако если в первом случае степень негативной окраски еще сохранена, то во втором варианте от К. Гарнетт мы наблюдаем сглаживание эмоционального эффекта, производимого на читателя. Также ни один из вариантов не отображает специфику слова «холуй» как бранного, несущего оттенок социального разделения.

Слово «boor», примененное Р. Пивером и Л. Волохонской, обозначает как грубого, невоспитанного человека, так и крестьянина в своем устаревшем значении. Оно наделено подходящим по контексту негативным значением и соответствует по смыслу оригинальному варианту. Поэтому мы можем сказать, что переводчикам удалось подобрать функциональный аналог в переводящем языке.

Третья группа просторечий представлена наименованиями неодушевленных предметов или абстрактных понятий (см. таблицу 3).

Таблица 3

Перевод просторечных наименований неодушевленных предметов

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
домишко	house	house	little house
галиматъя	rigmarole	bobbery	galimatias
(мерзкая) шляпенка	miserable hat	horrid hat	wretched little hat

Заметим, что в данном случае все три варианта перевода были осуществлены преимущественно либо посредством нейтрализации, либо при помощи описания. Таблица наглядно показывает, что Р. Пивер и Л. Волохонская передали пренебрежительный оттенок значения слов «домишко» и «шляпенка» с помощью прилагательного «little», что отражает грамматические особенности лексики оригинала, однако не сохраняет негативно-

го оттенка оригинальных просторечных слов, таким образом, не совсем точно передает их смысл. Е. Мартин и К. Гарнетт в этих же случаях удовлетворились наличием сопутствующих прилагательных с отрицательным значением (*мерзкая шляпенка – miserable hat; horrid hat*) либо же ограничились генерализацией и нейтрализацией слов (*домишко – house*). В случае со словами, обозначающими абстрактные идеи и понятия (*галиматъя, дичь*), всеми переводчиками были подобраны слова, несущие в себе похожий смысл в языке перевода.

В отдельную категорию нами были выделены просторечные глаголы и глагольные выражения (с преимущественно пренебрежительной либо неодобрительной оценкой действия), характерные для разговорной речи (см. таблицу 4).

Таблица 4

Перевод глаголов и глагольных выражений

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
Кондрашка пришиб	-	He kicked the bucket	Hit by a stroke
колотушка (ему сейчас дадут за это колотушку)	a box on the ear	a blow	a whack
сидеть сиднем	-	to stick at home	to sit in one's corner
ломаться	to stand on one's dignity	to stand on one's dignity	to put on airs
острастка (для пущей острастки)	-	to add to one's alarm	for greater intimidation
ни в одном глазу	not in the least	not a bit of it	stone sober
типун (тебе на язык)	-	don't say such a thing!	Bite your tongue...
сидеть на хлебе с квасом (перебиваться с хлеба на квас)	to live on bread and water	to live on bread and kvas	to live on bread and kvass
дать голову на отсечение	you may cut off my head	I'll bet you anything	I'll bet my life
надуть	to let smb. in for smth.	to cheat smb.	to dupe smb.
спятить (с ума)	to be mad	to be crazy	to go crazy
срамить	to slander	to slander	to disgrace
шпынять	-	to gibe at smb.	to nag smb.
финтить	to finesse	to wriggle out of smth.	to dodge
облапошить	to humbug	to cheat	to dupe
нюнить	-	to whisper	to whimper
укокошить	to cut the throat	to murder	to do in
куролесить	a severe struggle	to play the fool	to act up
ухлопать (свою жизнь)	-	to waste (all life on)	to blow (one's life for)
подсидеть	to catch smb. tripping to score off smb.	to score off smb.	to do smb. a bad turn

При переводе просторечий данной группы основными переводческими стратегиями являются функциональный аналог, описательный перевод либо опущение – последним явно злоупотребляет Ева Мартин, что заметно на примере предыдущих выделенных групп слов.

Рассмотрим такое выражение, как «сидеть на хлебе с квасом». «Я умею *на хлебе с квасом* целые месяцы просидеть, потому что у меня есть характер» [3], – говорит племянник Лебедева, пытаясь убедить слушателей в том, что у него есть стержень и слово свое он сдержит и вернет денежный долг дяде. В данном случае мы наблюдаем изме-

нение автором устойчивого выражения «перебиваться с хлеба на квас (воду)», означающего «жить плохо, бедно». На английский язык это предложение было переведено так:

“...*I will keep my word, even if I have to live on bread and water*” [12];

“*I can live on bread and kvass for months together, for I have plenty of will*” [13];

“*I can live on bread and kvass for months at a time, because I have a strong character*” [14].

Е. Мартин подобрала подходящее выражение в английском языке, не став его изменять, как было сделано в оригинале, и передала его существующим в английском языке функциональным аналогом. Она передала смысл оригинальной фразы, однако, не озаботившись соответствием в стилистическом плане между текстами оригинала и перевода. В отличие от нее, два других перевода были адаптированы под русскую культуру, благодаря чему были сохранены индивидуальный стиль писателя, а также русская атмосфера произведения.

Отдельной группой стоят просторечные междометия и обстоятельства времени, характерные для XIX века (см. таблицу 5).

Таблица 5

Перевод междометий и обстоятельств времени

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
Эвона!	Bosh!	Upon my word!	Well, now!
покамест	meanwhile, therefore	meantime, meanwhile	meanwhile
давеча	for the first time	-	earlier

Рассмотрим в контексте употребление и перевод просторечия «давеча».

«*Ему как бы хотелось разгадать что-то, скрывавшееся в этом лице и поразившее его давеча*» [3].

“*He longed to solve the mystery of something in the face of Nastasia Philipovna, something which had struck him as he looked at the portrait for the first time*” [12].

“*He seemed trying to decipher something that had struck him before, hidden in that face*” [13].

“*It was as if he wanted to unriddle something hidden in that face which had also struck him earlier*” [14].

Во всех случаях перевода исходное просторечие передано с потерей лингвокультурной специфики, т. е. имеет место нейтрализация значения при подборе функционального аналога. Таким образом, ни один из предложенных переводчиками подходов не передает полностью значение и стилистическую окраску исходных лексических единиц. Переводчикам не удалось сохранить уникальность русского варианта.

Особую группу просторечной лексики составляют имена собственные. Известно, что для русского языка характерно частое употребление уменьшительно-ласкательных форм в разговорной речи, при этом в разговорном английском языке такая тенденция не наблюдается. Следовательно, перед переводчиками стояла задача передать просторечную окраску данных слов другими средствами. Проведенный анализ показал, что данную задачу им выполнить не удалось. Так, например, имена персонажей *Сенька*, *Алексашка*, *Любочка* переданы при помощи транскрипции, при этом в некоторых случаях уменьшительно-ласкательная форма слова теряется (см. таблицу 6).

Таблица 6

Перевод имен собственных

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
Сенька	Senka	Semyon	Senka
Семен Семеныч	Senka	Semyon Semyonovitch	Semyon Semyonich
Лихачев Алексахка	Lihachof	Alexandr Lihatchov	Alexashka Likhachev
Евгений Павлыч	Evgenie Pavlovitch	Yevgeny Pavlovitch	Evgeny Pavlych
Любочка	Lubotchka	Lubotchka	Lyubochka

Интересным способом перевода имени собственного выступает мужская форма фамилии в сочетании с женским именем, что позволяет избежать путаницы между формами разных родов (чуждой для английского языка категории) одной и той же русской фамилии (см. таблицу 7).

Таблица 7

Перевод имен и фамилий

Ф. М. Достоевский	Е. Мартин	К. Гарнетт	Р. Пивер и Л. Волохонская
генеральша Епанчина	Mrs. General Epanchin	Madame Epanchin	General Epanchin's wife
Настасья Филипповна Барашкова	Nastasia Philipovna Barashkoff	Nastasya Filippovna Barashkov	Nastasya Filippovna Barashkov
капитанша Терентьева	Madame Terentieff	Madame Terentyev	Mrs. Terentyev
коллегская секретарша Филисова	-	Madame Filisov	Mrs. Filissov, collegiate secretary's widow
Аглая Епанчина	Aglaya Epanchin	Aglaiia Epanchin	Aglaya Epanchin

Выбор имен собственных в произведении не случаен: давая имя своему персонажу, автор всегда вкладывает в него некую характеристику [7].

Переводчики демонстрируют разный подход к передаче имен собственных. Так, К. Гарнетт в большинстве случаев старается использовать одни и те же варианты транслитерации имен, несмотря на различия в форме в оригинальном произведении. Е. Мартин также придерживается такого подхода, однако она идет еще дальше: имеют место замена полной формы имени на короткое, уменьшительно-ласкательное либо и вовсе опущение упоминания названия. Перевод Р. Пивера и Л. Волохонской резко контрастирует в этом плане с двумя другими вариантами перевода: они стараются максимально сохранить не только содержание оригинального произведения, но и форму слов, их звуковой облик.

Переводческий прием транскрипции является исключительно преобладающим во всех трех вариантах переводов имен, в некоторых случаях вместе с ним применяются попытки адаптации к правилам, существующим в языке перевода, например, при работе с фамилиями либо, реже, с именами (*Лизавета* – *Lizabetha*, похожее на *Elizabeth*, вместо *Lizaveta*).

Итак, анализ показывает, что при переводе просторечной лексики переводчики использовали следующие приемы:

- описательный перевод (определение неизвестной читателю лексической единицы в контексте произведения);
- эквивалентный перевод (передача иностранного слова с помощью аналогичной лексической единицы, которая уже существует в принимающем языке);
- метод стилистической нейтрализации (мотивированное снятие экспрессивного эмоционально-оценочного, образного или функционально-стилистического оттенка);
- метод опущения (опускаются семантически избыточные с точки зрения смыслового содержания слова).

Было установлено, что лучше всего перевод просторечной лексики был выполнен Р. Пивером и Л. Волохонской. Они использовали описательный и эквивалентный приемы перевода. При переводе использовалась неофициальная диалектная и сленговая лексика английского языка. Однако недостатком их перевода является опора преимущественно на форму слова, а не на значение и оценочно-экспрессивный оттенок лексической единицы.

При передаче просторечной лексики во всех трех вариантах преобладает эквивалентный перевод, примененный в совокупности с нейтрализацией. Особенно часто эта стратегия применяется в переводах Е. Мартин и К. Гарнетт. Переводчики старались точно передать смысл просторечия, однако делали его менее экспрессивным.

Проведенное исследование показало, что выбор той или иной переводческой трансформации связан как со временем создания перевода, так и с целями, преследуемыми переводчиками. Так, перевод Р. Пивера и Л. Волохонской был сделан в 2002 году и является самым современным из трех представленных в данной статье, в то время как перевод Е. Мартин осуществлен в 1915 году и К. Гарнетт – в 1913 году. Несмотря на примерно одинаковое время создания двух последних переводов, мы видим, что вариант К. Гарнетт является более полным по содержанию и более «английским». В нем были стерты многие черты индивидуального стиля Ф. М. Достоевского. Е. Мартин опустила в переводе фрагменты, вызывающие трудность и требующие громоздких пояснений. Ее целью было скорее передать содержание романа, его сюжет, нежели сохранить стиль. Е. Мартин часто использовала нейтральные слова. В этих случаях в тексте перевода стиралась самобытность русской культуры XIX века.

Перевод Р. Пивера и Л. Волохонской подвержен тенденциям, возникшим в переводе в конце XX века. Частое использование ими переводческого комментария и дополнительных средств компенсации позволяет читателю лучше изучить русскую культуру, а также понять замысел автора.

Резюме. Таким образом, можно сделать вывод о том, что перевод просторечной лексики с русского языка на английский является одной из наиболее сложных переводческих задач в силу отсутствия эквивалентов в английском языке, что вынуждает переводчиков прибегать к различным переводческим приемам и подбирать их в соответствии с каждой конкретной ситуацией.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что не существует единого способа передачи лексических просторечий при переводе на английский язык. В большинстве случаев передача лексических просторечий на английский язык происходит с помощью относительных эквивалентов, которые характеризуются потерей специфической стилистической и национальной окраски.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Е. В., Шугаева Н. Ю.* Лингво-прагматическая адаптация текста при переводе на английский язык произведений Ф. М. Достоевского // Вопросы филологии и переводоведения в контексте современных исследований : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2019. – С. 411.
2. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
3. *Достоевский Ф. М.* Идиот. – Л. : Лениздат, 1987. – 638 с.
4. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. – М., 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://efremova-online.ru/>.
5. *Кобелева А. А.* Способы передачи диалектизмов и просторечия при переводе (на материале повести В. М. Шукшина «Калина красная») // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. – 2007. – Вып. 2, ч. II. – С. 165–169.
6. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
7. *Шугаева Н. Ю., Кормилини Н. В.* Стратегия перевода на английский язык говорящих имен Н. В. Гоголя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 4(84). – С. 152–160.
8. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – 3 изд., стер. – М. : Азъ, 1996. – 907 с.

9. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.», 1935–1940 (фундаментальная электронная библиотека) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp>.
11. *Dictionary of Contemporary English*. – Pearson Education Limited, 2009. – 2008 p.
12. *Dostoyevsky F. The Idiot*. – URL : <http://originalbook.ru>.
13. *Dostoyevsky F. The Idiot*. – USA : Bantam Classics, 1983. – 720 p.
14. *Dostoyevsky F. The Idiot*. – London : Vintage Classics, 2003. – 756 p.

Статья поступила в редакцию 21.01.2020

REFERENCES

1. *Abramova E. V., Shugaeva N. Yu. Lingvo-pragmaticeskaya adaptaciya teksta pri perevode na anglijskij yazyk proizvedenij F. M. Dostoevskogo // Voprosy filologii i perevodovedeniya v kontekste sovremennyh issledovanij : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2019. – S. 411.*
2. *Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. – 343 s.*
3. *Dostoyevskij F. M. Idiot. – L. : Lenizdat, 1987. – 638 s.*
4. *Efremova T. F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj : v 2 t. – M., 2000 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://efremova-online.ru/>.*
5. *Kobeleva A. A. Sposoby peredachi dialektizmov i prostorechiya pri perevode (na materiale povesti V. M. Shukshina «Kalina krasnaya») // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. – 2007. – Vyp. 2, ch. II. – S. 165–169.*
6. *Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie. – M. : ETS, 2002. – 424 s.*
7. *Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V. Strategiya perevoda na anglijskij yazyk govoryashchih imen N. V. Gogolya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2014. – № 4(84). – S. 152–160.*
8. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. – 3 izd., ster. – M. : Az", 1996. – 907 s.*
9. *Fedorov A. V. Osnovy obshchej teorii perevoda. – SPb. : Filologicheskij fakul'tet SPbGU; FILOLOGIYA TRI, 2002. – 416 s.*
10. *Ushakov D. N. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka : v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Gos. in-t «Sov. encikl.», 1935–1940 (fundamental'naya elektron'naya biblioteka) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp>.*
11. *Dictionary of Contemporary English*. – Pearson Education Limited, 2009. – 2008 p.
12. *Dostoyevsky F. The Idiot*. – URL : <http://originalbook.ru>.
13. *Dostoyevsky F. The Idiot*. – USA : Bantam Classics, 1983. – 720 p.
14. *Dostoyevsky F. The Idiot*. – London : Vintage Classics, 2003. – 756 p.

The article was contributed on January 21, 2020

Сведения об авторах

Кормилина Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kormilina@yandex.ru

Шугаева Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, зав кафедрой английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nat-shugaeva@yandex.ru

Author information

Kormilina, Natalia Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: kormilina@yandex.ru

Shugaeva, Natalya Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: nat-shugaeva@yandex.ru

Н. Б. Мухина, О. А. Хабибуллина

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЦЕЛИ ГОВОРЯЩЕГО (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей языкового выражения цели в системе организации речевой деятельности говорящего. В основу исследования положен метод контекстуального анализа целевой организации высказывания. Вербализация эмоционально-оценочной цели осуществляется на разных языковых уровнях имплицитным и эксплицитным способами. Выбор способа выражения эмоционально-оценочной цели зависит от контекстуальных особенностей акта речевого общения. Авторами рассмотрены способы выражения эмоционально-оценочной цели посредством эксплицитного и имплицитного использования языковых средств.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная цель, говорящий, ситуация, экспликация, импликация.

N. B. Mukhina, O. A. Khabibullina

VERBAL CHARACTERISTICS OF THE SPEAKER'S EMOTIONAL-EVALUATIVE GOAL (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. The article is aimed at the study of peculiarities of language expression of the goal in the system of organization of speaker's speech activity. The investigation is based on the method of contextual analysis of the goal of the utterance. Verbal characteristics of emotional-evaluative goal can be realized explicitly and implicitly. The choice of the way of the goal's expression depends on the contextual peculiarities of a speech act. The authors study the ways of expression of emotional-evaluative goal by means of explicit and implicit language means.

Keywords: emotional-evaluative goal, speaker, situation, explication, implication.

Актуальность исследуемой проблемы. Современное состояние лингвистической науки диктует необходимость изучения элементов неязыковой действительности в совокупности с их языковой презентацией. Организация речевой деятельности говорящего представляет собой комплекс мероприятий, направленных на эффективное достижение поставленной цели. Безусловным является понимание того, что правильный выбор речевого оформления высказывания способствует решению поставленной задачи. Цель статьи – рассмотреть возможные языковые способы реализации эмоционально-оценочной цели речевой деятельности говорящего.

Материал и методика исследований. В рамках предпринятого нами исследования проведен анализ теоретического и практического материала с целью выявления языковых особенностей выражения эмоционально-оценочной цели на основе метода контекстуального анализа целевой организации высказывания.

Результаты исследований и их обсуждение. Л. А. Киселева в своем учении разделяет эмоциональные цели на регулятивные, оценочные, собственно эмоциональные. В основу эмоционально-оценочной цели положено выражение «эмоциональной оценки кого- или чего-либо говорящим с тем, чтобы повлиять на оценочные установки и поведение адресата» [6]. Определение степени важности происходящего «побуждает говорящего сообщить о нем, а реакция на ситуацию как на соответствующую потребностям говорящего становится стимулом к речевому действию, направленному на ее изменение» [6]. Собственно эмоциональные цели отвечают за эмоции, чувства говорящего и стимулируют «заражение» собеседника эмоциями и, соответственно, изменение его дальнейшего поведения. Эмоционально-регулятивная цель отвечает за регуляцию поведения адресата речи или собственного поведения [6].

Взаимодействие двуплановых значений лексической единицы рассматривается как способ реализации эмоционально-оценочной цели говорящего. В данном случае экспликация цели опирается «на общие фоновые знания коммуникантов, имеет ситуативный характер и ограничивается рамками отдельного эпизода, ... коммуникативного акта, черты персонажа» [1]. Обращаясь к двуплановым значениям, говорящий придает дополнительное углубленное содержание сказанному, что дает возможность усилить экспрессивность выражения и оказать речевое воздействие на адресата. Говорящий не считает нужным явным способом передавать языковое содержание своего высказывания, он прибегает к «логоэпистемам», под которыми подразумевают «языковое выражение закрепленного культурной общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате постижения ими духовных ценностей отечественной и мировой культур» [7, с. 5].

В примере «Mrs. White: Oh, don't have anything to do with it, John. Sergeant: That's what I say, mam. Bet if didn't tell him, ye might go wishing something he didn't mean to. You hold your right hand and wish aloud. But I warn you! I warn you. Mrs. White: Sounds like the Arabian night» [15, с. 15] реальные события сравниваются с сюжетом волшебной сказки (*the Arabian night*), что выражает недоверие.

Мы рассматриваем метафору как «скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1]. Обращение к метафоре объясняется возможностью говорящего воспользоваться житейским опытом с опорой на знания адресата. В основе метафорического употребления лексической единицы лежит потребность «внушить адресату определенные отношения к описываемым фактам, явлениям, закономерностям, показать, что эти факты в высшей степени заслуживают внимания со стороны адресата» [10, с. 113]. Метафора способствует выражению отношения субъекта оценки к действительности, к содержанию оценочного высказывания и к адресату, при этом говорящий подбирает лексический эквивалент в рамках не прямой передачи смысла высказывания.

В отрывке «You've made the acquaintance of Ellie, of course. She is going to marry a perfect hog of a millionaire for the sake of her father, who is as poor as a church mouse; and you must help me to stop her» [22, с. 123] «a hog of a millionaire» является метафорой, «as poor as a church mouse» – сравнением. Для поддержки образности высказываемого утверждения говорящий приводит сравнение, которое по своей сути антонимично предшествующей метафоре: «a hog of a millionaire» – миллионер, жених Элли, противопоставляется ее отцу («who is as poor as a church mouse»).

На примере иронического употребления высказывания можно увидеть, что смешка и отрицательное значение выражаются противоположными значениями слов:

«His Lordship doesn't care for music» [21, с. 55] – по ситуации мать и сын иронизируют над отцом (*His Lordship*).

«Don't ask me to be good. I must walk about at night, if that is what you mean, – answered the ghost. – That is why I am here. – Perhaps, – she said, – but you have been very bad. Mrs. Umney told us on our first day that you killed your wife. – Well, that is true, – said the ghost. – But it was a family matter, and only the family should talk about it. No other persons had anything to do with it. – It is very wrong to kill anyone, said Virginia. – My wife was not beautiful, she did not look after my clothes, and she was no good in the kitchen. But it is all past now. Her brothers let me starve to death. That was not very nice of them, even if I did kill her» [23, с. 51]. В данном диалоге имплицитный способ выражения эмоционально-оценочной цели говорящего реализуется на лексическом уровне: «My wife was not beautiful, she did not look after my clothes, and she was no good in the kitchen». Данным предложением он дает понять, что его жена была плохой домохозяйкой, при явном способе выражения своей эмоциональной оценки он мог использовать в своей речи «no good house wife» или «no house wifely».

Ярким примером выражения скрытой цели может служить обращение к междометиям. Эмоциональность и оценочность входят в структуру значения как междометий, так и междометных слов и выражений (так называемых «вторичных междометий»). С точки зрения синтаксиса, они представляют собой грамматически независимые члены предложения [5, с. 262]. Употребление междометия в высказывании представляет собой момент экспликации его значения [10, с. 203].

Рассмотрим два примера:

(1) «I am rather afraid that I have made the Water-rat angry, – answered the Linnet. – The fact is, that I told him a story with a moral. – Ah! that is always a very dangerous thing to do, – said the Duck» [24, с. 65].

(2) «No red rose in all my garden! – cried the Student, and his beautiful eyes filled with tears. – Ah, what little things can make or break our gladness!» [24, с. 25].

В обоих случаях междометие *Ah* выражает сожаление говорящих: «an exclamation of surprise, pity, admiration, etc.» [8, с. 15].

Положение междометия в начале предложной группы способствует формированию определенной установки адресата на восприятие сказанного [17, с. 139].

«Good heavens! cried the Goose. – It is going to rain sticks; and she rushed into the water. – Ah! I knew that I should make a great sensation, said the Rocket, and he went out» [24, p. 88]. В данном примере междометие *Ah* употребляется для выражения удовлетворенности говорящего ситуацией.

С точки зрения прагматической характеристики, междометие способствует большей выразительности речи. Его синтаксическая позиция обусловлена выбором адресанта. При эмоциональном возбуждении или из соображений такта говорящий ставит его не в начале, а в середине предложения:

«Your, ah, exam paper is over on top of my chiffonier» [19, с. 35] («Твоя, с позволения сказать, экзаменационная работа вон там, на полке» [11, с. 171]).

Междометие *ah* в первую очередь призвано выражать удивление или восхищение, что мы можем проследить в следующих диалогах:

(1) «I am made for public life, said the Rocket, – and so are all my brothers and sisters and others of people, even the lowest of them. Whenever we appear, people pay great attention. I have not actually appeared myself, but when I do so it will be a magnificent sight. As for looking after a family, it makes one from thinking of higher things.

Ah! the higher things of life, how fine they are! said the Duck; – and now I remember how hungry I feel. And she swam away down the stream, saying “Quack, quack, quack”» [24, p. 85].

(2) «For you I would throw over anybody, Duchess, said Lord Henry with a bow. – Ah! that is very nice, and very wrong of you, – she cried; – so mind you come; and she swept out of the room, followed by Lady Agatha and the other ladies» [25, с. 37].

Эмоция восхищения может быть выражена при помощи междометия *Oh*:

«I will tell you some other time. Now I want to know about the girl. Sibly? Oh, she was so shy and so gentle» [25, с. 46].

В зависимости от контекста, *oh* может выражать сожаление, как, например, в следующем диалоге:

«Dear little Hans, – said the Miller, would you mind carrying this sack of flour for me market? – Oh, I am so sorry, – said Hans, – but I am really very busy today. I have got all these tall flowers to nail up, and all my other flowers to water, and all my grass to roll. – Well, really! – said the Miller. I am going to give you my wheelbarrow, and now you refuse to go to market for me. That seems rather unfriendly! – Oh! Don't say that, – cried little Hans, I never want to be unfriendly to you!» [24, с. 58].

Кроме того, междометие *oh* служит «для выражения сильного чувства» [18, с. 983]. Вместе с *damn* оно усиливает эмоциональную выразительность высказывания. Аналогичным значением обладают *by Jove* «выражение удивления» [14, с. 206] и *ah* «выражение печали, удивления, жалости, удовольствия» [14, с. 49]:

(1) «Oh! damn, I forgot about an opener» [12, с. 55].

(2) «By Jove! Old J's gone in – I didn't think he'd have the pluck to do it. Did you?» [16, с. 160].

Междометие способствует выражению негативных эмоций при воздействии на адресата. Отрицательное значение может передаваться междометиями «(the) hell, like (so much) hell, like fun, (the) devil, (the) deuce» [3, с. 249]:

«Then I laid down on Ely's bed again. – What're yagonna do – sleep in Ely's bed? – Ackly said. He was the perfect host, boy. – I may. I may not. Don't worry about it. – I'm not worried about it. Only, I'd hate like hell if Ely came in all of a sudden and found some guy... – Relax. I'm not gonna sleep here. I wouldn't abuse your goddamn hospitality» [19, с. 69].

Соответственно, семантические и морфологические средства выражения скрытой эмоционально-оценочной цели строятся на условиях употребления значений слов, их ассоциативных рядов, в системе оппозиций лексико-семантических групп слов (синонимов и антонимов).

В синтаксисе активным в формировании изучаемого типа цели является употребление вопроса в повествовании [10, с. 204]. Данный вопрос ставится самим говорящим, и он же отвечает на него. В следующем примере говорящий взывает к жалости и сочувствию собеседника (*Wot am I? A bloomin' cypher*), что подтверждается его эмоциональной характеристикой в процессе общения (*his philosophic mood*).

«He was in his philosophic mood when I rejoined him at the corner. – Wot am I? A bloomin' cypher. Wot's the sarjint. 'Es got the Inspector over 'im. Over above the Inspector there's the Sooprintendent. Over above 'im's the old red-tape-masticatin' Yard. Over above that there's the 'Ome Sec. Wot's 'e? A cypher, like me. Why? – Judlip looked up at the stars... – Yes, I've got that, – said I, looking up from my note-book» [13].

Употребление повествовательного по форме, но вопросительного по значению предложения способствует скрытой передаче цели. В данном случае реализуется стремление «получить необходимую информацию путем косвенного воздействия на собеседника» [10, с. 93]. В повествовательных предложениях не наблюдается обратного порядка слов, поэтому вопросительность в них обеспечивается при помощи других факторов, имеющих грамматические или прагматические характеристики. Так, в приведенном ниже повествовательном предложении, содержащем просьбу, адресат постигает истинный смысл благодаря фоновым знаниям о предыдущем дне:

«Father, you haven't said a word about Jennifer. – What is there to say? You've presented us with a fait accompli, have you not? – But what do you think, Father?» [20, с. 76].

Мы наблюдаем выражение эмоциональности при помощи модальных глаголов:

«Dear Prince, – said the Swallow, – I cannot do that! And he began to weep. Swallow, Swallow, little Swallow, – said the Prince, – do as I command you» [24, с. 14].

Согласно Ш. Балли, «логическая функция модальности заключается в выражении реакции мыслящего субъекта на его представление» [2, с. 234]. Представители западно-европейского языкознания, занимающиеся вопросами модальности (Р. Кверк, Дж. Лайонз и др.), несмотря на разнородность интерпретаций данного явления, берут за основу взгляды Ш. Балли о том, что модальность передает эмоциональное суждение говорящего (мочь, хотеть, желать, надо, должен и пр.).

«I'm very sorry, Mr. Otis, – he said. – But I can't eat anything until Virginia is found. You won't send me back, will you? I can't go! I won't go!» [23, с. 38]. Повтор стоит в одном ряду с наиболее эффективными приемами вербализации эмоционально-оценочной цели говорящим. Он заключается в «повторении звуков, морфем, слов, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда» [1]. В качестве примера синтаксических способов выражения скрытой эмоционально-оценочной цели могут выступать параллельные конструкции. «Параллелизм – лишь один из ряда синтаксических характерных способов организации повтора, но его выбор зависит от: сведения в определенную систему нескольких предложений (языковых единиц) как грамматически самостоятельных единиц; способности к автономной актуализации, логической спаянности синтаксическо-семантических элементов, получающих имплицитное выражение» [9, с. 135]. При употреблении синтаксических параллельных конструкций встречаются антонимы для придания высказыванию большей убедительности, которая достигается автором нагнетанием синтаксически равносильных противопоставлений:

«Oh, yes. What's money after all? We had a town place so we simply had to have a country place, with a fancy modern decorator to do it for us. And now we've got a country place we've simply got to have a tutor» [21, p. 40].

Как следует из анализа, способы синтаксического оформления скрытой эмоционально-оценочной цели не имеют широкой области функционирования. Объяснение этому факту основано на понимании того, что элементы языкового выражения эмоций заявлены в составе лексического значения слова и в системе его варьирования.

Естественно, говорящий в своей речевой деятельности обычно использует различные способы выражения эмоционально-оценочной цели: как явные, так и скрытые.

«Well, well, – said the Duck, who was of a very peaceable nature, and did not like to have angry words with anyone; – everybody has different tastes. I hope, at any rate, that you are going to come and live here. – Oh, certainly not! – cried the Rocket. – I am only a visitor, an important visitor» [24, с. 85]. В данном отрывке мы сталкиваемся со множеством способов выражения эмоционально-оценочных целей говорящих. Начнем с явных способов. Мы встречаем повторения “*Well, well*”, которые способствуют выражению некоего безразличия; короткое восклицательное предложение (также относится к явному способу выражения эмоционально-оценочной цели говорящего, в структуру которого входят междометие *oh*, относящееся к скрытым способам выражения эмоций, и наречие с эмоциональной семантикой *certainly* – “used for emphasizing, to change the meaning of something to its opposite or absence” [4, с. 451].

«Here! What are you up to? – you call out. – What are you up to? – he retorts; – leggo, can't you? – Don't pull it; you've got it all wrong, you stupid ass! – you shout. – No, I haven't, – he yells back; – let go your side! – I tell you you've got it all wrong! – you roar, wishing that you could get at him; and you give your ropes a lug that pulls all his pegs out. – Ah, the bally idiot! – you hear him matter to himself; and then comes a savage haul, and away goes your side» [16, с. 4].

Данный фрагмент речи представлен очень эмоционально. Такая эмоциональность достигается несколькими способами: во-первых, насыщенностью восклицательными предложениями, во-вторых, довольно яркими обращениями с оценочной семантикой – «stupid ass», в котором употреблены «stupid – adjective. Not clever or thoughtful» [4, с. 679], «ass – noun. 1. a donkey. 2. (informal) a stupid person» [4, с. 38], а также эмоциональное обращение «the bally idiot. Bally – adjective, adverb slang. Выражает раздражение, нетерпение, радость говорящего, idiot – noun. A stupid or foolish person» [4, с. 332]. Есть еще один скрытый способ выражения эмоционально-оценочной цели говорящего – употребление междометия *ah*.

«You're wasting your time with me, Jonathan! I'm too dumb! I'm too stupid! I try and try, but I'll never get it!» [16, с. 15]. Данная речь полностью состоит из восклицательных предложений, что уже демонстрирует ее эмоциональность, но, помимо этого, она насыщена оценочной лексикой: «dumb – adjective. (informal) stupid» [4, с. 211], «stupid – adjective. Not clever or thoughtful» [4, с. 679], «too – adverb. More than is wanted or allowed etc.» [4, с. 720]. Повтор (*try and try*) способствует усилению эмоциональной составляющей высказывания.

Резюме. Изучение речевой деятельности адресанта указывает на то, что лексико-семантические и синтаксические средства языкового оформления высказывания, обусловленного эмоционально-оценочной направленностью, строятся на основе актуализации коннотативного и денотативного значений, их двуплановости и ассоциативных значений. В то же время существуют основания для утверждения, что языковое оформление заявленной цели представляет собой конструктивное взаимодействие факторов прагматики с элементами уровня языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. – 1982. – № 4. – С. 83–91.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1955. – 416 с.
3. Вейхман Г. А. Новое в грамматике современного английского языка : учебное пособие для вузов. – М. : Астрель ; АСТ, 2002. – 544 с.
4. Делахант А., Макдональда Ф. Oxford Dictionary = Большой оксфордский толковый словарь английского языка. – М. : Астрель ; АСТ, 2007. – 807 с.
5. Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н. Грамматика английского языка : пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Б. А. Ильиша. – Л. : Просвещение. Ленинградское отделение, 1967. – 319 с.
6. Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 160 с.
7. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 3–6.
8. Мюллер В. К., Шевнин А. Б., Бродский М. Ю. Большой англо-русский словарь. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 1536 с.
9. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика английского языка : учебное пособие для ин-тов и фак. ин. яз. – М. : Высшая школа, 1989. – 182 с.
10. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка : учебник для ин-тов и фак. ин. яз. – М. : Астрель ; АСТ, 2003. – 221 с.
11. Сэлинджер Дж. Д. Над пропастью во ржи // Сигал Э., Кейн Дж., Сэлинджер Дж. Д. История любви. Почтальон всегда звонит дважды : сборник. Вып. 1. – М. : ФИРМА АРТ, 1992. – С. 163–304.
12. Bates H. E. How Vainly men Themselves Amaze // Новикова И. А., Петрова Н. Ю., Давиденко Т. Г. Практикум к курсу английского языка: 4 курс. – М. : ВЛАДОС, 2002. – С. 53–72.
13. Beerbohm M. Rudyard Kipling // Moscow News. – 1997. – № 51. – P. 12.
14. Hornby A. S. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. – М. : АСТ, 2001. – 1558 p.
15. Jacobs W.W. The Monkey's Paw // Tales of Terror. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1989. – P. 6–32.
16. Jerome K. Three Men in a Boat. – М. : Менеджер, 2010. – 288 p.
17. Leech G., Svartvik J. A. Communicative Grammar of English. – М. : Prosveshcheniye, 1983. – 304 p.
18. Longman Dictionary of Contemporary English. – New York : Pearson Education, 1983. – 1950 p.

19. *Salinger J. D.* The Catcher in the Rye. – М. : Progress Publishers, 1979. – 248 p.
20. *Segal E.* Love Story. – М. : Айрис-пресс, 2003. – 224 p.
21. *Shaffer P.* Five Finger Exercise // Современный английский театр : сборник / сост. Ю. Г. Фридштейн. – М. : Радуга, 1984. – С. 35–156.
22. *Show G. B.* Heartbreak House. – М. : Правда, 1982. – 311 p.
23. *Wilde O.* The Canterville Ghost. – М. : Юпитер-Интер, 1980. – 76 p.
24. *Wilde O.* The Happy Prince and others stories. – М. : Юпитер-Интер, 1999. – 211 p.
25. *Wilde O.* The Portrait of Dorian. – М. : Юпитер-Интер, 2008. – 191 p.

Статья поступила в редакцию 01.10.2019

REFERENCES

1. *Arnol'd I. V.* Implikaciya kak priem postroeniya teksta i predmet filologicheskogo izucheniya // Voprosy yazykoznaniiya. – 1982. – № 4. – S. 83–91.
2. *Balli Sh.* Obschchaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. – М. : Izd-vo inostr. lit-ry, 1955. – 416 s.
3. *Vejhman G. A.* Novoe v grammatike sovremennogo anglijskogo yazyka : uchebnoe posobie dlya vuzov. – М. : Astrel' ; AST, 2002. – 544 s.
4. *Delahanti A., Makdonal'da F.* Oxford Dictionary = Bol'shoj oksfordskij tolkovyj slovar' anglijskogo yazyka. – М. : Astrel' ; AST, 2007. – 807 s.
5. *Kaushanskaya V. L., Kovner R. L., Kozhevnikova O. N.* Grammatika anglijskogo yazyka : posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov / pod red. B. A. Il'isha. – L. : Prosveshchenie. Leningradskoe otdelenie, 1967. – 319 s.
6. *Kiseleva L. A.* Voprosy teorii rechevogo vozdejstviya. – L. : Izd-vo LGU, 1978. – 160 s.
7. *Kostomarov V. G., Burvikova N. D.* Ob odnoj iz edinic opisaniya teksta v aspekte dialoga kul'tur // Inostrannye yazyki v shkole. – 2000. – № 5. – S. 3–6.
8. *Myuller V. K., Shevnin A. B., Brodskij M. Yu.* Bol'shoj anglo-russkij slovar'. – Ekaterinburg : U-Faktoriya, 2007. – 1536 s.
9. *Razinkina N. M.* Funkcional'naya stilistika anglijskogo yazyka : uchebnoe posobie dlya in-tov i fak. in. yaz. – М. : Vysshaya shkola, 1989. – 182 s.
10. *Skrebnev Yu. M.* Osnovy stilistiki anglijskogo yazyka : uchebnik dlya in-tov i fak. in. yaz. – М. : Astrel' ; AST, 2003. – 221 s.
11. *Selindzher Dzh. D.* Nad propast'yu vo rzhi // Sigal E., Kejn Dzh., Selindzher Dzh. D. Istoriya lyubvi. Pochtal'on vseгда zvonit dvazhdy : sbornik. Vyp. 1. – М. : FIRMA ART, 1992. – S. 163–304.
12. *Bates H. E.* How Vainly men Themselves Amaze // Novikova I. A., Petrova N. Yu., Davidenko T. G. Praktikum k kursu anglijskogo yazyka: 4 kurs. – М. : VLADOS, 2002. – S. 53–72.
13. *Beerbohm M.* Rudyard Kipling // Moscow News. – 1997. – № 51. – P. 12.
14. *Hornby A. S.* The Advanced Learner's Dictionary of Current English. – М. : AST, 2001. – 1558 r.
15. *Jacobs W. W.* The Monkey's Paw // Tales of Terror. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1989. – P. 6–32.
16. *Jerome K.* Three Men in a Boat. – М. : Menedzher, 2010. – 288 p.
17. *Leech G., Svartvik J. A.* Communicative Grammar of English. – М. : Prosveshcheniye, 1983. – 304 p.
18. *Longman Dictionary of Contemporary English.* – New York : Pearson Education, 1983. – 1950 p.
19. *Salinger J. D.* The Catcher in the Rye. – М. : Progress Publishers, 1979. – 248 p.
20. *Segal E.* Love Story. – М. : Ajris-press, 2003. – 224 p.
21. *Shaffer P.* Five Finger Exercise // Sovremennyy anglijskij teatr : sbornik / sost. Yu. G. Fridshtejn. – М. : Raduga, 1984. – S. 35–156.
22. *Show G. B.* Heartbreak House. – М. : Pravda, 1982. – 311 p.
23. *Wilde O.* The Canterville Ghost. – М. : Yupiter-Inter, 1980. – 76 p.
24. *Wilde O.* The Happy Prince and others stories. – М. : Yupiter-Inter, 1999. – 211 p.
25. *Wilde O.* The Portrait of Dorian. – М. : Yupiter-Inter, 2008. – 191 p.

The article was contributed on October 1, 2019

Сведения об авторах

Мухина Наталия Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: mukhnat@yandex.ru

Хабибуллина Оксана Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: oxana.habibullina@yandex.ru

Author information

Mukhina, Natalia Borisovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of German Languages, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: mukhnat@yandex.ru

Khabibullina, Oksana Anatolyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of German Languages, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: oxana.habibullina@yandex.ru

Нджелассили Буанга Аделаид Оливия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ГАБОНСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено значение русского языка в современной международной коммуникации, проанализированы основные составляющие элементы, которые наиболее приемлемо использовать в структуре учебника русского языка как иностранного. Проводится обоснование целесообразности включения определенных фонетических элементов в ориентированный на габонских студентов учебник. Данные элементы выделены в соответствии с портретом языковой личности обучающегося из Габона и отражены в принципах изучения русского языка согласно компетенции языковой личности. Изложены и обоснованы основные функции учебника русского языка как иностранного, которые должны быть учтены при его создании.

Ключевые слова: *русский язык, фонетика русского языка, иностранные студенты, лингвокультурологические характеристики, фонетические навыки, структура учебника, содержание.*

Ndjelassili Bouanga Adelaide Olivia

LINGUO-CULTURAL ANALYSIS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR GABON STUDENTS MAJORING IN PHILOLOGY

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the importance of the Russian language in modern international communication, analyzes the main constituent elements that are most appropriate to use in the structure of the textbook of Russian as a foreign language; substantiates the rationale for the inclusion of certain phonetic elements in the textbook for Gabon students. The portrait of the linguistic personality of the Gabon student determined those elements. The elements are reflected in the principles of studying the Russian language in accordance with the competence of the linguistic personality. The paper also justifies the basic functions that should be taken into account when creating a textbook of Russian as a foreign language.

Keywords: *Russian language, phonetics of the Russian language, foreign students, linguo-cultural characteristic, phonetic skills, textbook structure, content.*

Актуальность исследуемой проблемы. Русский язык активно трансформируется, следуя современным тенденциям развития общества, изменению культуры. Язык является основным носителем результатов познавательной деятельности человека, отображая культуру, традиции народа. Русский язык приобретает все большую популярность на международной арене, являясь средством коммуникации.

Основным инструментом для качественного изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) является учебник. Отличия в мировоззрении достаточно сильно влияют на возможности студентов к восприятию русского языка, поэтому лингвокультурологическому подходу в учебниках РКИ уделяется особое внимание. Именно лингвокультурологические характеристики позволяют сформировать языковую компетенцию обучающегося из Габона, которая необходима ему для осуществления общения. Целью

исследования является провести лингвокультурологический анализ учебника русского языка для габонских студентов-филологов с учетом современных изменений русского языка и его особенностей при изучении иностранными студентами, а также разработать предложения по усовершенствованию учебника РКИ для габонцев.

Материалы и методика исследований. В представленной статье использованы общенаучные и специальные методы исследования. Такой метод, как описательный, позволил описать языковые единицы применительно к их восприятию студентами из Габона. Метод сопоставления применялся для сравнения особенностей русского и иностранных языков. Кроме того, нашли применение структурно-семантический анализ и комплексный анализ.

Специальные методы в нашем исследовании представлены концептуальным анализом, методом поля (для комплексного изучения языка в его взаимосвязи с культурой), кластерным анализом.

Результаты исследований и их обсуждение. Русский язык пребывает в неразрывной связи с культурой русского народа. Изучение современного русского языка иностранцами предусматривает не только формирование глубинного понимания его фонетики, стилистики и семантики, но и познание традиций говорящего на нем народа. Считается, что лингвокультурологический подход является одним из эффективных в плане создания и совершенствования коммуникативных умений и навыков в процессе изучения языка.

Преподавание русского языка габонским студентам осуществляется преимущественно с использованием учебных пособий. Выделяют три основных типа учебников РКИ: лингво-ориентированный, речевой и коммуникативный. Понятно, что различные типы учебников призваны использовать и разные методы обучения.

Как правило, для современных учебников РКИ характерно наличие в их структуре всех типов обучения, а именно лингво-ориентированных, речевых и коммуникативных, используются такие приемы, как сравнение, сопоставление, подстановка, создание диалогов, ситуаций на заданную тему и т. д. [1, с. 256]. Русский литературный язык – это нормированная и кодифицированная форма существования языка с его функционально-коммуникативными разновидностями.

Если говорить об анализе учебника РКИ, то необходимо отметить реализацию им отдельных функций, которые отвечают типологическим особенностям современного русского языка [2, с. 348].

Изучение русского языка как иностранного можно сравнить с освоением дисциплин и наук, требующих постоянной практики знаний и навыков, которые могут быть классифицированы как творческие.

Кроме того, необходимо выделить мотиваторы обучения, которые формируют его цели и ориентиры. Для реализации данной функции в учебниках РКИ используется принцип мнемоники (мнемотехники): запоминания теоретического материала путем формирования ритмической структуры запоминания, то есть основой здесь выступает практика осознанного повторения, которая формирует навыки говорения при помощи ассоциативных связей.

Существующие на сегодняшний день учебники РКИ позволяют сформировать поэтапный процесс создания речевых навыков и умений согласно всем видам речевой деятельности русского языка как языка синтетико-аналитического типа.

Основной трудностью в изучении не только русского, но любого другого языка является умение общаться на нем. Первичной ячейкой языка выступают фонетические звуки. Типичны случаи, когда учащиеся с большим словарным запасом не могут разговаривать на ином языке вообще, так как не понимают, каким образом трансформировать звуки родного языка в язык изучаемый. Возникают фонетические проблемы. Первой из них

является трудность произношения звуков. Например, габонским студентам трудно произносить звуки [p], [a], поскольку их произношение в русском и французском языках кардинально отличается. Очень часто встречаются случаи произношения с акцентом, это и есть последствия фонетических трудностей.

Вторая проблема возникает тогда, когда данные звуки необходимо сложить в слова или целые предложения. Здесь уже возникают трудности с ритмикой и интонацией, которые сопровождают смысловое наполнение предложений. Последствием отсутствия навыков использования ритмики речи зачастую бывает искажение восприятия информации, которую собеседники стремятся донести друг другу. Вследствие этого возникает непонимание, а иногда и обида.

Таким образом, наличие у обучаемых фонетических навыков является одним из главных критериев коммуникационного процесса на изучаемом языке. Необходимо отметить, что максимально эффективное приобретение подобных навыков возможно только при полном погружении в языковую среду.

Основной проблемой обучения произношению выступает языковая интерференция, которая заключается в наличии устойчивых навыков использования родного языка в виде устойчивых основных интоном. Интерференция возникает тогда, когда слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на изучаемый, то есть иностранные звуки произносятся аналогично знакомым звукам родного языка. При обучении языку логичным будет предвидение типичных ошибок произношения и формирование курса обучения на основе артикуляционной базы. В данном случае наиболее эффективными являются такие учебники, которые содержат звуковые и звукобуквенные соответствия в наиболее оптимальном сочетании. Однако для любого учебника необходимым требованием является переход от усвоения легкого материала к более сложному, а также от аналогов в родном языке к кардинальным отличиям в изучаемом языке.

На современном этапе развития общества в изучении языка все большую популярность получают электронные учебники, которые позволяют совмещать самостоятельное и аудиторное обучение. Именно такие учебники позволяют обучаемым самостоятельно отрабатывать фонетические навыки и контролировать их.

Основным аспектом обучения РКИ на начальном этапе является формирование навыков синтагматического разделения предложений, затем интонационного оформления синтагм, а потом и выделения интонационного центра каждой из синтагм. Упражнения, которые формируют навыки синтагматического разделения, способствуют пониманию получаемой информации и осмысленному чтению, вследствие чего имеет место корректная речь на обучаемом языке.

Однако основные трудности изучения русского языка возникают на следующем этапе, когда обучаемые приступают к разделу «Фразеология». Если ослабить внимание к произношению, ударению и интонации высказываний, то утрачивается правильная передача звуков и выражений.

Тем не менее наиболее явной проблемой учащихся является наличие у них акцента. При этом именно электронный учебник позволяет сконцентрироваться на акустических особенностях и функциях русской интонации в различных предложениях и высказываниях.

На начальном этапе изучения русского языка должны применяться упражнения по отработке практических навыков различия произношения твердых и мягких согласных звуков: всегда твердых [ж, ш, ч] и всегда мягких [й', ш:', ч']. Примером могут стать такие упражнения, которые позволяют отработать навыки произношения: «жить, шить, чай».

Отдельного внимания требует проблематика правильной расстановки ударения в русских словах. Это обусловлено сложностями фонетического и фонологического рода, а также трудностями морфологической парадигмы. Как правило, наиболее эффективным

методом обучения верной расстановке ударения является применение набора ритмических моделей.

Первая ритмическая модель различает односложные слова с ударением:
мост – прост – хвост, дом – ком – сон, дым – был – пыл, сук – суп – зуб.

Вторая модель рассматривает двусложные и многосложные слова с ударением на последнем слоге, в предударных слогах гласные подлежат редукции:

в окно [ˈкно] глядеть [гл'ид'эт'] на огород [ˈг'рот]; немой [н'имой] хохотал [хъх'тал] и пил молоко [мъл'кó].

Третья ритмическая модель различает двусложные и многосложные слова с ударением на первом слоге, в заударных слогах гласные подвержены второй степени редукции:

Дядя [д'ад'] и тетя [т'от'] смотрят [с'мóтр'ят] за облаком [óбл'кэм].

Прóще [прóш:'ь] вмéсте [вм'эст'ь] óвоци [óв'ш:'и] съестъ.

И, наконец, четвертая модель включает трехсложные и более многосложные слова с ударением на любом среднем слоге, предударные и заударные слоги – с редукцией:

Погóда [п'гóд'] захохотáла [зъхъх'тал'] и предложила лекарство [л'икáрствъ].

Зарплата [з'рплáт'] выдавалась за стóликом [з'стóл'икэм].

Следовательно, при выполнении заданий из раздела фонетики учебника русского языка обучаемый первоначально осваивает «ритмический импульс» модели, а затем с его помощью пробует организовать различные сложные звуковые последовательности.

Анализ ориентиров обучения, которые основаны на теоретических аспектах науки, может ввести в заблуждение, что язык практически изучен. Однако, как показывает практика языкового обучения, более успешными являются те учащиеся, которые заинтересованы в конечном результате, то есть увлеченные.

Таким образом, в противоположность первой (информационной) функции, предполагается, что учебник не должен выступать логической схемой или аккумулятором иноязычных понятий, а должен быть увлекательной учебной программой, которая ориентирована на иноязычную практическую коммуникативную деятельность.

Иностранный язык является отдельной функционирующей системой, каждый элемент которой определяет его общую жизнеспособность. Исходя из того, что каждому языку присуща своя система построения, необходимо отметить, что транспозиция навыков овладения системой родного и изучаемого языка не эффективна. Гораздо более эффективным подходом к изучению иностранного языка является преодоление интерференции языка носителя, то есть ознакомление с новой системой и овладение ею.

Анализ источников по изучению языка показал, что учет лингвокультуроведческой информации в учебниках РКИ дает возможность интерпретировать не только информацию, которая передается, но и поведение носителя данного языка в определенных условиях общения.

Портрет языковой личности габонского студента позволяет оценить перспективы восприятия теоретического материала и получения практических навыков [4, с. 6]. Габонцы полиязычны, но основное влияние на их языковые способности оказывает официальный французский язык. Однако он не является доминирующим на вербально-семантическом уровне. В целом, для всех габонских студентов при изучении РКИ свойственна потребность в большом количестве учебных часов, индивидуальном подходе [8, с. 240].

Существующие модели обучения, созданные на основе почти 50-летнего опыта [5], [6], [9], [11], доказали, что любые учебники по языку должны вовлекать в учебный процесс все виды памяти: зрительный, слуховой и моторный. Сегодня «оптимальной может считаться лишь такая модель обучения языку как средству межкультурной коммуникации, которая в состоянии успешно справиться с задачей формирования не только и не столько лингвистической коммуникативной компетенций, сколько так называемой меж-

культурной компетенции» [7, с. 147]. Именно это дает возможность учитывать индивидуальные особенности каждого из студентов, так как они могут быть «визуалами», «аудиалами», «кинестетиками» и «дигиталами» («логиками»). Очень эффективными признаны задания на логическую память.

Реализуя функцию учета индивидуальных особенностей, в пособиях необходимо моделировать сам учебный процесс, характер взаимодействия в цепочке «преподаватель – обучаемый». Именно индивидуализированный подход к каждому студенту реализуется в процессе речевого общения – это и выступает коммуникативной методикой обучения, где теоретические положения проиллюстрированы коммуникативными упражнениями, а практика подтверждается теорией.

Логическим продолжением учета индивидуальных особенностей обучения является применение схемы «преподаватель – учебник – обучаемый». Эта триада отражает когнитивные стратегии восприятия студентом языковых практик и методик обучения [10, с. 112]. В данном случае реализуется принцип текстоцентричности, благодаря которому оценивается понимание языковой ткани отдельных текстовых фрагментов.

Изучаемый язык выступает в качестве культурного кода, который формируется у студентов в процессе овладения им. Для формирования такого культурного кода целесообразно использование информации о научных и культурных достижениях родины языка. Кроме того, целесообразно применение информации как культурологической, определяющей «мыслеформу», так и экстралингвистической, которая отражает действительность функционирования языка и обусловлена общественно-политическими факторами. Сочетание такой информации в учебниках позволит сформировать социокультурную компетенцию обучаемого [3, с. 196] и реализовать принцип интегральности русского языка.

Формирование языкового «чутья» является важным заданием в процессе обучения габонских студентов. Языковое «чутье» позволяет правильно использовать определенные слова и фразеологические единицы согласно сути коммуникационного сообщения. Данный процесс является взаимобратным, так как «чутье» формируется именно в процессе общения, согласно определенным ситуациям. Здесь учитываются прагматическая, дискурсивная и социальная компетенции использования языкового опыта. Для создания языкового «чутья» учебник должен содержать примеры трудностей в применении языка, проблемные задания, особенности формирования языковых структур.

Резюме. Изучение русского языка габонскими студентами является сложным, многоэтапным процессом, который требует современных методически-организационных техник. Особенно важно учитывать лингвокультурные особенности национального языка, которые сформировались в ходе исторического процесса.

В учебных пособиях по РКИ для студентов-габонцев необходимо учитывать следующее: они должны быть ориентированы на современные тенденции развития сопутствующих наук, таких как лингвистика, педагогика, психология и др., а также учитывать социальные аспекты развития современного общества.

Для качественного формирования навыков владения русским языком необходимо создание дифференцированных и структурированных разделов учебника, которые сопровождаются контрольными тестами и упражнениями в рамках осуществления взаимодействия «преподаватель – учебник – обучаемый». Не менее важно повышение мотивации изучения языка на основе ознакомления студентов с культурными особенностями развития страны (России).

В приоритете наших дальнейших исследований – определение в учебнике РКИ структурных составляющих различных методов обучения с учетом реализации основных функций учебника и разработка тематики для габонских студентов-филологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алпатов В. М.* История лингвистических учений. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 368 с.
2. *Бюлер К.* Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М. : Прогресс, 2000. – 528 с.
3. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
4. *Гермашева Т. М.* Языковая личность субъекта блог-дискурса: лингвокогнитивный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Нальчик, 2011. – 20 с.
5. *Корнетов Г. Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учебное пособие. – М. : УРАО, 2001. – 124 с.
6. *Леонтьев А. А.* Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция-доклад. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.
7. *Мамонтов А. С.* Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // *Русистика*. – 2019. – Т. 17, № 2. – С. 143–156.
8. *Сквейрс Е. Р., Фердинанд С. Н.* Ганза и Новгород: языковые аспекты исторических контактов. – М. : Индрик, 2002. – 368 с.
9. *Степанова Е. М.* Русский язык для всех. – М. : Русский язык, 1984. – 323 с.
10. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М. : МГУ, 2008. – 352 с.
11. *Хавронина С. А., Широценская А. И.* Русский язык в упражнениях. – М. : Русские курсы, 2015. – 384 с.

Статья поступила в редакцию 28.12.2019

REFERENCES

1. *Alpatov V. M.* Istoriya lingvisticheskikh ucheniy. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2001. – 368 s.
2. *Byuler K.* Teoriya yazyka. Rerezentativnaya funkciya yazyka. – M. : Progress, 2000. – 528 s.
3. *Vezhbickaya A.* Yazyk. Kul'tura. Poznanie. – M. : Russkie slovary, 1996. – 416 s.
4. *Germasheva T. M.* Yazykovaya lichnost' sub"ekta blog-diskursa: lingvokognitivniy aspekt : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Nal'chik, 2011. – 20 s.
5. *Kornetov G. B.* Pedagogicheskie paradigmy bazovykh modeley obrazovaniya : uchebnoe posobie. – M. : URAO, 2001. – 124 s.
6. *Leont'ev A. A.* Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obnoveniya metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov : lekciiya-doklad. – M. : Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1998. – 24 s.
7. *Mamontov A. S.* Lingvokul'turologiya v aspekte obucheniya russkomu yazyku kak sredstvu mezhkul'turnoy kommunikatsii // *Rusistika*. – 2019. – T. 17, № 2. – S. 143–156.
8. *Skvayrs E. R., Ferdinand S. N.* Ganza i Novgorod: yazykovye aspekty istoricheskikh kontaktov. – M. : Indrik, 2002. – 368 s.
9. *Stepanova E. M.* Russkiy yazyk dlya vsekh. – M. : Russkiy yazyk, 1984. – 323 s.
10. *Ter-Minasova S. G.* Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. – M. : MGU, 2008. – 352 s.
11. *Khavronina S. A., Shirochenskaya A. I.* Russkiy yazyk v uprazhneniyakh. – M. : Russkie kursy, 2015. – 384 s.

The article was contributed on December 28, 2019

Благодарность

Публикация подготовлена при поддержке Программы РУДН «5-100».

Acknowledgement

The research is funded by the RUDN University Program «5-100».

Сведения об авторе

Нджелассили Буанга Аделаид Оливия – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия; e-mail: adelaidexoli@yahoo.fr

Author information

Ndjelassili Bouang, Adelaide Olivia – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; e-mail: adelaidexoli@yahoo.fr

ВОПРОС АУТЕНТИЧНОСТИ ПРИПИСЫВАЕМЫХ МУСАЙЛИМЕ ТЕКСТОВ В СВЕТЕ ДРЕВНЕАРАВИЙСКОЙ ТРАДИЦИИ РЕЛИГИОЗНОЙ РЕЧИ

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Средневековые мусульманские источники, включая исторические и литературные антологии, а также богословские труды, содержат высказывания, приписываемые современнику Мухаммада, лжепророку Мусайлиме из оазиса Йамама. Аутентичность этих текстов неоднократно подвергалась сомнению. Тем не менее формульный характер и вариативность приведенных в источниках отрывков подтверждают вероятность длительной устной передачи текстов. Структура текстов, следование принятым в доисламской Аравии традициям религиозной речи, включая широкое использование синтаксического параллелизма, рифмованной и ритмизованной прозы и иных художественных средств, характерных для речей доисламских прорицателей, а также их содержание позволяют предположить возможность создания этих текстов в племенном арабийском обществе VII в н. э. Устная передача текстов после победы ислама вплоть до их фиксации средневековыми мусульманскими авторами может быть объяснена чувством племенной солидарности по отношению к автору высказываний.

Ключевые слова: *Мусайлима, Коран, лжепророки, кахины, племена, Аравия, сакральный текст, рифмованная проза.*

AUTHENTICITY OF TEXTS ATTRIBUTED TO MUSAYLIMA IN THE LIGHT OF ANCIENT ARABIAN TRADITION OF RELIGIOUS SPEECH

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. Medieval Muslim sources, including historical and literary anthologies, as well as theological works, contain the utterances attributed to the false prophet Musaylima from the oasis of Yamama, who was a contemporary of the Prophet Muhammad. The authenticity of these texts has been repeatedly challenged. Nevertheless, the formulaic nature and variability of the fragments cited in the sources could be evidence of prolonged oral transmission of these texts. The structure of the texts, their close relation to the traditions of religious speech in pre-Islamic Arabia, including the widespread use of syntactic parallelism, rhymed and rhythmic prose and other artistic means characteristic of the speeches of pre-Islamic kahins, imply the possibility of these texts being created in tribal Arabian society in the 7th century A.D. The oral transmission of the text after the victory of Islam, up to their fixation by medieval Muslim authors, could be explained by a sense of tribal solidarity with the author of the utterances.

Keywords: *Musaylima, Quran, false prophets, kahins, tribes, Arabia, sacred text, rhymed prose.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проповедь пророка Мухаммада ознаменовалось ожесточенным сопротивлением сторонников старых порядков и приверженцев традиционных культов доисламской Аравии. Среди оппонентов Пророка видное место занимали кахины, которые претендовали на связь с существами потустороннего мира (джиннами и доисламскими языческими божествами). Кахины говорили от имени божества и, как правило, представляли интересы своего племени, а иногда и вмешивались в межплеменные взаимоотношения [15, с. 186]. Отличительной чертой кахинских текстов

была рифмованная и ритмизованная проза (*садж*). Не меньшую опасность представляли и лжепророки. От кахинов их отличала именно апелляция к верховному Богу, которого они тем не менее называли по-разному. И лжепророки, и кахины действовали в рамках характерных для древней Аравии представлений о коммуникации со сверхъестественным, отличительной чертой которой и был *садж* [10, с. 12]. Среди противников Мухаммада, претендовавших на знание сокровенного, будь то кахины или лжепророки, выделяется фигура выходца из оазиса Йамама Масламы ибн Сумама б. Кабира б. Хабиба ал-Ханафи, известного в мусульманской традиции как Мусайлима ал-Каззаб.

Про Мусайлиму, как и про остальных оппонентов Мухаммада, известно очень мало, причем все имеющиеся в распоряжении исследователей сведения почерпнуты из сочинений средневековых мусульманских авторов и отличаются крайней противоречивостью [5, с. 550]. Отдельного внимания заслуживают рассказы о том, что лжепророк «вел локальную деятельность, в которой усердно подражал зарождающейся исламской ритуальной и политической системе: основал свой «запретный» храм-*харам*, возвещая особым призывом (*азан*) о наступлении времени ежедневной троекратной молитвы» [9, с. 68]. В этой связи особенно интересны свидетельства о рецитации последователями Мусайлимы произнесенных им речей, а также о том, что эти тексты были собраны в некий свод, который английский арабист и путешественник У. Г. Палгрейв охарактеризовал как «карикатурное подражание Корану» [18, с. 665]. Цель данной работы – оценить степень аутентичности приписываемых Мусайлиме текстов с учетом как их формы и содержания, так и того социокультурного контекста, который мог способствовать их сохранению и передаче.

Материал и методика исследований. Ряд приписываемых Мусайлиме высказываний, в отличие от проповедей других лжепророков-оппонентов Мухаммада, дошел до нас в виде цитат в произведениях мусульманских авторов. Сочинения, в которых приводятся приписываемые Мусайлиме высказывания и проповеди, можно условно разделить на три большие группы. В первую из них входят большие литературные [3] и исторические [2] антологии. Собственно, большая часть фрагментов высказываний йамамского лжепророка приводится в трудах историка ат-Табари. Вторую группу составляют труды, посвященные Корану. Это комментарии к Корану (*тафсир*) и труды, посвященные «неподражаемости Корана» (*i'jāz al-Qur'ān*). Ярким примером такого сочинения является «Неподражаемость Корана» ал-Бакиллани [1]. Также к этой группе примыкает книга «Знаки пророчества» Абу ал-Хасана ал-Маварди [4]. Третья группа источников, цитирующих йамамского лжепророка, была написана богословами, в том числе придерживавшимися ханбалитских воззрений (включая самого основателя-эпонима этого направления мусульманской религиозно-юридической мысли Ахмада ибн Ханбалы) либо находящимися под соответствующим влиянием. Так, йамамского лжепророка цитирует ас-Сарсари [13] наряду с другими авторами, такими как Абу ал-Фарадж ал-Джаузи или Ибн Каййим ал-Джаузийя.

Аутентичность приписываемых Мусайлиме текстов неоднократно вызвала сомнения в среде исламоведов, причем эти сомнения мотивировались двумя различными соображениями. Во-первых, это представление о невозможности корректной передачи устных текстов, появившихся за несколько столетий до того, как они были зафиксированы письменно. В силу этого представления подвергается сомнению подлинность всего корпуса доисламских текстов, дошедших до нас в записи средневековых арабских авторов [14, с. 21]. Другое, менее радикальное мнение состоит в том, что исследуемые тексты представляют собой мистификацию ученых-филологов более позднего времени, приписанную лжепророку в целях его дискредитации [5, с. 565]. Таким образом, для того, чтобы строить обоснованные предположения относительно аутентичности текстов, приписываемых Мусайлиме, необходимо ответить на ряд вопросов. Несет ли этот текст какие-либо свидетельства в пользу того, что он действительно мог быть создан в Аравии

в VII в. н. э. самим йамамским лжепророком или кем-то из его последователей? Мог ли этот текст дойти в устной передаче до того момента, когда он был записан?

Результаты исследований и их обсуждение. При анализе того, могли ли тексты, приписываемые Мусайлиме, действительно быть созданными в рамках архаического арабийского общества, представляется важным рассмотреть как их формы, так и содержания. С формальной точки зрения тексты Мусайлимы – типичный *садж* ‘, т. е. рифмованная и ритмизированная проза. Значительная часть текстов Мусайлимы начинается с клятв, маркером которых является частица *wa*. Правдивость, истинный характер высказывания, которое воспринималось как исходящее от сверхъестественных сил, подчеркивает и частица *’inna* (‘действительно’, ‘воистину’). Вступления-зачины с этими частицами имеют отчетливо выраженный формульный характер. Эти особенности характерны именно для стиля прорицателей-кахинов [15, с. 186–187]. При этом важно отметить, что большая часть приписываемых Мусайлиме текстов дошла до нас в различных вариациях, при этом формульный зачин, структура предложений и общий смысл сохранены.

Например, историк ат-Табари передает следующим образом зачин-клятву одной из проповедей Мусайлимы [2, с. 1934]: *wa l-mubaddīrāti zar’an // wa l-ḥāšidāti ḥaṣdan // wa d-dāriyyāti qamḥan // wa t-tāḥināti ṭiḥnan // wa l-’ājīnāti ’ajnan // wa l-ḥabizāti ḥubzan // wa t-tāridāti tardan // wa l-lāqimāti laqman // ’ihālatan wa samnan* (Клянусь разбрасывающими сеяние, // и жнущими жатву, // и просеивающими пшеницу, // и мелющими муку, // и замешивающими тесто, // и выпекающими хлеб, // и крошащими [хлеб], // и ломающими [хлеб] на куски, // [с] жиром и маслом). При этом в книге богослова Наджм ад-Дина Сулеймана ибн ’Абд ал-Кавиййа ат-Туфи ас-Сарсари (657–716 г.х. / 1259–1316 гг.) «ал-’Интисарат ал-’Исламиййа фи Кашф Шубах ан-Насраниййа» («Исламские победы в раскрытии сомнительных доводов христианства») приводится следующий вариант этого текста [3, с. 617]: *wa z-zāri’āti zar’an // wa l-ḥāšidāti ḥaṣdan // wa t-tāḥināti ṭiḥnan // wa l-ḥabizāti ḥubzan // wa l-’ākilāti ’aklan // wa l-lāqimāti laqman // ’ihālatan wa samnan* (Клянусь сеющими сеяние, // и жнущими жатву, // и мелющими муку, // и выпекающими хлеб, // и съедающими еду, // и ломающими [хлеб] на куски, // [с] жиром и маслом).

Сравнение двух приписываемых Мусайлиме фрагментов, которые были приведены выше, показывает, что в разных источниках текст был передан с различиями, что в целом характерно для записи произведений, передававшихся на протяжении длительного времени устно. Большинство дошедших до нас текстов, авторство которых приписывается Мусайлиме, приводятся в разных источниках более чем в одном варианте. Это вполне естественно для текста, который в течение длительного времени передавался в бесписьменном виде, а затем был зафиксирован в различных вариантах. При этом отчетливо видна формульная природа памятников, а именно «преобладание ясно различимых формул», что характерно именно для устного текста, в то время как в литературном тексте «преобладают неформульные выражения при небольшом количестве формул» [8, с. 149]. Нельзя не отметить сходство этих фрагментов с зачином (аяты 1–3) суры 100 Корана «Мчащиеся» (аяты Корана приведены в переводе И. Ю. Крачковского [7]): *wa l-’ādiyāti dabḥan // fa l-mūriyāti qadḥan // fa l-muḡīrāti ṣubḥan* (Клянусь мчащимися, задыхаясь, // и выбивающими искры, // и нападающими на заре...). Это очень выразительная сура, огромную важность которой признают и сунниты, и шииты [6, с. 194–195]. При этом в тексте Мусайлимы последовательно выдерживается клятвенный зачин, формализуемый выражением *wa-l-fā’ilāti fa’lan*, причем, в отличие от текста коранической суры, используются однокоренные слова.

Другой особенностью изучаемых текстов, которая роднит их как с прорицаниями кахинов, так и ранними сурами Корана, является широкое использование аллитерации и ассонанса. Это является сознательным художественным приемом, создающим звуко-

символический эффект, который, в свою очередь, тесно связан с представлениями о сакральном характере и действенной силе текста. При этом текст воспринимался как тесно связанный с окружающим миром, а потому способный оказывать на него влияние [12, с. 109]. Аллитерация и ассонанс, создающие звуко-символический эффект, – характерная черта сакральной речи во многих культурах мира.

В пользу предположения об оригинальном характере приписываемых Мусайлиме текстов говорит и их содержание. Во-первых, значительное место в этом тексте занимает отстаивание достоинства жителей Йамамы, которое ведется в контексте межплеменных отношений. Так, приведенный выше зачин-клятва, переданный через ат-Табари, продолжается следующим утверждением [2, с. 1933]: *laqad fadaltum 'ahla l-wabari // wa mā sabaqakum 'ahlu l-madari (Вы превзошли людей шерсти (т. е. бедуинов), и вас не обошли люди глины (т. е. оседлые))*. Такая трактовка вполне соотносится с сообщениями о том, что часть жителей Йамамы, в т. ч. родное для Мусайлимы племя бану ханифа, несмотря на сохранение традиционной родовой структуры, вело в значительной степени оседлый образ жизни и занималось земледелием, которое противопоставлялось кочевому скотоводству и торговле, важным источникам средств существования для соседних племен [5, с. 554].

Вообще, фрагменты, приписываемые Мусайлиме, насыщены образами, связанными с сельскохозяйственной деятельностью. Помимо упомянутых выше выдержек и зачинов-клятв, содержащих описание земледельческих работ, можно добавить строки, обращенные к обитательнице аравийских оазисов, лягушке, которая «ни [жаждущему] не запретит испить, ни воду не загрязнит» [9, с. 71]. Архаичные представления об особой роли этого земноводного дошли до наших дней: «привыкший к безводным пустыням бедуин слышит в кваканье лягушек, живущих близ воды, хвалу Аллаху; убивать их категорически запрещено» [11, с. 25]. Среди милостей Бога, дарованных людям, называются «обильный дождь», а также гранат, виноград, базилик и полба [9, с. 72]. Можно с уверенностью сказать, что риторика этих текстов апеллирует к преимущественно земледельческой, оседлой аудитории [14, с. 30].

Мусульманская традиция вкладывает в уста Мусайлимы следующие слова о других обитателях Йамамы, племени тамим [9, с. 71]: *Поистине, тамимиты – люди чистые, свободные (laqāh), и нет на них ига или дани! Мы будем всю жизнь свою соседствовать с ними – и сами оградим их от всякого [злого] человека; а когда умрем, то препоручим их Милостивому!* Интересно, что в этом отрывке племя тамим описывается как «свободные люди» (*laqāh*). Этим словом в доисламской Аравии обозначали племя, которое не платило никому налог и над которым не было царя [16, с. 138]. В. В. Бартольд объясняет эти лестные эпитеты в адрес соседей и постоянных соперников племени бану ханифа попыткой сплотить жителей Йамамы перед лицом гораздо более грозного противника – возглавляемой Мухаммадом общины мусульман [5, с. 566]. Племенное сообщество Йамамы не воспринимало своих противников в качестве религиозно-политической общности нового для Аравии типа: в стихах поэтов племени бану ханифа войско мусульман называется «войском Мухаммада» или просто «курайшитами» [5, с. 564]. В приписываемой Мусайлиме проповеди «курайшиты» охарактеризованы следующим образом [13, с. 617]: *Нам – половина земли, и курайшитам – половина земли, но курайшиты – люди, поступающие несправедливо!* Приведенный выше отрывок свидетельствует в равной мере как о желании сохранить статус-кво, так и о преобладании доисламской племенной парадигмы мышления.

Таким образом, можно заключить, что тексты, приписываемые Мусайлиме, вполне правдоподобно и довольно детально отражают социальную и экономическую ситуацию, сложившуюся в Йамаме к VII в. н. э. При этом они несут явный отпечаток доисламского племенного сознания и следуют древнеаравийской традиции ритуальной и религиозной речи. Поэтому нельзя категорически отрицать возможность того, что они действительно

могут принадлежать Мусайлиме или его сподвижникам из числа племени бану ханифа, т. е. тем, чьи поступки находились, в целом, в рамках традиционного племенного представления о религиозном и политическом лидерстве [14, с. 49]. То, что эти отрывки дошли до нас в большом количестве вариантов и их текст носит формульный характер, также может служить аргументом в пользу фольклорного бытования приписываемых Мусайлиме текстов. Следовательно, есть большая вероятность того, что они представляют собой не плод остроумного упражнения ученых-филологов аббасидской эпохи, а действительно могли устно передаваться из поколения в поколение вплоть до их письменной фиксации в трудах средневековых мусульманских филологов, историков и богословов.

Итак, мы можем предполагать, что обсуждаемые в статье тексты действительно принадлежат лжепророку из племени бану ханифа или кому-то из его сподвижников; по крайней мере, они были созданы в доисламской Аравии и донесены до нас в устной традиции. Однако это предположение оставляет открытым другой вопрос: кому и зачем понадобилось сохранять эти тексты в памяти, а затем записывать? Ответом на первую часть вопроса может послужить именно племенной характер взаимоотношений между Мусайлимой и его слушателями. Мусайлима, судя по всему, действовал как религиозно-политический лидер в рамках доисламских кровнородственных отношений: в отличие от Мухаммада, он не был пророком, несущим универсальное послание для всего человечества. Разумеется, это не мешало ему выступать от имени Единого Бога, которого йамамский прорицатель также называл Рахманом, однако он действовал в канве интересов своего родного племени, в лучшем случае – всей Йамамы. Вряд ли его амбиции простирались дальше границ Аравийского полуострова. Именно как *кахина*, т. е. вдохновленного прорицателя, игравшего важную роль в межплеменных отношениях, его и воспринимала аудитория.

В связи с этим интересно приводимое ат-Табари свидетельство того, как современники Мухаммада воспринимали его пророческую миссию. Один из арабов, встретившись с Мусайлимой, заявил ему: «Я свидетельствую, что ты лжец, а Мухаммад – правдив, но лжец из раби'а нам милее праведника из мудар» [2, с. 1937]. Этими словами он давал понять, что отдает предпочтение Мусайлиме именно как представителю племени ханифа, входящего в группу племен раби'а, и не признает пророческой миссии курейшита Мухаммада (племя курайш входило в группу племен мудар) исключительно из чувства кровнородственной солидарности. Разумеется, правдивость этого рассказа может вызывать определенные сомнения, однако он весьма наглядно иллюстрирует преобладание племенного сознания над религиозным у жителей Аравии VII в. н. э.

Следовательно, вполне понятно, что для представителей племени ханифа «откровения» Мусайлимы воспринимались впоследствии не как сакральные тексты, переставшие быть релевантными после принятия ислама, а как важная часть племенного духовного наследия, достойная сохранения в памяти и передачи из поколения в поколение. Не случайно то, что последователи Мусайлимы, согласно ряду сведений, продолжали собираться в принадлежащей племени бану ханифа мечети в Куфе в первые десятилетия после окончательной победы ислама [17, с. 463]. Отголоски преобладания племенного сознания над религиозным видны во фразе, приписываемой аббасидскому халифу Ма'муну (786–833): «Раби'иты не перестают сердиться на Аллаха за то, что он послал своего пророка из мударитов» [5, с. 562]. Не менее интересно свидетельство британского арабиста У. Г. Палгрейва, путешествовавшего по Неджду в 1862 г., о том, что Мусайлиму почитали местные жители и даже рецитировали приписываемые ему тексты [18, с. 665]. В. В. Бартольд, цитируя того же У. Г. Палгрейва, приводит слова одного из бедуинов: «Мухаммад и Мусайлима оба были пророками, только у первого была более счастливая звезда», сомневаясь, тем не менее, в достоверности этого рассказа [5, с. 574].

Разумеется, приведенные выше свидетельства напрямую не доказывают аутентичность приписываемых Мусайлиме текстов, а достоверность последних весьма сомнительна. Тем не менее они дают яркое представление о крайне высокой степени племенной солидарности, благодаря которой отрывки из проповедей и речей йамамского лжепророка могли передаваться из поколения в поколение среди членов племени ханифа на протяжении многих десятков лет после его произнесения, пока они не были наконец записаны средневековыми мусульманскими авторами.

Резюме. Тексты, приписываемые лжепророку Мусайлиме, являются характерным образцом рифмованной прозы (*садж'*) прорицателей-кахинов. Также они отвечают основному критерию устного творчества, т. е. имеют формульный характер. Структура текстов и их стиль характерны для древнеаравийской традиции ритуальных и религиозных текстов, оказавшей значительное влияние и на исламские сакральные тексты. Приписываемые йамамскому лжепророку фрагменты проповедей и речей содержат большое количество подробностей, которые указывают на их происхождение в недрах доисламского аравийского общества. Это позволяет рассматривать в качестве возможной гипотезы то, что они действительно могут принадлежать Масламе б. Сумаме б. Кабиру б. Хабибу ал-Ханафи, известному в мусульманской традиции как Мусайлима ал-Каззаб, либо одному из его сторонников из числа племени бану ханифа. Сохранение этих стихов в памяти последующих поколений и их устная передача объясняются особенностями племенного сознания, ярким представителем и выразителем которого являлся, согласно имеющимся сведениям, и сам Мусайлима.

Несомненно, вопрос аутентичности приписываемых Мусайлиме текстов представляет собой большую и сложную проблему, которая не может быть категорическим образом решена в рамках настоящей статьи. Однако автор статьи надеется, что дальнейшие исследования позволят приблизиться к решению этой проблемы. Они будут охватывать, в частности, поиск мотивации средневековых арабских ученых, включивших отрывки высказываний йамамского лжепророка в свои сочинения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абу ал-Хасан ал-Маварди*. 'А'лам ан-Нубувва (Знаки пророчества). – Бейрут : Дар ва Мактаба ал-Хилал, 1409 г. х. – 210 с.
2. *Абу Бакр ал-Бакиллани*. 'И'джаз ал-Кур'ан (Неподражаемость Корана). – Каир, 1315 г. х. – 550 с.
3. *Абу Джа'фар Мухаммад ибн Джарир ат-Табари*. Та'рих ар-Русул ва ал-Мулуки (История пророков и царей). – Vol. 4. – Leiden : Brill, 1890. – 574 с.
4. *Абу Мансур ас-Са'алиби*. Симар ал-Кулуб фи Мудаф ва ал-Мансуб (Плоды сердца в приписанном и возводимом). – Бейрут : ал-Мактаба ал-Асриййа, 2003. – 712 с.
5. *Бартольд В. В.* Мусейлима // Сочинения. – Т. VI. Работы по истории ислама и арабского халифата. – М. : Наука, 1966. – С. 549–574.
6. *Василенко М. И.* Битвы, герои, богатство: кони в культурном пространстве Аравии // Бестиарий III. Зооморфизмы в традиционном универсуме. – СПб. : МАЭ РАН, 2014. – С. 194–203.
7. *Коран* / пер. и коммент. И. Ю. Крачковского. – Изд. 2-е. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1986. – 727 с.
8. *Лорд А. Б.* Сказитель / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Клейнера и Г. А. Левинтона. Послел. Б. Н. Путилова. Статьи А. И. Зайцева, Ю. А. Клейнера. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1994. – 368 с.
9. *Нофал Ф. О.* «Коран Мусайлимы ал-Каззаба»: предисловие, перевод и комментарии // Письменные памятники Востока. – 2017. – Т. 14, № 2 (вып. 29). – С. 67–75.
10. *Пиотровский М. Б.* Мухаммад, пророки, лжепророки, кахины // Ислам в истории народов Востока / отв. ред. И. М. Смилянская, С. Х. Кямилев. – М. : Наука. Гл. ред. восточной литературы, 1981. – С. 9–18.
11. *Родионов М. А.* Демоны слов на краю Аравии (Общество и стихотворство Хадрамаута). – СПб. : Наука, 2009. – 162 с.
12. *Розов В. А.* Звуковой символизм в Коране как отражение древнеаравийской картины мира (на примере четырехсложных корней) // Ислам в современном мире. – 2019. – Т. 15, № 4. – С. 101–114.

13. Сулайман ибн 'Абд ал-Кавийй ат-Туфи ас-Сарсари ал-Ханбали. Ал-'Интисарат ал-'Исламиййа фи Кашф Шубах ан-Насраниййа (Исламские победы в раскрытии сомнительных доводов христианства). – Эр-Рияд : Мактабат 'Убайкан, 1999 / 1419 г. х. – 959 с.
14. Eickelman D. F. Musaylima: An Approach to the Social Anthropology of Seventh Century Arabia // Journal of the Economic and Social History of the Orient. – 1967. – Vol. 10, No. 1. – P. 17–52.
15. Izutsu T. God and Man in the Quran: Semantics of the Quranic Weltanschauung. – Kuala Lumpur : Islamic Book Trust, 2002. – 292 p.
16. Kister M. J. Mecca and Tamīm (Aspects of Their Relations) // Journal of the Economic and Social History of the Orient. – 1965. – Vol. 8, No. 2 – P. 113–163.
17. Kister M. J. Musaylima // Encyclopaedia of the Qur'ān / ed. Jane Dammen McAuliffe. – Leiden ; Boston : Brill, 2003. – P. 460–463.
18. Watt W. M. Musaylima // Encyclopaedia of Islam, Second Edition / edited by P. Bearman, Th. Bianquis, C. E. Bosworth, E. van Donzel, W. P. Heinrichs. – Vol. 7. – Leiden ; New-York : Brill, 1993. – P. 664–665.

Статья поступила в редакцию 30.01.2020

REFERENCES

1. Abu al-Hasan al-Mavardi. 'A'lam an-Nubuwwa (Znaki prorochestva). – Beirut : Dar wa Maktaba al-Hilal, 1409 g. h. – 210 s.
2. Abu Bakr al-Bakillani. 'I'dzhaz al-Kur'an (Nepodrazhaemost' Korana). – Kair, 1315 g. h. – 550 s.
3. Abu Dzha'far Muhammad ibn Dzharir at-Tabari. Ta'rih ar-Rusul va al-Muluk (Istoriya prorokov i carej). – Vol. 4. – Leiden : Brill, 1890. – 574 s.
4. Abu Mansur as-Sa'alibi. Simar al-Kulub fi Mudaf va al-Mansub (Plody serdca v pripisannom I vozvodimom). – Beirut : al-Maktaba al-Asriyya, 2003. – 712 s.
5. Bartol'd V. V. Musejlama // Sochineniya. – T. VI. Raboty po istorii islama i arabskogo halifata. – M. : Nauka, 1966. – S. 549–574.
6. Vasilenko M. I. Bitvy, geroi, bogatstvo: koni v kul'turnom prostranstve Aravii // Bestiarij III. Zoomorfizmy v tradicionnom universume. – SPb. : MAE RAN, 2014. – S. 194–203.
7. Koran / per. i komment. I. Yu. Krachkovskogo. – Izd. 2-e. – M. : Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1986. – 727 s.
8. Lord A. B. Skazitel' / per. s angl. i komment. Yu. A. Klejnera i G. A. Levintona. Poslesl. B. N. Putilova. Stat'i A. I. Zajceva, Yu. A. Klejnera. – M. : Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1994. – 368 s.
9. Nofal F. O. «Koran Musajlimy al-Kazzaba»: predislovie, perevod i kommentarii // Pis'mennye pamyatniki Vostoka. – 2017. – T. 14, № 2 (vyp. 29). – S. 67–75.
10. Piotrovskij M. B. Muhammad, proroki, lzheproroki, kahiny // Islam v istorii narodov Vostoka / otv. red. I. M. Smilyanskaya, S. H. Kyamilev. – M. : Nauka. Gl. red. vostochnoj literatury, 1981. – S. 9–18.
11. Rodionov M. A. Demony slov na kraju Aravii (Obschestvo i stihotvorstvo Hadramauta). – SPb. : Nauka, 2009. – 162 s.
12. Rozov V. A. Zvukovoj simvolizm v Korane kak otrazhenie drevnearavijjskoj kartiny mira (na primere chetyrekhsglasnyh kornej) // Islam v sovremennom mire. – 2019. – T. 15, № 4. – S. 101–114.
13. Sulajman ibn 'Abd al-Kavijj at-Tufi as-Sarsari al-Hanbali. Al-'Intisarat al-'Islamijja fi Kashf SHubah an-Nasranijja (Islamskie победы v raskrytii somnitel'nyh dovodov hristianstva). – Er-Riyad : Maktabat 'Ubajkan, 1999 / 1419 g. h. – 959 s.
14. Eickelman D. F. Musaylima: An Approach to the Social Anthropology of Seventh Century Arabia // Journal of the Economic and Social History of the Orient. – 1967. – Vol. 10, No. 1. – R. 17–52.
15. Izutsu T. God and Man in the Quran: Semantics of the Quranic Weltanschauung. – Kuala Lumpur : Islamic Book Trust, 2002. – 292 r.
16. Kister M. J. Mecca and Tamīm (Aspects of Their Relations) // Journal of the Economic and Social History of the Orient. – 1965. – Vol. 8, No. 2 – P. 113–163.
17. Kister M. J. Musaylima // Encyclopaedia of the Qur'ān / ed. Jane Dammen McAuliffe. – Leiden ; Boston : Brill, 2003. – P. 460–463.
18. Watt W. M. Musaylima // Encyclopaedia of Islam, Second Edition / edited by P. Bearman, Th. Bianquis, C. E. Bosworth, E. van Donzel, W. P. Heinrichs. – Vol. 7. – Leiden ; New-York : Brill, 1993. – P. 664–665.

The article was contributed on January 30, 2020

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-311-00303.

Acknowledgement

The research is funded by the Russian Foundation for Basic Research within Scientific Project № 18-311-00303.

Сведения об авторе

Розов Владимир Андреевич – лаборант-исследователь Научной лаборатории анализа и моделирования социальных процессов Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vladirozov@yandex.ru

Author information

Rozov, Vladimir Andreevich – Research Assistant, Research Laboratory for Analysis and Modeling of Social Processes, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: vladirozov@yandex.ru

Д. В. Польш, А. А. Гаганова

ГЕРОИ И АНТИГЕРОИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО РОМАНА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «СОТЬ» Л. ЛЕОНОВА)

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены персонажи произведения «Соть» Л. Леонова, которое советская критика относила к жанру производственного романа. Авторы анализируют систему персонажей и выдвигают гипотезу, соответствующую жанровому канону производственного романа о воспитании личности. В процессе анализа текста обнаруживается, что жанровые установки типичного производственного романа в «Соти» не реализованы и он расширяет рамки жанрового канона. Строительство бумажного комбината на реке Соть разделило людей на два враждующих лагеря – сторонников и противников индустриализации крестьянской глубинки. Предприятие, которое главный герой И. Увадьев считает «фабрикой по производству новых людей» из «человеческой глины», в реальности становится доминантой топоса их «сортировки», а не перевоспитания. Строительство комбината как «моста в будущее» для И. Увадьева и С. Потемкина становится одновременно социальным творчеством, которому сопротивляются крестьяне деревни Макариха и старообрядцы скита. Преобразование географического пространства подразделяет всех на героев и антигероев. Авторы статьи приходят к выводу о том, что само по себе урбанизированное пространство не переделяет людей; изменение мировоззрения и воспитание личности возможны лишь посредством включения ее в соответствующую деятельность.

Ключевые слова: *производственный роман, творчество Л. Леонова, «Соть», герои и антигерои.*

D. V. Paul, A. A. Gaganova

HEROES AND ANTI-HEROES IN THE PRODUCTION NOVEL (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL «THE SOT» BY L. LEONOV)

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the system of characters in the novel «The Sot» by L. Leonov. The Soviet critics attributed this novel to the genre of «production novel». The authors analyze the system of characters, and put forward a hypothesis corresponding to the genre of production novel on the education of the human personality. The analysis of the text revealed that genre statements of the typical production novel are not implemented in «The Sot». Thus, the discussed novel expands the genre canon. The construction of a paper mill on the river Sot divided people into two warring camps, supporters and opponents of the industrialization of the peasant hinterland. The paper mill, the creator of which Ivan Uvadyev considers «a factory to serve the production of new people» in practice is not able to «educate» a person of a new type, but only conducts a rigid selection, sorting of people into carriers of the «industrial» and «peasant» mentality. The image of the future for Ivan Uvadyev and Sergey Potemkin becomes social creativity, which the residents of Makarikha and the old believers of the monastery resist. The transformation a geographical space divides the characters into heroes and anti-heroes. The authors conclude that the urbanized environment does not transform the people; a change in philosophy and education of the person is only possible through the inclusion into relevant activity.

Keywords: *production novel, the works by L. Leonov, «The Sot», heroes and anti-heroes.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования связана с необходимостью переосмысления советского периода русской литературы с целью поиска подлинных философско-эстетических смыслов в отрыве от типичной для этого исторического периода литературно-критической конъюнктурной оценки. Целью статьи является изучение художественной специфики образа героя особого жанра российской прозы – производственного романа.

Материал и методика исследований. Материалом для изучения послужили роман «Соть» Л. Леонова, а также академические и биографические исследования, посвященные произведениям и жизни писателя, диссертации и монографии, научные публикации и критические статьи в литературоведческих и публицистических журналах. В ходе работы над статьей применялись биографический, культурно-исторический, социологический, мифопоэтический, психологический, рецептивный методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Роман «Соть» Л. Леонова демонстрирует психологические критерии героя и антигероя, которые ложатся в основу сюжетного конфликта. Доминантой литературного портрета является отношение героя к преобразованию действительности, а также его восприятие социальных и ценностных установок прошлого и нового времени.

Модель литературного конфликта «прошлое – будущее», с жестким противостоянием мировоззренческих ценностей, сформированная Л. Леоновым в «Соти», стала одновременно и типологическим признаком целого ряда довоенных производственных романов. Однако следует учесть, что жанровый канон производственного романа отличается социальным пафосом, романтизацией труда и мифологизированным образом героя. Согласно базовому постулату, содержательной основой подобного романа является тема труда, а объектом художественного изображения – человек труда, прежде всего индустриально-промышленного производства [4, с. 41]. Для канонического производственного романа как масштабного корпуса произведений, ориентированного на массового читателя, характерны четко расставленные акценты между героями и антигероями, так что у читателя не возникает сомнений в том, на пример каких персонажей следует ориентироваться. Канонический производственный роман (например, «Цемент» Ф. Гладкова) носит для читателя воспитательный характер, предельно упрощает литературный портрет героя и схематизирует конфликт между персонажами. Для автора канонического производственного романа значим не реальный социальный типаж, а «герой-идея» [4, с. 42].

На наш взгляд, «Соть» выходит за жанровые рамки производственного романа, обогащая это направление философской проблематикой. Жанровый канон создают произведения, которые можно объединить в относительно однородный и большой массив. Применительно к нашему исследованию можно констатировать, что для канонического производственного романа характерны социальный пафос, романтизация труда, воодушевляющая стилистика, схематизированные образы героев, «преодолевающие невозможное», а также типичный для целого ряда произведений сюжетный конфликт: «новатор – консерватор» или «советские люди – их внешний враг». К каноническим производственным романам мы относим, например, произведения Я. Ильина, В. Ильенкова, В. Кетлинской.

Тема труда, ставшая содержательной основой для российского производственного романа, в течение шести десятилетий привлекала внимание таких мастеров художественного слова, как Л. Леонов, А. Малышкин, Н. Ляшко, В. Катаев, И. Эренбург, Г. Николаева, В. Панова, Ю. Трифонов, В. Липатов, А. Бек, Д. Гранин и др. [4, с. 18]. Несмотря на более чем полувековое развитие этого жанра, самые яркие его образцы создавались за относительно небольшой отрезок времени: с середины 1920-х гг. до начала 1940-х гг. Именно этот период может считаться временем расцвета производственного романа, когда сформировались каноны жанра, появились наиболее интересные произведения. Ог-

ромный вклад в его становление внесла проза Л. Леонова 1920–1930-х гг., которая не только продолжила художественно-эстетические искания русской литературы рубежа XIX–XX вв., но и открыла новые горизонты. И хотя первым каноническим производственным романом в русской (советской) литературе стал «Цемент» Ф. Гладкова, именно в «Соти» Л. Леонова оформились важнейшие принципы художественного изображения человека труда.

Действие романа Л. Леонова «Соть» (1929) происходит в лесном краю, на реке Соть, в Центральной России (Ярославская и Костромская области), которого почти не коснулась революция. В русской советской литературе «Соть» рассматривалась как классический производственный роман, и советские литературоведы любили подчеркивать высокую оценку этого произведения М. Горьким [6, с. 82].

Сюжетный конфликт разворачивается между людьми нового времени и старой эпохи. На берегу реки стоит монашеский скит, в котором живут озлобленные и боящиеся перемен, преимущественно «ряженные монахи» (беглые каторжники, преступники, спасающиеся от правосудия, белогвардейцы и другие противники Советской власти), враждебно встречающие известие о строительстве бумажного комбината.

Возможно, мотивация «ряженных монахов» к «уходу от мира» ради спасения жизни была особенно близка автору романа, непродолжительное время служившему в белогвардейской Северной армии, а потому он, по мнению З. Прилепина, «всю жизнь боялся разоблачения» [12, с. 149]: «Леонов прожил целую жизнь, чувствуя затылком мрачное дыхание своего прошлого, которое в любое мгновение могло достигнуть и спихнуть его в небытие» [12, с. 150]. Впрочем, возможно и иное объяснение, связанное с повышенным вниманием писателя ко всему отличному от общепринятой нормы. «Тема отступничества (мировоззренческого перерождения человека) – одна из центральных у Леонова. Можно сказать, что писатель избрал проблему ущербности и непостоянства человеческого духа средоточием своей характерологии» [5, с. 220]. В любом случае, выбор героев был закономерен для Л. Леонова 1920-х гг.

Стройка на Соти превращается в поле битвы различных видений мира тех, кто обращен в прошлое, с людьми, смотрящими в будущее. «При кратких промельках Луны корпуса лесов представляли, как остовы огромных кораблей, на которых отважные моряки собирались отплыть в обетованные земли» [8, с. 160]. «Ломались рули, их заменяли новыми, только от мудрости капитана и выносливости самой команды зависел успех рейса туда, куда еще не заходили корабли вчерашнего человечества» [8, с. 161]. Эта метафора поставлена рядом с образом И. Увадьева, одного из наиболее ярких литературных портретов не только в творчестве Л. Леонова, но и производственного романа в целом. И. Увадьеву волею судьбы пришлось стать капитаном «корабля будущего». Именно его образ срачивается с темой перемен, произошедших на реке Соть. Финал романа рисует картину трагичной, но результативной реализации мечты: запорошенный снегом, сидящий на скамейке на вершине холма И. Увадьев любит зажигающимися в ночи огнями Сотьстрой.

Персонажей «Соти» можно условно разделить на две группы: деятельные и бездеятельные. Первые – субъекты действия, обладающие собственным мышлением, вторые сами становятся объектами для воздействия со стороны других людей, в том числе лидеров социальных сообществ и профессиональных групп.

Подобная антитеза «люди действия – люди бездействия» художественно реализована в двух конфликтующих композиционных центрах романа [2, с. 111]: жители скита и «сотьстроители» (неологизм Л. Леонова). Работа над произведением начиналась именно с образа монашеского скита, отсюда и предположение о том, что автор задумывал «Соть» как роман о монахах [1, с. 25]. Однако в дальнейшем комбинат становится сюжетным центром, а скит – его оппозицией.

Наиболее ярко антитеза деятельных и пассивных героев проявляется в литературной галерее мужских характеров. Женские образы, обладающие другой системой ценностей и потребностей, заслуживают отдельного разговора, а наиболее деятельные женщины, например, химик Сузанна, близки в образе мыслей к мужским литературным портретам. Образ Сузанны является одним из первых литературных портретов женщины-профессионала. К слову, несмотря на огромный массив произведений, посвященных теме труда, литературные портреты «женщины-профи» носят единичный характер. (Наиболее яркий пример – образ Т. Карамыш из «Битвы в пути» Г. Николаевой.) Вообще, для жанра производственного романа проблематика женщины на производстве, обладавшая огромным художественным потенциалом, на наш взгляд, не была достаточно полно раскрыта [4, с. 230].

Жители скита – коллективный образ более однородный, нежели тот, который складывается из строителей бумажного комбината. Важно отметить, что пассивно-агрессивное отношение «монахов» к стройке как источнику неизбежных перемен совпадает с мировоззренческой позицией крестьян деревни Макариха; поэтому, говоря о «монахах», воображение невольно дорисовывает картину безграмотных, эгоистичных, «темных мужиков», пахарей, продолжающих жить при свете лучины. Перед нами – «расширенное альтер-эго» старообрядцев, недаром И. Увадьев подозревает, что «скиток мог иметь крепкие корни в окрестных деревенских мужиках» [8, с. 32]. Получается двойной образ противников перемен: «ряженые монахи» и крестьяне. Среди жителей скита трудно отыскать хотя бы одного подлинного монаха-богослова с четкой теософской концепцией. Это отчетливо отражают диалоги между «монахами» и «сотьстроителями»:

Монахи всяко хвалили свое место <...> «Бог – это все, что есть, а чего нет – тоже бог», – спокойно сказал молчавший дотоле молодой монах. – «О несуществующем не может быть и мысли, – улыбочато метнулся Фаворов, соображая, про какого же батюшку помянул игумен. – Ну, хорошо... ваш бог... имеет ли он вес, объем, величину?» – «Нет». – «Что же он такое?» – «Бог!» – «Это Парменид, но только в русских смазанных сапогах!» – громко сказал Сузанне Фаворов, а Увадьев, не подозревавший в нем таких знаний, легонько подтолкнул его ногой, чтоб уж не сдавался [8, с. 21].

Опасение, что лесная чащоба и деревня Макариха станут мощным городским центром, а бумажный комбинат – градообразующим предприятием, является подлинной причиной ненависти «монахов» к разворачивающейся стройке. Бывший белогвардеец В. Булавин, работающий завклубом и научившийся мимикрировать ради приспособления к среде, пытается поднять крестьян на бунт против строителей бумажного комбината.

Ключевое различие между «ряженными монахами» и крестьянами в том, что последние ищут пути наилучшей адаптации к условиям проживания в конкретных реалиях, в лесной чащобе, а «монахи», напротив, исповедуют философию эскапизма – бегства от реальности.

Жители деревни Макариха, как и обитатели скита, чувствующие себя «хозяевами территории», боятся перемен и потери привычного образа жизни. Само понятие перемен в образе жизни попадает и для крестьян, и для «монахов» в категорию табуированных. Заметим, что косность мышления крестьян, их недоверие и лживость, цинизм и жестокость перекликаются в «Соти» с более ранними произведениями Л. Леонова, прежде всего с романом «Барсуки» и «Необыкновенными рассказами о мужиках».

Консерватизм мышления жителей Макарихи коррелирует с другими произведениями Л. Леонова о деревне («Необыкновенные истории о мужиках»), отражающими «первобытное» мышление крестьян. Оупляющая косность характера безграмотного деревенского мужика – лейтмотив целого ряда сочинений Л. Леонова, и этот постулат справедлив для «Соти». Даже центральный дом Макарихи окружен атмосферой обветшания и упадка [8, с. 108].

Композиционным антагонистом центра бездеятельности является сюжетный центр активной деятельности, который персонифицирован в образах лидеров стройки: С. Потемкина, воплощающего лучшие традиции промышленников дореволюционной России, и организатора строительства И. Увадьева – советского партийного функционера:

Точно в огневой лихорадке, Потемкин зорко окинул собрание. Он даже сократил свое слово наполовину для придания ему деловитой крепости. Увадьев, к которому перешло потом слово, не преминул подробнее остановиться на преимуществах, на которые туманно намекал Потемкин. Кроме близости культурного очага, волость получала электрификацию, постоянную медицинскую помощь, школы фабзауча и непрерывную работу на предприятиях комбината этой столбовой дороги. Кроме того, по договору, который уже с месяц лежал в Губземуправлении, крестьяне получали готовую древесину в четырех верстах от нынешнего места, школу и клуб, и, наконец, среднюю стоимость урожая по данной полосе, рытье колодцев шло за счет переселяемых. Он закончил и, перечислив напоследок ряд лесных и налоговых льгот, неуклюже прокричал «ура» первому на Соти кирпичу социалистической кладки [8, с. 109].

Инициатор Сотьстрога, лесопромышленник С. Потемкин символизирует новое – активное преобразование природы, смену прежних, устоявшихся веками отношений между человеком и окружающей средой. Фамилия главного героя – отсылка к Г. Потемкину, фавориту Екатерины II, кипучая деятельность которого преобразила все северное побережье Черного моря, и к одноименному броненосцу, увековеченному С. Эйзенштейном и ставшему одним из символов революции, то есть исторического действия, преобразующего прежний мир.

Для С. Потемкина лес на Соты – это прежде всего потенциальный экономический ресурс, который не работает, а лишь гниет и зарастает паутиной. «Именно пропадающее изобилие лесов и людей здешних, не вовлеченных никак в хозяйственный кругооборот страны, и надоумило Сергея Потемкина заказать знающим людям эскизный проект небольшого бумажного предприятия» [8, с. 50].

Деловитость – важнейшая характеристика С. Потемкина. Она же, по мнению отдельных исследователей, может быть отнесена и к самому Л. Леонову, в крайности даже утверждавших, что он очень деловой человек, с ярко выраженной предпринимательской жилкой, которому большевики не дали развернуться и стать предпринимателем, а в результате он стал писателем, примером «превращения художника в коммерсанта, в делового человека» [5, с. 106].

С. Потемкин просчитывает разные экономические варианты, и первоначальная идея организации лесопилки перерастает в амбициозную идею создания бумажного комбината:

Ворчат! – Молвил Потемкин, угрюмо сворачивая на привычную тропу. – Лесу много, работы нет. На экспорт не берут, а в центр возить далеко. Доска не выдержит, а бумаге все в пору. Мы вот решили, надо на месте лес работать! [8, с. 55].

С. Потемкин не только активный, энергичный человек, но и социальный лидер, у которого сложился образ будущего, преобразователь действительности, думающий об исторической перспективе. Он старается не адаптироваться к миру, как крестьяне Макарихи, не «скрыться от реального мира в религиозной иллюзии», как «ряженные монахи», а преобразовать действительность, что в психологии личности синонимично понятию творческого мышления. «Пробивной» и целеустремленный характер героя нацелен на преобразование болотистой «гнилой» местности в «город-сад» во имя будущих поколений, и в этом система ценностей социального лидера «по-Леонову» перекликается с экзистенциальным финалом «Фауста» И. Гете, особенно с финальной сценой поэтического романа.

Желание действовать с выходом на качественный результат – вот стратегия С. Потемкина, его страсть и одержимость. О проекте бумажного комбината, как о своем «де-

тище», он думает днем и ночью, просчитывая его экономическую обоснованность и способы оптимизации ресурсов [8, с. 55].

Далеко не все знакомые героя обладают его энергией и желанием преобразовывать «пропадающий лес» в социально значимый промышленный объект. Многие игнорируют «дело Потемкина», угрожающее комфорту их формального отношения к делу, например, функционер Д. Жеглов, распределяющий банковские кредиты. Наконец, С. Потемкин встречается своего единомышленника – И. Увадьева.

Одержимость (устойчивая мотивация, когда все силы подчинены достижению одной сверхзадачи) как черта личности С. Потемкина и И. Увадьева вступает в конфликт с религиозным мировоззрением героев-антагонистов. Для обитателей скита, не имеющих мысленного образа будущего, и убежденных, что «на все воля божья», понятие одержимости относится к разряду ругательно-негативных. В мировоззренческих установках «ржженных монахов», сращенных с эскапизмом и десоциализацией, интеллектуальная энергия и личностная активность, сила воли и масштабность человеческого характера интерпретируются как «проявление бесовщины».

Наряду с С. Потемкиным композиционный центр деятельности персонифицирован в образе И. Увадьева, который неожиданно для себя самого становится строителем бумажного комбината и даже возглавит стройку после того, как С. Потемкина сразит лейкемия. Обоих объединяют мысленный образ будущего, желание преобразовывать действительность, приближая ее к идеалу будущего. Образ И. Увадьева отражает идею создания общества будущего. Для него бумажный комбинат означает гораздо больше, чем для С. Потемкина. Это и инструмент для создания человека будущего, и личная самореализация. Небывалая переделка географического пространства в его глазах обладает собственной эстетической ценностью – воображаемые девушки, которые будет носить шелк и ситец, производимый его комбинатом, носят имена Кати, Ани, Шуры. Для него эстетические категории связаны с человеческим обликом, а не с лесными пейзажами. Своими мечтами И. Увадьев делится с монахом Геласием:

Чудаковое слово – красота!.. Вот мы встанем на этом месте, на берегу. Будем строить большой завод. На том заводе станем мы делать целлюлозу из простой ели, которой пропасть тут, без дела стоит. Из нее станут люди бумагу делать – для науки, пороха – чтоб отбиваться от врагов, и многое другое на потребу живым, а, между прочим, и шелк. <...> И будет она, Шура, скажем, или Аня, мой шелк на себе носить. И отсюда поведется красота! [8, с. 42].

И. Увадьев, и С. Потемкин – решительные люди, взгляды которых устремлены в будущее, они противостоят тем, кто, как жители скита, ментально обращены в прошлое. Мировоззренческий конфликт очевиден.

Заметим, что отношение литературоведов к персонажам «Соти» резко менялось, отражая действующую идеологию. Если в советские годы положительными героями «Соти» были строители И. Увадьев, С. Потемкин, Бураго [7, с. 97], то в 90-е гг. XX в., в период либерализации российской экономики, в «Соти» обнаружили новые смыслы. Теперь образ бумажного комбината сравнивали с метафорой котлована у А. Платонова» [2], преобразование лесного захолустья трактовали как разрушительное вторжение человека в гармонию леса [11], а в гибели ребенка от удара бревном, вырванным рекой, усматривали сакральную жертву. В основе стройки – трагедия [2], река и природа сопротивляются приходу людей, а значит, и сам Л. Леонов не разделяет идеи социалистической стройки [11]. Проводя аналогию с «Котлованом» А. Платонова, Т. Вахитова приходит к выводу о том, что Л. Леонов не одобряет идею социалистической стройки, ведь в случайной гибели одиннадцатилетнего ребенка, играющего возле реки, персонаж рома-

на И. Увадьев усматривает аллюзию на «девочку Катю», которая символизирует в его воображении будущее [3, с. 122].

Исследователи Т. Вахитова и В. Петищева в отдельный элемент сюжетного конфликта выносят «образ реки Соты». Для них он самостоятелен, недаром в финальной фразе романа меняется «Лик Соты», возникает аллюзия на Святую Женщину. Аргументируя свою точку зрения, В. Петищева, например, пишет:

В структуре книги важную художественную роль играет река Соть – одухотворенный поэтический образ и символ, противостоящий дисгармоничному миру людей. В романе получил новое развитие мотив «покорения» природы, сориентированный на «индустриальный миф», и впервые обозначился неразрешимый конфликт между природой и человеком, преобразующим географию края [10, с. 23].

Возвышая сюжетную роль образа реки, В. Петищева сравнивает Л. Леонова с М. Пришвиным:

Эстетические и философские взгляды Леонова во многом тождественны взглядам Пришвина, создателя «новой мифологии», отличной от официальной, с ее приматом коллектива над личностью [10, с. 30].

Однако, на наш взгляд, данная точка зрения не вполне правомерна. У М. Пришвина природа выполняет ведущую символическую и метафорическую функцию, обобщая человеческие чувства, в то время как у Л. Леонова сюжетный конфликт «Соты» строится на конфликте между людьми разных эмпирических и идеологических установок.

Неслучайно сегодня ученые возвращаются к традиционной точке зрения на этот роман, усматривая в ответном ударе реки констатацию факта высокой платы за преобразование мира и утверждая, что «сотьстроители» остаются настоящими героями, альтруистами, фанатиками, вершителями невозможного, целеустремленности которых ничто не в силах помешать [9, с. 92].

Именно И. Увадьеву как социальному лидеру своего времени (НЭПа) Л. Леонов посвящает финальную сцену романа. Преобразователь действительности, с нечеловеческой волей и мужественностью достигший цели, он восходит на вершину холма и замирает, покрывается снегом, словно бы становится памятником, символом эпохи; «... менялся лик Соты, и люди на ней переменились» [8, с. 288] – хрестоматийно известная строчка, подводящая логическую черту произведения о переделке мира и преобразовании российской действительности.

Таким образом, композиционный центр романа «Соть» Л. Леонова определяется антагонизмом деятельностных и бездеятельных персонажей. Глубинная мотивация поведения последних проявляется либо в таких поведенческих стратегиях, как эскапизм и десоциализация («ряженные монахи»), либо в адаптации к среде, то есть ведении натурального хозяйства (деревенские крестьяне). Деятельностные персонажи отличаются поведенческой стратегией не адаптации, а преобразования среды ради общества будущего, что может рассматриваться как социальное творчество. С. Потемкин символизирует лидера, сосредоточившего свою энергию вокруг экономического преобразования болотистого и лесного захолустья. И. Увадьев обладает поэтическим образом будущего, его социальное лидерство связано с эстетическим представлением о будущем, о преобразовании леса, заросшего паутиной и сухостоем, в «город-сад».

Антагонизм персонажей отражает их отношение к людям. Эгоизму «ряженных монахов», живущих в ограниченном маленьком мире и обеспокоенных прежде всего благополучием своих ветхих изб и личных земельных наделов, противостоят альтруистические установки социальных лидеров С. Потемкина, И. Увадьева, инженера Бурого, химика Сузанны и других «сотьстроителей», пришедших в лесное захолустье из большого мира, затронутого индустриализацией, и глобально задумывающихся о качестве жизни бу-

дущих поколений. Понимая важность образования безграмотных, «дремучих» крестьян, они фанатично, в четыре смены возводят комбинат, символом продукции которого становится букварь для деревенской девочки Кати.

Мы видим, что художественное пространство стройки не преобразует и не воспитывает человека, что было бы характерно для канонического производственного романа с его лейтмотивом воспитания и перевоспитания личности, а сортирует, группирует людей в разные мировоззренческие микросоциумы. Эти микрогруппы способны становиться непримиримыми враждующими лагерями. Приход большого мира, несущего революционные перемены индустриализации в маленький мир провинции, сопровождается сопротивлением защитников привычного уклада жизни. Персонажи оказываются поделены на сторонников и противников строительства, и те, кто противостоит стройке, выбрасываются за пространство этого топоса, символизирующего новый мир и новое время. Таким образом, мы видим, что «Соть» не является каноническим производственным романом, а скорее философским произведением, расширяющим художественный канон направления российской прозы о человеке труда.

Резюме. Мы гипотетически предположили, что преобразованная руками человека географическая местность, литературный топос как новое пространство способны создавать человека нового типа. Подобным пространством становится урбанизированный берег реки Соть. Однако последовательно пройдя весь путь авторской логики вместе с персонажами, мы пришли к выводу, что сам по себе новый топос не формирует и не воспитывает нового человека. Комбинат распределяет персонажей в два лагеря – сторонников прошлого и нового времени. Реальное изменение мировоззрения и воспитание личности оказываются возможны лишь посредством включения человека в соответствующую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вахитова Т. М.* Леонид Леонов: жизнь и творчество. – М. : Просвещение, 1984. – 128 с.
2. *Вахитова Т. М.* Леонов и Платонов. «Соть» и «Котлован» // Вахитова Т. М. Художественная картина мира в прозе Леонида Леонова (структура, поэтика, эволюция). – СПб. : Наука, 2007. – С. 109–122.
3. *Вахитова Т. М.* Художественная картина мира в прозе Леонида Леонова. – СПб. : Наука, 2007. – 317 с.
4. *Гаганова А. А.* Производственный роман: кристаллизация жанра. – М. : Спутник+, 2015. – 244 с.
5. *Дырдин А. А.* Проза Леонида Леонова: метафизика мысли. – М. : Синергия, 2012. – 294 с.
6. *История русской советской литературы.* – М. : Высшая школа, 1970. – 696 с.
7. *Ковалев В. А.* Этюды о Леониде Леонове. – М. : Современник, 1978. – 326 с.
8. *Леонов Л. М.* Собрание сочинений : в 9 т. Т 4. – Л. : Гослитиздат, 1961. – 352 с.
9. *Мухаммед Р. М., Макарем Э. Г.* Борьба нового со старым в романе Л. Леонова «Соть» // Молодой ученый. – 2018. – № 37. – С. 89–95.
10. *Петушьева В. А.* Романы Л. М. Леонова 1920–1990-х годов: эволюция, поэтика, структура жанра : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01. – Бирск ; М., 2007. – 39 с.
11. *Петушьева В. А.* Романы Л. Леонова 20–30-х годов в вузовском изучении : учебное пособие для студентов. – Бирск : Башкортостан, 2004. – 167 с.
12. *Прилепин З. Н.* Леонид Леонов. – М. : Молодая гвардия, 2010. – 608 с.

Статья поступила в редакцию 11.10.2019

REFERENCES

1. *Vahitova T. M.* Leonid Leonov: zhizn' i tvorchestvo. – M. : Prosveshchenie, 1984. – 128 s.
2. *Vahitova T. M.* Leonov i Platonov. «Sot'» i «Kotlovan» // Vahitova T. M. Hudozhestvennaya kartina mira v proze Leonida Leonova (struktura, poetika, evolyuciya). – SPb. : Nauka, 2007. – S. 109–122.
3. *Vahitova T. M.* Hudozhestvennaya kartina mira v proze Leonida Leonova. – SPb. : Nauka, 2007. – 317 s.
4. *Gaganova A. A.* Proizvodstvennyj roman: kristallizaciya zhanra. – M. : Sputnik+, 2015. – 244 s.
5. *Dyrdin A. A.* Proza Leonida Leonova: metafizika mysli. – M. : Sinergiya, 2012. – 294 s.

6. *Istoriya russkoj sovetskoj literatury*. – M. : Vysshaya shkola, 1970. – 696 s.
7. *Kovalev V. A. Etyudy o Leonide Leonove*. – M. : Sovremennik, 1978. – 326 s.
8. *Leonov L. M. Sobranie sochinenij* : v 9 t. T 4. – L. : Goslitizdat, 1961. – 352 s.
9. *Muhammed R. M., Makarem E. G. Bor'ba novogo so starym v romane L. Leonova «Sot'» // Molodoj uchenyj*. – 2018. – № 37. – S. 89–95.
10. *Petishcheva V. A. Romany L. M. Leonova 1920–1990-h godov: evolyuciya, poetika, struktura zhanra* : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.01. – Birk ; M., 2007. – 39 s.
11. *Petisheva V. A. Romany L. Leonova 20–30-h godov v vuzovskom izuchenii* : uchebnoe posobie dlya studentov. – Birk : Bashkortostan, 2004. – 167 s.
12. *Prilepin Z. N. Leonid Leonov*. – M. : Molodaya gvardiya, 2010. – 608 s.

The article was contributed on October 11, 2019

Сведения об авторах

Поль Дмитрий Владимирович – доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; e-mail: pol-d-v@yandex.ru

Гаганова Анна Анатольевна – стажер кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; e-mail: briolett@yandex.ru

Author information

Paul, Dmitry Vladimirovich – Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Literature of the 20th–21st Centuries, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; e-mail: pol-d-v@yandex.ru

Gaganova, Anna Anatolyevna – Trainee of the Department of the Russian Literature of the 20th–21st Centuries, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: briolett@yandex.ru

Е. В. Скуднякова

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В РАССКАЗЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «СОН»

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается специфика формирования перцептуального пространства и времени в рассказе И. С. Тургенева «Сон». Автор доказывает, что специфика обусловлена присутствием в произведении категории фантастического и особого типа личности главного героя, который является носителем фантастического (таинственные сны). Установлено, что пространственно-временные искажения перцептуальной сферы происходят в его сознании и подсознании. В ходе анализа выявлено, что сфера перцептуального пространства-времени сначала расширяется (фантастический сон – сон-галлюцинация – сон наяву), а потом органично включается в реальную действительность. Подчеркивается особая значимость сна-галлюцинации, который активизирует динамику последующего событийного ряда.

Ключевые слова: *фантастическое, перцептуальное пространство, перцептуальное время, особый тип личности.*

E. V. Skudnyakova

FORMATION OF PERCEPTUAL SPACE AND TIME IN I. S. TURGENEV'S STORY «DREAM»

Moscow State Humanities and Economics University, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the formation of perceptual space and time in the story of I. S. Turgenev «Dream». The author proves that the specificity is due to the presence of the category of fantastic in the work and a special type of personality of the main character, who is the bearer of the fantastic (mysterious dreams). It has been established that the spatio-temporal distortions of the perceptual sphere occur in the consciousness and subconscious of the protagonist. The analysis revealed that the sphere of perceptual space-time first expands (a fantastic dream – a dream-hallucination – a dream in reality), and then it is naturally included in reality. The author stresses the significance of sleep-hallucination which activates the dynamics of the subsequent series of events.

Keywords: *fantastic, perceptual space, perceptual time, specific type of personality.*

Актуальность исследуемой проблемы. Концептуальное рассмотрение специфики формирования перцептуального пространства и времени в поэтике рассказа И. С. Тургенева «Сон» еще не становилось предметом специального изучения в российском литературоведении. Цель исследования – проанализировать специфику формирования перцептуального пространства-времени в поэтике данного произведения.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования стал рассказ И. С. Тургенева «Сон» (1877). При написании статьи автором были изучены ключевые исследования по поэтике писателя – Г. А. Бялого [3], С. Е. Шаталова [11], П. Г. Пустовойта, Г. Б. Курляндской [5], А. Б. Муратова [6]; а также работы М. М. Бахтина [1], [2], Р. А. Зобова и А. М. Мостепаненко [4] по типам художественного пространства и времени. Использован метод целостного анализа произведения.

Результаты исследований и их обсуждение. Литературное произведение – «это особый тип реальности», существующий «в виде трех сфер», «каждая из которых локализована в пространстве и времени особого типа»: “реальном”, “концептуальном”, “перцептуальном” – в форме художественного образа» [4, с. 14].

В поэтике рассказа И. С. Тургенева «Сон» серьезную художественную нагрузку несет категория фантастического. С нашей точки зрения, ее появление в произведении во многом обусловлено психологией главного героя, человека с богатым внутренним миром, «эмоциональной сверхчувствительностью», «склонностью к таинственному» [8, с. 8]. Ему было гармонично вдали от людей, наедине со своими мыслями и мечтами: «...Я вообще чуждался людей; я даже с матушкой разговаривал мало. Я пуще всего любил читать, гулять наедине – и мечтать, мечтать!» [10, с. 270]. При этом он сам не мог понять, о чем именно он мечтал: «... Мне, право, иногда чудилось, будто я стою перед полузакрытой дверью, за которой скрываются неведомые тайны, стою и жду, и млею, и не переступаю порога – и все размышляю о том, что там находится впереди, – и все жду и замираю... или засыпаю» [10, с. 270]. Он также прямо говорит о своей эмоциональной и физической болезненности: «...Нервы мои до времени расстроились; к тому же и здоровьем я был довольно слаб» [10, с. 270].

Так в художественную ткань рассказа «Сон» вводится «“особый” тип личности», которому свойственно интуитивное восприятие окружающего мира [8, с. 8]. Именно персонаж подобного типа обуславливает специфику формирования «перцептуального пространства-времени» в поэтике произведения [4, с. 20]. Р. А. Зобов и А. М. Мостепаненко в статье «О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства» подчеркивают «субъективный характер» перцептуальной сферы, а также отмечают, что она действует в пределах двух состояний: «сна, когда допустимы самые разнообразные вариации пространственно-временных отношений», и «глубокого гипноза (например, в стадии сомнамбулизма)» [4, с. 11, с. 20, с. 21]. Герой рассказа воспринимает жизнь через призму сновидений (фантастическое): «... Сны играли в моей жизни значительную роль; я видел сны почти каждую ночь. Я не забывал их, я придавал им значение, считал их предсказаниями, старался разгадать их тайный смысл; некоторые из них повторялись от времени до времени, что всегда казалось мне удивительным и странным» [10, с. 271].

Рассматриваемый тип художественного пространства и времени формируется в пределах самого таинственного сна персонажа, в котором он ищет своего отца. И все содержание сновидения «мотивировано не извне, а только внутренними механизмами <...> лежащими в области подсознания» героя [4, с. 21]. Это желание, с одной стороны, разгадать тайный смысл своего сновидения; с другой – понять причины «тайного, неизлечимого и незаслуженного горя», которое «постоянно подтачивало самый корень <...> существования» его матери [10, с. 269].

В фантастическом сне присутствуют все составляющие «перцептуального пространства-времени» [4, с. 20]. Во-первых, детально описываются «образы реальной действительности»: «Мне казалось, что я иду по узкой, дурно вымощенной улице старинного города, между многоэтажными каменными домами <...> Я отыскиваю моего отца, который не умер, но почему-то прячется от нас и живет именно в одном из этих домов. И вот я вступаю в низкие, темные ворота, перехожу длинный двор, заваленный бревнами и досками, и проникаю наконец в маленькую комнату...» [4, с. 21], [10, с. 271]. Внешний облик отца таков: «... Стоит мой отец в шлафроке и курит трубку <...> Он высок ростом, худощав, черноволос, нос у него крючком, глаза угрюмые и пронзительные...» [10, с. 271]. Во-вторых, во сне частично присутствуют «элементы прошлого опыта индивида, воспроизведенные в несколько искаженном виде с помощью механизмов памяти» [4, с. 21]. Персонаж удивлен тем фактом, что отец из сна «нисколько не похож

на <...> настоящего...» [10, с. 271]. В-третьих, есть «чисто фантастические построения» – расширение пространства комнаты [4, с. 21]. Сон оставляет в душе героя глубокий след.

Р. А. Зобов и А. М. Мостепаненко акцентируют внимание на том, что «в перцептуальном пространстве-времени существуют также и фантастические элементы, которым вообще может не существовать аналогов в реальной действительности» [4, с. 20]. Поэтому становятся возможными «растяжение или сжатие временных интервалов, деформации пространственных отношений» [4, с. 20]. Подобная «деформация» присутствует и в анализируемом произведении – расширение границ фантастического сна [4, с. 20]. Это происходит в момент встречи героя с человеком, в котором он узнал отца из своего сна. Он видел сходство незнакомца с «ночным» отцом» в одежде («даже долгополый балахон <...> цветом и складом напоминал тот шлафрок»), речи («неясное внутреннее бормотанье») [10, с. 274, с. 272]. Но в то же время он отмечал в образе барона детали, которых не было в сновидении – «улыбочка», взгляд, «глубокий шрам» на лбу [10, с. 275]. В рассказе подчеркивается, что именно эти детали произвели на героя мрачное, даже гнетущее впечатление: «Мне не нравилась улыбочка <...> не нравилось также выражение его глаз, когда он их словно вонзал в меня... В них было что-то хищное и покровительственное... что-то жуткое. Этих глаз я во сне не видел» [10, с. 275].

В произведении присутствуют также и фантастические временные искажения. В момент встречи с «ночным» отцом» наблюдается «растяжение временных интервалов» – сложное взаимодействие прошлого, настоящего и будущего времени [4, с. 20], [10, с. 274]. Ни персонаж, ни читатель об этом не подозревают до момента, когда мать открывает сыну тайну его рождения – настоящее время реальной действительности «растягивается», вбирая в себя прошлое и предопределяя события будущего [4, с. 20]. И это «растяжение» происходит одновременно с «деформацией пространственных отношений» – сон главного героя выходит за пределы сновидения и становится реальностью, при этом сон – связующее звено между прошлым, настоящим и будущим героев [4, с. 20]. И весь дальнейший ход сюжета в рассказе «Сон» развивается на пересечении сна и яви, «перцептуального пространства-времени» и реального [4, с. 20].

Юноша наблюдает двойственное состояние матери во время откровенного разговора. Ее признание помогло ему понять, что барон действительно его настоящий отец. Ему стало понятно «чувство невольного отвращения» матери к нему [10, с. 280].

Таким образом, в рассказе И. С. Тургенева происходит расширение сферы «перцептуального пространства-времени»: фантастический сон – сон-галлюцинация – сон наяву [4, с. 20].

Сон-галлюцинация не укладывается в пределы сна как такового, потому что происходит на зыбкой границе сознания и подсознания, сна и яви (ночь/утро): «Перед зарей я забылся дремотой... Вдруг мне почудилось, что кто-то вошел ко мне в комнату и позвал меня, произнес мое имя – негромким, но решительным голосом. Я приподнял голову и не увидел никого...» [10, с. 281]. Зловещее описание ночной бури на море предвосхищает включение сна-галлюцинации в поэтику рассказа. Мрачный пейзаж «создает психологический настрой восприятия» всех последующих трагических событий, а также высвечивает сложное «внутреннее состояние» главного героя [7, с. 155]. Описание «последних трепетаний» бури присутствует и перед сном наяву [10, с. 282].

Сон-галлюцинация активизирует ход последующих событий – герой-рассказчик отправляется на поиски своего отца. После сна-галлюцинации в его сознании граница между сном и реальностью практически стирается, что становится первопричиной последующих фантастических пространственно-временных искажений: вместо пристани он, под влиянием странных сил, вдруг идет совсем «в другую сторону» и оказывается на незнакомой улице своего города [10, с. 282]. При этом снова подчеркивается психологическое состояние персонажа – предчувствие «чего-то необыкновенного, невозможного» [10, с. 282].

Неожиданно он «увидел того самого арапа», который подходил к барону в кофейне [10, с. 282]. И в ходе дальнейшего развития сюжета наблюдается расширение «перцептуального пространства-времени» – главный герой неожиданно попадает на незнакомую улицу: «Высокий арап в плаще так же внезапно исчез, как и появился <...> Эта улица, которая растянулась перед моими глазами, вся немая и как бы мертвая, – я ее узнал! Это была улица моего сна» [4, с. 20], [10, с. 282]. На глазах персонажа фантастический сон воплощается до мельчайших подробностей в реальном пространстве: «... Вот и дом моего сна, вот и старинные ворота с каменными завитушками по обеим сторонам...» [10, с. 283]. Он узнает внутренний двор: «Так; все так ... вот и доски, и бревна, виденные мною во сне» [10, с. 283]. В этой точке повествования в сознании героя снова происходит смешение сна и яви: «Я был уверен, я был убежден, что я увижу в этом доме знакомую мне комнату, – и посреди ее моего отца, барона <...> А отец уехал в Америку!» [10, с. 284].

Далее в поэтике произведения расширенное «перцептуальное пространство-время» (сон – сон-галлюцинация – сон наяву) плавно перетекает в сферу реальности, где фантастический сон получает трагическое продолжение (он находит на морском берегу труп своего настоящего отца) [4, с. 20]. Водная стихия предстает в образе моря после сильной ночной бури – «крутые гребни длинных валов чередою катились и разбивались о плоский берег»; «острокрылые чайки», «налетая по ветру из далекой воздушной бездны», «пропадали в полосах клубившейся пены» [10, с. 285]. И именно на берегу, среди «грубой морской осоки» главный герой находит мертвого отца: «Это труп; это утопленник, выброшенный морем!» [10, с. 285]. Мрачный морской пейзаж подчеркивает слабость человека перед силами природы: «Тут только я понял, что меня с самого утра водили какие-то неведомые силы, что я в их власти, – и в течение нескольких мгновений ничего в моей душе не было, кроме немолчного морского песка – и немного страха перед овладевшей мною судьбой <...> Буря прошедшей ночи сделала свое дело... Он не увидел Америки!» [10, с. 285, с. 286]. Здесь четко прослеживаются пессимистические взгляды И. С. Тургенева, считавшего, что природа абсолютно равнодушна к судьбе человека: «Пустота всюду... только он – да я – да шумевшее вдали море» [10, с. 286].

Неоднозначность финала высвечивает еще одно убеждение писателя – природа не позволяет глубоко проникнуть в свои тайны. Поэтому в рассказе нет четкой интерпретации фантастического сна главного героя. Возможно, это голос крови, который сначала проявился в сфере бессознательного, а потом практически полностью воплотился в реальной действительности. Непонятна и дальнейшая судьба барона, труп которого исчез самым странным образом.

Юношу никогда больше не беспокоил этот странный сон: «...Но иногда мне чудилось – и чудится до сих пор – во сне, что я слышу какие-то далекие вопли, какие-то несмолкаемые, заунывные жалобы; звучат они где-то за высокой стеною, через которую перелезть невозможно, надрывают они мне сердце...» [9, т. 11, с. 290].

Резюме. Итак, на специфику формирования «перцептуального пространства-времени» в рассказе И. С. Тургенева «Сон» влияет, с одной стороны, категория фантастического, с другой – «“особый” тип личности» главного героя [8, с. 8]. Персонаж подобно складу становится носителем фантастического, он воспринимает мир через свои сновидения и мечтания.

Специфика «перцептуального пространства-времени» проявляется в ходе развертывания сюжета – поэтапное расширение и органичное включение в реальное пространственно-временное измерение. Промежуточное положение занимает сон-галлюцинация, который в произведении выполняет важную художественную функцию – обеспечение динамики последующих событий, прогнозируя трагическую развязку таинственного сна персонажа в реальной действительности.

Именно подсознание главного героя активизирует вторичное появление «перцептуального пространства-времени» в поэтике рассказа – финальный фантастический сон. Таким образом, «“особый” тип личности» – некое связующее между фантастическими снами звено, которое замыкает тайну внутри «перцептуальной» сферы, поэтому до самого конца рассказа сохраняется неоднозначность толкования произошедшего как для персонажа, так и для читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М. : Сов. писатель, 1963. – 363 с.
2. *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Литературно-критические статьи / сост. С. Болгаров, В. Кожин. – М. : Худож. лит-ра, 1986. – С. 121–290.
3. *Бялый Г. А.* Тургенев и русский реализм. – М. ; Л. : Сов. писатель, 1962. – 247 с.
4. *Зобов Р. А., Мостепаненко А. М.* О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве : сборник статей. – Л., 1974. – С. 11–26.
5. *Курляндская Г. Б.* И. С. Тургенев. Мировоззрение, метод, традиции. – Тула : Гриф и К, 2001. – 230 с.
6. *Муратов А. Б.* Тургенев – новеллист (1870–1880-е годы). – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 119 с.
7. *Себина Е. Н.* Пейзаж // Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, А. Я. Эсалнек и др. Введение в литературоведение. Литературное произведение. Основные понятия и термины : учебное пособие. – М. : Академия, 1999. – С. 153–160.
8. *Скуднякова Е. В.* Фантастическое в поэтике «таинственных повестей» И. С. Тургенева : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Саранск, 2009. – 23 с.
9. *Тургенев И. С.* Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. – М.; Л. : Наука, 1960–1968.
10. *Тургенев И. С.* Сочинения : в 15 т. Т. 11. – М. : Наука, 1960. – 542 с.
11. *Шаталов С. Е.* Проблемы поэтики И. С. Тургенева. – М. : Просвещение, 1969. – 328 с.

Статья поступила в редакцию 18.09.2019

REFERENCES

1. *Bakhtin M. M.* Problemy poetiki Dostoevskogo. – M. : Sov. pisatel', 1963. – 363 s.
2. *Bakhtin M. M.* Formy vremeni i khronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike // Literaturno-kriticheskie stat'i / sost. S. Bolgarov, V. Kozhinov. – M. : Khudozh. lit-ra, 1986. – S. 121–290.
3. *Byaliy G. A.* Turgenev i russkiy realizm. – M. ; L. : Sov. pisatel', 1962. – 247 s.
4. *Zobov R. A., Mostepanenko A. M.* O tipologii prostranstvenno-vremennykh otnosheniy v sfere iskusstva // Ritm, prostranstvo i vremena v literature i iskusstve : sbornik statey. – L., 1974. – S. 11–26.
5. *Kurlyandskaya G. B.* I. S. Turgenev. Mirovozzrenie, metod, tradicii. – Tula : Grif i K, 2001. – 230 s.
6. *Muratov A. B.* Turgenev – novelist (1870–1880-e gody). – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1985. – 119 s.
7. *Sebina E. N.* Peyzazh // L. V. Chernec, V. E. Khalizev, A. Ya. Esalnek i dr. Vvedenie v literaturovedenie. Literaturnoe proizvedenie. Osnovnye ponyatiya i terminy : uchebnoe posobie. – M. : Akademiya, 1999. – S. 153–160.
8. *Skudnyakova E. V.* Fantasticheskoe v poetike «tainstvennykh povestey» I. S. Turgeneva : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Saransk, 2009. – 23 s.
9. *Turgenev I. S.* Polnoe sobranie sochineniy i pisem : v 28 t. – M.; L. : Nauka, 1960–1968.
10. *Turgenev I. S.* Sochineniya : v 15 t. T. 11. – M. : Nauka, 1960. – 542 s.
11. *Shatalov S. E.* Problemy poetiki I. S. Turgeneva. – M. : Prosveshhenie, 1969. – 328 s.

The article was contributed on September 18, 2019

Сведения об авторе

Скуднякова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: lena11777@bk.ru

Author information

Skudnyakova, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: lena11777@bk.ru

Е. В. Толстова

**ТЕРПЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ И ЦЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ТЕРМИНА *GEDULD*)**

*Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается немецкий синонимический ряд термина *Geduld* («терпение»). Этимологический и лексический анализ выбранных языковых единиц выявляет пути формирования этого редкого для сегодняшнего времени личностного качества, а именно: через воспитание выдержки и выносливости, настойчивости, самообладания, внимательного и доброго отношения к окружающим, приобретение умения ждать, терпеть нагрузки. Приведенные автором афоризмы характеризуют терпение как условие для прогресса и важный социальный навык, обеспечивающий здоровье нации и ответственное отношение к Вселенной.

Ключевые слова: *терпение, толерантность, воспитание, духовное развитие.*

E. V. Tolstova

**PATIENCE AS PURPOSE AND VALUE OF EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF GERMAN TERM «GEDULD»)**

*Cheboksary Cooperative Institute (branch)
of the Russian University of Cooperation, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article deals with the German synonyms of the term *Geduld* («patience»). The etymological and lexical analysis of the selected language units reveals the ways of formation of this rare personal quality, namely, through the cultivation of persistence and endurance, perseverance, self-control, attentive and kind attitude to others, the ability to wait, and to endure stress. The aphorisms described in the article characterize patience as a condition for progress and an important social skill that ensures the health of the nation and a responsible attitude to the Universe.

Keywords: *patience, tolerance, education, spiritual development.*

Актуальность исследуемой проблемы. Как подтверждает действительность, решающую роль в жизненном успехе или неудаче играет терпение как старая добродетель. Терпение связано с физической и психической устойчивостью, выдержкой, сознанием, волей и намерением, пониманием другого, идентификацией с ним, миром чувств и эмоций. Актуальность темы детерминирована тем фактом, что терпение становится редким личностным качеством в эпоху интернета и клипового мышления, которую характеризуют высокая скорость в работе, общении, немедленное удовлетворение желаний, нетерпеливость, зачастую порождающая нежелание ждать, раздражение и агрессию, придирчивость, повышенную конфликтность. Целью статьи является широкое толкование значения слова «терпение», выявление ценности этого качества и способов его воспитания; объектом исследования стали синонимы его немецкого эквивалента *Geduld*.

Материал и методика исследований. Автором был проведен анализ синонимического ряда *Geduld, Langmut, Ausdauer, Toleranz, Gelassenheit, Beharrlichkeit, Hartnäckigkeit*, изучены этимология и семантика немецких лексем. При помощи метода

семантического анализа слов определены составляющие, значение и ценность терпения, выявлены пути формирования этого ценного для всего человечества качества.

Результаты исследований и их обсуждение. Со времен античности терпение являлось ключевой проблемой философско-этических и религиозных учений (Сократ, Платон, Аристотель). Русские деятели искусства активно занимались вопросами терпения (концепция непротивления злу насилием Л. Н. Толстого, концепция терпимости как активной формы взаимодействия Н. К. Рериха и др.), исследование данного духовного качества волновало зарубежных (И. Кант) и российских философов (В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, М. Б. Хомяков и т. д.). В социологических трудах А. Г. Кузнецова, Т. А. Рассединой терпение рассматривается как феномен массового сознания.

Концепт «терпение» остается предметом психолого-педагогических, лингвокультурологических исследований и в XXI в., часто во взаимосвязи с другими близкими понятиями, например, с «терпимостью», «толерантностью». Очевидно, интерес к нему вызван тем, что, несмотря на демократические преобразования и изменения в международной политике, мир сталкивается с такими глобальными проблемами, как международный экстремизм, национально-этические и религиозные конфликты, терроризм.

Педагоги наблюдают неусидчивость, раздражительность как у воспитанников, так и в среде коллег. Как следствие, возросло количество работ, посвященных воспитанию терпения и терпимости как педагогической проблеме в контексте педагогики сознания (А. В. Иванов, Т. Ю. Морозова), формированию толерантного поведения (О. С. Меликова, Т. А. Меликова, Т. Н. Прокудайло), технологиям толерантного разрешения педагогических ситуаций (Г. А. Лопушнян), психолого-педагогическим условиям формирования толерантности как профессионального качества учителя (М. А. Степанова, Е. В. Донгаузер). В рамках междисциплинарного подхода нередко проводится дефиниционный, этимологический анализ терминов, близких к понятию «терпение»: сопоставительный анализ лексем *Toleranz* и *Duldsamkeit* проводила В. В. Диденко, о лексеме *Toleranz* в немецкой лингвокультуре писала С. С. Тахтарова, концепт «терпение» в немецких пословицах изучал Н. А. Красавский и др. Данные исследования позволяют выявить основные и периферийные признаки концепта *Geduld*, способствуют изучению вопросов воспитания терпения с целью формирования духовно зрелой личности.

В. И. Даль толковал слово «терпение» как способность выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать, крепиться, мужаться, держаться, стоять не изнемогая, не унывая; ожидать, выжидать чего-то лучшего, надеяться, быть кротким; смиряться, снисходить, допускать, потакать; не спешить, не торопить, не гнать [1]. Немецкий эквивалент *терпению* – *Geduld*, который происходит от глагола *dulden* («терпеть, переносить страдания»). Терпеть можно и физическую, и душевную боль. Терпение делится на терпение по отношению к обстоятельствам и к людям. Внутренние или внешние обстоятельства можно менять, в ином случае терпение нужно для осознания и принятия того, что человек изменить не в силах. Многие святые обладали подобной добродетелью, безропотно переносили страдания, но это не совсем пассивное терпение, не вялость и не инертность, ибо они доверили обстоятельствам развиваться всему своим естественным путем, терпели в надежде и ожидании результата от неподконтрольного процесса, спокойно ждали, пока появится подходящая возможность для действий; это динамичное наблюдение и анализ, которые имел в виду М. Лютер во время перевода Библии, когда передал значение греческого слова *hypomonē* как *Geduld*, ведь знаток языков понимал: буквально оно означает «сдерживание, не превышение, сознательное воздержание от искушения совершения бесполезных действий и принятия неверных решений, от суеты и беспокойства» [11].

Любители спорта знают, как бегут марафонцы: они терпят и сдерживают себя в первой половине дистанции, сознательно бегут ниже своих возможностей, чтобы со-

хранить силы и максимально быстро пробежать оставшиеся 21 км; они перенаправляют свою энергию, то есть динамично терпят. Долготерпение и самообладание помогают им стать сильнее: *Slow and steady wins the race* (как говорится в английской пословице).

Эту мудрость подтверждают и результаты всемирно известного Стэнфордского зефирного эксперимента У. Мишела *Marshmallow Test*, проведенного в 60-е гг. XX в.: перед детьми клали 1 зефир и объясняли им, что его можно съесть сразу, но если они смогут подождать 15 мин. и не есть, то позже получат еще один. Экспериментатор выходил на 15 мин., оставляя ребят перед дилеммой: небольшое мгновенное вознаграждение или награда в два раза больше, но позже. Конечно, детям было трудно бороться с искушением, и, чтобы помочь самим себе, они также пытались перенаправить свою энергию и нетерпение, отвлекали себя и концентрировались на другом занятии: плели косы, пели, говорили сами с собой, отворачивались и даже прятали зефир. В итоге многие вытерпели и получили желанное вознаграждение.

Терпение к людям иллюстрируют слова вождя Реформации М. Лютера, который жаловался: «Ich muss Geduld haben mit dem Papst, ich muss Patienz haben mit den Schwärmern, ich muss Geduld haben mit den Scharrhansen, ich muss Patienz haben mit dem Gesinde, ich muss Patienz haben mit Käthen von Bora und der Patienz ist noch so viel, dass mein Leben nichts anders will sein als Patienz» («Мне нужно проявлять терпение к Папе, фанатикам, грабителям, челяди, я должен быть терпелив к Кэте фон Бора и еще терпеть столько, что вся моя жизнь – не что иное, как терпение») [3]. В современном немецком языке слово *Patienz* (от лат. *pati* «страдать») утратило свою популярность и уступило место равнозначному эквиваленту *Geduld*.

Терпение к людям по значению приближается к появившемуся в немецком языке в XVIII в. синониму – заимствованному слову *Toleranz* (от лат. *tolerare* «терпеть, выносить»), но уже более узкого спектра – «терпеть чужое мнение, ошибки других, иное поведение, образ жизни, воздерживаться от острой критики и действий». Исследования показывают, что терпеливые (толерантные) люди в отношениях с окружающими проявляют больше желания сотрудничать, больше эмпатии; они более беспристрастны и умеют прощать [10], готовы к личному дискомфорту, если это поможет снизить страдания других. В этом смысле терпение (*Toleranz*) приближает нас к спасающей мир доброте. Вознаграждение за терпение отражено в ряде пословиц и афоризмов: *Терпи, казак, атаманом будешь! Geduld bringt Rosen*.

Другой синоним *терпения* – *Langmut* «долготерпение, смирение» (от *Mut* «мужество, смелость»). Как сказано в Библии, *Ein Geduldiger ist besser als ein Starker und wer sich selbst beherrscht, besser als einer, der Städte gewinnt* [3]. Долготерпеливый лучше храброго, а владеющий собой лучше того, кто завоевывает города (Притчи Соломоновы). Терпение приравнивают к мужеству, но под *Mut* издавна имелось в виду душевное мужество, и в древневерхненемецком и средневерхненемецком *muot* понималось как «состояние души», «страсть», «решительность», в том числе и «мужество». Компонент *Mut* подчеркивает, что мужество – осознанное деяние, нравственная сила при преодолении страха, но не только. Есть устойчивое выражение *guten/frischen/frohen Mutes* (высокий стиль: в радостном настроении) [5], то есть здесь речь идет не о смелости, а о внутренней силе, что также подтверждает целый ряд однокоренных слов: *Hochmut, Demut, Kleinmut, Großmut, Langmut*, где *-mut* будет переводиться как «душа». *Mut*, таким образом, следует понимать как терпение и спокойное, ответственное поведение, умение перевести дыхание и подождать, а также простить другому его ошибки, не срывать сразу, если тебя обидели, выдерживать критику. Здесь оно граничит с *великодушием* (*Großmut*) и готовностью понять и безропотно переносить скорбь и искушения [8]. Эта составляющая терпения имеет общее с мышлением и чувствами, граничит с вежливостью, воспитанностью.

Случаются ситуации, когда кажется, что жизнь закрывает перед нами двери и говорит: «Нет». Но, возможно, она имеет в виду «подожди, потерпи». *Ausdauer* («выдержка, упорство») происходит от *dauern* «длиться». Терпение – это и способность длительно выдерживать нагрузки, не падать и не сдаваться при первых сложностях, идти до победного конца, несмотря на препятствия, поражения, трудности, и умение ждать. Затраченные время и ресурсы, лишения и отказ от сиюминутных бонусов затем вознаграждаются, как это отражено в пословице *Rom wasn't built in a day* (ср: *Москва не сразу строилась*).

Наблюдения за детьми из «зефирного эксперимента» в последующие годы показали, что те, кто сумели подождать, потерпеть и противостоять первому импульсу, в целом лучше учились, имели меньше проблем с лишним весом, меньше употребляли наркотики и чаще получали высшее образование, то есть терпеливые оказались более успешны в труде и в жизни. В ходе подобного эксперимента в Новой Зеландии был сделан вывод: люди с большим терпением умеют лучше экономить деньги, реже бросают школу и меньше страдают от игромании [6]. Терпение – это навык долгого, спокойного выживания. Чтобы оно перестало быть мучительным, нужно придать ему дополнительный смысл. В быту классическим примером того, что стоит ждать и терпеть, могут служить инвестиции. Мы на длительное время лишаем себя возможности пользоваться финансами, чтобы позже получить больше. Так, мы вкладываем в образование, чтобы получить результат; откладываем в Пенсионный фонд для облегчения жизни на пенсии и пр. Терпеливые охотнее участвуют на выборах, что свидетельствует об их готовности ждать, пока избранник народа выполнит свои обещания. В этом смысле терпение граничит со способностью к доверию. Эволюционисты считают, что наши предки выжили именно благодаря терпению в смысле совершения авансом добрых дел и невозмутимого ожидания ответных действий, взаимности, вместо того чтобы требовать незамедлительной благодарности, что вело бы к конфликтам, а не к сотрудничеству.

Синонимом слова *Geduld* является *Beharrlichkeit* «настойчивость, упорство», происходящее от *harren* «ждать». Ожидание закаляет волю, терпение по отношению к обстоятельствам вырабатывает упорство и настойчивость, развивает способность влиять на обстоятельства. Упорство основано на признании факта, что для всего нужно время. Для становления мастера, творящего шедевры, требуется время, а с пониманием этого приходит способность преодолевать трудности, настойчиво продолжать начатое, быть усидчивым, «высиживать», поэтому в немецком языке есть выражение о старательности и упорстве *Man muss Sitzfleisch haben*.

Известно, что лишь спустя 13 лет после начала перевода Библии (в г. Вартбурге) вышла в свет полная Библия в переводе М. Лютера и его помощников (Ветхий и Новый Завет). Написанию романа-эпопеи «Война и мир» Л. Н. Толстой посвятил шесть лет своей жизни. Очевидно, что нужно маленькими шагами, медленно, но верно идти к цели, это особенно важно в профессии (*Kein Meister ist vom Himmel gefallen*), когда именно благодаря многократному, терпеливому повторению автоматизируются навыки, приобретается опыт и сноровка; это важно в воспитании и обучении, в любом социальном взаимодействии.

Никто сегодня не любит ждать, однако именно ожиданием пропитана наша стремительная жизнь: хотя современные средства передвижения позволяют через пару часов оказаться за тысячи километров, но на деле два часа превращаются в лучшем случае в полдня, а то и в целый день, ведь нужно заранее выйти из дома, зарегистрироваться за два часа до вылета, ждать после прилета получения багажа и автобуса для выхода в аэропорт. Благодаря технике мы можем быстро обрабатывать данные, но если компьютер выйдет из строя, то ремонт займет как минимум несколько часов, и на телефон горячей линии, кстати, непросто дозвониться, ибо все операторы горячей линии будут заняты, и вот нам приходится снова ждать, а если придется все же восстанавливать данные,

то на это уйдет еще больше времени... Таких примеров много. Научиться ждать можно у природы – за один день растение не вырастет, из цыпленка не получится курица, суп за секунды не сварится, мышцы за день не нарастут, иностранный язык не выучишь за пару дней. Существующие способы, ускоряющие процессы, вредят качеству результата или нашему здоровью. Все произойдет, когда для этого созреют условия, а поэтому духовно зрелый человек будет терпеливо и вдумчиво, не разрушая, а помогая, изменять условия и двигаться к цели.

Терпение не исчерпывается умением ждать, оно проявляется в настойчивости. *Hartnäckigkeit* – синоним, приближающий нас к упорству, стойкости, твердости характера. Его компоненты – *harter Nacken* «твердая шея», где интерес представляет *hart* «крепкий, стойкий». Мы приветствуем активное, направленное терпение, когда задана цель и для ее осуществления прилагаются усилия, когда терпение – это не бездействие и не смирение, а настойчивость и упорство в ожидании результатов. К примеру, легендарный ученый, лауреат Нобелевской премии А. Эйнштейн говорил: «Все не потому, что я так умен, а потому, что я не оставляю проблему». Не бросать начатое, не сдаваться и не останавливаться на полпути – в этом суть терпения. Нетерпеливые люди ускоряют события, а когда желаемый результат не наступает, они теряют энтузиазм, сдаются. В 2012 г. адъюнкт-профессор Калифорнийского университета С. А. Шниткер исследовала, насколько терпение помогает студентам доводить начатое до конца. Терпеливые прилагали больше усилий для достижения своих целей, испытывали больше удовлетворения после их достижения, степень их удовлетворенности соответствовала сложности цели. Как следствие, они были более довольны своей жизнью в целом [10].

Gelassenheit «спокойствие, самообладание, хладнокровие» (от *lassen* «оставлять, отпускать») подчеркивает эмоциональный аспект. Данная составляющая характеризует терпение как внутреннюю свободу, душевное равновесие, снятие давления для сохранения беспристрастности и хладнокровия в трудных ситуациях. Решение должно вырваться в эмоциональном вакууме, без спешки и страстей, в состоянии беспристрастного созерцания. Но быстрый темп современной жизни требует незамедлительного принятия решения, не предполагает большого количества времени и усилий для его вынашивания. Как следствие, мы в условиях цейтнота имитируем активность и принятие решений, вырабатывается судорожный рефлекс на совершение постоянных движений, иногда они бессмысленны – *Aktionismus*. Установлено, что современный человек прикасается к смартфону в среднем 2617 раз в день [9]. *Aktionismus* навязан современной культурой потребления; мы в спешке делаем все поверхностно, поступаем необдуманно, принимаем ошибочные решения, бросаем начатое. Суетливость и видимость бурной деятельности вряд ли решат проблему, помогут лишь ее отодвинуть, замаскировать за оберткой из красивых обещаний, бесцельной активности. Так теряется цель, к которой терпеливо следовало идти, теряется способность отделять главное от второстепенного.

Искусство терпения покоряет вершины духовности. Многие известные личности признавали, что терпение дает больше шансов чего-либо добиться, чем талант или удача. Слова английского ученого И. Ньютона – наглядная иллюстрация: «Если я и сделал какие-то ценные открытия, то это случилось в большей степени благодаря моему терпению, чем моему таланту». Для новых знаний и мудрости нужно время, это давно известная истина: *Gut Ding will Weile haben* («Для добрых дел нужно время»). А человек привык спешить и не ждать, получать все немедленно и сразу, здесь и сейчас. Но тот, кто знает, куда идти, может идти и дольше, и не обязательно при хорошей погоде.

Терпение – важный социальный навык, необходимый во взаимодействии с другими людьми, как на работе, так и в личной жизни. Именно оно превращает «воду в жемчуг, а траву в молоко». Религии и философы прославляют терпение; сегодня его тщательно

изучают исследователи, которые подтверждают истину: все приходит к тому, кто умеет ждать. Потому в жизни нужно культивировать терпение, тем более что терпеливые меньше жалуются на депрессию, пневмонию, головную боль, язву, нарушение сна [10]. Если помочь людям научиться распознавать свои чувства, узнать запускающие их механизмы, регулировать эмоции, сочувствовать другим, рефлексировать, быть благодарным за то, что имеется в данный момент, ждать и надеяться, доверять людям и жизни, то они станут более терпеливыми, а значит, и более здоровыми. Эта способность справляться со стрессовыми ситуациями и негативными эмоциями делает нас более внимательными к человечеству и заботливыми к Вселенной, духовно развивает и обогащает. То есть именно терпение дает возможность воспринимать все происходящее с добром и состраданием, и в нем – огромная сила духовной зрелости, наше моральное равновесие. Терпение – это ресурс, который позволяет сохранять самообладание в тяжелые минуты и не совершать поспешных поступков. Воспитывая в себе терпение, можно улучшить жизнь вообще и свою в частности, стать духовно богаче.

Резюме. Углубленное изучение значения термина «терпение» с учетом семантики его немецкого варианта *Geduld* с шестью синонимами – *Ausdauer*, *Gelassenheit*, *Hartnäckigkeit*, *Beharrlichkeit*, *Langmut*, *Toleranz* – позволяет выявить полисемию каждого из них по единому лексикографическому источнику [4, с. 52, с. 77, с. 227, с. 233, с. 271, с. 359, с. 572]. Таким образом, мы определяем прерогативу: формирование терпеливой личности, в которой высока частотность номинации таких черт характера, как выдержка, спокойствие, настойчивость и сдержанность. Благодаря синонимам, каждый из указанных доминирующих качественных признаков характера обогащается, замещается или уточняется словами «снисходительность», «невозмутимость», «самообладание», «хладнокровие».

В содержании воспитания терпеливости эффективным материалом служат афоризмы с компонентом «терпение»: *Geduld überwindet alles*, что совпадает с трансляцией «Терпение и труд все перетрут», или *Geduld bringt Rosen* «Терпение принесет спасение», то есть эти пословицы в сжатой и краткой форме возвеличивают значение терпения: оно ценится даже выше спасения: *Geduld ist besser als Rettung* [7, с. 97, с. 98].

Словарный текст лексемы *Geduld* обогащается и устойчивыми выражениями, что также свидетельствует об актуальности воспитания толерантности и предоставляет возможности расширения знаний по данной теме: *Geduld aufbringen* «набраться терпения», *Geduld an den Tag legen* «проявлять терпение», *mit jemandem Geduld haben* «быть снисходительным», *sich in Geduld fassen* «запастись терпением» [2, с. 522]. Тем самым актуализируется целесообразность усвоения вечной мудрости учиться торопиться не спеша – *Eile mit Weile* («Поспешись – людей насмешишь»), как полезная методическая рекомендация в процессе оптимизации учебно-воспитательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. IV. – СПб. ; М. : Б. и., 1882. – 576 с.
2. Ленин Е. И. Большой немецко-русский словарь : в 2 т. Т. 1. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 760 с.
3. Albrecht J. Geduld. Über die Tugend der Heiligen, die Zeit und die List. – URL : <https://www.zeit.de/2000/01/Geduld>.
4. Daum E., Schenk W. Wörterbuch Deutsch-Russisch. – Leipzig : VEB Enzyklopädie, 1962. – 712 S.
5. Duden. Wörterbuch. – URL : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mut>.
6. *Geduld*: Der Schlüssel zum Erfolg? – URL : <https://www.neuronation.de/science/geduld-der-schlüssel-zum-erfolg>.
7. Graf A. E. 6000 deutsche und russische Sprichwörter. – Halle : Niemeyer, 1960.
8. *Langmut* als hilfreiche Tugend. – URL : <https://wiki.yoga-vidya.de/Langmut>.

9. *Latham H.* Society's problem with patience. – URL : <https://medium.com/the-polymath-project/societys-problem-with-patience-a6b54a51b365>.

10. *Newman K. M.* The Benefits of being a patient person. – URL : <https://www.mindful.org/the-benefits-of-being-a-patient-person/>.

11. *Schumacher H.* Geduld – gefährliches Leben im Burn-Out-Gebiet. – URL : <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article12586120/Geduld-gefaehrliches-Leben-im-Burn-Out-Gebiet.html>.

Статья поступила в редакцию 08.10.2019

REFERENCES

1. *Dal' V. I.* Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka : v 4 t. T. IV. – SPb. ; M. : B. i., 1882. – 576 s.
2. *Leping E. I.* Bol'shoj nemecko-russkij slovar' : v 2 t. T. 1. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1969. – 760 s.
3. *Albrecht J.* Geduld. Über die Tugend der Heiligen, die Zeit und die List. – URL : <https://www.zeit.de/2000/01/Geduld>.
4. *Daum E., Schenk W.* Wörterbuch Deutsch-Russisch. – Leipzig : VEB Enzyklopädie, 1962. – 712 S.
5. *Duden.* Wörterbuch. – URL : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mut>.
6. *Geduld: Der Schlüssel zum Erfolg?* – URL : <https://www.neuronation.de/science/geduld-der-schluesel-zum-erfolg>.
7. *Graf A. E.* 6000 deutsche und russische Sprichwörter. – Halle : Niemeyer, 1960.
8. *Langmut als hilfreiche Tugend.* – URL : <https://wiki.yoga-vidya.de/Langmut>.
9. *Latham H.* Society's problem with patience. – URL : <https://medium.com/the-polymath-project/societys-problem-with-patience-a6b54a51b365>.
10. *Newman K. M.* The Benefits of being a patient person. – URL : <https://www.mindful.org/the-benefits-of-being-a-patient-person/>.
11. *Schumacher H.* Geduld – gefährliches Leben im Burn-Out-Gebiet. – URL : <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article12586120/Geduld-gefaehrliches-Leben-im-Burn-Out-Gebiet.html>.

The article was contributed on October 8, 2019

Сведения об авторе

Толстова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия; e-mail: bella-lucia@rocketmail.com

Author information

Tolstova, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages, Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Cheboksary, Russia; e-mail: bella-lucia@rocketmail.com

УДК 81.112.2'271.1'373.47

DOI 10.37972/chgpu.2020.52.43.014

О. Е. Харитонова

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ СОБОЛЕЗНОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу речевого акта соболезнования с точки зрения конфигурации единого смыслового комплекса данного речевого акта. Дается краткая прагматическая характеристика соболезнования, входящего в состав симпативных речевых актов. Автор, основываясь на многокомпонентной динамической модели смысла, подробно описывает отдельные компоненты смысла речевого акта соболезнования, определяет место каждого из них в единой смысловой системе. Делаются выводы о центральной роли в смысловом единстве соболезнования интенционального смысла, имплицитности, скрытости пропозиционального компонента, неравнозначной представленности элементов эмотивного смысла.

Ключевые слова: *лингвопрагматика, речевые акты, соболезнование, экспрессивы, симпативы, социативы, смысл.*

О. Е. Kharitonova

SENSE FORMATION IN CONDOLENCES (EXEMPLIFIED BY THE GERMAN LANGUAGE)

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article focuses on the analysis of the speech act of condolence from the point of view of its sense unity configuration. The article provides a brief pragmatic characteristic of condolence which may be referred to the group of sympathetic speech acts within the major class of expressives. Based on the multi-component dynamic model of sense, the author gives a detailed description of every single sense element in condolence utterances and determines their position in the general sense complex. The author concludes on the central, foreground position of the intentional component in the whole sense unity of condolences, the propositional component being implicit.

Keywords: *linguistic pragmatics, speech acts, condolence, expressives, sympathetic speech acts, sociatives, sense.*

Актуальность исследуемой проблемы. Речевая деятельность представляет собой одну из важнейших и не до конца изученных областей современной лингвистики. Высказывания являются средством эмоционального и интеллектуального воздействия на человека. Поэтому изучение речевых действий в рамках ментально-когнитивной парадигмы является на сегодняшний день актуальным. Предложение лингвистов рассматривать смысл как многокомпонентную общность находит свое отражение в работах исследователей, однако реализация динамической модели смысла в приложении к симпативным речевым актам, в частности к соболезнованию, до настоящего времени не рассматривалась. Не предпринималась также попытка описать процесс формирования смысла и языковые средства как операторы смыслопорождения в высказываниях соболезнования в немецком языке. Цель статьи – проанализировать, какое место занимает каждый из элементарных смыслов в об-

щем смысловом комплексе высказываний соболезнования и как данная конфигурация смысла соотносится со смысловой моделью прочих симпативных речевых актов.

Материал и методика исследований. Материалом для анализа послужили: 1) сделанные автором записи устных соболезнований; 2) выборка текстовых фрагментов из художественных произведений немецких прозаиков, содержащих соболезнования; 3) ответы-реакции носителей языка на моделированные ситуации, предложенные им автором в анкете-опроснике, с учетом их поведенческих реакций. Основным методом исследования стал индуктивный метод: от частных языковых фактов к обобщенным положениям. Применялись также комплексный когнитивно-прагматический и структурно-семантический анализ, частотный анализ языковых единиц, анализ словарных дефиниций. Формирование смысла высказываний соболезнования рассматривается на основе многокомпонентной динамической модели смысла, разработанной Н. А. Трофимовой [2, с. 31]. Предложенная ею модель смысла включает следующие компоненты: пропозициональный и интенциональный смыслы как фундамент высказывания и надстройку в виде эмотивного смысла, включающего в себя три элементарных смысла: реляционный, эмоциональный и оценочный. В отдельных случаях возможны прослойка в виде модального смысла и единичные окказиональные смыслы.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ конституирования смысла в высказываниях, реализующих социативные речевые акты соболезнования, сочувствия и сожаления, показывает, что они включают в себя почтение как элемент, при помощи которого «адресату регулярно сообщается об уважительном отношении к нему» [7, с. 55]. Оказание знаков внимания партнеру по коммуникации Дж. Н. Лич рассматривает как один из принципов общения, получивший название принципа вежливости [8, с. 82]. Принцип вежливости в применении к речевому и социальному взаимодействию определяется как «особая стратегия речевого поведения, направленная на предотвращение возможных конфликтных ситуаций и реализуемая с помощью различных правил и тактических приемов» [1, с. 24].

Результаты исследований показывают, что в типичных коммуникативных ситуациях социативы в основном функционируют, подчиняясь определенным правилам, и повторяют, лишь незначительно видоизменяя, то, что уже много раз повторялось членами языкового сообщества. Поэтому коммуникативные акты, реализующие социативные речевые действия, протекают шаблонно, с применением стереотипных речевых моделей, они «освобождают говорящих от необходимости внимательно следить за отдельными ступенями коммуникативного акта, речевой акт осуществляется автоматически, почти бессознательно» [1, с. 23]. Такой ритуальный характер взаимодействия выгоден для обоих коммуникантов: расшифровка значений привычных языковых формул занимает меньше времени и требует меньше усилий.

Соболезнование в общелингвистическом смысле представляет собой речевой акт, направленный на выполнение определенного социального акта, ритуала. Особенностью данного речевого акта является его реализация лишь в одной конкретной негативной ситуации – смерти. Соболезнование – речевой акт по своей сути противоположный поздравлению. В немецком языке оно представлено ядерной лексемой *Beileid* со значением *Mitgefühl, Anteilnahme (bei Todesfällen)* [6], а также единицей *Kondolenz – Beileid, Beileidsbezeugung* [10]. К. Р. Вагнер раскрывает суть соболезнования так: говорящий в ритуальной форме выражает слушающему свое сочувствие по поводу постигшего последнего негативного события [9, с. 244].

Соболезнование является представителем класса экспрессивных речевых актов, который, вслед за Н. А. Трофимовой, мы делим на подклассы социативов и инфлуктивов. Исследуемый речевой акт мы относим к социативным речевым актам, поскольку наиболее общей его целью является «выражение признания говорящим слушающего как члена

одной с ним социальной группы» [4, с. 23]. В свою очередь, основываясь на общности семантики и прагматики речевых актов соболезнования, сочувствия и сожаления, близости их иллокутивной цели, считаем целесообразным и необходимым объединить эти три речевых акта в особую группу симпативных речевых актов в рамках подкласса социативов [5, с. 103]. Тесная корреляция, взаимодействие и взаимозаменяемость указанных речевых актов подтверждаются многочисленными примерами, послужившими эмпирической базой нашего исследования.

Соболезнование можно, таким образом, определить как речевой акт, в котором говорящий в иницирующей позиции дает слушающему понять, что он воспринимает понесенную собеседником утрату (как правило, смерть близкого человека – условие пропозиционального содержания) как несчастье как для собеседника, так и для себя (подготовительное условие) и скорбит по этому поводу.

Поводом для выражения соболезнования всегда служит случай смерти. Однако социопрагматические характеристики данного пропозиционального содержания могут варьироваться, как то: пол, возраст, социальный статус умершего, причины смерти, в некоторых случаях – количество умерших.

В своей статье, посвященной речевому акту соболезнования, Н. А. Трофимова пишет о том, что в ситуации выражения соболезнования социальные взаимоотношения между говорящим и слушающим теряют свою значимость. Участники коммуникации «становятся равны между собой, социальные различия нивелируются» [3, с. 40]. Адресатом соболезнования может быть любой человек: как близкий или родной человек, так и совершенно незнакомый. Соглашаясь с этим, заметим, что общая тональность соболезнования в большой степени зависит от эмоционального состояния адресанта, которое, в свою очередь, во многом будет определяться степенью близости коммуникантов. Чем сильнее смерть кого-либо затрагивает говорящего, тем с большим сочувствием он будет выражать соболезнование.

Формирование пропозиционального смысла речевых актов соболезнования. Необходимо отметить, что, как правило, речевой акт соболезнования не требует эксплицитного выражения повода его высказывания. Если же повод для соболезнования называется, то он часто заменяется эвфемистическими выражениями, такими как *Heimgang* (букв. «уход домой»). Строгие рамки ритуала требуют краткости и сдержанности при назывании повода для соболезнования. Да и суть любого социатива состоит в выражении почтения собеседнику, то есть важно совершить коммуникативное «поглаживание», а не называть в очередной раз часто печальный повод для этого действия.

При соболезновании в распоряжении говорящего есть небольшой арсенал средств выражения, так как это сильно ритуализированное речевое действие, что и проявляется в стандартизации языковых средств. Высказывания соболезнований, таким образом, в большинстве случаев клишированы.

Формирование интенционального смысла речевых актов соболезнования. В большинстве рассмотренных ситуаций социативные речевые акты реализуют не одну, а несколько интенций. Следовательно, можно вести речь о более или менее сложном интенциональном комплексе, выражаемом социативами. При этом основная, ведущая интенция сопровождается прочими, оказывающими определенное, как правило, нужное говорящему воздействие на слушающего. Такие дополнительные интенции могут придавать высказыванию оригинальность и искренность.

Анализ формирования смысла высказываний соболезнования позволяет сделать вывод о ведущей роли в нем интенционального компонента. Эта часть смысла соболезнования является наиболее существенной для реализации социально заданных регулирующих правил кооперативного речевого поведения. Набор средств актуализации интен-

ционального смысла в соболезнованиях ограничивается соответствующими перформативными глаголами: *kondolieren*, *mitfühlen*, *Leid tun* («соболезновать, сочувствовать, сожалеть»); синонимичными им перформативными формулами *Beileid*, *Anteilnahme*, *Mitgefühl* («соболезнование, участие, сочувствие»).

Значимость интенционального компонента смысла большинства соболезнований подтверждается вербальной выраженностью только иллокутивной их части. Однако тот факт, что пропозициональный смысл в высказываниях соболезнования вербально не выражается, не исключает его виртуального присутствия. Пропозициональный смысл в таком случае подразумевается, вытекает из контекста и может быть расположен в периферийной части единого смыслового комплекса соболезнований. Используя в своем высказывании дополнительные лексические единицы, модификаторы, говорящий тем самым нарушает ритуальные рамки, выходит за них. Это делает ситуацию более персонализированной и говорит о его теплом, душевном, сердечном отношении к партнеру по коммуникации, то есть выводит на передний план реляционный компонент смысла. Ср. произносимое «на бегу» клише *Mein Beileid!* («Соболезную!») и искреннее, прочувствованное *Darf ich dir mein herzliches Mitgefühl aussprechen?* («Позволь выразить тебе мои искренние соболезнования!»).

Формирование эмотивного смысла речевых актов соболезнования. Эмотивный компонент смысла социативных речевых актов складывается из трех элементарных смыслов: оценочного, эмоционального и реляционного [2, с. 31]. Анализ конституирования смысла в соболезнованиях показывает, что данные элементарные смыслы в симпативных высказываниях актуализируются неравнозначно.

Оценочный смысл, как правило, не вербализуется, находясь в глубине целостного смысла высказывания. Причиной этого является исключительный объем выражаемого интенционального смысла, заполняющего весь поверхностный смысловой слой. Помимо этого, ситуации произнесения соболезнований, сочувствий и сожалений конвенциональны и предполагают определенную однозначно негативную оценку пропозиции как повода для их совершения. Если посочувствовать адресату, например, по поводу, который он сам оценивает положительно, то речевой акт будет заранее обречен на неудачу. Он посчитает его саркастическим, ущемляющим его «лицо», и подобное нарушение речевых конвенций может даже привести к конфликту. Такая априорно отрицательная оценка событийного фона делает вербализацию оценочного смысла избыточной.

Характерная особенность актуализации эмоционального элемента смысла в симпативных речевых актах состоит в том, что выражение эмоций сдерживается рамками ритуала, который всегда имеет четкие правила и определяет регламент общения. В ситуациях выражения соболезнования чрезмерные эмоции излишни, так как могут усугубить психическое состояние адресата. Поэтому эмоциональный смысл (так же, как и оценочный) остается чаще всего не востребуемым, выраженным имплицитно, хотя и готов к актуализации при первой необходимости. Открытое выражение эмоций выводит речевой акт за границу конвенционального, понятного, того, как принято, и переводит его в сферу либо искренне-го высказывания, либо чересчур эмоционального и от того не в полной мере адекватного.

Модификация значений высказываний, реализующих речевой акт соболезнования, может осуществляться с помощью единиц лексического уровня: прилагательных (*tief*, *herzlich*, *aufrichtig* «глубокий, сердечный, искренний»), наречий (*außerordentlich*, *sehr*, *echt*, *zutiefst* «чрезвычайно, очень, искренне, глубочайше»). Эти лексемы актуализируют в структуре смысла соболезнования эмотивный компонент, то есть привносят в высказывание эмоциональность и теплое отношение к адресату, которого говорящий заверяет в искренности испытываемых им чувств: *Mein tiefes Beileid. Wenn du Hilfe brauchst, auch zum Sprechen – ich bin immer für dich da* («Мои глубочайшие соболезнования. Если тебе нужна помощь или тебе нужно просто поговорить – я всегда рядом»).

Доминирующим элементом в эмотивном блоке единого смысла симпативов является реляционный смысл, то есть «не-нейтральное» отношение говорящего к адресату. Только при наличии уважения к партнеру в речи реализуются симпативные речевые акты. В противном случае происходит нарушение этикета и общественных норм, которое может быть как намеренным, тем самым создавая новую грань смысла, так и случайным, свидетельствуя о недостаточной прагматической компетенции адресанта. В этом отношении важную роль в коммуникации играют обращения, которые формально нарушают закон языковой экономии, но вместе с тем фокусируют высказывание, подчеркивают его направленность на адресата. Обращения, при всей своей избыточности, подтверждают расположение говорящего к собеседнику и вербально актуализируют реляционный смысл, зачастую тесно сплетенный с эмоциональным.

Резюме. Анализируя речевые акты соболезнования, являющиеся частью симпативов, можно заметить общность конфигурации их смыслового комплекса и фундаментальных смыслов прочих симпативных речевых актов, таких как сочувствие и сожаление. Так, все они характеризуются вербальной выраженностью интенционального смысла и скрытостью пропозиционального смысла. Определяющим среди компонентов эмотивного смысла представляется реляционный смысл, оценочный при этом, как правило, скрыт, а эмоциональный компонент смысла сдерживается рамками ритуальности симпативных высказываний.

Реализация в речи полной прототипной формулы симпативов – что встречается в основном в подчеркнуто торжественном или статусно маркированном дискурсе – актуализирует эмотивный компонент смыслового единства данных речевых актов, выводит его на передний план. Говорящий в таком дискурсе как бы стремится напомнить, что именно он совершает речевой акт, выражая тем самым уважение к адресату, и подчеркнуть значимость для него адресата и его жизненной сферы в данный момент. Называние повода для высказывания симпативов хотя и является избыточным в рамках ритуала и противоречит правилам речевого общения, предполагающим имплицирование самоочевидной информации, подчеркивает значимость этого повода, придает высказыванию коммуникативный объем, свидетельствует об определенной торжественности ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимова Н. А. Актуализация компонентов смысла высказывания в экспрессивных речевых актах (на материале современного немецкого языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. – СПб., 2009. – 47 с.
2. Трофимова Н. А. Мозаика смысла: элементы и операторы их порождения. – СПб. : СПБИНВЭСЭП, 2010. – 110 с.
3. Трофимова Н. А. Соболезнование: лингвистический взгляд (на материале немецкого языка) // Известия Саратовского университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15, № 2. – С. 39–44.
4. Трофимова Н. А. Экспрессивные речевые акты. Семантический, прагматический, грамматический анализ. – СПб. : ВВМ, 2008. – 371 с.
5. Харитонова О. Е. Симпативы в составе экспрессивных речевых актов // Вопросы филологии и переводоведения в контексте современных исследований : сборник научных статей. – Чебоксары, 2019. – С. 101–104.
6. Duden Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim : Dudenverlag, 2007. – 2016 S.
7. Goffmann E. Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1973. – 291 S.
8. Leech G. N. Principles of Pragmatics. – London : Longman, 1983. – 250 p.
9. Wagner K. R. Pragmatik der deutschen Sprache. – Frankfurt am Main ; Berlin u. a. : Peter Lang, 2001. – 495 S.
10. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. – München : Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. – 1451 S.

Статья поступила в редакцию 25.11.2019

REFERENCES

1. *Trofimova N. A.* Aktualizaciya komponentov smysla vyskazyvaniya v ekspressivnyh rechevyh aktah (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka) : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.04. – SPb., 2009. – 47 s.
2. *Trofimova N. A.* Mozaika smysla: elementy i operatory ih porozhdeniya. – SPb. : SPbIVESEP, 2010. – 110 s.
3. *Trofimova N. A.* Soboleznovanie: lingvisticheskij vzglyad (na materiale nemeckogo yazyka) // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika.* – 2015. – T. 15, № 2. – S. 39–44.
4. *Trofimova N. A.* Ekspressivnye rechevye akty. Semanticheskij, pragmaticheskij, grammaticheskij analiz. – SPb. : VVM, 2008. – 371 s.
5. *Haritonova O. E.* Simpativy v sostave ekspressivnyh rechevyh aktov // *Voprosy filologii i perevodovedeniya v kontekste sovremennyh issledovanij* : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2019. – S. 101–104.
6. *Duden* Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim : Dudenverlag, 2007. – 2016 S.
7. *Goffmann E.* Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1973. – 291 S.
8. *Leech G. N.* Principles of Pragmatics. – London : Longman, 1983. – 250 p.
9. *Wagner K. R.* Pragmatik der deutschen Sprache. – Frankfurt am Main ; Berlin u. a. : Peter Lang, 2001. – 495 S.
10. *Wahrig G.* Deutsches Wörterbuch. – München : Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. – 1451 S.

The article was contributed on November 25, 2019

Сведения об авторе

Харитоновна Ольга Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vinolga78@mail.ru

Author information

Kharitonova, Olga Evgenyevna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: vinolga78@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Военный учебно-научный центр Сухопутных войск
«Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации»,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Исследование посвящено организации самостоятельной работы иностранных специалистов в военном вузе при обучении русскому языку. Целью статьи является подготовка средств управления самостоятельной работой с учетом выполнения поставленных задач, а именно: определение роли самостоятельной работы как одной из составляющих обучения научному стилю речи; изучение лингводидактического описания внутренней организации военно-научного текста как информационной основы формирования общего блока речевой профессиональной компетенции; отбор текстового материала и разработка учебно-тренировочной и диагностико-обучающей систем заданий в четко выраженной иерархической последовательности; создание эффективных механизмов интенсивной подготовки с использованием современных компьютерных технологий и других факторов, стимулирующих мотивационный интерес обучающихся к речевому общению и организации собственной речи.

Автор подчеркивает, что в качестве средства формирования интегрированного фонда знаний, умений и навыков, необходимых для речевого профессионального общения, избрана комплексная работа с военно-научным текстом.

В статье предлагаются практические рекомендации по овладению текстовой деятельностью как под руководством преподавателя, так и в самостоятельной работе, способствующей индивидуализации обучения, самоуправлению речемыслительным интеллектуально-познавательным процессом.

Ключевые слова: *терминология, коммуникативная единица, профессионально ориентированное высказывание, термины-понятия, структурно-смысловой, логико-содержательный анализ текста.*

**INDEPENDENT WORK AS ONE OF THE COMPONENTS OF TEACHING
SCIENTIFIC STYLE BASING ON THE LANGUAGE
OF THE MAJOR AT A MILITARY ACADEMY**

*Military Training and Research Centre of Ground Forces
«Combined Arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation»,
Moscow, Russian*

Abstract. This article is dedicated to the arrangement of independent work of foreign students of a military higher education institution when teaching Russia. The purpose of the article is the development of means of control of independent work and the fulfillment of the following tasks: to determine the role of student's independent work as one of the components of training in the scientific style of speech, the study of the linguo-didactic description of the internal organization of the military scientific text as the information ground for the formation of the general unit of speech professional competence; the selection of texts and the development of both the educational training system and the diagnostic teaching system of tasks in a clear hierarchical sequence; the creation of effective intensive training means with the use of modern computer-aided technologies and other factors, which stimulate students' motivation in communication and development of personal speech.

The author lays emphasis on the fact that the complex work with military scientific texts was chosen as the tool for the formation of integrated fund of knowledge and skills, which are necessary for professional verbal communication.

The article provides practical recommendations on mastering of text activity both with the help of a lecturer and in terms of independent work, which contributes to a more independent learning process and self-management of a speech-thinking and intellectual-cognitive process.

Keywords: *terminology, communicative unit, professionally oriented utterance, terms, structural-semantic, logical content-related analysis of the text.*

Актуальность исследуемой проблемы. Приоритетным направлением в решении задач обучения языку специальности становится самостоятельная работа как важнейшая форма творческого целенаправленного подхода к обучению, способствующему созданию познавательной мотивации и заинтересованности, а в последующем самостоятельности мышления, самоорганизации воспроизводимой и порождаемой речи, ее самоконтролю на разных этапах профессиональной подготовки. Цель исследования – обоснование значимости в учебном процессе самостоятельной работы, обеспечивающей коммуникативные потребности в формировании речевой профессиональной компетенции у иностранных военнослужащих. Источником приобретения определенных умений и навыков общения является текстовый материал информативно-познавательной сферы и среды получаемой военной специальности. Учитывая общие теоретические положения лингвистики текста, рассматриваются особенности формирования смысловой структуры текстов военных наук как текстов одной из разновидностей научного стиля речи. Под смысловой структурой текста понимается как наполнение текста научным знанием, его современным уровнем, так и языковая и речевая стороны его выражения, подчиненного законам коммуникативной сочетаемости текстообразующих элементов, позиционной закреплённости понятийно-терминологических компонентов и технологии моделирования высказывания по определенным научным конструкциям речи.

Материал и методика исследований. Значительный опыт, накопленный в области организации самостоятельной работы с иностранными военными специалистами (далее – ИВС), позволил обобщить наблюдения, сделать выводы, определить лингводидактические аспекты ее дальнейшего развития, внедрить в практический процесс новые техноло-

гии, эффективные средства и направления индивидуализации обучения и обеспечить максимальный уровень успешности образовательного процесса. Применение совокупности факторов и приемов интенсивной подготовки возможно как при использовании метода комплексного теоретического анализа научной литературы в области лингвистики, педагогики, лингводидактики, психологии, опыта и наработок преподавателей РКИ, экспертно-аналитических оценок педагогических исследований и нормативных документов, так и при выработке практической методики самостоятельного обучения в процессе структурирования, организации речевой профессиональной подготовки и ее контроля.

В начале XXI в. основной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование языковой личности обучающегося; тем не менее, коммуникативная цель, как и принцип коммуникативности, всегда преобладает в учебном процессе, особенно при формировании навыков и умений специальной научной речи у иностранных специалистов. В качестве средства ее формирования в военной коммуникативной среде избрана комплексная работа с учебно-научным текстом как источником знаний конкретных военных сфер. Организация обучения текстовой деятельности включает многоуровневый и многоаспектный анализ профессионального текста, определение ее этапов и создание трех методически синтезированных систем: обучающей и содержательно, структурно взаимосвязанных с ней обучающе-контролирующей и контролирующей, направленных на реализацию комплексной методики работы со специальным текстом и тестовых методик контроля сформированности профессионально ориентированных речевых навыков.

Результаты исследований и их обсуждение. Сложившиеся современные тенденции обучения русскому языку как иностранному в военном вузе предполагают формирование не только лингвистической и коммуникативной компетенции, но и особой речевой профессиональной компетенции. Это обусловлено прежде всего социальным заказом на получение военной специальности и строго определенными коммуникативными потребностями ИВС в военно-научной сфере.

«В центре современной технологии обучения находится текст, используемый комплексно: а) средство обучения русскому языку; б) источник информации; в) самостоятельная коммуникативная единица, единица общения. Текст как основа организации обучения выступает в качестве объекта языкового и структурно-смыслового анализа, образца коммуникативной деятельности и ее продукта, результата. Таким образом, комплексное и системное рассмотрение текста обеспечивает формирование коммуникативной компетенции обучаемых» [9, с. 160].

На основе лингвистического анализа корпуса профессионально-научного текста иностранные военнослужащие должны научиться переводить и понимать текст на русском языке, выделять и воспроизводить его основную мысль, излагать ее при ответе на вопросы и представлять в виде плана, доклада, аннотации, реферата как в устной, так и в письменной формах. ИВС должны самостоятельно не только изучать и анализировать учебно-информационный материал, но и обобщать, систематизировать его, делать выводы, определять, оценивать и отбирать научную концепцию для написания курсовых, дипломных, магистерских и, при необходимости, кандидатских работ.

Для выполнения вышеуказанных задач целесообразно использовать многоуровневый (коммуникативно-содержательный анализ, анализ текстообразующих элементов-терминов, терминологических словосочетаний) и многоаспектный (логико-понятийный и структурно-смысловой) анализ учебно-научного текста.

Комплексная работа с военно-научным текстом, состоящая из системы обучающих, обучающе-контролирующих и контролирующих заданий, позволяет создать условия для одной из важнейших форм обучения, которая на сегодняшний день занимает особое место в учебном процессе и является важным звеном методической системы обучения профессиональной речи.

«Повышение значимости самостоятельной работы среди видов учебной деятельности обусловлено целым комплексом причин. Среди них в первую очередь называют следующие: разный исходный уровень готовности студентов к восприятию учебного материала по каждому предмету, различные темп, стиль, характер индивидуальной самостоятельной деятельности, различное ценностное отношение студентов к дисциплине, стремление студентов к самостоятельному структурированию своего личного времени, отражающему их индивидуально-личностные особенности» [4, с. 4].

Эффективности учебного процесса невозможно достичь лишь путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к слушателю. Подробные и частые объяснения преподавателя, его чрезмерная активность могут привести к торможению обучения. Эффект многократных объяснений неоднозначен, так как у слушателей возникает ложное впечатление и поверхностное представление об их собственных знаниях, поэтому они остаются внутренне пассивными и зачастую невосприимчивыми к учебному материалу.

Специфика изучения иностранного языка свидетельствует: языку нельзя научить, но можно научиться. Для этого обучающийся должен проявить максимум усилий, активности и самостоятельности во всех видах речевой деятельности. Так, отмечается, что «в мировых направлениях развития университетского образования четко проявляется тенденция роста доли самостоятельной работы студентов и смещение акцента с преподавания на учение. В этой связи становится очевидным, что с переходом на компетентностный подход в образовании необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности студентов» [6, с. 4].

Что же такое самостоятельная работа? Лишь внеаудиторная работа, т. е. выполнение заданий для самостоятельного изучения и закрепления той или иной темы, или частично аудиторная работа, представляющая собой промежуточный контроль? Каков характер этой работы? Может ли она носить творческий характер либо включать имитацию и репродукцию? Какова роль преподавателя в ходе выполнения самостоятельной работы обучающимися? Эти вопросы находят отражение в определении самостоятельной работы, которые закреплены во ФГОСах и других нормативных документах. «Согласно требованиям нормативных документов, самостоятельная работа студентов является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых на лекционных занятиях знаний путем приобретения навыков осмысления и расширения их содержания, навыков решения актуальных проблем формирования общекультурных и профессиональных компетенций, научно-исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, лабораторным работам, сдаче зачетов и экзаменов» [6, с. 6].

Активность и заинтересованность обучающихся в самостоятельной работе возможны при условии их мотивационной, интеллектуальной, лингвистической (необходимо владеть определенным запасом лексико-грамматического материала, являющегося основой для осознанного моделирования научного высказывания) и коммуникативной готовности. Задача преподавателя – создать условия для внутренних познавательных желаний у ИВС развивать и совершенствовать речевую инициативу в профессиональном общении, используя при этом свои интеллектуально-психологические возможности и накопленные в процессе обучения знания.

Каким способом можно достичь осознанного, творческого и целенаправленного подхода иностранных военнослужащих к самостоятельной работе?

Среди факторов, которые способствуют активизации самостоятельной работы, можно выделить ряд приемов интенсивной подготовки. Под приемами обучения понимаются «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач обучения» [1, с. 211].

Данные приемы реализуются при использовании активных методов игрового тренинга (в его основе лежат инновационные и организационно-деятельностные игры, деловые или ситуационные формы занятий, дискуссии, дебаты, мастер-классы, групповые обсуждения, современные компьютерные технологии, которые дают возможность использовать как готовые, так и разработанные на их основе новые учебно-информативные материалы, дополнительные упражнения с лексико-грамматическими заданиями, тренировочные тесты, тесты текущего и промежуточного контроля уровня знаний системных явлений русской грамматики, индивидуальные раздаточные материалы для самостоятельной работы). Необходимо использовать факторы, стимулирующие мотивацию контроля знаний: накопительные оценки, рейтинг, оригинальные процедуры сдачи экзаменов, зачетов, контрольных работ и тестирования; разнообразные способы поощрения ИВС за успехи в учебе и творческой деятельности; индивидуальные задания.

Все вышеперечисленные приемы интенсивной подготовки поступательно и непрерывно включаются в учебный процесс и превращают обучение в творческий процесс самостоятельного поиска знаний. При этом слушатель из пассивного наблюдателя превращается в активного участника коммуникации.

Очевидно, что на начальном этапе организация обучения самостоятельной работе возможна только в ходе практических занятий, где преподаватель с первых дней приобщает ИВС к самостоятельному труду над языком, оказывает им всестороннюю практическую помощь, управляет их учебно-познавательной деятельностью и контролирует ее осуществление.

Для успешного выполнения данных задач иностранные специалисты должны быть обучены рациональным способам усвоения лексики, грамматики и эффективным приемам овладения речевыми умениями в чтении, аудировании, говорении, письме с поэтапной сменой речевой доминанты.

Значительной поддержкой при обучении навыкам самостоятельной работы может стать использование памяток, регламентирующих правила выполнения заданий разного типа: как правильнее выполнить то или иное грамматическое задание, как лучше подготовиться к монологическому высказыванию, к составлению плана, к конспектированию и т. д. по нарастающей трудности. Памятки могут быть самого разного рода – от печатных в виде таблиц, схем, плакатов и пр. до электронных в виде закладок в электронных учебниках и пособиях и др.

Более перспективный путь обучения навыкам самостоятельной работы – создание и использование системы заданий, которая включает обучающую, структурную, содержательную, обучающе-контролирующую и контролирующую части.

На первом этапе создается система заданий на материале научного текста, который предстоит изучить и сформировать у обучающихся навыки его восприятия и воспроизведения. Эта система тренировочных заданий строится по модульному принципу, предполагает многократное применение одного и того же приема и закрепления его в аудиторские часы с последующим выполнением во внеаудиторное время.

Наиболее простыми заданиями являются задания на опознание, так как они всегда содержат ответ в виде альтернативы: «да»/«нет». Задания на узнавание уже изученной лексики требуют нахождения наиболее полного и конкретного ответа (А, Б, В). В данном тесте неправильных ответов нет: ответы или неполной, или средней, или программной полноты.

Более сложными заданиями первого уровня являются выборочные или избирательные упражнения, а также диагностирующие задания-тесты, которые определяют уровень готовности к обучению военной специальности на русском языке. Особое место занимают задания на различение предложенных модульных вариантов и их классификацию, а также на выбор представленных терминов, совокупность которых позволяет описать

понятие. Данные задания закладывают навыки владения лексико-семантическими и логико-понятийными особенностями военно-научного текста и понимания того, что текст представляет собой «последовательное развитие всех его подтем как основных содержательно-структурных элементов авторской концепции, при этом основными концептуальными элементами считаются научные понятия» [2, с. 13]. Термины и понятия «образуют узловые точки смысла, организуют выраженные в тексте мысли и вместе с тем определяют их границы» [2, с. 14]. На данном этапе самостоятельной работы возможны и целесообразны виды занятий, которые могут выполняться ИВС самостоятельно, не требуя постоянного внимания преподавателя. Это задания на нахождение терминологических единиц и частотной лексики изучаемой специальности, ознакомление с ее коммуникативной сочетаемостью и включение в многокомпонентные словосочетания. Функционируя в научном тексте, «термины вступают в сложные семантико-синтаксические отношения с другими словами, проявляют ограниченные сочетательные возможности, по-иному, нежели слова общего языка, “вживаются” в ткань текста. Все это представляет немалые трудности для обучающихся» [8, с. 355].

В основе разработанной системы лежат логические операции и лексико-грамматические задания, формирующие представления о речевых, коммуникативных особенностях военно-научного текста на разных уровнях: на лексическом отрабатывается степень владения терминологической и частотной лексикой информативно-образовательного пространства; на морфологическом – степень владения активными и значимыми для военных тестов морфологическими формами и категориями; на синтаксическом – степень владения синтаксическими конструкциями, свойственными для данного подстиля научной речи.

Так как данная комплексная работа с профессиональным текстом реализуется в определенной иерархической последовательности, то следующий этап самостоятельной работы направлен на обучение приемам языковой и смысловой трансформации, синонимической замены, дополнения или конкретизации информации, уточнения того или иного выражения, что в итоге формирует у ИВС навыки полного понимания текста и его порождения. «Построение предложений подчинено определенным правилам и законам языка военной науки и соответствует научным конструкциям. Изложение научной информации носит повествовательный линейный характер, определяется синтаксической компрессией и стандартизованностью» [3, с. 29]. Обучающимся предлагается комплекс заданий по углубленной работе над предложением, микротекстом и самим текстом. Этот тип заданий способствует активизации самостоятельной работы, повышению интереса, мотивации. «Мотивация – это побуждения, вызывающие активность личности и определяющие ее направление» [10, с. 34]. В связи с этим «в основе самостоятельной деятельности при изучении русского языка как иностранного находится сознательный выбор рациональных способов творческого освоения иноязычной информации, решения поставленных учебных задач, приобретение профессиональных навыков и умений» [7, с. 34].

Ко второму уровню относятся задания, требующие самостоятельного создания (конструирования) ответа. Например: *допишите (распространите) определение; составьте словосочетания по моделям: прил. + сущ. (позиционная оборона), сущ. + сущ. в Р. п. (район обороны), сущ. + сущ. + сущ. в Р. п. (замысел действий командира); составьте текст, используя набор слов в лексической справке; составьте возможные словосочетания со словом «опасность».*

Также активно используются типовые упражнения на подстановку, в текстах которых намеренно пропущены слово, словосочетание или другой какой-либо существенный элемент. Например: *вставьте необходимый по смыслу термин или терминологическое словосочетание:*

... есть собственный инструмент государства, его неотъемлемый составной элемент.

Эталон: *Вооруженные Силы есть собственный инструмент государства, его неотъемлемый составной элемент.*

К заданиям такого типа относится многоуровневый тест, который включает пять позиций вставок: *вставьте термины-существительные; глаголы-сказуемые или краткие причастия-сказуемые; определения (прилагательные, причастия, порядковые числительные); вставьте дополнения, обстоятельства; терминологическое словосочетание.* Содержание и количество вставок может изменяться в зависимости от решения коммуникативных задач.

Часто для текущего (промежуточного) контроля используются типовые задачи, то есть задачи, условия которых позволяют «с места» применять известное правило, формулу, научную конструкцию, схему и т. д. и получить необходимый ответ на поставленный в задаче вопрос. Например, *прочитайте фрагмент текста и найдите определение понятия «оборона». Дайте определение понятия «оборона», используя следующие конструкции научного стиля речи: что – это что; что представляет собой что; что является чем; под чем понимается (подразумевается) что.*

Далее выполняются тесты на воспроизведение научного текста с разноуровневыми заданиями.

Составьте текст «Назначение и главные задачи военной политики», используя лексическую справку:

Назначение, главные задачи, военный, политика, это, создание, формирование, военный, сила, регулирование, она, состав, и, уровень, применение, военный, сила, в(во), имя, политические, цели, внутри, страна, и, на, международный, арена. Эталон: Назначение и главные задачи военной политики – это создание, формирование военной силы, регулирование ее состава и уровня, применение военной силы во имя политических целей внутри страны и на международной арене.

Определить уровень понимания содержания научного текста, его полноту, глубину и границы смысловых частей, умения логически излагать содержание текста, а также проверить долговременную память при восприятии текста, догадки, навыки синтаксических и синонимических замен позволяет многоуровневый вопросный тест, тестовое содержание которого вариативно. Приведем пример вопросного теста.

1. *Прочитайте текст, составьте вопросы к тексту. Запишите.*
2. *По характеру ответов предложите вопросы к ним. Запишите.*
3. *Распределите пункты плана в соответствии с логикой развития содержания текста. Запишите номера вопросов.*
4. *Допишите вопросы, вставьте опорные (ключевые) слова.*
5. *Переведите вопросный план в назывной. Запишите.*
6. *Переведите вопросный план в тезисный. Запишите.*
7. *Составьте вопросы к содержанию текста, определяющего понятия.*
8. *Составьте вопросы на сравнение и сопоставление понятий, представленных в тексте.*
9. *Составьте вопросы на выделение классификационных признаков понятия, представленных в тексте.*
10. *Составьте вопросы на обобщение информации о понятии по существенным / несущественным признакам, представленным в тексте.*

Как мы видим, задания второго уровня являются не только контролирующими, но в большей степени обучающими и используются в основном для текущего поэтапного контроля, формирования речевой профессиональной компетенции.

Чтобы добиться максимального успеха в воспроизводстве и полном порождении профессионально ориентированного текста, разрабатывается методика работы с таблицами, диаграммами, графиками, синтаксическими моделями, логико-структурными схемами и их заполнением, логико-понятийными конструкциями и матрицами, смысловыми блоками, классифицирующими существенные и несущественные признаки понятий, на основе которых предлагается устный или письменный пересказ научного текста, вычленение основной информации, смысловых частей, озаглавливание их, составление номинативного плана, выделение тезиса, доказательств.

Далее в системе обучения следует задание-изложение, выполнение которого определяет уровень понимания и воспроизведения текста.

Для создания реальных условий использования знаний практической деятельности ИВС разрабатывается комплекс типовых упражнений третьего уровня, предполагающий творческий вид самостоятельной работы. Это задания на создание (порождение) текста по ряду учебных тем, выражение уже собственных мыслей, моделирование и продуцирование высказывания, соответствующего решению реальной ситуативно-речевой задачи.

При выполнении системы заданий обучаемый самостоятельно должен выбрать номинальные и реальные определения понятия; дать определение понятия по классификационным признакам; обобщить информацию, т. е. написать самостоятельно текст, соответствующий теме, идее, объему содержания, логике изложения и учета специфики структурно-содержательных компонентов военно-научного текста.

Возможны следующие варианты заданий: *выберите фактическую информацию из содержания текста; сделайте правильный выбор; отвечает ли данный текст на вопрос: «...?»; какое утверждение дополняет основную информацию; выберите правильный ответ при формулировке понятия (умозаключения, вывода и т. д.); выберите тот вариант ответа, который в большей степени соответствует основному содержанию текста.*

Так, управление самостоятельной работой со временем перерастает в контролирующую функцию преподавателя. Преподаватель, поочередно выбирая одного из обучающихся группы, контролирует понимание им информационного поля текста, проверяет усвоение лексико-грамматического материала, дает необходимые консультации, остальные работают самостоятельно или в парном режиме.

Организуя самостоятельную работу, преподаватель должен иметь в виду, что она в учебных условиях является лишь относительно самостоятельной. Даже обучающиеся с высоким уровнем языковой компетентности испытывают на себе косвенное воздействие преподавателя на протяжении всего учебного процесса.

Формируя навыки самостоятельной работы, преподаватель использует симбиоз трех общепринятых форм обучения – фронтальную, групповую и индивидуальную с опорой на групповую форму обучения. «Основной задачей групповой формы аудиторной работы является организация дискуссии и ролевых игр таким образом, чтобы каждый студент мог бы присоединиться к обсуждению, активно участвовать в нем и стать равноценным партнером в команде, что в конечном итоге приведет к росту уровня его знаний и усвоению русского языка» [5, с. 115].

Умения учащихся ориентироваться и принимать решения в новых, проблемных ситуациях выявляются при выполнении заданий четвертого уровня. Создание таких заданий – сложная задача, так как требует от преподавателя учитывать уровень учебных достижений – стандарт, стратегию обучения, диагностические трудности, социальный отбор, особенность создания системы заданий и методики организации самостоятельной работы в аудиторное время; измерение учебных достижений, нормы, индивидуальные результаты.

Обучаемый должен показать умения создавать монологические высказывания, подготовить аннотацию, реферат по заданной теме, научный обзор по темам и проблемам,

актуальным в обучении военной специальности, владеть логическими операциями определения, сравнения, сопоставления, классификации, компрессии, редактирования и обобщения информации об определенных военно-научных понятиях: *основная форма тактических действий; теория и практика подготовки и ведения военных действий; основы обороны; военная мощь государства.*

Обучение монологическому высказыванию может приобретать различную форму и жанровую направленность. Приведем примеры заданий.

1. *Напишите сообщение о реформах ВС РФ. Каждое ваше предложение должно быть аргументировано.*

2. *Напишите текст (объяснительную записку, письмо-запрос) в соответствии с представленной ситуацией: а) реорганизация ВС; б) формирование ВС; в) дислокация ВС; г) передислокация ВС.*

3. *Подготовьте научный обзор по теме «Характер задач военной политики».*

4. *Подготовьте доклад на тему «Военная мощь и военная организация государства, их взаимосвязь с политикой» и изложите вашу точку зрения по этому вопросу.*

5. *В процессе дискуссии по проблеме «Социально-политические основы концепции национальной безопасности и военной доктрины России» выскажите свою точку зрения, приведите веские аргументы «за» и «против». Включите в ваше сообщение иллюстративный материал.*

6. *Подготовьте реферативное сообщение по теме магистерской диссертации «Особенности обеспечения надежной работы инженерной техники в боевых условиях».*

Резюме. Таким образом, разработанный учебно-методический блок комплексной работы с военно-научным текстом (многоуровневый и многоаспектный анализ) представляет собой конкретную реализацию обучения профессионально ориентированной речи ИВС. Обучающие, обучающе-контролирующие и контролирующие задания, новые приемы интенсивной подготовки и современные компьютерные технологии являются резервом для совершенствования методики организации и управления самостоятельной работой как одной из составляющих обучения научному стилю на материале языка специальности. Выбор лингводидактического аспекта речевой подготовки в структуре учебного процесса позволил определить условия и механизмы формирования и диагностики конкретных коммуникативно-профессиональных компетенций будущих военных специалистов высшей квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Бидайбеков Е. Ы., Корнилов В. С., Камалова Г. Б.* Применение компьютерных технологий при обучении студентов вузов обратным задачам для обыкновенных дифференциальных уравнений // Вестник РУДН. Серия: Информатика образования. – 2015. – № 2. – С. 57–72.
3. *Биченок Л. П.* Обучение военной профессиональной речи. Тестовые формы контроля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2000. – 25 с.
4. *Биченок Л. П.* Текст по специальности: методика проведения учебного занятия с иностранными военнослужащими // Научный вестник Воронежского архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1(20). – С. 27–33.
5. *Гугина Е. В., Кузенков О. А.* Организация самостоятельной работы студентов в Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского : методические рекомендации. – Н. Новгород : Изд-во НГУ, 2012. – 47 с.
6. *Дэн Цзе, Бурлакова И. И.* Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся с использованием групповой формы аудиторной работы // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 4. – С. 113–117.
7. *Меренков А. В., Куньчиков С. В., Гречухина Т. И., Усачева А. В., Вороткова И. Ю.* Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки : учебно-методическое пособие. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2016. – 80 с.

8. Мецзякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
9. Москалева М. М. Принципы отбора лексики // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации, перспективы. – М. : Изд-во МГИМО, 2018. – С. 354–360.
10. Токарева Т. Е. Формирование коммуникативной компетенции как основа обучения военнослужащих из СНГ // Обучение иностранных специалистов в вузах: проблемы, тенденции, решения : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Тверь : Военный университет противовоздушной обороны, 1999. – С. 159–162.

Статья поступила в редакцию 28.10.2019

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shcukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – М. : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Bidajbekov E. Y., Kornilov V. S., Kamalova G. B. Primenenie komp'yuternyh tekhnologij pri obuchenii studentov vuzov obratnym zadacham dlya obyknovennyh differencial'nyh uravnenij // Vestnik RUDN. Seriya: Informaciya obrazovaniya. – 2015. – № 2. – S. 57–72.
3. Bichenok L. P. Obuchenie voennoj professional'noj rechi. Testovye formy kontrolya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – М., 2000. – 25 s.
4. Bichenok L. P. Tekst po special'nosti: metodika provedeniya uchebnogo zanyatiya s inostrannymi voennosluzhashchimi // Nauchnyj vestnik Voronezhskogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2016. – № 1(20). – S. 27–33.
5. Gugina E. V., Kuzenkov O. A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v Nizhegorodskom gosudarstvennom universitete im. N. I. Lobachevskogo : metodicheskie rekomendacii. – N. Novgorod : Izd-vo NGU, 2012. – 47 s.
6. Den Cze, Burlakova I. I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u obuchayushchihhsya s ispol'zovaniem gruppovoj formy auditornoj raboty // Russkij yazyk za rubezhom. – 2019. – № 4. – S. 113–117.
7. Merenkov A. V., Kun'shchikov S. V., Grechuhina T. I., Usacheva A. V., Vorotkova I. Yu. Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki : uchebno-metodicheskoe posobie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2016. – 80 s.
8. Meshcheryakova B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoj psihologicheskij slovar'. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
9. Москалева М. М. Принципы отбора лексики // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации, перспективы. – М. : Изд-во МГИМО, 2018. – С. 354–360.
10. Токарева Т. Е. Формирование коммуникативной компетенции как основа обучения военнослужащих из СНГ // Обучение иностранных специалистов в вузах: проблемы, тенденции, решения : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Тверь : Военный университет противовоздушной обороны, 1999. – С. 159–162.

The article was contributed on October 28, 2019

Сведения об авторе

Биченок Людмила Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации», г. Москва, Россия; e-mail: bichenok_1@bk.ru

Author information

Bichenok, Lyudmila Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Russian Language, Military Training and Research Centre of Ground Forces «Combined Arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation», Moscow, Russia; e-mail: bichenok_1@bk.ru

УДК [373.5.016:811.1]:371.27

DOI 10.37972/chgpu.2020.82.36.016

С. Ю. Богданова, К. О. Кондаурова

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ВОЗМОЖНОЙ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ
И САМООЦЕНИВАНИЕМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Аннотация. В рамках выполнения требований ФГОС к формированию у учащихся умений самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать, а также критически оценивать собственную учебную деятельность в СОШ № 14 г. Иркутска проводится психолого-педагогический эксперимент с целью спроектировать методику работы по обучению учащихся самооцениванию своей учебной деятельности по предмету «Английский язык» в процессе подготовки к ЕГЭ, в частности, к выполнению задания 39 раздела «Письмо», с учетом уровня их психологической самооценки. В результате первого этапа эксперимента выявлена сильная прямая статистически значимая корреляция между показателями самооценивания письма относительно эталона и психологической самооценкой.

Ключевые слова: *самооценка, самооценивание, критическое мышление, единый государственный экзамен, критерии оценивания.*

S. Yu. Bogdanova, K. O. Kondaurova

**EXPERIMENTAL RESEARCH OF PERSPECTIVE CORRELLATION
BETWEEN SELF-ESTEEM AND SELF-ASSESSMENT
OF LEARNING ACTIVITY WHEN PREPARING
FOR UNIFIED STATE EXAM IN FOREIGN LANGUAGES**

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Abstract. In the light of the requirements of the Federal State Educational Standard in the sphere of pupils' mastering skills to independently implement, control, correct and critically evaluate their own learning activity, Secondary School № 14 of Irkutsk is conducting a pedagogical experiment to improve the preparation for the Unified State Exam in foreign languages by introducing self-assessment of Task 39, taking into consideration each pupil's self-esteem. The first phase of the experiment preliminarily shows strong direct statistically valuable correlation between the level of self-esteem and the results of self-assessment of the letter by means of its comparison with the blank of assessment criteria.

Keywords: *self-esteem, self-assessment, critical thinking, Unified State Exam, assessment criteria.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное общество предъявляет совокупность требований к реализации школьного образования: требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы. Регламентируемые ФГОС на каждом уровне школьного образования, эти требования включают в себя универсальные учебные действия, определяющей задачей которых является формирование у учеников умений самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать, а также критически оценивать собственную учебную деятельность [9]. Реализация данных положений невозможна без сформированного у ученика

умения самостоятельно оценивать собственную учебную деятельность, а следовательно, без наличия адекватной психологической самооценки школьником собственной личности.

В самых общих чертах психологический термин «самооценка» (*англ.* self-esteem) понимается в литературе как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные, самооценки, характеризующие отдельное отношение к различным сторонам своей личности, поступкам, а также степени успешности в отдельных видах деятельности [4].

В психологической науке существует множество подходов к изучению самооценки. По мнению отечественных психологов И. И. Чесноковой, А. И. Божович и В. В. Столина, природа самооценки являет собой единство двух ее компонентов – когнитивного и аффективного (эмоционального) [Цит. по 4]. При этом ученые указывают на различия, существующие в генезисе данных образований. Когнитивный компонент самооценки, выделенный в трудах Л. С. Выготского, возникает, в основном, в результате приобретения ребенком опыта в различных сферах индивидуальной деятельности. Аффективный аспект самооценки, отмеченный в работах А. Н. Леонтьева [5], формируется благодаря опыту общения и взаимодействия ребенка с окружающей средой, в которой происходит ассимиляция ребенком отношения к нему окружающих людей.

При обзоре теоретической литературы, посвященной психологической самооценке личности, важно отметить следующие функции психологической самооценки, выделенные М. Б. Позиной: регуляторную, отражающую, прогностическую, корригирующую, ретроспективную, мотивирующую и терминальную [7]. Данные функции психологической самооценки личности отвечают за успешный процесс выполнения и оценки человеком собственной деятельности. В учебной деятельности необходимо обеспечивать формирование адекватной психологической самооценки у школьников.

Чаще всего в психологической литературе встречается разделение самооценки на заниженную, среднюю (адекватную) и завышенную [1]. Самый оптимальный уровень самооценки – это средний уровень, при котором человек реально оценивает свои возможности, действия, поступки, черты характера и качества личности. Человек со средним уровнем самооценки достаточно объективно оценивает то, что у него получается и что не получается, он ставит перед собой достижимые цели (как краткосрочные, так и долгосрочные) и чаще добивается намеченных результатов.

При анализе понятия «самооценка» целесообразным является раскрытие схожих по значению понятий «оценка» и «самооценивание деятельности». Уже в младшем школьном возрасте оценка, которую определяют как относительно самостоятельное когнитивно-ценностное отношение, становится осознанным видом деятельности. Помимо прочего, субъект может осуществлять оценку результатов деятельности. Говоря об оценке результатов собственной деятельности, целесообразно использовать термин «самооценивание» (*англ.* self-assessment), близкий по значению термину «самоконтроль». Высказывается мнение, что развитие учащегося от внешней оценки к самооценке является в настоящее время целевым ориентиром оценивания, а компетентный учитель способствует «формированию навыков самооценки учебной деятельности, разъясняет учащемуся соответствие самооценки требованиям к выполнению заданий» [8, с. 564].

Умение оценивать собственную деятельность и адекватный уровень психологической самооценки являются важнейшими компонентами критического мышления, которое, в свою очередь, имеет общие положения с понятием самостоятельного обучения. По мнению Д. Халперн, критическое мышление – система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные резуль-

таты к ситуациям и проблемам [10]. Понятие критического мышления имеет в своей структуре компонент обоснованного индивидом процесса самооценивания, а также психологической самооценки личности относительно какого-либо предмета или явления [6].

Целью исследования является установление корреляции самооценки и самооценивания учебной деятельности учащихся при подготовке к сдаче ЕГЭ по иностранному языку.

Эффективность самостоятельного обучения (англ. *self-directed learning*) зависит от интеллектуальной развитости: умения критически мыслить и оценивать свою учебную деятельность, а также от наличия волевых качеств. Обзор теоретической литературы позволяет говорить как о сложности и многоплановости понятий психологической самооценки и самооценивания деятельности, так и о необходимости изучения взаимосвязи данных понятий в условиях современного образования. Гипотезой начатого нами исследования является наличие прямой связи между уровнем самооценки ученика и его способностью адекватно осуществлять самооценивание своих достижений в изучении определенного предмета в рамках школьной программы. При этом мы исходим из положения о том, что психологическая самооценка, являясь ядром личности, сказывается на эффективности и успехе деятельности человека.

Материал и методика исследований. Для проверки данной гипотезы необходимы экспериментальное подтверждение и установление характера связей между уровнем самооценки и способностью к самооцениванию деятельности как одного из навыков критического мышления школьников. Следовательно, логично использовать два самостоятельных подхода: с точки зрения педагогической психологии и методики преподавания иностранных языков. Именно поэтому нами был разработан алгоритм педагогического эксперимента, основанный на тестировании учеников 10-х классов СОШ № 14 г. Иркутска. В качестве психологических методик были выбраны: 1) методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн; 2) тест на уровень критического мышления. Предметом, в рамках которого начато проведение данного эксперимента, стал английский язык: подготовка к ЕГЭ, выполнение и самооценивание задания 39 (письмо личного характера). Данное задание носит продуктивный характер, выполняется в письменном виде и относится к базовому уровню сложности. Кроме того, у этого задания достаточно понятные критерии оценивания, что позволяет разобраться с ними не только экспертам, но и самим обучающимся. В эксперименте приняли участие 26 десятиклассников, разделенных на 2 равные группы, одна из которых является контрольной, а вторая – экспериментальной, в которой учитель планирует проводить обучение с учетом соотношения уровней самооценивания и самооценки, что предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий и корректировку процесса подготовки к ЕГЭ по английскому языку.

Самооценивание определяется как «четко контролируемый учителем процесс, который способствует формированию рефлексивных способностей учащихся – способностей осознавать и оценивать результаты своей учебной деятельности, соотносить результаты с поставленной целью, определять уровень сформированности знаний и анализировать ошибки, критически осмысливать причины неудач и пытаться найти способы для их устранения» [2, с. 118]. «Учителя несут ответственность за постановку цели согласно требованиям учебного плана в ясном и доступном для понимания учащегося виде, за организацию соответствующих мероприятий и выбор в организации работы, которая позволит учащимся достичь ранее назначенных целей, а также их личных целей» [3, с. 114]. В связи с этим учителем была проведена предварительная работа по организации процедуры самооценивания.

На первом этапе эксперимента внимание было сосредоточено на критериях из разделов «Решение коммуникативной задачи» и «Организация текста». Согласно критериям, размещенным на сайте <http://fipi.ru>, экзаменуемый может получить максимально 4 балла

(по 2 на каждый критерий). Однако для получения максимального балла необходимо соблюсти целый ряд требований, внимательное отношение к каждому из которых необходимо при подготовке и непосредственно в момент написания задания 39 раздела «Письмо». В процессе работы нами были сформулированы требования, которые представлены последовательно для облегчения самостоятельной проверки учеником своего письма личного характера (начало бланка самооценивания см. в табл. 1). Всего в бланк включено 20 пунктов. Процесс самооценивания деятельности, являясь автономным процессом, отображает умение адекватно сравнивать результат собственной деятельности с предоставленным эталоном, образцом. Бланк самооценивания с требованиями к письму личного характера представляет собой эталон анкетного типа.

Таблица 1

Начало бланка самооценивания письма личного характера в формате ЕГЭ

Требования к выполнению задания	Условие выполнено – поставьте «1»; условие не выполнено – поставьте «0»
1. В письме количество слов входит в допустимый диапазон: от 100 до 140	
2. В правом верхнем углу указан адрес автора: город и страна	
3. Под адресом указана текущая дата	
4. Слева на отдельной строке указано обращение к адресату (после слов обращения поставлена запятая)	
5. В письме присутствует благодарность за полученное письмо, ссылка на тему или дату письма	
6. В письме присутствует соединяющая фраза (между благодарностью за полученное письмо и основной частью письма – ответами на вопросы) и т. д.	

Критерии из раздела «Языковое оформление текста» на данном этапе не использовались.

Результаты исследований и их обсуждение. Выполнив задание 39 ЕГЭ (написание письма личного характера), участники эксперимента проверили свои работы с использованием Бланка самооценивания. Это позволило им оценить свои работы по двум проверяемым разделам и набрать определенное количество баллов из 20 возможных. Позже учитель проверил по тем же 20 пунктам работы учащихся и сопоставил полученные результаты с теми, которые они сами выставили себе в Бланках самооценивания. Расхождение между баллами, выставленными учениками в процессе самооценивания, и баллами, выставленными учителем, были сопоставлены с результатами диагностических методик, направленных на выявление уровней психологической самооценки и критического мышления (таблица 2).

В таблице 2 видны различия в уровнях самооценивания учащимися письма (относительно экспертной оценки, выставленной учителем), психологической самооценки и критического мышления. Такие различия прежде всего объясняются уникальностью личности каждого учащегося. У большинства испытуемых занижен уровень самооценивания письма, что говорит о занижении ими собственных результатов или малом осознании собственных возможностей. Тем не менее результаты данной работы доказывают возможность адекватного (31 %) оценивания школьниками собственных продуктов деятельности. При этом у испытуемых преобладает низкий уровень самооценки, что может являться причиной того, что они занижают выставляемые себе баллы при сверке работ с эталоном. У учащихся преобладает высокий уровень критического мышления, что свидетельствует об их способности адекватно оценивать свою деятельность, умении видеть собственные ошибки, признавать свои успехи.

Таблица 2

Сводная таблица показателей уровней самооценивания, самооценки и критического мышления

Испытуемый №	Оценка, выставленная испытуемым при проверке своей работы по бланку самооценивания	Экспертная оценка, выставленная учителем по бланку самооценивания	Уровень самооценивания испытуемым письма относительно экспертной оценки	Уровень психологической самооценки испытуемого по методике Дембо-Рубинштейн	Уровень критического мышления испытуемого по методике Гуццина
1	14	18	Заниженный	Низкий	Высокий
2	19	13	Завышенный	Высокий	Средний
3	16	10	Завышенный	Завышенный	Низкий
4	12	16	Заниженный	Средний	Средний
5	9	14	Заниженный	Низкий	Высокий
6	15	19	Заниженный	Низкий	Средний
7	14	14	Адекватный	Средний	Высокий
8	12	15	Заниженный	Низкий	Высокий
9	10	10	Адекватный	Средний	Высокий
10	18	18	Адекватный	Высокий	Средний
11	15	10	Завышенный	Завышенный	Низкий
12	18	19	Заниженный	Низкий	Высокий
13	13	18	Заниженный	Заниженный	Высокий
14	14	15	Адекватный	Средний	Средний
15	16	19	Заниженный	Низкий	Средний
16	17	20	Заниженный	Заниженный	Высокий
17	20	16	Завышенный	Высокий	Низкий
18	14	19	Заниженный	Средний	Средний
19	13	14	Адекватный	Низкий	Высокий
20	17	17	Адекватный	Средний	Средний
21	15	18	Заниженный	Низкий	Высокий
22	20	16	Завышенный	Высокий	Низкий
23	15	17	Адекватный	Средний	Высокий
24	16	19	Заниженный	Низкий	Высокий
25	12	10	Адекватный	Завышенный	Средний
26	17	19	Заниженный	Низкий	Высокий

С целью проверки гипотезы проведена статистическая обработка полученных данных с использованием статистического метода корреляции Спирмена для установления взаимосвязи между исследуемыми признаками. Представленные данные были получены в результате работы в программе STATISTICA 10 RUS (см. рис. 1). На рисунке 1 применены следующие обозначения: rS – зона статистической значимости, отражающая степень корреляции (слабая, если $rS \leq 0,3$; средняя, если $rS > 0,3 \leq 0,5$; сильная, если $rS > 0,5$); двойная прямая линия обозначает статистически значимую прямую корреляцию, двойная пунктирная линия – статистически значимую обратную корреляцию.

Полученные статистические данные позволяют сделать предварительные выводы:

1) между показателями самооценивания письма относительно эталона и психологической самооценкой существует сильная прямая статистически значимая корреляция, т. е. чем выше самооценка, тем адекватнее испытуемый оценивает результат своей учебной деятельности;

2) между психологической самооценкой и критическим мышлением отмечается средняя статистически значимая обратная взаимосвязь, т. е. чем выше самооценка, тем ниже критическое мышление;

3) между самооцениванием учебной деятельности относительно эталона и уровнем критического мышления наблюдается слабая статистически значимая взаимосвязь. Следовательно, существует слабая тенденция к тому, что чем выше учащиеся оценили себя при написании письма, тем ниже уровень их критического мышления.



Рис. 2. Взаимосвязь показателей критического мышления, самооценивания относительно эталона и уровня психологической самооценки учащихся

Исходя из представленных статистических данных (рис. 2), можно сделать вывод о специфике взаимосвязи показателей критического мышления, самооценивания деятельности учащихся относительно эталона и уровня психологической самооценки учащихся.

На основании данных результатов было принято решение о необходимости проведения следующего этапа эксперимента, на котором предполагается разработка рекомендаций, программ, учебных и психологических мероприятий, которые будут применяться в работе с экспериментальной группой. Также на этом этапе выдвигается вторичная гипотеза о достоверности и значимости изменений, произошедших в процессе реализации составленной программы либо методических рекомендаций. Проводится вторичный срез, отслеживаются изменения, происходящие в экспериментальной группе.

Резюме. Анализируя сказанное выше, можно сделать вывод о необходимости внедрения в учебный процесс технологии самостоятельного обучения, которая будет предполагать самооценивание школьником собственной учебной деятельности по различным предметам с упором на развитие критического мышления; тем самым будет обеспечена помощь учителю при подготовке учеников, в частности, к государственной итоговой аттестации по иностранному языку. На данной стадии исследования нами проанализированы и разграничены понятия «самооценка» и «самооценивание», установлено их место в парадигме критического мышления и самостоятельного обучения. На основе анализа теоретического материала обоснована актуальность дальнейшей работы, спроектированы этапы педагогического эксперимента и проведен первый этап эксперимента, который заключался в выполнении задания 39 ЕГЭ по английскому языку и самооценивании учениками его результатов путем их сравнения с эталоном анкетного типа. Первый срез данных позволяет с определенной долей уверенности говорить о наличии корреляции между уровнем психологической самооценки и самооцениванием по предмету. Дальнейшая работа в рамках эксперимента должна проводиться в двух направлениях – корректировки психологической самооценки в случае необходимости и развития навыков письма и самооценивания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артамонова Т. Ф., Ерина Т. Ф.* Роль самоконтроля и самооценки в процессе обучения иностранному языку // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2012. – № 4. – С. 33–41.
2. *Богданова С. Ю., Каверина О. А.* Самооценивание и взаимооценивание в процессе подготовки к ЕГЭ по иностранным языкам // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* – 2018. – № 4(100). – С. 117–122.
3. *Богданова С. Ю., Каверина О. А.* Самостоятельное обучение в контексте развития критического мышления // *Преподаватель XXI век.* – 2019. – № 1. – С. 112–120.
4. *Гайфулин А. В.* Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // *Вестник Томского государственного педагогического университета.* – 2009. – № 1. – С. 74–79.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2006. – 352 с.
6. *Новикова З. И.* Самооценка как критерий сформированности критического мышления учащихся // *Проблемы и перспективы развития образования : материалы Международной научной конференции.* – Пермь, 2011. – С. 150–152.
7. *Позина М. Б.* Когнитивная самооценка и объективные показатели интеллектуальной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. – М., 2009. – 214 с.
8. *Роzyев А. Д., Мельникова Е. В.* Компетентность педагогов в области оценивания учебных достижений учащихся // *Евразийский образовательный диалог : материалы Международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой.* – Ярославль, 2019. – С. 563–567.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.* Приказ Минобрнауки РФ № 413 от 17 мая 2012 г. (зарегистрирован Минюстом России 07.06.2012, рег. № 24480) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2082:01>.
10. *Халперн Д.* Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.

Статья поступила в редакцию 14.11.2019

REFERENCES

1. *Artamonova T. F., Erina T. F.* Rol' samokontrolya i samoocenki v processe obucheniya inostrannomu yazyku // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya.* – 2012. – № 4. – S. 33–41.
2. *Bogdanova S. Yu., Kaverina O. A.* Samoocenivanie i vzaimoocenivanie v processe podgotovki k EGE po inostrannym yazykam // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2018. – № 4(100). – S. 117–122.
3. *Bogdanova S. Yu., Kaverina O. A.* Samostoyatel'noe obuchenie v kontekste razvitiya kriticheskogo myshleniya // *Prepodavatel' XXI vek.* – 2019. – № 1. – S. 112–120.
4. *Gajfulin A. V.* Razlichnye teoreticheskie podhody v opredelenii ponyatiya samoocenki // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* – 2009. – № 1. – S. 74–79.
5. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – M. : Smysl, 2006. – 352 s.
6. *Novikova Z. I.* Samoocenka kak kriterij sformirovannosti kriticheskogo myshleniya uchashchihsya // *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* – Perm', 2011. – S. 150–152.
7. *Pozina M. B.* Kognitivnaya samoocenka i ob'ektivnye pokazateli intellektual'noj deyatel'nosti : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01. – M., 2009. – 214 s.
8. *Rozyev A. D., Mel'nikova E. V.* Kompetentnost' pedagogov v oblasti ocenivaniya uchebnyh dostizhenij uchashchihsya // *Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog : materialy Mezhdunarodnogo foruma / pod red. I. V. Lobody, A. V. Zolotarevoj.* – Yaroslavl', 2019. – S. 563–567.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya.* Prikaz Minobrnauki RF № 413 ot 17 maya 2012 g. (zaregistririvan Minyustom Rossii 07.06.2012, reg. № 24480) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/2082:01>.
10. *Halpern D.* Psihologiya kriticheskogo myshleniya. – SPb. : Piter, 2011. – 512 s.

The article was contributed on November 14, 2019

Сведения об авторах

Богданова Светлана Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск, Россия; e-mail: rusjar@mail.ru

Кондаурова Кира Олеговна – магистрант отделения гуманитарно-эстетического образования Педагогического института Иркутского государственного университета; педагог-психолог, учитель английского языка СОШ № 14, г. Иркутск, Россия; e-mail: kiki_279@mail.ru

Author information

Bogdanova, Svetlana Yuryevna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia; e-mail: rusjar@mail.ru

Kondaurova, Kira Olegovna – Master's Degree Student, Department of Humanitarian and Esthetic Education, Pedagogical Institute, Irkutsk State University; Educational Psychologist, Teacher of English, Secondary School № 14, Irkutsk, Russia; e-mail: kiki_279@mail.ru

УДК 37.014 +37.017.92:39(571.56)

DOI 10.37972/chgpu.2020.95.81.017

У. А. Винокурова^{1,2}

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

¹*Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Россия*

²*Арктический государственный институт культуры и искусств,
г. Якутск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена педагогическому аспекту кластерного подхода в условиях сельской образовательной среды. Автор обращает внимание на пространственный фактор в образовательной политике России и региона, предлагает рассматривать сельскую школу как механизм стабильности населения и сохранения сел в качестве исторически сложившегося типа расселения.

Понятие «культурно-образовательный кластер» понимается как инновационный механизм интеграции кадровых, информационных, материальных, культурных, образовательных и организационных ресурсов различных учреждений, вступающих во взаимодействие в целях воспитания территориальной принадлежности детей, проживающих в сельской местности. Главная идея кластера исходит из понимания сельской жизни как экогармоничной, содержащей творческий потенциал будущего нации.

Анализируется пятилетняя практика внедрения культурно-образовательного кластера в Таттинском улусе Республики Саха (Якутия), выявляются принципы, условия и направления его создания в сельской местности, описываются педагогические конструирующие проекты по укреплению территориальной и культурной принадлежности жителей села.

Ключевые слова: *кластер, образование и воспитание, сотворчество детства, сельская местность, культурно-образовательный кластер, территориальная принадлежность, Республика Саха (Якутия).*

U. A. Vinokurova^{1,2}

CULTURAL AND EDUCATIONAL CLUSTER IN RURAL AREA

¹*North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia*

²*Arctic State Institute of Culture and Arts, Yakutsk, Russia*

Abstract. The paper discusses the pedagogical aspect of the cluster approach in a rural educational environment. It draws attention to the spatial factor in educational policy of Russia and the region. It considers a rural school as a mechanism that ensures the stability of rural population and preservation of Russian villages as a historical type of settlement.

The author understands the concept of «cultural and educational cluster» as an innovative mechanism for integrating the personnel, information, material and other resources of various institutions that interact to form a sense of belonging among children living in rural areas. The main idea of the cluster comes from the understanding of rural life as eco-harmonious, containing the creative potential of the future of the nation.

The paper analyzes the 5-year practice of introducing a cultural and educational cluster in the Tattinsky *ulus* (administrative district) of the Republic of Sakha (Yakutia). It identifies the principles, conditions and directions for creating a cultural and educational cluster in rural areas. Also, it describes pedagogical design projects to strengthen a sense of belonging of rural residents.

Keywords: *cluster, education and upbringing, co-creation of childhood, rural area, cultural and educational cluster, territorial belonging, Republic of Sakha (Yakutia).*

Актуальность исследуемой проблемы. Педагогический аспект кластерного подхода в формировании образовательной среды в сельской местности и управлении ею остается слабо изученным как в научном, так и в практическом аспекте. Целями статьи являются выявление принципов, условий и направлений создания культурно-образовательного кластера в сельской местности, описание педагогических проектов по укреплению территориальной принадлежности сельских жителей.

Материал и методика исследований. Проведен анализ проектной деятельности по научному обоснованию и внедрению культурно-образовательного кластера в Таттинском улусе Республики Саха (Якутия). Использован метод проектирования, сопровождающийся методами самоанализа, наблюдения, социологического изучения общественного мнения.

Результаты исследований и их обсуждение. Период новой системы воспитания и образования в России можно разбить на 2 этапа:

1) когда субъекты Российской Федерации взяли на себя разработку региональной образовательной политики (1991–2012): Республика Саха (Якутия) разработала и приняла к исполнению Концепцию обновления и развития своей национальной школы [3];

2) когда выстроилась федеральная образовательная политика благодаря принятию Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [1], [10], создавшему единое образовательное пространство.

На первом этапе образование и воспитание подрастающего поколения Якутии строилось на этнокультурных ценностях народов республики вопреки охватившей почти все российское общество вахканалии западных культов потребительства, развлечения и прагматичности. Второй этап был нацелен на унификацию российской системы образования посредством введения ФГОС, коммерциализации образования как вида услуг, ограничения национально-регионального компонента в образовательно-воспитательном процессе.

Современная российская система образования не учитывает усиливающуюся социальную дифференциацию населения по стратам – богатый & бедный, сельский & городской, русский как представитель большинства & представитель языкового или этнического меньшинства и т. д. Преобладание сельских школ – это особенность российского пространства, не легитимизированный в образовательной политике. Большинство сельских школ расположены в депрессивных регионах и обречены на самоликвидацию при существующей правовой реальности, обеспеченности по подушевому финансированию. Следовательно, необходимо изыскать пути опережающего развития сельских школ и сельской молодежи, прежде всего в депрессивных регионах.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) одним из полномочий государственной власти ее субъектов устанавливается «разработка и реализация региональных программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов Российской Федерации» (ст. 8, п. 1) [10], (см. также [2]). В ст. 20 этого же закона определяется, что «экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования» в целях обеспечения модернизации и развития системы образования предусматривает разработку и реализацию инновационных проектов и программ. Тем самым правовое регулирование процесса модернизации образования и воспитания подрастающего поколения россиян допускает сохранение и укрепление неизменных духовных, эт-

нокультурных ценностей многонационального народа в современном политико-правовом едином образовательном и культурном пространстве России.

Одним из политико-правовых оснований для поиска инновационных моделей сельского образования стал Указ Президента «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства», изданный 29 мая 2017 г. в целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства, с учетом результатов, достигнутых в ходе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. На его основе разрабатываются стратегии развития и поддержки детства на ближайшие 10 лет. Следовательно, необходимо определить новые возможности взаимодействия социальных институтов в интересах детства и разработать инновационные модели, способствующие сотворчеству будущего детей в конкретном местожительстве.

Объявленное Десятилетие детства побуждает нас серьезно задуматься над возможностями использования кластерного подхода в разработке инновационных моделей сотворчества детства. Это жизненный цикл одного школьного поколения: первоклассники 2018 г. выпускаются сформированными в соответствии с определяемыми приоритетами Десятилетия детства.

На наш взгляд, приоритеты должны исходить из точек пересечения локальных, региональных, российских, мировых моделей развития пространств и возможностей человеческого потенциала этнических, республиканских (национальных) и региональных сообществ. Приоритеты направлены на активизацию потенциальных субъектов педагогического процесса посредством кластерного подхода.

В настоящее время локальные сообщества отстранены от образовательного процесса, следовательно, они не могут влиять на будущее своих детей и их закрепление в месте их рождения и проживания. Молодое поколение сельчан не подготовлено к проживанию в своей исконной историко-культурной местности. Они отчуждены от нее в процессе образования и воспитания, не формирующей чувство территориальной и культурной принадлежности. Понятие «территориальная принадлежность» обозначает самые разнообразные индивидуальные или коллективные чувства, эмоции и настроения в отношении территорий, их образов и границ, а также способы их выражения [6, с. 33].

В настоящее время сложилась такая ситуация: чем лучше учит сельская школа, тем быстрее село безвозвратно теряет молодое поколение. В итоге происходит обезлюдивание сельской местности. Следовательно, следует осознать сельскую школу как механизм сохранения российских сел в качестве исторически сложившегося типа расселения. Для этого прежде всего следует сформировать отношение к детям на селе как к общей заботе всех сельских социальных институтов, производственных организаций, общественных и гражданских объединений. Только тогда наметившийся крен функции образовательной деятельности как предоставления образовательных услуг выправится как процесс сотворчества образовательного блага объединенными силами участников культурно-образовательного кластера.

Под культурно-образовательным кластером мы понимаем инновационный механизм интеграции кадровых, информационных, материальных и других ресурсов различных институтов воспитания, социализации и культурного развития, производственных и общественных организаций, вступающих во взаимодействие в целях воспитания территориальной и культурной принадлежности детей, проживающих в конкретной местности. Смысл создания подобного кластера состоит в преодолении ведомственных границ, объединении их ресурсов вокруг единой цели воспитания, что позволяет компенсировать недостатки одного ресурсами других, распространить достижения и компетенции отдельного участника на сферу деятельности всего кластера [2], [9], [11], [12]. В результате кооперации возникает новое качество отношений и эффективности образовательной деятель-

ности. Таким образом, целью создания культурно-образовательного кластера является организация благоприятной для ребенка территориальной художественно-эстетической и воспитательно-образовательной этнокультурной среды детства.

Культурно-образовательный кластер выполняет интеграционную (соединяющую возможности, потенциал и ресурсы объединенных организаций) и инновационную функции, реализуя новые идеи для воспитания успешной личности, сохраняющей свою национальную культуру, нацеленной на служение обществу и открытой миру.

Институты, составляющие кластер на основе взаимодополнения, образуют горизонтальные взаимосвязи для реализации различных долгосрочных комплексных программ, обеспечивают доступность дополнительного образования и ранней профессиональной ориентации, дают возможность для участия в этом процессе организациям и предприятиям как потенциальным работодателям, родительскому и территориальному сообществам.

Культурно-образовательный кластер представляет собой гибкую и мобильную структуру (точку роста), в основе которой лежит рыночный механизм взаимодействия участников образовательного процесса в целях обмена информацией; эффективного использования внутренних и внешних ресурсов; привлечения творческих, интеллектуальных, материальных и финансовых инвестиций в образовательную систему.

Включение организаций в образовательный кластер строится на основе территориальной близости, взаимовыгодного сотрудничества и совместного использования имеющейся базы и ресурсов. Такой подход обеспечивает индивидуализированное психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка.

Основными принципами деятельности кластера являются:

- 1) сохранение и укрепление духовных, этнокультурных ценностей локального общества;
- 2) формирование единых управленческих подходов к созданию и развитию креативной образовательной и воспитательной среды;
- 3) объединение образовательных и воспитательных запросов, потребностей, интеллектуального, духовного потенциала и ресурсов региональных, этнокультурных сообществ, работодателей, бизнеса, науки и государства;
- 4) открытость деятельности, межведомственного взаимодействия;
- 5) целесообразность, практичность и перспективность интеграции;
- 6) межведомственный принцип управления.

Решение о создании культурно-образовательного кластера принимается советом депутатов сельского муниципального образования совместно с администрацией поселения, родительским сообществом и общественными организациями.

К условиям создания кластера относятся:

- 1) территориальная близость, то есть все участники образовательного кластера должны находиться в пространственной близости;
- 2) равноправное социальное партнерство, выражающееся в добровольных договорных отношениях участников кластера;
- 3) создание единого сетевого информационного пространства общения, распространения знаний, новых технологий, инновационной продукции, результатов деятельности, обеспечивающее сетевое кластерное взаимодействие.

Для разработки механизмов формирования системы дополнительного образования детей, направленной на воспитание личности, укорененной в исконных культурах, нацеленной на служение обществу и открытой миру, на базе Таттинского центра развития творчества детей и юношества в Таттинском улусе Республики Саха (Якутия) создана опорная площадка Педагогического института Северо-Восточного федерального универ-

ситета имени М. К. Аммосова (СВФУ). В соответствии с Соглашением № 66-10/14 от 27.10.2014 о сотрудничестве СВФУ с данным центром учебно-научная лаборатория этнокультурного образования Педагогического института провела 1–2 декабря 2014 г. выездной семинар в с. Ытык-Кюель. В нем приняли участие педагоги системы общего и дополнительного образования, представители сферы культуры, музеев и родительской общественности. Слушатели обсудили проблемы совершенствования дополнительного образования посредством технологий «Сатабыл» (канд. пед. наук П. П. Кондратьева) и «Куолаан иитии» (канд. пед. наук Л. С. Ядрихинской), педагогики олонхо (канд. пед. наук Е. П. Чехордуна), музейной педагогики (д-ра соц. наук У. А. Винокуровой), этнической музыки (А. К. Калининского), музейной педагогики (М. С. Винокуровой). Результатом научного педагогического семинара стало решение общественности Таттинского улуса создать этнокультурно-образовательный кластер, объединяющий ресурсы администрации улуса, педагогического, родительского сообществ и бизнес-структур в целях воспитания подрастающего поколения жителей Таттинского улуса.

Распоряжением Главы Таттинского улуса Республики Саха (Якутия) М. М. Сорова в начале 2015 г. был создан культурно-образовательный кластер «Таатта иитэр-үөрэтэр эйгэтэ», основной целью которого провозглашена поддержка развития системы дополнительного образования детей на базе Дома детского творчества. Исходя из особенностей социально-педагогической среды улуса, существовавший тогда Центр творчества детей и юношества изменил свою концепцию и был переименован в Дом детского творчества «Сатабыл» (Знания. Умения. Навыки).

Были определены кадровые, информационные, материально-технические ресурсы для обеспечения деятельности культурно-образовательного кластера. Кадровые ресурсы были организованы под руководством заместителя главы улуса по социальной политике, в структуру кластера вошли уполномоченный орган управления образованием в улусе, образовательные учреждения всех видов, учреждения социокультурной сферы, работодатели, бизнес-структуры, научные организации, этнокультурная лаборатория Педагогического института, общественные организации взрослых и детей. Деятельность кластера включена в общую информационную среду улуса, Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) [5], [7].

Была создана сетевая структура участников образовательного кластера, сплоченных вокруг его ядра инновационной деятельности. Материально-технической базой для реализации конкретного проекта стали ресурсы всех партнеров кластера, что снизило затраты на аренду помещений, оборудования, транспорта и т. д. В каждом проекте создается соответствующее кластерное взаимодействие; организация, предоставляющая основной управленческий ресурс, становится ядром кластера и устанавливает систему взаимоотношений между его элементами по реализации проекта.

Рассмотрим этапы создания и реализации кластера.

I этап (концептуальный). Основными задачами этапа являются формирование муниципального заказа на создание кластера, его координационного совета, объединяющего образовательные организации, учреждения культуры и науки, спорта, здравоохранения, бизнеса, общественные объединения, заинтересованные в достижении целей и задач кластера. Предпринимается научное многоуровневое обсуждение проекта концепции кластера, выявление проблемных зон социально-педагогической среды, перспектив его развития в условиях региональной и муниципальной реалий, определение маршрутов взаимодействий.

II этап (проектный). Его главная задача – разработка и запуск образовательных проектов, направленных на достижение целей и задач кластера, подписание договоров с социальными партнерами.

Основными формами реализации инновационных проектов на втором этапе становятся муниципальные, межулусные, региональные экспериментальные площадки и мероприятия, а также сеть проблемных лабораторий, стажировочных площадок и мастерских по актуальным направлениям кластера, работающих на основе проектной деятельности.

III этап (сетевой интеграции). Важнейшей задачей этого этапа реализации целей и задач культурно-образовательного кластера должен стать переход к качественно новой социальной инфраструктуре, соответствующей модернизации социальной, образовательной и культурной политики по воспитанию современной личности.

Структура модели Таттинского культурно-образовательного кластера состоит из 3 плоскостей [1]:

1) организационно-территориальная структура (кластерная плоскость) – различные среды, их объединения;

2) ресурсная структура – это кластерная вертикаль: объединение ресурсов (кадровых, финансовых, материальных, информационных, образовательных и т. д.);

3) функциональная структура – пересечение кластерной плоскости и кластерной вертикали: функция – инновационное решение задачи. Она состоит из четырех сред:

1) социальной – представители власти, общественные и политические организации, социальные учреждения: Администрация МР «Таттинский улус», МКУ «УУО», Администрация МО «Таттинский наслег», МО «Жохсогонский наслег», семейные музеи Торговкиных и А. Канаевой, общественная организация «Айылгаана», Общественная организация регионального отделения «Матери России» Таттинского улуса, улусная инспекция Охраны природы, отдел Военного комиссариата по Чурапчинскому и Таттинскому улусам, РЭС, ГАУ РС(Я) Якутлесресурс, Отделение МВД России по Таттинскому району, отдел молодежи и семейной политике МР «Таттинский улус», ОГПС РС(Я) по МР «Таттинский улус», Таттинский филиал лесничества, ГИБДД отделения МВД России по Таттинскому району; население улуса, домохозяйства, семьи;

2) научно-образовательной: Лаборатория этнокультурного образования Педагогического института СВФУ, кафедра социологии и управления персоналом Финансово-экономического института СВФУ, кафедра организации работы с молодежью Чурапчинского государственного института физической культуры и спорта;

3) экономической – система экономических хозяйствующих субъектов (производственные предприятия, предприятия торговли, сферы услуг: ИП Т. И. Ноенохова, ИП Е. Я. Лысканова, магазин «Олимп» ИП А. Ф. Устинова, магазин «Маарыкчаан» ИП Е. Д. Ефремовой, ИП А. Д. Гуляева, ТД «Алдаана» У. Г. Тарабукина, ПО «Прогресс» Н. Н. Васильева, ИП З. Н. Николаева, магазин «Уйгу» ИП В. М. Никифорова, магазин «Чолбон» ИП Д. В. Дуюкова, магазин «Лидер» А. И. Постникова, ИП Г. М. Гоголева, магазин «Твой дом» ИП А. Х. Семенова, ИП И. В. Гоголева, ИП У. Н. Ефимова, Ветуправление, ПО «Прогресс»;

4) социокультурной (организации культуры, спорта, здравоохранения, дополнительного образования) – Литературно-художественный музей «Татта», музей Государственности с. Черкех, Таттинское управление культуры и духовности, ДЮСШ, Таттинский ЦРБ, КДЦ «Сарыал».

В зависимости от поставленных задач количество кластерных плоскостей и сочетания элементов в них могут быть различны.

Образовательные программы кластера разработаны на основе инициатив креативных педагогов и мастеров, проживающих в различных поселениях, работающих в разных учреждениях и развивающих этнокультурные компетенции детей и молодежи [4], [8]. Главная идея кластера исходит из понимания сельской жизни как экогармоничной, содержащей творческий потенциал будущего нации [1], [3]. Общий проект кластера назван «Путь Победы» и утверждает 3 главных ценности для человека: семью, любовь к родине, труд.

Первый проект, направленный на укрепление семейных ценностей, носит название «Бал ытык мала» (Семейные реликвии). Он создает единое воспитательное пространство «семья – образовательное учреждение – социум – ойкумена», вовлекая детей и родителей в проектную социально значимую деятельность с использованием семейных реликвий.

Проект реализуется в виде общественной демонстрации, выставки семейных реликвий с рассказом о них детьми и старшими членами семьи. Видео, рисунки и другие работы ребят, выполненные совместно со старшими членами семьи, публикуются в СМИ, оформляются в виде буклетов, школьных сочинений, музейных экспонатов. Проект получил широкую поддержку общественности в улусе и за его пределами. Семейная реликвия оказалась тем золотым звеном, на который нанизан семейный код любви в семье: раскрывает историю семейных ценностей, вклад семьи в общее дело, сохраняет живую память об умерших и их заветы молодым, демонстрирует творческие способности членов семьи, побуждая профессиональное самоопределение детей, укрепляет чувство семейственности разросшихся и разбегавшихся поколений семей.

Семейная реликвия способствует укреплению воспитательного потенциала родителей, взаимопониманию детей и старших членов семьи, повышению интереса к родословным, созданию памятных вещей для будущих поколений, воспитанию чувства принадлежности к односельчанам.

Второй проект, «Любовь к родине», воспитывает чувство причастности к местам проживания предков. В наше время села, в которых родились и выросли солдаты Великой Отечественной войны, ветераны тыла и жертвы репрессий, заброшены, начинают исчезать, а вместе с ними забываются и истории их жителей. Участники кластера решили помочь сохранению истории исчезающего села Дакки путем создания интерактивной карты, которая хранила бы исторические данные, и открыть там летний оздоровительно-трудовой лагерь семейно-детского отдыха. Одним из жителей села был Д. А. Петров, единственный из якутов кавалер трех орденов «Славы». С помощью его односельчан в 2015–2016 гг. выполнена электронная карта села, воспроизведен его визуальный облик, выявлены потомки семей, живших до войны на центральной усадьбе колхоза, совершена экскурсия с ними на место бывшего села, разработан план по его восстановлению в виде круглогодично действующего лагеря труда и отдыха для детей и семей, преимущественно потомков жителей исчезнувшего села.

По третьему проекту («Труд как утверждение и выражение жизни») проводится улусный чемпионат «JuniorSkills – Оҗо сатабыла» по 9–16 направлениям. Его цель – развитие этнокультурной трудовой компетенции детей, а особенность его состоит в парности участников: в зависимости от видов конкурса пары состоят из ребенка и родителя (мать/отец), сестер и братьев, ребенка и бабушки/дедушки, наставника и ребенка. В отличие от классического JuniorSkills, в него были включены традиционные трудовые умения (изготовление орудий лова, приготовление пищи на костре, дэйбиир (комаромахалки), создание якутских орнаментов и др.). Конкурс пробуждает семейную память, способствует укреплению семейных трудовых ценностей, профессиональной ориентации детей, сплочению локальных сообществ. Он настолько понравился родителям и участникам кластера, что подобные мероприятия были проведены на поселенческих уровнях и был организован республиканский конкурс в рамках Республиканской сельской педагогической ярмарки в Таттинском улусе в 2016 и 2019 гг. В 2018 г. на III Региональном чемпионате JuniorSkills таттинская команда показала отличные результаты: она приняла участие в 18 из 22 предложенных видов и заняла 14 призовых мест.

Введение новых проектов вызвал синергетический эффект не только внутри Таттинского улуса, но и за его пределами. Практику введения кластерного подхода у них пе-

реняли Чурапчинский, Верхоянский, Нюрбинский, Оймяконский улусы, на базе Таттинского культурно-образовательного кластера проведен ряд республиканских мероприятий. Социологический опрос, проведенный в 2016 г., выявил высокую степень поддержки общественностью кластерного подхода [4].

Резюме. Проведенное теоретическое обоснование, разработанная на его основе модель культурно-образовательного кластера в сельской местности показали эффективность его реализации. Определены 6 основных принципов организации кластера, условия для его эффективной деятельности.

Культурно-образовательный кластер Таттинского улуса Республики Саха (Якутия) успешно реализует, начиная с 2015 г., проект «Путь Победы». Его опыт оценен педагогической и родительской общественностью как лучшая практика, и он распространяется по всей республике.

Реализованные проекты кластера – «Семейная реликвия», «Любовь к родине», «Труд как утверждение и выражение жизни» – активизировали историческую память о семейных ценностях, об исторической родине, повысили престиж человека труда, открыли ценность наследственной профессиональной одаренности, понимание труда как проявление и выражение жизни. Образовательные организации стали открытой педагогической площадкой для всего социума, утверждая, что дети – наша общая забота.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Винокурова У. А., Портнягина А. В.* Направления деятельности Таттинского культурно-образовательного кластера в сфере дополнительного образования детей // *Дополнительное образование Якутии.* – 2016. – № 2. – С. 59–65.
2. *Грудцына Л. Ю.* Вопросы формирования кластерной системы в Российской Федерации // *Международный научно-практический журнал «Правозащитник».* – 2013. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pravozashitnik.net>.
3. *Жирков Е. П.* Как возродить национальную школу: идеи и новые подходы. Концепция; шаги Республики Саха (Якутия) : программа действий. Пути и механизмы реализации. – М. : Просвещение, 1992. – 238 с.
4. *Луковцева М. Н.* Культурно-образовательный кластер этнопедагогике «Таатта» // *Педагогика любви : материалы межрегиональной научно-практической конференции «X Волковские этнопедагогические чтения».* – Горно-Алтайск, 2016. – С. 154–157.
5. *Отношение родителей к дополнительному образованию детей: результаты социологического исследования / под ред. У. А. Винокуровой, Г. Г. Алексеевой, Ю. И. Жегусова, А. Е. Местникова.* – Чурапча : ЧГИФКиС, 2016. – 50 с.
6. *Под небом Южной Азии. Территория и принадлежность: геополитическое конструирование и субъектность воспитания обитаемых пространств / отв. ред. А. В. Бочковская.* – М. : Наука ; Вост. лит-ра, 2016. – 799 с.
7. *Портнягина А. В., Сартаева Е. И.* Развитие этнокультурной компетенции детей посредством взаимодействия кластерной системы «родитель – дети – социум» // *Аргуновские чтения – 2016 : материалы Международной научно-практической конференции.* – Якутск, 2016. – С. 165–171.
8. *Сивцева И. А.* Синергетический подход в организации культурно-образовательного кластера «Таатта» // *Педагогика любви : материалы межрегиональной научно-практической конференции «X Волковские этнопедагогические чтения».* – Горно-Алтайск, 2016. – С. 157–159.
9. *Соколова Е. И.* Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // *Непрерывное образование. XXI век.* – 2014. – Вып. № 2(6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-obrazovatelnyy-klaster-v-ponyatnyom-pole-sovremennoy-pedagogiki>.
10. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
11. *Шилин К. И.* Живая педагогика как система совершенствования человека-творца: экономативный прогноз // *Энциклопедия Живого знания.* Т. 28. – М. : ЛитагентРидеро, 2017. – С. 236.
12. *Щепакин К. М.* Формирование образовательных кластеров региона // *Известия Тульского государственного университета. Серия: Экономические науки.* – 2013. – Вып. 3, ч. 1. – С. 208–218.

Статья поступила в редакцию 17.05.2019

REFERENCES

1. *Vinokurova U. A., Portnyagina A. V.* Napravleniya deyatelnosti Tattinskogo kul'turno-obrazovatel'nogo klastera v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // *Dopolnitel'noe obrazovanie Yakutii*. – 2016. – № 2. – С. 59–65.
2. *Grudcyna L. Yu.* Voprosy formirovaniya klasternoj sistemy v Rossijskoj Federacii // *Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal «Pravozashchitnik»*. – 2013. – № 2 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://pravozashchitnik.net>.
3. *Zhirkov E. P.* Kak vozrodit' nacional'nuyu shkolu: idei i novye podhody. Konceptsiya; shagi Respubliki Saha (Yakutiya) : programma dejstvuj. Puti i mekhanizmy realizacii. – M. : Prosveshchenie, 1992. – 238 s.
4. *Lukovceva M. N.* Kul'turno-obrazovatel'nyj klaster etnopedagogiki «Taatta» // *Pedagogika lyubvi : materialy mezhtse regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii «X Volkovskie etnopedagogicheskie chteniya»*. – Gorno-Altajsk, 2016. – S. 154–157.
5. *Otmoshenie roditel'ej k dopolnitel'nomu obrazovaniju detej: rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya / pod red. U. A. Vinokurovoj, G. G. Alekseevoj, Yu. I. Zhegusova, A. E. Mestnikova*. – Churapcha : ChGIFKiS, 2016. – 50 s.
6. *Pod nebom Yuzhnoj Azii. Territoriya i prinadlezhnost': geopoliticheskoe konstruirovanie i sub'ektnost' vospitaniya obitaemyh prostranstv / otv. red. A. V. Bochkovskaya*. – M. : Nauka ; Vost. lit-ra, 2016. – 799 s.
7. *Portnyagina A. V., Sartaeva E. I.* Razvitie etnokul'turnoj kompetencii detej posredstvom vzaimodejstviya klasternoj sistemy «roditel' – deti – socium» // *Argunovskie chteniya – 2016 : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. – Yakutsk, 2016. – S. 165–171.
8. *Sivceva I. A.* Sinergeticheskij podhod v organizacii kul'turno-obrazovatel'nogo klastera «Taatta» // *Pedagogika lyubvi : materialy mezhtse regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii «X Volkovskie etnopedagogicheskie chteniya»*. – Gorno-Altajsk, 2016. – S. 157–159.
9. *Sokolova E. I.* Termin «obrazovatel'nyj klaster» v ponyatijnom pole sovremennoj pedagogiki // *Nepreryvnoe obrazovanie. XXI vek*. – 2014. – Vyp. № 2(6) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-obrazovatelnyj-klaster-v-ponyatijnom-pole-sovremennoj-pedagogiki>.
10. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
11. *Shilin K. I.* Zhivaya pedagogika kak sistema sovershenstvovaniya cheloveka-tvorca: ekononmativnyj prognoz // *Enciklopediya Zhivogo znaniya*. T. 28. – M. : LitagentRidero, 2017. – S. 236.
12. *Shchepakina K. M.* Formirovanie obrazovatel'nyh klasterov regiona // *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomicheskie nauki*. – 2013. – Vyp. 3, ch. 1. – S. 208–218.

The article was contributed on May 17, 2019

Сведения об авторе

Винокурова Ульяна Алексеевна – доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-исследовательского центра циркумполярной цивилизации Арктического государственного института культуры и искусств, профессор кафедры социологии и управления персоналом Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: Uottaah1707@gmail.com

Author information

Vinokurova, Ulyana Alekseevna – Doctor of Sociology, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Research Center of Circumpolar Civilization, Arctic State Institute of Culture and Arts, Professor of the Department of Sociology and Personnel Management, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia; e-mail: Uottaah1707@gmail.com

В. Г. Гималиев

И. Я. ЯКОВЛЕВ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ ТЕАТРА

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье отражены взгляды И. Я. Яковлева на театр и музыку как средства духовно-нравственного и эстетического воспитания личности. Особое внимание уделено деятельности Симбирской чувашской учительской школы по формированию духовных потребностей и эстетической культуры учащихся путем использования разнообразных видов музыкального и театрального искусств: художественного чтения, исполнения по ролям басен И. А. Крылова, спектаклей по произведениям классиков русской литературы, хорового пения, игры на музыкальных инструментах и др.; проведения различных мероприятий в школе и на концертных площадках г. Симбирска: народных игр с хороводами, литературно-музыкальных вечеров, вечеров литературы и поэзии, театрализованных представлений, посещений городского театра, участия хора и оркестра школы на торжествах по разным случаям в здании Симбирской городской думы и зале Симбирского дворянского собрания, Симбирском епархиальном училище, выступления обучающихся с номерами сокольской гимнастики в сопровождении духового оркестра на городской площади и т. д. Кратко освещена деятельность воспитанников Симбирской чувашской учительской школы и потомков И. Я. Яковлева в области театрального и музыкального искусств.

Ключевые слова: *И. Я. Яковлев, театр, музыка, Симбирская чувашская школа.*

V. G. Gimaliev

I. YAKOVLEV'S VIEWS ON EDUCATIONAL VALUE OF THEATER

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers I. Yakovlev's views on theater and music as means of spiritual and moral, and also aesthetic education of the individual; pays particular attention to the activities of Simbirsk Chuvash Teachers' School in the formation of spiritual and aesthetic culture at students through the use of various types of musical and theatrical arts: declamation, dramatization of Krylov's fables, performances based on the works of classics of the Russian literature, choir singing, playing different musical instruments etc.; various events at school and at concert venues in the city of Simbirsk: folk games, dances, literary and musical events, literature and poetry parties, theatrical performances, visiting the theatre, participation of the school choir and orchestra in celebrations on various occasions in Simbirsk town hall and in the hall of Simbirsk Nobility Assembly, at Simbirsk Diocesan School, students' Sokol gymnastics performances accompanied by a brass band in the town square. The article briefly covers the activities of the students of Simbirsk Chuvash Teachers' School and I. Yakovlev's descendants in the field of the theatrical and musical art.

Keywords: *I. Yakovlev, theatre, music, Simbirsk Chuvash Teachers' School.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последние годы в нашей стране в связи с активным насыщением образовательно-воспитательного процесса информационными и телекоммуникационными средствами наблюдается снижение интереса подрастающего поколения к театру, классической музыке и изобразительному искусству. Все меньше становится людей, посещающих культурно-зрелищные учреждения.

В целях привлечения внимания общества к театру и «дальнейшего развития театрального искусства» указом Президента Российской Федерации В. В. Путина 2019 г. в России был объявлен Годом театра [17]. В рамках данного указа рекомендовано проведение во всех субъектах Российской Федерации необходимых мероприятий по приобщению населения к театру, образованию и воспитанию посредством театра.

В решении данной задачи немаловажное значение имеет изучение историко-культурного и педагогического наследия прошлого. В контексте темы нашего исследования представляют большой интерес взгляды просветителя И. Я. Яковлева на формирование гармонично развитой личности средствами музыкального и театрального искусств, что не теряет актуальности и в современных условиях. Цель статьи – изучение взглядов И. Я. Яковлева на театр и музыку как действенные управляемые средства духовно-нравственного и эстетического развития личности.

Материал и методика исследований. Источником послужили труды просветителя И. Я. Яковлева и архивные документы. В исследовании использованы историко-педагогический анализ и обобщение фактического материала.

Результаты исследований и их обсуждение. И. Я. Яковлев, чье 170-летие со дня рождения широко отметили в 2018 г. научно-педагогическая общественность и культурно-образовательные объединения чувашей многих регионов Российской Федерации, заслуженно считается выдающимся педагогом-просветителем народов Поволжья, государственным и общественным деятелем. Он внес неоценимый вклад в разработку теоретических проблем обучения и воспитания нерусских народов России, создал чувашскую письменность, организовал сотни народных школ, осуществил перевод и издание книг на чувашском языке. Открытая им в Симбирске чувашская учительская школа до революции 1917 г. подготовила тысячи народных учителей, призванных приобщать нерусское население Поволжья к русско-православной и мировой культуре. В школе были заложены основы чувашской художественной литературы, изобразительного, декоративно-прикладного, музыкального и театрального искусств. Со временем она стала культурно-просветительным центром.

В своих воспоминаниях И. Я. Яковлев особо подчеркивает значимость культурно-просветительной миссии этого учреждения: «Главное мое внимание было обращено в течение 50 лет на Симбирскую чувашскую школу как на учебное заведение, откуда должен был бы исходить свет, разгонявший тьму, висевшую над родным мне чувашским народом» [13, с. 447].

Не случайно на торжественном заседании, посвященном 80-летию со дня рождения И. Я. Яковлева и 60-летию основанной им Симбирской чувашской учительской школы, нарком просвещения РСФСР А. В. Луначарский в своем выступлении назвал просветителя «пионером чувашского просвещения», а его школу – «источником возрождения всей чувашской культуры» [11, с. 147].

В разработанной И. Я. Яковлевым педагогической системе вопросы духовно-нравственного и эстетического развития учащихся занимали центральное место. Он считал, что самое действенное средство духовно-нравственного воспитания – это участие учеников в богослужении и их песнопение на родном языке, поэтому с первых лет функционирования Симбирской чувашской школы в учебную программу было включено пение.

Сам он с детских лет был поклонником чувашской народной песни. По окончании весеннего сева в чувашских селениях проводились театрализованные праздники. Парни и девушки ночью, а иногда и днем, водили хороводы с песнями-импровизациями, плясками и играми. «Впоследствии я записывал многие такие народно-чувашские песни-импровизации, – вспоминал И. Я. Яковлев, – ... их мотивы меня трогали. Много лет спус-

тя, вводя музыку и пение в чувашских школах, я пользовался всем этим (т. е. песнями) в религиозном, духовно-нравственном, воспитательном отношении» [13, с. 71].

В своей ранней статье «Чувашский праздник Учук» И. Я. Яковлев дает обширную картину коллективного общественно-семейного праздника, в котором участвовали не только жители его деревни, но и крестьяне близлежащих селений. Весной, после окончания яровых посевов, общественный совет решал, в какую неделю проводить Учук. В назначенный день у священных деревьев вблизи леса совершался обряд принесения жертвы (быка) «единому высшему существу – творцу вселенной» [16, с. 17], выражая тем самым благодарность за даруемые народу блага. Всю ночь парни и девушки, подростки участвовали в различных играх, водили хороводы, плясали, устраивали соревнования по бегу, борьбе и др. В воспоминаниях И. Я. Яковлев пишет, что и он «принимал во всем этом горячее участие» [13, с. 69].

Такие национальные обряды, как обряд жертвоприношения, обряд свадьбы и др., являлись настоящими представлениями, в которых каждый из участников исполнял определенную, как бы написанную роль. По мнению просветителя, эти праздники отражали самобытную культуру, традиции этноса; в многочисленных играх, хороводах содержались элементы народной драмы, включающие особенности быта и обычаев. Как отмечается в «Большой советской энциклопедии», именно древнейшие охотничьи и сельскохозяйственные игрища, массовые народные обряды и празднества, «хоровые песни, танцы, диалоги, ряженье, маски» являются истоками театра [5, с. 332].

Игры, певческие праздники, шествия в национальных костюмах и пр. несут в себе элементы театральности, являются основой, на которой строится профессиональный театр.

И. Я. Яковлев в своем гимназическом сочинении «О влиянии театра» дает интересное истолкование появлению театра: «Первоначальную причину происхождения театра, по мнению ученых, должно искать во всеобщей склонности человеческой природы ко всему новому и необыкновенному, что производит сильные впечатления и сильные волнения и что в то же время доставляет нашей природе удовольствие и приятные ощущения [10].

Размышляя о значении театра как одной из составляющих мировой культуры, он пишет: «В настоящее время театр составляет одну из необходимых принадлежностей каждого образованного общества, и вместе с тем он в руках нынешней цивилизации есть немаловажное средство для проведения в народ хороших понятий, которые нужны для его блага» [10] (Здесь необходимо обратить внимание на слово «благо»: в социально-просветительной системе И. Я. Яковлева благо народа было центральным понятием, в его содержании сосредоточена основная цель просветителя – поднятие духовно-нравственного уровня и материального благосостояния народа.)

По мнению И. Я. Яковлева, театр обладает огромной эмоциональной силой воздействия, побуждает в людях чуткость к прекрасному, со сцены театра приходят понятия о честности, добре. Отмечая великую роль театра как средства нравственного и эстетического воспитания, воспитания гражданственности, он добавляет: «Театр может в нас возбудить и развить эстетическое чувство, т. е. чувство ко всему прекрасному и возвышенному; он может также напоминать нам о высшем назначении человека, о долге и обязанностях, отсюда вытекающих; может поддерживать в нас нравственное чувство и направлять его к истине и долгу» [10, с. 76].

Далее автор выделяет «более важную задачу» театра: «развивать в обществе хорошие понятия и возбуждать умы людей к высоким стремлениям и хорошим поступкам» [10, с. 77].

Он считает, что сила воздействия театра на человека зависит от трех составляющих: от пьес, которые ставятся на сцене, от актеров и от декорации. Талантливо написанное драматическое произведение, по его словам, несет благородные идеи и мысли, за-

ставляет задумываться над сложностью жизни. На сцене театра звучит голос воспроизведенного в художественном образе какого-нибудь исторического лица, прославившегося «великими делами, борьбою за великие человеческие интересы», обладавшего «высокими нравственными достоинствами» [10, с. 79]. Силою своего таланта драматург рисует картину жизни и тех обстоятельств, в которых герой жил и действовал, показывает, как закалялся его «могучий характер» [10, с. 80].

Говоря об исполнительском мастерстве актера, И. Я. Яковлев пытается проникнуть в самую суть его связи со зрителями. По его мнению, чем талантливее актер, тем неотразимее и глубже воздействие его слова, каждого движения, переживания на зрителей, которые взволнованно следят за его игрой, разделяют страдания его героя. Театр имеет воспитательное значение, он оставляет глубокий след в мире чувств зрителя, который не проходит бесследно. «Такие впечатления, производимые театром на наши чувства, не могут оставаться без влияния на другие наши душевные способности, так как между всеми ими существует тесная связь», – пишет он в заключении своего сочинения [10, с. 82]. Эта работа, написанная И. Я. Яковлевым 9 апреля 1870 г., представляет собой интересный документальный материал, где отражены его взгляды на театр как средство воспитания подрастающего поколения. Она как бы предопределила создание в последующем разнообразных форм домашнего театра в Симбирской чувашской учительской школе.

Одной из «руководящих идей» И. Я. Яковлева, положенных в основу развития чувашской учительской школы и всей его социально-просветительной деятельности, являлось сближение инородцев с русским народом, объединение их «в христианском мирозерцании, в культурном и бытовом облике» [15, с. 361]. Следуя учению Н. И. Ильминского, И. Я. Яковлев важную роль в приобщении чувашей к православно-русской культуре отводил богослужению, церковному и светскому пению. В 1908 г. он писал: «Много внимания уделялось обучению скрипичной игре и пению, что при музыкальных склонностях чуваш шло успешно. Музыка и пение являлись могучими средствами воздействия на население в христианском воспитательном духе» [12, с. 7].

В Симбирской чувашской учительской школе обучение пению и музыке было поставлено так, чтобы будущий учитель не только умел петь и играть на музыкальном инструменте, но и организовать и руководить хором в условиях села. Все воспитанники старших классов в течение двух лет обучались скрипичной игре. По решению педагогического совета в 80-е гг. XIX в. в школе начали устраивать литературно-музыкальные вечера в целях повышения уровня владения учащимися русским языком, формирования их литературного и эстетического вкуса. По мнению совета, чтение произведений классиков русской литературы, исполнение патриотических гимнов и русских народных песен способствуют теснейшему сближению чувашей с русской народностью. «Чувашская школа заботилась о наполнении внешкольных досугов воспитанников развлечениями, в основу которых были положены культурно-просветительные цели. Для этого начальством устраивались литературно-музыкальные вечера по заранее обдуманной программе. В школе имелись свои, прекрасно обставленные, хор и оркестр, развивавшие в воспитанниках любовь к прекрасному, к России, их природные дарования, знакомя их с выдающимися произведениями русских писателей и композиторов», – писал И. Я. Яковлев [16, с. 422].

В учительской школе со временем было сформировано три хора (мужской и женский, а в особых случаях – смешанный, «который пользовался в городе популярностью» [13, с. 526]), а также симфонический, струнный и духовой оркестры.

По словам просветителя, хор и оркестр школы участвовали в общественной жизни г. Симбирска, к примеру, на вечере празднования юбилея Симбирской гимназии в 1900 г.,

на мероприятиях в Симбирском епархиальном училище, на торжествах по разным случаям в здании Симбирской городской думы [13, с. 539].

В январе 1909 г. хор чувашской учительской школы выступил в зале Симбирского дворянского собрания. Воспитанница школы А. И. Букарова в своих воспоминаниях тепло отзывается о руководителе этого хора, преподавателе пения И. М. Дмитриеве, получившем музыкальное образование в Петербургской придворной певческой капелле; характеризует его как хорошо образованного музыканта, талантливого педагога, который «в совершенстве владел своей профессией, обладал способностью завлечь учащихся своим энтузиазмом, умел выявлять творческие способности каждого и развивать их» [3]. Руководимый им смешанный хор считался лучшим после хора Троицкого собора и кафедрального хора Симбирска. «Особенно мне запомнилось выступление нашего хора на собрании Архивной комиссии Симбирска, о чем впоследствии появились отзывы. В них отмечалась стройность исполнения хором песен, говорилось о сильных без излишнего напряжения голосов певцов, сливающихся в единый гармоничный звук, автор статьи особо подчеркивал мое сольное пение», – вспоминала А. И. Букарова [3]. «Сольный номер „Плач невесты“, исполненный воспитанницей А. Букаровой, был особенно удачен. Исполнительница обратила на себя внимание звучностью и красотой голоса, безупречностью интонации, спокойной выдержкой и полной естественностью», – отмечалось в циркуляре [19].

Как упоминалось выше, в целях обогащения художественного опыта воспитанников в Симбирской чувашской школе устраивались литературно-музыкальные вечера, вечера литературы и поэзии, концерты, любительские спектакли, театрализованные представления. В целостном педагогическом процессе эстетическому воспитанию придавали большое значение, так как оно тесно связано с умственным, трудовым, нравственным, физическим воспитанием. Так, например, в программе занятий по русскому языку и теории словесности за 1879/1880 учебный год значатся следующие пункты:

«9. Ораторская проза. Понятие об ораторской речи. Виды ораторского красноречия.

10. Определение искусства и виды искусства. Определение поэзии. Различие эпоса, лирики и драмы...

14. Лирическая поэзия. Предмет лирической поэзии. Народная песня. Художественная русская песня...

15. Драматическая поэзия. Понятие о трагедии и драме... Понятие об опере и водевиле» [6, с. 34].

В программу «пройденного по методике русского языка в III классе» за 1911/1912 учебный год, составленную преподавателем В. Н. Орловым, в раздел «Объяснительное чтение» включены «самостоятельное чтение, выразительное чтение, положение выразительного чтения и значение его в школе, приемы для обучения выразительному чтению» [7].

По воспоминаниям А. В. Васильева (окончил Симбирскую чувашскую учительскую школу в 1916 г.), теорию словесности преподавал И. С. Никурашин, который «был любителем поэзии, хорошим чтецом-декламатором. Значительную часть времени уделял тому, чтобы привить учащимся вкус к художественному чтению» [2, с. 28]. Учащиеся заучивали наизусть множество стихотворений русских поэтов, басен И. А. Крылова, поэтические места из прозаических произведений Н. В. Гоголя («Чуден Днепр при тихой погоде», «Русь-Тройка»), И. С. Тургенева и др. «И. С. Никурашин был большим поклонником Н. А. Некрасова. Под его руководством в школе проводились „Некрасовские вечера“» [2, с. 28]. В свободное от уроков время ребята организовывали групповые читки произведений А. П. Чехова, а на вечерах-концертах выступали с инсценировкой его рассказов, разыгрывали его пьесы.

По сложившейся традиции, в чувашской школе устраивали литературно-музыкальные вечера в честь юбилеев великих писателей. «В первый год нашего поступ-

ления состоялся вечер в ознаменование 200-летия со дня рождения М. В. Ломоносова. Его портрет был написан К. В. Ивановым. Им же писались портреты и к другим юбилеям. (Следует заметить, К. В. Иванов рисовал декорации ко «многим ученическим инсценировкам, которые ставили члены драматического кружка школы» [2, с. 29].)

В 1912 г. в школе широко отметили 100-летие со дня рождения писателя И. А. Гончарова, а в 1913 г. – 90-летие со дня рождения драматурга А. Н. Островского. В связи с юбилеем А. Н. Островского на школьной сцене воспитанницами женских педагогических курсов была поставлена пьеса «Бедность не порок», музыкальное сопровождение которой было осуществлено Ф. П. Павловым и К. Н. Эсливановой [2, с. 29].

Как вспоминала воспитанница женских педкурсов И. А. Афанасьева, они часто ставили спектакли, «роли заучивали наизусть, особое внимание обращая на чистоту речи, правильное произношение звонких согласных, на выразительность чтения, четкую дикцию» [1, с. 26]. На музыкально-литературных вечерах водили хороводы с русскими и чувашскими народными песнями, играли на музыкальных инструментах, декламировали стихотворения, исполняли басни в ролях, проводили викторины по литературе, истории, географии, математике и т. д. На музыкальных вечерах и концертах выступали оркестр, мужской, женский и смешанный хоры, исполнялись произведения из опер М. Глинки, А. Бородина, А. Верстовского, А. Рубинштейна, В. Моцарта, К. Вебера, С. Монюшко и др., а также русские и чувашские народные песни [1, с. 66].

«Мы иногда всей школой ходили на генеральные репетиции опер городского театра. Так, например, мы бесплатно слушали репетиции „Демона“, „Фауста“, „Ивана Сусанина“, „Аиды“, а также смотрели „Ревизора“ Н. А. Гоголя, пьесы А. Н. Островского „Бесприданница“, „За чем пойдешь, то и найдешь“ и др.» [1, с. 67]. В контексте вышеизложенного необходимо отметить отношение И. Я. Яковлева к опере. Вспоминая годы учебы в Казанском университете, он писал: «Я мог позволить себе посещение театра и оперных спектаклей ... Опера производила на меня сильное впечатление» [12].

Во время зимних каникул тем из учащихся, кто оставался в школе, Е. А. Яковлева «помогала устраивать елки» с хороводами, играми и танцами [12]. Что интересно, на святки, с разрешения И. Я. Яковлева, воспитанники старших классов мужского отделения могли приходиться ряжеными на вечера в женское отделение [1, с. 40].

К юбилею Отечественной войны 1812 г. в Симбирской чувашской учительской школе была подготовлена постановка оперы «Жизнь за царя» М. И. Глинки, которая была осуществлена на домашней сцене силами преподавателей и учащихся в начале 1913 г. Главные арии исполняли Ф. П. Павлов, К. Н. Эсливанова, В. И. Дубровин [18, с. 183]. Об успехе этого представления восторженно отозвались симбирские газеты. Так, в «Симбирянин» появилась рецензия, свидетельствующая об общественном признании этого важного события в жизни Симбирской чувашской школы:

Утонченность подготовки хора и оркестра такова, что слух чувствует ее сразу. Каждый хор, каждая ария вызывает бурные аплодисменты. «Чую правду...» поет г. Павлов. Голос не громовой, но удивительно обработанный. «Не о том грущу, подруженьки...», – изнывает Антонида (г. Эливанова), и гром аплодисментов покрывает голос. А буря оркестра при исполнении «Славься...» или Камаринской. В зале чувствуется общий подъем духа. Забыто, что все это ученическое и самодельное. В числе гостей есть самые тонкие ценители. И все растроганы, увлечены: удивительный слух у этих чуваш [18, с. 112].

Известно, что по своему содержанию и формам работы эстетическое воспитание тесно переплетается с физическим воспитанием, особенно в таком виде спорта, как гимнастика.

В конце XIX – начале XX в. в Российской империи получили широкое распространение гимнастические общества «Сокол», одним из направлений которых была сокольская гимнастика. Она способствовала зарождению и развитию физкультурного движения во многих российских губерниях, в том числе и Симбирской. Сокольство зарождалось в Чехии. Основателем сокольской гимнастики был выпускник Пражского университета доктор М. Тырш, разработавший систему упражнений, которые делились на 4 отдела. Главные разделы сокольской гимнастики – гимнастика воспитательная (педагогическая) и лечебная (врачебная). Основная цель воспитательной гимнастики – «сделать человека здоровым, сильным и красивым» [9, с. 12].

По воспоминаниям многих воспитанников Симбирской чувашской школы, любимым занятием учащихся была сокольская гимнастика, практиковалось выполнение упражнений без снарядов (1 отдел): ходьба, бег, вольные и строевые упражнения, хороводы, танцы. С большим увлечением они занимались групповыми упражнениями (пирамиды, 3 отдел). «В парадные дни всей школой где-либо на городской площади в сопровождении духового оркестра выполняли номера сокольской гимнастики. Публика была в восторге от пирамидальных композиций с красивыми переходами, от выполняемых акробатических этюдов и громко аплодировала», – пишет А. В. Васильев [2, с. 45].

Выпускники Симбирской чувашской учительской школы, продолжая культурные традиции своего учебного заведения, в сельских школах организовывали хоровые коллективы и драматические кружки, куда привлекали и местных жителей.

В годы Гражданской войны хор и оркестр Симбирской чувашской учительской семинарии выступали с концертами в клубах г. Симбирска. Кроме того, воспитанники этой семинарии входили в состав передвижных театральных трупп, созданных в г. Казани (руководитель – И. С. Максимов-Кошкинский), г. Симбирске, г. Уфе. Выпускник чувашской школы поэт-драматург Г. В. Зайцев-Тал-Мрза организовал театральную коллекцию при Реввоенсовете Западной армии Восточного фронта. Любительские театральные труппы выезжали на гастроли, часто выступали среди красноармейцев.

В письме В. И. Ленину от 25 ноября 1919 г. И. Я. Яковлев кратко информирует о результатах своей социально-педагогической деятельности «на благо русского и чувашского народов». Сообщая о культурно-просветительной миссии Симбирской чувашской учительской школы, он подчеркивает, что она выпустила тысячи учителей, многие впоследствии окончили «с успехом разные высшие учебные заведения, отметили свой трудовой путь выдающимися произведениями на поприщах науки, искусств, ремесел, сельского хозяйства» [14, с. 30].

В контексте данного исследования представляет интерес деятельность воспитанников школы, посвятивших себя служению музыкально-театральному искусству и оставивших заметный след в истории чувашской культуры. Это один из первых чувашских композиторов, драматург Ф. П. Павлов, композитор и музыковед С. М. Максимов, заслуженные артисты Чувашской АССР певицы А. Г. Казакова и А. И. Токсина, певица и педагог К. Н. Эсливанова, поэт-переводчик, художник-декоратор К. В. Иванов, поэт и драматург, артист Г. В. Зайцев-Тал-Мрза, художник-декоратор А. В. Китаев, основатель профессионального театра и национальной кинематографии, драматург и артист И. С. Максимов-Кошкинский, актриса и педагог Ф. Д. Дмитриева, выпускники Симбирского чувашского педтехникума (преобразован в 1923 г.) народный артист СССР А. К. Ургалкин, народный артист Чувашской АССР И. О. Молодов и др.

Когда в 1951 г. на сцене Чувашского государственного драматического театра была поставлена пьеса И. С. Максимова-Кошкинского «Константин Иванов», то роль И. Я. Яковлева в ней исполнял И. О. Молодов. В своих воспоминаниях он рассказывает о сложностях воплощения в сценической игре художественного образа просветителя.

Ему приходилось тщательно изучать жизнь и деятельность И. Я. Яковлева, беседовать с его учениками. «Сам я учился в его школе гораздо позже, с 1924 г. Иван Яковлевич тогда жил в Москве», – пишет он [4].

Достоинство продолжают начатую И. Я. Яковлевым культурно-просветительную работу его потомки. Семья И. Я. Яковлева воспитала целую плеяду талантливых ученых, врачей, искусствоведов, педагогов, музыкантов, артистов и т. д.

В рамках данного исследования представляет интерес деятельность потомков просветителя в области театрального и музыкального искусств.

Младший сын И. Я. Яковлева Н. И. Яковлев по окончании Петербургского горного института некоторое время работал на фабрике музыкальных инструментов. После революции 1917 г. он окончил Ленинградскую консерваторию по классу композиции, занимался музыкальным творчеством, сочинил «Чувашский марш», музыкальную пьесу «Зеленый шум» и др. Долгое время он занимал должность профессора музыкально-акустической лаборатории Ленинградской лесотехнической академии им. С. М. Кирова. Им опубликовано множество научных статей, посвященных способам звукоизвлечения и конструкциям различных музыкальных инструментов [8, с. 319].

Дочь И. Я. Яковлева Л. И. Яковлева-Некрасова обучалась в Родионовском институте благородных девиц в г. Казани, на высших женских педагогических курсах в г. Петербурге. В 1918 г. она окончила искусствоведческий факультет Московского археологического института. Ее старшая дочь Е. А. Некрасова, до 18 лет воспитывавшаяся в семье деда в Симбирской чувашской школе, стала доктором искусствоведения, ученым в области русского и зарубежного изобразительного искусства.

Внучка И. Я. Яковлева Е. А. Некрасова и ее муж В. В. Павлов воспитали двух детей: Екатерину и Владимира. В. В. Павлов (правнук просветителя) – артист театра и кино, один из ведущих актеров Московского государственного театра им. М. Н. Ермоловой, заслуженный артист Российской Федерации.

Младшая дочь Л. И. Яковлевой-Некрасовой Анна обучалась в Московском хореографическом училище, на режиссерских курсах ГИТИСа, работала режиссером-постановщиком в Горьковском театре юного зрителя, художественным руководителем Горьковского драматического театра им. В. И. Чкалова. В годы Великой Отечественной войны А. А. Некрасова возглавляла труппу артистов, которая устраивала концерты для бойцов Северо-Западного и Волжского фронтов. В 1947–2003 гг. она была режиссером Российской академии молодежного театра, одновременно являясь профессором ГИТИСа.

В семье А. А. Некрасовой и Б. А. Покровского (директор Государственного академического Большого театра Союза ССР) воспитывались двое детей: Алла и Александр. А. Б. Покровская по окончании в 1959 г. Школы-студии МХАТ долгие годы проработала в Московском театре «Современник», с 2004 г. – в МХТ им. А. П. Чехова. А. Б. Покровская являлась профессором актерского факультета МХАТ. На ее счету множество ролей в театрах и в советском и российском кинематографе. В 1985 г. ей присвоено звание «Народный артист РСФСР».

Сын А. Б. Покровской и О. Н. Ефремова Михаил – представитель третьего поколения театральных деятелей, известный артист театра и кино, режиссер, заслуженный артист Российской Федерации. Сыновья М. О. Ефремова Никита и Николай (прапраправнуки просветителя И. Я. Яковлева) также являются артистами, продолжают дело старшего поколения – культурно-просветительную работу среди населения.

Резюме. Изучение взглядов И. Я. Яковлева на театр и опыта деятельности Симбирской чувашской учительской школы по организации духовно-нравственного и эстетического воспитания посредством театра и музыки, распространению театрально-музыкальной культуры среди населения будет способствовать решению многих воспита-

тельных задач. Как составная часть духовной культуры театр является действенным и управляемым педагогическим средством, он обладает огромной воспитательной силой, содействует развитию эстетических вкусов и нравственно-гражданских качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ.* – Ед. хр. № 1, инв. № 640.
2. *Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ.* – Ед. хр. № 4, инв. № 697.
3. *Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ.* – Ед. хр. № 13, инв. № 925.
4. *Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ.* – Ед. хр. № 12, инв. № 990.
5. *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. Т. 25. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – 600 с.
6. *Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР).* – Ф. № 207, д. 45.
7. *ГИА ЧР.* – Ф. № 207, д. 1704, л. 12.
8. *Краснов Н. Г.* Иван Яковлев и его потомки. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1998. – 353 с.
9. *Курс сокольской гимнастики : пособие для руководителей / пер. Н. В. Манохина.* – СПб. : Гимнастическое общество «Сокол», 1911. – 253 с.
10. *Научный архив БНУ «ЧГИГН».* – Отд. 11, ед. хр. № 802.526, инв. № 2507.
11. *И. Я. Яковлев в воспоминаниях современников.* – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1968. – 150 с.
12. *Яковлев И. Я.* Краткий очерк Симбирской чувашской учительской школы (по случаю сорокалетия, 1868–1908 гг.). – Симбирск : Симбир. губ. тип., 1908. – 13 с.
13. *Яковлев И. Я.* Моя жизнь : воспоминания. – М. : Республика, 1997. – 696 с.
14. *Яковлев И. Я.* Письма. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1985. – 367 с.
15. *Яковлев И. Я.* С думой о народном просвещении: из переписки. Ч. 2. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1998. – 438 с.
16. *Яковлев И. Я.* Становление системы образования чувашского народа / сост. Л. П. Кураков, Н. Г. Краснов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2004. – 453 с.
17. *Указ Президента Российской Федерации от 28.04.2018 № 181 «О проведении в Российской Федерации Года театра»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71833784/>.
18. *Ученые записки НИИ при Совете Министров Чувашской АССР.* – Вып. 42. – 240 с.
19. *Циркуляр по Казанскому учебному округу.* – 1909. – № 1 (январь).

Статья поступила в редакцию 27.12.2019

REFERENCES

1. *Arkhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU.* – Ed. khr. № 1, inv. № 640.
2. *Arkhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU.* – Ed. khr. № 4, inv. № 697.
3. *Arkhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU.* – Ed. khr. № 13, inv. № 925.
4. *Arkhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU.* – Ed. khr. № 12, inv. № 990.
5. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya* : v 30 t. T. 25. – M. : Sov. enciklopediya, 1976. – 600 s.
6. *Gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv Chuvashskoy Respubliki (GIA ChR).* – F. № 207, d. 45.
7. *GIA ChR.* – F. № 207, d. 1704, l. 12.
8. *Krasnov N. G.* Ivan Yakovlev i ego potomki. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 1998. – 353 s.
9. *Kurs sokol'skoy gimnastiki : posobie dlya rukovoditeley / per. N. V. Manokhina.* – SPb. : Gimnasticheskoe obshchestvo «Sokol», 1911. – 253 s.
10. *Nauchniy arkhiv BNU «ChGIGN».* – Otd. 11, ed. khr. № 802.526, inv. № 2507.
11. *I. Ya. Yakovlev v vospominaniyakh sovremennikov.* – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 1968. – 150 s.
12. *Yakovlev I. Ya.* Kratkiy ocherk Simbirskoy chuvashskoy uchitel'skoy shkoly (po sluchayu sorokaletiya, 1868–1908 gg.). – Simbirsk : Simbir. gub. tip., 1908. – 13 s.
13. *Yakovlev I. Ya.* Moya zhizn' : vospominaniya. – M. : Respublika, 1997. – 696 s.
14. *Yakovlev I. Ya.* Pis'ma. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 1985. – 367 s.
15. *Yakovlev I. Ya.* S dumoy o narodnom prosveshhenii: iz peregiski. Ch. 2. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 1998. – 438 s.
16. *Yakovlev I. Ya.* Stanovlenie sistemy obrazovaniya chuvashskogo naroda / sost. L. P. Kurakov, N. G. Krasnov. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2004. – 453 s.
17. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federacii ot 28.04.2018 № 181 «O provedenii v Rossiyskoy Federacii Goda teatra»* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71833784/>.

18. *Uchenye zapiski* НИ pri Sovete Ministrov Chuvashskoy ASSR. – 1969. – Вып. 42. – 240 s.
19. *Cirkulyar* po Kazanskomu uchebному okругу. – 1909. – № 1 (yanvar').

The article was contributed on December 27, 2019

Сведения об авторе

Гималиев Вагиз Галялдинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vagizgimaliev@mail.ru

Author information

Gimaliev, Vagiz Galyaldinovich – Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: vagizgimaliev@mail.ru

Е. Н. Григорьева, Е. В. Николаева, Е. С. Семенова

СОЗДАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ АДАПТИВНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье подробно рассматривается современный научный задел по проблеме создания адаптивной среды для слабовидящих и незрячих студентов педагогического вуза. Авторы приводят психофизиологические характеристики слабовидящих и незрячих лиц. Анализируются данные опроса преподавателей по проблеме обучения слабовидящих и незрячих студентов. Приводятся программные и аппаратные средства обучения слабовидящих и незрячих, позволяющие в значительной степени облегчить процесс обучения студентов с нарушениями зрения, описывается опыт их применения и выявляются наиболее эффективные из них.

Ключевые слова: *адаптивная среда для слабовидящих и незрячих, программное обеспечение для слепых и слабовидящих, аппаратные средства для слепых и слабовидящих.*

E. N. Grigoryeva, E. V. Nikolaeva, E. S. Semenova

CREATION OF ADAPTIVE ENVIRONMENT FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS WHILE STUDYING IN TEACHER TRAINING UNIVERSITIES

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article gives detailed consideration of modern scientific research made on the problem of creation of adaptive environment for visually impaired students in teacher training universities. The authors give psychophysiological features of blind and partially sighted persons. The research also analyses the results of the survey conducted among teachers which is based on the problem of teaching blind and partially sighted students, describes different types of software and hardware used for teaching visually impaired students and which allow to facilitate teaching process of such students, outlines practice of implementation of the described soft- and hardware and reveals the most efficient kinds.

Keywords: *adaptive environment for blind and partially sighted students, software for blind and partially sighted students, hardware for visually impaired students.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инклюзивное образование предполагает предоставление лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возможности обучения не только в общеобразовательной школе, но и в учреждениях высшего образования. Безусловно, такая возможность является чрезвычайно важной с точки зрения перспективы получения профессии и подготовки к осуществлению профессиональной деятельности.

Актуальность исследования определяется необходимостью изучения проблем социальной вовлеченности незрячих лиц, а также возрастающими потребностями современного общества в обеспечении реализации права на получение высшего педагогического образования лицами с нарушениями зрения с последующей полноценной интеграцией в общество.

Цель исследования – выявить наиболее эффективные технические средства обучения лиц с нарушениями зрения на основе опыта их применения и анализа выявленных трудностей педагогов и незрячих студентов.

В соответствии с поставленной целью были определены задачи исследования:

- 1) изучить современный отечественный и зарубежный научный задел по проблеме создания адаптивной среды для незрячих лиц в вузе;
- 2) конкретизировать особые образовательные потребности слепых и слабовидящих студентов;
- 3) определить основные проблемы, препятствующие созданию эффективной адаптивной среды для незрячих лиц в вузе;
- 4) выявить наиболее эффективные современные аппаратные и программные средства обучения для незрячих лиц.

Материал и методика исследований. В статье проанализирована педагогическая, психологическая и методическая литература в аспекте изучаемой проблемы. Было проведено анкетирование преподавателей вуза, а также изучен опыт применения программных и аппаратных средств обучения слабовидящих.

Вопрос создания адаптивной среды для слепых и слабовидящих является достаточно разработанным за рубежом. Нами были изучены труды таких иностранных ученых, как Н. А. Araluce, R. Barnes, L. Dorstet, L. Elbers, M. A. Fernandez, H. Ginan, K. M. Huebner, S. Kashdan, B. Landau, J. C. Locke, R. MacDonald, T. Nikolic.

Также в процессе исследования были проанализированы проблемы обучения незрячих и слабовидящих школьников в России, рассмотренные рядом учителей и преподавателей (Л. Р. Денисова, О. Ю. Кацап, Л. В. Колесникова, Е. В. Коневская, А. Г. Литвак, С. А. Луцаева, Н. И. Рочева, Э. М. Стернина, О. В. Трофимова, М. А. Рощина [8] и др.). Изучен опыт работы российских вузов с незрячими студентами. Так, в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (далее – РГПУ) функционирует одна из ведущих российских школ дефектологического образования с глубокими традициями и высокими достижениями. С 2017 г. в вузе созданы ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, а на базе учебно-методической кафедры инклюзивного образования запущены курсы повышения квалификации для преподавателей.

Материалом для исследования послужили также труды О. Г. Мининой и Е. Г. Штоколовой. О. Г. Минина (Сыктывкарский ГУ) пришла к выводу, что методика обучения незрячих иностранному языку в вузе практически не разработана и носит характер отдельных индивидуальных траекторий обучения. В своей работе она предлагает технологию обучения, основанную исключительно на слуховом восприятии материала.

Е. Г. Штоколова (Удмуртский ГУ) описывает процесс формирования грамматических навыков у слепых и слабовидящих учащихся. Она также подтверждает, что обучение учащихся с нарушениями зрения пока остается малоисследованной областью и работа в данном направлении ведется в основном в зарубежных странах. Изучение опыта вузов позволяет опровергнуть мнение, что обучающиеся, имеющие нарушения зрения, не могут полноценно обучаться, вследствие того, что современные методики и учебные пособия используют визуальную опору.

Результаты исследований и их обсуждение. Ключевой стратегией модернизации системы российского образования провозглашено обеспечение инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для получения образования каждым гражданином Российской Федерации вне зависимости от его вероисповедания, национальности, материального благополучия и, в первую очередь, от состояния здоровья.

Принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному высшему образованию в соответствии с их интересами и склонностями независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья заявлен в Концепции модернизации российского образования. Данный документ предусматривает законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на всех уровнях образования (права на инклюзивное образование).

Основная проблема при организации обучения незрячих студентов, на наш взгляд, – это специфика процесса обмена информацией с обучаемыми в условиях отсутствия или ограничения визуальных опор. При отсутствии визуализации учебной информации у лиц с инвалидностью по зрению может усилиться психоэмоциональное напряжение, обостряется восприятие жизненных проблем, может возникнуть ощущение внутреннего психологического дискомфорта и, как следствие этого, асоциальное поведение, трудности с профессиональным самоопределением и др. [9].

Нарушение зрительной функции делает невозможным зрительное отражение мира. Вследствие этого у незрячего обучаемого в процессе восприятия не задействованы сигналы, информирующие о важных свойствах предметов и явлений.

Таким образом, можно констатировать, что незрячие студенты испытывают особые образовательные потребности. Проанализировав труды по изучаемой проблеме, мы пришли к выводу, что психологи выделяют в структуре особых образовательных потребностей слепых и слабовидящих обучающихся, с одной стороны, потребности, свойственные для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а с другой – характерные только для каждой из этих групп студентов (либо для слепых, либо для слабовидящих).

Можно выделить следующие общие потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

- психологическое сопровождение, способствующее более успешному взаимодействию с преподавателями и сокурсниками [2];
- психологическая помощь, имеющая целью укрепление связей между семьей и образовательным учреждением;
- применение особых технических средств обучения (в том числе и программного обеспечения), способствующих реализации «вспомогательных» путей обучения [1];
- специальная пространственная и временная организация образовательной среды;
- максимальное расширение образовательного пространства с помощью увеличения социальных контактов.

К особым образовательным потребностям, присущим обучающимся с нарушениями зрения, относятся:

- целенаправленное формирование и обогащение чувственного опыта за счет активизации сохранных анализаторов (в том числе остаточного зрения);
- целенаправленное избегание формализма знаний с помощью расширения, обогащения и коррекции предметных и пространственных представлений;
- обязательность использования особых форм организации учебно-познавательной деятельности слабовидящих и слепых обучающихся (алгоритмизация и др.);
- комплексное и системное развитие у обучающихся с инвалидностью по зрению регулятивных универсальных учебных действий;
- обеспечение тактильности учебной информации;
- необходимость учета в организации обучения слабовидящих обучающихся возможности коррекции зрения с помощью специальных оптических средств и приборов, создания режима зрительной и физической нагрузок;
- необходимость предпочтительного использования специализированных пособий, предназначенных для студентов с нарушением зрения [3];

- необходимость учета темпа усвоения информации незрячими обучающимися в зависимости от уровня сформированности у них компенсаторных механизмов и увеличения времени на выполнение практических заданий;
- необходимость разработки и введения в структуру занятия специального курса подготовительных этапов;
- необходимость целенаправленного формирования и совершенствования у обучающихся с нарушениями зрения умений и навыков социально-бытового ориентирования и ориентирования в пространстве [4];
- создание специальных условий для формирования и развития навыков самостоятельной работы;
- мотивация незрячих к участию в различных доступных им видах деятельности [5];
- обеспечение условий для совершенствования коммуникативной деятельности [6];
- необходимость сглаживания отрицательных качеств характера, урегулирования конфликтных ситуаций и их профилактики [7].

Таким образом, на современном этапе инклюзивное обучение предполагает не просто вовлечение студентов с нарушениями зрения в обычный учебный процесс, но и обеспечение реализации определенных мер, направленных на реабилитационное, социальное, психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения в вузе с учетом их психофизиологических особенностей [10].

Уточнив особые образовательные потребности слепых и слабовидящих студентов, мы приступили к следующему этапу исследования: необходимо было выявить основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели вуза при обучении студентов с нарушениями зрения. С этой целью нами было проведено анонимное анкетирование преподавателей.

Респондентам – преподавателям Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева – было предложено ответить на ряд вопросов, определяющих основные проблемные моменты при обучении слабовидящих и слепых студентов.

Проведенный опрос выявил различную оценку данной проблемы. Так, по мнению опрошенных, отношение современного российского общества к слабовидящим и слепым людям можно назвать настроенным (по мнению 26 % респондентов) или безразличным (58 % ответивших). Вариант «с жалостью» выбрало 16 % респондентов.

Абсолютное большинство респондентов (100 %) признали необходимость индивидуального подхода в обучении слабовидящих и слепых студентов. А 98 % опрошенных преподавателей считают, что слабовидящие студенты сталкиваются с гораздо большим количеством проблем, среди которых были названы проблемы в общении (40 %), в обучении (65 %), со здоровьем (100 %), в адаптации (55 %), в организации досуга и участии в общественной жизни (60 %), трудоустройства (100 %).

Несмотря на заявленную в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и новых федеральных государственных образовательных стандартах инклюзивность образования, большинство респондентов полагают, что эффективнее было бы обучать слабовидящих и слепых студентов в специализированных группах (80 % опрошенных), на дому с педагогом (10 %) либо дистанционно (10 %), объясняя это потребностью особой методики обучения лиц с нарушениями зрения, а также необходимостью индивидуального подхода при обучении студентов с ОВЗ. При этом 80 % преподавателей признали, что не владеют необходимой методической подготовкой для обучения студентов с особыми образовательными потребностями; 98 % опрошенных отметили, что не владеют техническими средствами обучения, используемыми при обучении слепых и слабовидящих студентов.

Проведенное анкетирование подтвердило актуальность проблемы обучения слабовидящих и слепых студентов в педагогическом вузе, а также необходимость дальнейших теоретических и практических разработок в данном направлении.

Анкетирование преподавателей выявило главную проблему, препятствующую созданию адаптивной образовательной среды для студентов с нарушениями зрения. Ею оказалась проблема методической и технической подготовки педагогических кадров к работе с незрячими и слабовидящими студентами.

Изучению данной проблемы мы и посвятили следующий этап исследования, задачей которого стали анализ и выявление наиболее эффективных технических средств обучения лиц с нарушениями зрения.

Нами были рассмотрены и изучены технические средства обучения слабовидящих и незрячих студентов. Мы пришли к выводу, что основной принцип действия этих средств обучения – трансформация визуальной информации в доступные для незрячего студента формы:

- 1) преобразование визуальной информации в речь;
- 2) преобразование визуальной информации в рельефно-точечный шрифт Брайля;
- 3) изменение параметров визуальной информации (увеличение шрифта, контрастность, цвет) [8].

На занятиях со слабовидящими и незрячими студентами может использоваться следующее программное обеспечение.

1. С помощью программы Jaws for Windows незрячие и слабовидящие студенты могут воспользоваться всеми возможностями компьютера, среди которых стоит выделить интернет. Для удобства пользователей информация поступает с экрана компьютера на синтезатор речи или на брайлевский дисплей. Данная программа предоставляет возможности синтеза речи на разных, самых распространенных языках: британском английском, американском английском, немецком, французском, испанском, португальском, итальянском, финском. Качественное звуковое сопровождение позволяет пользователю с нарушениями зрения выполнять работу самостоятельно, без посторонней помощи.

2. Программа Magic for Windows разработана для слабовидящих пользователей. С ее помощью у слабовидящего студента появляется возможность увеличения изображения на экране компьютера с дополнительными функциями управления полученными изображениями, регулирования яркости и контрастности, изменения цветового фона.

3. Брайлевский редактор DBT позволяет конвертировать обычный электронный текст в брайлевский формат, т. е. данная программа способна переводить обыкновенный шрифт в азбуку Брайля и обратно на десятках языков. Пользователь может обработать необходимый электронный учебный материал на нужном языке в брайлевском редакторе, а затем распечатать материал на специальном брайлевском принтере и работать с ним на занятиях.

4. Приложение KNFB Reader для Android используется для распознавания материалов, напечатанных на различных языках. Данные материалы могут представлять собой как художественные произведения и учебные материалы, так и различные тексты функционального характера: заметки, счета, записки и др.

Брайлевские дисплеи Super vario и Focus позволяют считывать информацию с экрана компьютера при помощи пальцев. Следует отметить, что это очень дорогостоящее по сравнению с синтезаторами голоса оборудование, хотя и очень удобное для слепых пользователей.

Сканирующая и читающая машина SARA обеспечивает доступность напечатанных и помещенных на CD материалов: книг, документов, газет, журналов – с помощью технологии оптического распознавания символов, которая «видит» тексты печатных изданий.

С помощью принтера для печати рельефно-точечным шрифтом Брайля Everest-D слепой или слабовидящий пользователь может распечатать тексты шрифтом брайля. Данное устройство обрабатывает электронные тексты с использованием программы DBT и печатает их рельефно-точечным шрифтом.

Электронная телевизионная лупа используется для увеличения текста прямо на экране монитора, кроме того, дополнительные настройки позволяют менять цвет фона, резкость, контраст и др.

Проанализировав различные существующие технические средства обучения слабовидящих и незрячих студентов, мы пришли к выводу, что наиболее комфортным, функциональным и эффективным в обучении является приложение VoiceOver для платформы iOS.

Это приложение открывает более широкие возможности для обучения незрячих (в том числе самостоятельной работы), т. к. оно доступно управлению с помощью жестов, работает со всеми встроенными приложениями на iPhone, позволяет создавать собственные описания кнопок даже в сторонних приложениях, поддерживает автокоррекцию, имеет функцию «автопроизношение», что облегчает обучение правописанию. Именно это приложение используется нами при обучении лиц с нарушениями зрения в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева.

Резюме. Изученный современный отечественный и зарубежный научный задел по проблеме создания адаптивной среды для незрячих лиц, а также опыт российских вузов в решении данной задачи позволили сделать следующие выводы.

Незрячие и слабовидящие студенты испытывают особые образовательные потребности, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса: обязательность использования особых форм организации учебно-познавательной деятельности; обеспечение тактильности учебной информации; необходимость предпочтительного использования специализированных пособий, предназначенных для студентов с нарушением зрения, необходимость учета темпа усвоения; необходимость целенаправленного формирования умений и навыков социально-бытового и пространственного ориентирования; создание специальных условий для формирования и развития навыков самостоятельной работы и др.

Проведенное нами анкетирование преподавателей позволило определить главную проблему, препятствующую созданию эффективной адаптивной среды для незрячих лиц в вузе. Такой проблемой, по мнению самих опрошенных, оказалась недостаточная методическая и техническая подготовка педагогических кадров к обучению слепых и незрячих.

Выявив главную проблему, с которой столкнулись преподаватели вуза при организации учебного процесса студентов с инвалидностью по зрению, мы проанализировали современные аппаратные и программные средства обучения для незрячих лиц и выбрали наиболее эффективное, основываясь на мнении студентов и преподавателей. Им оказалось приложение VoiceOver для платформы iOS.

Итак, чтобы обеспечить полноценное освоение преподавателями вузов компьютерных технологий для незрячих и слабовидящих, надо решить определенные задачи: организовать соответствующую подготовку педагогических кадров и разработать определенные методики обучения различным дисциплинам инвалидов по зрению, обеспечить применимость компьютерных тифлотехнологий при обучении слабовидящих и незрячих студентов. Работа по решению этих задач приобретает особую актуальность в связи с происходящей модернизацией системы образования, ориентированной сегодня на учет индивидуальных особенностей человека, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахпашева И. Б.* Дидактический принцип доступности как основа формирования информационно-коммуникационной компетентности лиц с инвалидностью по зрению // Научный диалог. – 2013. – № 2(14). – С. 50–58.
2. *Ермакова Е. А., Хлыстова Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с нарушением зрения, обучающихся в вузе (опыт инклюзивного обучения) [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Международной научно-практической конференции. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 197–198. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44233.shtml.
3. *Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий : хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М. : МГППУ, 2015. – 334 с.*
4. *Кочетков Ю. И.* О некоторых аспектах социальной адаптации незрячих студентов // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения : материалы научно-практической конференции. – Н. Новгород : ЦСТПР «Камерата», 2000. – С. 35–37.
5. *Мурашко В. В.* Социально-психологические факторы адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – СПб., 2007. – 199 с.
6. *Никулина Г. В.* Формирование коммуникативной культуры инвалидов по зрению в условиях вузовского образования: психолого-педагогический аспект // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушением зрения : материалы научно-практической конференции. – Н. Новгород : ЦСТПР «Камерата», 2000. – С. 29–35.
7. *Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации для преподавателей МГПИ / сост. О. В. Бобкова. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2017. – 91 с.*
8. *Рощина М. А.* Проблемы освоения и применения компьютерных технологий в профессиональном образовании инвалидов по зрению [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rsronline.ru/doc/commissions/13.pdf>.
9. *Специфика профессиональной ориентации детей и молодежи с нарушением зрения : сборник статей / сост. И. Н. Зарубина. – М. : Флинта, Наука, 2006. – 170 с.*
10. *Фисунов П. А.* Проблемы инклюзивного образования будущих учителей иностранного языка (на примере слепых и слабовидящих студентов) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95), ч. 1. – С. 180–185.

Статья поступила в редакцию 29.10.2019

REFERENCES

1. *Ahpasheva I. B.* Didakticheskij princip dostupnosti kak osnova formirovaniya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti lic s invalidnost'yu po zreniyu // Nauchnyj dialog. – 2013. – № 2(14). – S. 50–58.
2. *Ermakova E. A., Hlystova E. V.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s narusheniem zreniya, obuchayushchihся v vuze (opyt inklyuzivnogo obucheniya) [Elektronnyj resurs] // Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, prak-tika, tekhnologii : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – M. : Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2011. – S. 197–198. – Rezhim dostupa : http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44233.shtml.
3. *Inklyuzivnoe obrazovanie studentov s invalidnost'yu i OVZ s primeneniem elektronnoho obucheniya, distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij : hrestomatiya dlya prepodavatelej sfery vysshego professional'nogo obrazovaniya, rabotayushchih so studentami s invalidnost'yu i OVZ / pod red. B. B. Ajsmontasa. – M. : MGPPU, 2015. – 334 s.*
4. *Kochetkov Yu. I.* O nekotoryh aspektah social'noj adaptacii nezryachih studentov // Problemy vysshego professional'nogo obrazovaniya lic s narusheniem zreniya : materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. – N. Novgorod : CSTPR «Kamerata», 2000. – S. 35–37.
5. *Murashko V. V.* Social'no-psihologicheskie faktory adaptacii studentov s narusheniyami zreniya k usloviyam obucheniya v vuze : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.10. – SPb., 2007. – 199 s.
6. *Nikulina G. V.* Formirovanie kommunikativnoj kul'tury invalidov po zreniyu v usloviyah vuzovskogo obrazovaniya: psihologo-pedagogicheskij aspekt // Problemy vysshego professional'nogo obrazovaniya lic s narusheniem zreniya : materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. – N. Novgorod : CSTPR «Kamerata», 2000. – S. 29–35.
7. *Obuchenie studentov-invalidov i studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : metodicheskie rekomendacii dlya prepodavatelej MGPI / sost. O. V. Bobkova. – Saransk : Mordov. gos. ped. in-t, 2017. – 91 s.*

8. *Roshchina M. A.* Problemy osvoeniya i primeneniya komp'yuternyh tekhnologij v professional'nom obrazovanii invalidov po zreniyu [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rsronline.ru/doc/commissions/13.pdf>.

9. *Specifika* professional'noj orientacii detej i molodezhi s narusheniem zreniya : sbornik statej / sost. I. N. Zarubina. – M. : Flinta, Nauka, 2006. – 170 s.

10. *Fisunov P. A.* Problemy inklyuzivnogo obrazovaniya budushchih uchitelej inostrannogo yazyka (na primere slepyh i slabovidyashchih studentov) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 3(95), ch. 1. – S. 180–185.

The article was contributed on October 29, 2019

Сведения об авторах

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elnic82@rambler.ru

Николаева Елена Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elenarosa09@gmail.com

Семенова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: zolushka-j@list.ru

Author information

Grigoryeva, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elnic82@rambler.ru

Nikolaeva, Elena Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elenarosa09@gmail.com

Semenova, Elena Sergeevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: zolushka-j@list.ru

УДК 37.016:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2020.79.44.020

О. В. Ельцова^{1,2}, М. В. Емельянова¹

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

¹*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

²*Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Надыма, г. Надым, Россия*

Аннотация. В настоящей статье автором рассматривается вопрос о цифровой грамотности. Изучаются роль цифровой грамотности в современном обществе, история возникновения понятия. Приводятся ведущие определения и подходы к структуре понятия «цифровая грамотность». Рассмотрены основные компоненты цифровой грамотности, определена необходимость формирования цифровой грамотности на всех уровнях образования. Сделан вывод о том, что цифровая грамотность – важнейший навык, необходимый для успеха в XXI веке, наравне с умениями критически мыслить, вести коммуникацию, сотрудничать, решать проблемы.

Ключевые слова: *грамотность, цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровое потребление, цифровая безопасность.*

O. V. Eltsova^{1,2}, M. V. Emelyanova¹

ON THE CONCEPT OF DIGITAL LITERACY

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*Secondary School № 3 of Nadym, Nadym, Russia*

Abstract. This article addresses the issue of digital literacy; considers the role of digital literacy in modern society, the origin of the concept; provides the key definitions and approaches to the structure of digital literacy. The article also considers the main components of digital literacy, determines the need to develop digital literacy at all the levels of education; concludes that digital literacy is the most important skill for being successful in the 21st century along with the ability of critical thinking, communication, cooperation and problem solving.

Keywords: *literacy, digital literacy, digital competences, digital consumption, digital security.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современном обществе цифровая грамотность является одним из важных личностных образований человека. Цель статьи – проанализировать содержание и структуру понятия «цифровая грамотность», используемые в современных исследованиях.

Материал и методика исследований. В ходе исследования осуществлен анализ научной литературы, нормативных документов, педагогического опыта; применялись также такие методы, как сравнение, классификация, педагогическое наблюдение, обобщение, моделирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Способность человека успешно заниматься той или иной практической деятельностью обозначают такими категориями, как «грамотность», «квалификация», «компетентность», «образованность». Каждая из этих категорий сейчас используется и на практике, и в теоретических исследованиях,

представляя собой грани указанной способности. Ключевой среди них является грамотность, так как она состоит из знаний, умений и навыков, заключающихся в способности оперировать знаковыми системами искусственных и естественных языков при восприятии и выполнении поставленных задач; это способность современного человека действовать в соответствии с объективной логикой окружающего предметного мира и достигать поставленных целей.

Понятие грамотности и в нашей стране, и за рубежом развивалось в соответствии с потребностями общества, производства – от простейших умений (чтение, письмо, счет) до владения минимумом общественно необходимых знаний и навыков (грамотность функциональная). В связи с этим начали появляться производные термины, такие как «грамотность библиотечно-библиографическая», «экономическая грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность», «цифровая грамотность», «правовая грамотность». Необходимость изучить становление понятия «цифровая грамотность» обусловлена тем, что ни в России, ни за рубежом в настоящее время еще нет четкого определения данного понятия. Возникла тенденция заменять привычные термины, связанные с работой с информацией, такие как «культура библиотечно-библиографическая», «культура чтения», «грамотность библиотечно-библиографическая», более современными: «компьютерная», «информационная», «цифровая грамотность» [2].

В рамках формирования информационного общества, доступного для всех, ЮНЕСКО в 2000 г. была учреждена программа «Информация для всех» (<http://www.ifapcom.ru>). Была установлена область деятельности программы, прежде всего связанная с использованием человеческих ресурсов и возможностей для современного информационного мира.

В перечне индикаторов развития информационного общества много таких, которые напрямую связаны с понятием цифровой грамотности [4]. Важность указанных навыков требует непрерывного развития цифровой грамотности граждан современного мира.

Итак, цифровая грамотность – это достаточно важное образование личности, она оказывает влияние на все области человеческой жизни и профессиональной деятельности.

Но что включает в себя это понятие в современном мире? Все исследователи говорят о том, что нельзя отождествлять обычную грамотность и цифровую. Цифровая грамотность позволяет человеку, обладающему ей, быть интеллектуально мобильным, взаимодействовать с людьми так, как это не может сделать человек, владеющий только традиционной грамотностью.

Впервые понятие «цифровая грамотность» ввел Пол Гилстер в 1997 году, который рассматривал ее как умение воспринимать предоставленную в широком круге источников и во множестве разнообразных форматов информацию, пользоваться ею с помощью компьютеров. По П. Гилстеру, в настоящее время работа в интернете с гипертекстом, который предлагает возможность быстрого перемещения от одного ресурса к другому, способствует возникновению новых шаблонов поведения, изменению образа действий человека при общении. Возникает сетевое мышление, основной характеристикой которого можно назвать высокую степень информационно-коммуникационной активности.

Г. У. Солдатовой предложена четырехкомпонентная структура цифровой компетентности, включающая в себя:

- знания;
- умения и навыки;
- мотивацию;
- ответственность (в том числе безопасность).

Каждый из указанных компонентов может быть реализован в различных сферах деятельности с информационными и интернет-источниками (при работе с контентом, в коммуникации, в сфере технологий, при потреблении) в разной степени [9].

На текущий момент едва ли можно назвать нашу страну лидером цифровизации: доступность интернета в России по сравнению с Европой до сих пор достаточно низкая – чуть более 70 % против 90 %; далеко не у всех есть кредитные карты, и не каждый россиянин в состоянии записаться к врачу через сайт «Госуслуги». Более того, согласно исследованию НАФИ, лишь 42 % россиян пользуются мобильным интернетом. Преимущества сервисов в оптимизированном цифровом формате не всегда донесены до потенциальных пользователей, что создает определенный мотивационный барьер.

В 2017 году на государственном уровне был поднят вопрос о том, что повышать степень осведомленности граждан о правилах безопасного пользования цифровыми технологиями необходимо уже на уровне начальной школы. Развитие цифровой экономики и связанные с этим задачи модернизации образовательных систем и проектов – один из национальных приоритетов, указанных в указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В Российской Федерации образовательные инициативы в сфере цифровой грамотности реализуются точно на федеральном уровне, в том числе в рамках мероприятий «Университет 20.35». В регионах комплексные образовательные программы в сфере повышения цифровой грамотности детей и молодежи развиты недостаточно. Это повышает риски для учащихся и молодежи в их личной и профессиональной деятельности в сфере информационных технологий (кибербезопасность, цифровая гигиена и медиапотребление, использование интернет-сервисов, в том числе финансовых и т. д.).

Сегодня одна из важнейших задач – изменение подхода к преподаванию информатики в школах [6]. Цифровую грамотность необходимо сделать обыкновенной компетенцией, а не областью развития одаренных детей. Это продиктовано огромным спектром ее применения, начиная с Big Data, искусственного интеллекта и заканчивая виртуальной реальностью – абсолютно все так или иначе требует этой самой грамотности. Пока нет системных программ обучения цифровой культуре, дети пробуют свои силы самостоятельно.

Региональной общественной организацией «Центр интернет-технологий» (РОЦИТ) был подготовлен и уже несколько раз осуществлен проект, в рамках которого измеряется индекс цифровой грамотности россиян. Также РОЦИТ с целью повышению уровня знаний и компетенций населения проводит различные мероприятия. При формировании теоретико-методологической базы проекта было дано следующее определение исследуемому понятию: «Цифровая грамотность – набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Включает в себя цифровое потребление, цифровые компетенции, цифровую безопасность» [3].

Под цифровым потреблением понимается использование услуг интернета для жизни и работы. Сюда входят: стационарный интернет, который есть сейчас почти в каждом доме; мобильный интернет; цифровые устройства, которыми люди начинают пользоваться иногда до того, как начинают говорить; интернет-СМИ, новости; социальные сети разных форматов; государственные услуги; облачные технологии для хранения и передачи данных.

Цифровыми компетенциями называют навыки эффективного пользования технологиями. К ним относятся поиск информации в разнообразных источниках, использование цифровых устройств и функционала социальных сетей, покупки в интернете, совершение финансовых операций с использованием технологий, производство медийного контента, синхронизация устройств, критическое восприятие информации.

Цифровая безопасность обозначает в рамках цифровой грамотности такие основы сетевой безопасности, которые включают в себя защиту персональных данных, формирование надежных паролей, обращение только к легальному контенту, сетевой этикет, репутацию в Сети, создание резервных копий информации, хранение.

Прошло не так много лет, но понятие цифровой грамотности, которое ранее отождествлялось только с умением человека использовать компьютер, теперь воспринимается как весьма серьезный инструмент информационной деятельности и рассматривается наряду с другими понятиями, связанными с технологической грамотностью, такими как компьютерная грамотность, ИКТ-грамотность. Информационное общество нацелено на потребителя электронных услуг, и цифровая грамотность содействует обретению гражданами важных жизненных навыков. Цифровая грамотность является катализатором развития современного человека.

Национальное агентство финансовых исследований определяет цифровую грамотность как «базовый набор знаний, навыков и установок, позволяющий человеку эффективно решать задачи в цифровой среде» [5]. Цифровая грамотность, согласно НАФИ, содержит следующие компоненты: компьютерную грамотность, информационную грамотность, коммуникативную грамотность, медиаграмотность и технологические инновации. Эти компоненты, в свою очередь, включают в себя указанное ниже (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты цифровой грамотности

Компонент	Знания	Навыки	Установки в отношении
Информационная грамотность	Отличительные черты информации и различные источники информации	Поиск соответствующей запросу информации и ее сопоставление	Польза и вред информации
Компьютерная грамотность	Устройство компьютера, его функции	Использование компьютера и аналогичных устройств	Роль компьютера в ежедневной жизни
Медиаграмотность	Медиа-контент и его источники	Поиск новостей и проверка их достоверности	Достоверность информации, сообщаемой через СМИ
Коммуникативная грамотность	Специфика диалога при цифровой коммуникации	Использование современных средств коммуникации	Сетевой этикет
Технологические инновации	Современные технологические тенденции	Работа с гаджетами и приложениями	Польза технологических инноваций

Наиболее важными и общими для всех (вне зависимости от уровня владения информационно-компьютерными технологиями) компонентами цифровой грамотности нам представляются такие умения и навыки, как создание информации (контента), коммуникационный обмен ею в локальной или Глобальной сети, получение доступа к информации, критическая оценка истинности найденной информации, управление, поддержка информационно-компьютерных технологий, использование веб-среды для любой из сфер человеческой деятельности (учеба, отдых, работа) [8]. Каждый из перечисленных навыков связан с базовыми компетенциями, что дает нам возможность сделать вывод о том, что цифровая грамотность востребована так же, как и традиционная грамотность (чтение, письмо; математические навыки, управление социальным поведением).

Предлагаем использовать следующее определение: цифровая грамотность – знания, умения и мотивация в области разработки, безопасного и эффективного использования и применения цифровой информации и ресурсов. Цифровая грамотность предусматривает овладение знаниями, закрепление, освоение и эффективное использование навыков и умений.

Рассмотрим компоненты цифровой грамотности:

- 1) когнитивный компонент;
- 2) деятельностный компонент;
- 3) мотивационный компонент;

Когнитивный компонент структуры цифровой грамотности характеризуется системой знаний прикладного характера, являющихся ядром цифровой грамотности.

Деятельностный компонент содержит умения, навыки эффективного осуществления базовых операций самостоятельной работы с цифровыми ресурсами, а также способы планирования и деятельности по решению задач с использованием цифровых данных и ресурсов.

Нацеленность на создание сознательной потребности человека в компетентном использовании цифровой среды характеризует мотивационную составляющую цифровой грамотности.

Поскольку сейчас почти в каждом доме есть и гаджеты (смартфоны, планшеты, компьютеры), и интернет, а ребенок изучает мир «всюду, куда может дотянуться», нередко получается так, что без контроля родителей ребенок видит или слышит в сети то, чего не должен. В связи с этим мы считаем, что в современном мире цифровую грамотность нужно прививать и формировать с самого детства, в том числе на каждом уровне образования. Развитие цифровой грамотности должно происходить в совокупности с общими задачами образования. Таким образом, с учетом того, что в современном мире использование информационных и компьютерных технологий – один из базовых навыков человека, его целесообразно включить в школьную программу. Мы считаем, что цифровая грамотность положительно влияет на развитие базовых умений и навыков, знаний и компетенций обучающихся [7].

В понятии «цифровая грамотность» выделяются шесть главных умений:

- найти нужную информацию в интернете и быть в состоянии оценить ее достоверность и качество;
- произвести анализ проблемы и подобрать те цифровые инструменты, которые смогут найти ее решение;
- непрерывно обучаться в течение всей жизни, используя доступность информации;
- оценивать постоянно меняющиеся технологические инструменты и выбирать из них наиболее подходящие для решения конкретной проблемы;
- обучаться и перестраиваться, чтобы успешно работать с постоянно обновляющимися цифровыми инструментами;
- для решения поставленной проблемы совмещать друг с другом и настраивать под себя разнообразные технологические инструменты [10].

Учитывая современный уровень использования технологий, а также благоприятные условия для развития грамотного общества, мы считаем, что цифровую грамотность и детей, и молодежи необходимо повышать. Сложность современного информационного мира в том, что доступность технологий и умение искать нужную информацию не обеспечивают наличия у молодежи навыков, необходимых для успешного существования в цифровом обществе. Уверенно пользующиеся технологиями дети и молодые люди часто переоценивают свои умения. Им не хватает знаний для эффективного использования технологий, критической оценки своих умений, они не могут избежать риска и подвергают себя опасности. Формирование и развитие цифровой грамотности должно давать молодым людям навыки не только необходимые, но и востребованные.

Образовательные методики должны меняться в соответствии с требованиями современного мира [1]. Мы также предлагаем для развития цифровой грамотности использовать творческую составляющую.

Использование цифровых образовательных ресурсов может стать эффективным инструментом обучения, воспитания и развития школьников и подготовки их к жизни в цифровом обществе.

Специально разработанные программы и мероприятия для детей и подростков по формированию и развитию цифровой грамотности необходимы. Благодаря им подрас-

тающее поколение сможет научиться безопасно, разумно, ответственно и эффективно пользоваться доступными цифровыми и интернет-ресурсами, критически осмысляя происходящее. Вместе с тем молодым людям необходимо овладевать навыками, необходимыми для успешной жизни в XXI веке. Цифровая грамотность сегодня – это, разумеется, ответственность не только образовательных организаций. Семья, общество, библиотека, бизнес также должны сыграть свою роль.

Цифровая грамотность является важнейшим навыком, который в условиях XXI века необходим для успешности ничуть не меньше, чем умение критически мыслить, а также умение решать проблемы, сотрудничать и общаться друг с другом. Некоторые исследователи называют цифровую грамотность столь же важной, как умение читать и писать, давая ей название «четвертой грамотности». Большое значение имеет повышение цифровой грамотности как отдельного гражданина, так и населения всей страны в целом. Если говорить об уровне цифровой грамотности отдельного человека, мы считаем, что от способности человека находить необходимую информацию в условиях огромных объемов данных, передавать ее, использовать возможности, открывающиеся с появлением цифровых ресурсов, напрямую зависит, сможет ли он адаптироваться к требованиям современности. Человек, обладающий цифровой грамотностью, может отбирать нужную ему информацию из огромных потоков данных в интернете, он понимает, как устроен виртуальный мир, и способен быть в цифровой среде в безопасности. Если говорить о населении России, то общий уровень цифровой грамотности складывается из уровней цифровой грамотности каждого гражданина. А это, в свою очередь, влияет на культурный уровень населения, на то, способен ли человек в эпоху цифровой экономики внести свой вклад для выведения страны на передовые позиции в сфере инноваций. Поэтому мы считаем, что программы развития цифровой грамотности должны внедряться уже в школьное образование.

Резюме. Цифровая грамотность учащегося – личностное образование субъекта, включающее следующие компоненты: систему знаний, умений и навыков в сфере использования цифровых ресурсов и цифровой информации, положительную мотивацию к цифровой активности, положительный опыт работы в Сети; позволяющие находить, оценивать, использовать, распространять и создавать контент при помощи современных информационных технологий. Рекомендуемое включение в школьное образование программ развития цифровой грамотности позволит детям и молодежи осознанно выбирать релевантную информацию из большого потока, понимать, как работает виртуальный мир, и не подвергать себя опасности в цифровой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вацук И.Н. Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2005. – 184 с.
2. Гендина Н.И. Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта : по материалам докладов // Школьная библиотека. – 2009. – № 9–10. – С. 28–39.
3. Давыдов С.Г., Логунова О.С. Проект «Индекс цифровой грамотности»: методические эксперименты // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). – 2015. – № 41. – С. 120–141.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под ред. Б. Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
5. Исследовательский проект «Цифровая грамотность для экономики будущего» // Аналитический центр НАФИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitiye/tsifrovaya-gramotnost-dlya-ekonomiki-budushchego/>.
6. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/>.
7. Твитчетт Л. Повышение цифровой грамотности детей и молодежи: возможности и проблемы для библиотек // Территория Л. – М. : ФГБУК «Российская государственная библиотека для молодежи», 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gazetargub.ru/?p=6383>.

8. Тимофеева Н.М. Цифровая грамотность как компонент жизненных навыков // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2015/07/5573>.

9. Цифровая компетентность подростков и родителей : результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М. : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

10. Хуатэн Ма. Цифровая трансформация Китая. Опыт преобразования инфраструктуры национальной экономики. – М. : Альпина Паблишер, 2019. – 250 с.

Статья поступила в редакцию 25.10.2019

REFERENCES

1. *Vashchuk I.N.* Formirovanie informacionnoj gramotnosti mladshego shkol'nika v uchebnoj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Orenburg : Orenburgskij gosudarstvennyj universitet, 2005. – 184 s.

2. *Gendina N.I.* Informacionnaya gramotnost' v kontekste drugih vidov gramotnosti: dajdzhest zarubezhnogo opyta : po materialam dokladov // Shkol'naya biblioteka. – 2009. – № 9–10. – S. 28–39.

3. *Davydov S.G., Logunova O.S.* Proekt «Indeks cifrovoj gramotnosti»: metodicheskie eksperimenty // Sociologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (4M). – 2015. – № 41. – S. 120–141.

4. *Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii / pod red. B. Dendeva.* – М. : ИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

5. *Issledovatel'skij proekt «Cifrovaya gramotnost' dlya ekonomiki budushchego» // Analiticheskij centr NAFI [Elektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/tsifrovaya-gramotnost-dlya-ekonomiki-budushchego/>.

6. *Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/>.

7. *Tvitchett L.* Povyshenie cifrovoj gramotnosti detej i molodyozhi: vozmozhnosti i problemy dlya bibliotek // Territoriya L. – М. : FGBUK «Rossijskaya gosudarstvennaya biblioteka dlya molodezhi», 2017. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://gazetargub.ru/?p=6383>.

8. *Timofeeva N.M.* Cifrovaya gramotnost' kak komponent zhiznennyh navykov // Psihologiya, sociologiya i pedagogika. – 2015. – № 7 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://psychology.snauka.ru/2015/07/5573>.

9. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej : rezul'taty vserossijskogo issledovaniya / G. U. Soldatova, T.A. Nestik, E. I. Rasskazova, E.Yu. Zotova.* – М. : Fond Razvitiya Internet, 2013. – 144 с.

10. *Huaten Ma.* Cifrovaya transformaciya Kitaya. Opyt preobrazovaniya infrastruktury nacional'noj ekonomiki. – М. : Al'pina Publisher, 2019. – 250 с.

The article was contributed on October 25, 2019

Сведения об авторах

Ельцова Ольга Валерьевна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева; педагог средней общеобразовательной школы № 3 г. Надыма, г. Надым, Россия; e-mail: eltsova@thirdschool.ru

Емельянова Марина Валерьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: emelmarina@mail.ru

Author information

Eltsova, Olga Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Teacher, Secondary School № 3 of Nadym, Nadym, Russia; e-mail: eltsova@thirdschool.ru

Emelyanova, Marina Valeryevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: emelmarina@mail.ru

УДК 377(091)(740.344)«193»

DOI 10.37972/chgpu.2020.72.45.021

Л. А. Ефимов

ЧУВАШСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РАБФАК В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ЧУВАШИИ В 1930-е гг.

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена деятельности Чувашского педагогического рабфака, функционировавшего в 1930–1941 гг. в составе педагогического института г. Чебоксары. Особое внимание в ней уделено вопросам организации этого учреждения, постановки учебно-воспитательной работы в нем и материально-технической базы. Показан вклад педагогического рабфака в подготовку рабоче-крестьянской молодежи для поступления в вуз. Установлено, что за 11 лет функционирования (1930–1941 гг.) Чувашский педрабфак подготовил около 500 человек для поступления в Чувашский педагогический институт и стал важным источником пополнения вуза автономной республики абитуриентами. В 1930-е гг. он внес значительный вклад в развитие системы подготовки национальных учительских кадров для школ Чувашии.

Ключевые слова: педагогический рабочий факультет, дневное и вечернее отделения, Чувашский педагогический институт, 1930-е гг., учебно-воспитательная работа, материально-техническая база, система подготовки учительских кадров.

L. A. Efimov

CHUVASH PEDAGOGICAL RABFAK IN THE SYSTEM OF TRAINING OF CHUVASH TEACHERS IN THE 1930s

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the activity of the Chuvash Pedagogical Rabfak, which functioned in 1930–1941 as part of the Cheboksary Pedagogical Institute. It pays special attention to the organization of pedrabfak, educational work, material and technical base of the institution, shows its contribution to the preparation of workers'- and peasants' youth for entering the institute. It has been established that during 11 years of its operation (1930–1941) the Chuvash pedrabfak trained about 500 people for admission to the Chuvash Pedagogical Institute and provided the institute of the autonomous republic with applicants. In the 1930s, it made a significant contribution to the development of the system of training of national teachers for schools of Chuvashia.

Keywords: pedagogical workers' faculty, full-time and part-time departments, Chuvash Pedagogical Institute, 1930s, educational work, material and technical base, teacher training system.

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе развития российского образования вузами проводится целенаправленная профориентационная работа по подготовке абитуриентов, повсеместно созданы факультеты довузовской подготовки. В октябре 2020 г. исполняется 90 лет со дня открытия Чувашского пединститута – главной кузницы подготовки национальных учительских кадров. Исторический опыт деятельности рабочих факультетов 1920–1930-х гг. может быть востребован и использован в работе высших учебных заведений и в современных условиях. В связи с этим исследование данной проблемы весьма актуально. В статье ставится цель – исследовав деятельность Чувашского педагогического рабфака, показать его вклад в систему подготовки

учительских кадров для национальных школ из числа рабоче-крестьянской молодежи Чувашии в 1930-е гг.

Материал и методика исследований. В ходе исследования проведены обзор имеющейся историко-педагогической литературы по теме, анализ источниковой базы. Отметим, что исследуемая нами проблема частично затрагивается в работах Е. И. Горбушкиной [1], В. И. Поспелова [12], А. М. Симулина [14], Т. С. Сергеева [13], М. А. Фаворова [16] и др., но в региональной историографии отсутствуют обобщающие труды, освещающие деятельность Чувашского педрабфака в исследуемых хронологических рамках. Комплексное исследование, проведенное автором с использованием общенаучных методов, анализа статистических, нормативно-правовых актов и законодательных материалов, документов фондов Государственного исторического архива Чувашской Республики, вводимых в научный оборот впервые, позволяет решить исследовательские задачи по рассматриваемой проблеме.

Результаты исследований и их обсуждение. 2 августа 1918 г. СНК РСФСР издал декрет о новых правилах приема в вузы. Декрет предоставлял трудящейся молодежи право поступать в высшую школу без экзаменов, что позволило привлечь в вузы страны Советов большое число рабочих и крестьян. На тот период уровень общеобразовательной подготовки в вузах был низким, да и высшее образование оказывалось для многих недоступным. В Постановлении Наркомпроса РСФСР от 11 сентября 1919 г. «Об организации рабочих факультетов» рабфак определен как автономное учебно-вспомогательное учреждение, проводившее специальные курсы по подготовке рабочих и крестьян в кратчайшие сроки для поступления в высшую школу.

Декрет СНК РСФСР «О рабочих факультетах» от 17 сентября 1920 г. завершил законодательное оформление системы рабфаков. В 1921/1922 учебном году на дневных рабфаках был установлен трехлетний срок обучения, на вечерних – четырехлетний. В марте 1930 г. на 2-й сессии ГУСа Наркомпроса РСФСР, посвященной педагогическим кадрам, говорилось об усилении «рабоче-батрацкого ядра» на рабочих факультетах [12, с. 13]. Так, в Волго-Вятском регионе процент приема крестьян на рабфаки был выше процента приема рабочих. К примеру, в 1930 г. Нижегородский рабфак насчитывал 1480 студентов, Ижевский – 510, Чувашский – 480 [16, с. 130].

В 1930 г. в СССР было введено всеобщее начальное обучение и существенно расширена сеть образовательных учреждений. В связи с этим возникла необходимость в увеличении педагогических кадров. Особенно остро стояла проблема подготовки педагогов высшей квалификации. Для планомерной подготовки рабочих и крестьян к поступлению в вузы начали организовывать рабфаки [11, с. 25]. Согласно Положению, для обучения принимались лица с 3-хлетним трудовым стажем. Курс рабфаков включал в себя программу школ 1 и 2 ступени. В учебном плане, начиная со 2 курса, устанавливались четыре «уклона»: технический, биологический, общественно-экономический и педагогический.

По Положению о рабфаках, утвержденному Наркомпросом РСФСР № 304-Р от 13 апреля 1930 г., рабфаки имели вечерние (сочетали труд и обучение) и дневные отделения. Продолжительность обучения на дневном отделении устанавливалась в 3 года, на вечернем – 4. На рабфаки зачислялись лица не моложе 18 лет, участвовавшие личным физическим трудом в ведомстве не менее 3 лет до поступления, по командировке профсоюзных организаций при фабрично-заводских предприятиях, колхозах и совхозах, а также партийных и комсомольских организаций. По общему правилу, выпускники рабфаков зачислялись в вузы без вступительных экзаменов (либо в качестве таковых им засчитывались выпускные испытания на рабфаках) [1, с. 126]. Срок обучения засчитывался в трудовой стаж, слушатели обеспечивались государственными стипендиями.

В докладной записке СНК ЧАССР в СНК РСФСР «Об открытии в г. Чебоксары Чувашской Республики Педагогического института» от 31 мая 1929 г. отмечалось, что, по данным Всеобщей школьной переписи, на 15 декабря 1926 г. в республике «...работало преподавателей: в школах 1 ступени – 1508 чел., в 7–8-летних и школах колхозной молодежи – 292 чел., в школах 2 ступени и 9-летних – 206 чел. Однако в связи с введением в Чувашской АССР всеобщего обучения и увеличением школ повышенного типа в ближайшее время потребуется дополнительно 928 преподавателей... Всего к концу пятилетки потребность в учительских кадрах определена в 1262 чел., а в следующее пятилетие – 1285 чел» [8, с. 202].

30 октября 1930 г. решением бюро Чувашского обкома ВКП(б) Чувашский рабочий факультет, открытый в г. Чебоксары 29 декабря 1921 г., был преобразован. В постановлении отмечалось: «В целях ускорения темпов подготовки сельскохозяйственных, инженерно-технических, педагогических и др. кадров из рабочих, батраков и колхозников-чуваш, в соответствии с решениями ЦК ВКП(б) от 16 мая 1930 г. и СНК СССР от 17 сентября 1930 г., существующий с 1921 г. Чувашрабфак реорганизовать в три самостоятельных рабфака: а) сельскохозяйственный рабфак в Чебоксарах (дневной) с контингентом студентов в 400 чел., с прикреплением к Нижегородскому сельскохозяйственному институту; б) педагогический рабфак (дневной) с контингентом студентов в 300 чел., с прикреплением к Чувашскому пединституту в Чебоксарах; в) индустриально-технический рабфак в Шумерлях (дневной) с контингентом в 120 чел., с временным размещением в гор. Алатыре, реорганизовав существующую школу 2-й ступени. Организовать вечерние рабфаки с контингентом слушателей на 1-м семестре с 1 декабря: в Алатыре – в 100 чел., в Чебоксарах: сельскохозяйственный – в 40 чел. и педагогический – в 40 чел. Учитывая потребность Чувашской АССР в специалистах по отраслям хозяйственного и социально-культурного строительства, необеспеченность соответственной подготовкой (медицинских, животноводства, молочного хозяйства, планово-экономических, финансовых и др.), считать необходимым оканчивающих рабфаки Чувашской АССР командировать не только в прикрепленные, но и другие родственные и специальные вузы, добиваясь в центре предоставления мест по разверстке, согласно плану подготовки кадров для Чувашской АССР... Продолжительность обучения на рабфаках установить 3,5 года при непрерывном производственном годе, осуществив переход в течение 1931 г...» [5, л. 16]. На заседании Совнаркома ЧАССР 14 ноября 1930 г. рассмотрен вопрос о реорганизации Чувашского рабочего факультета. Было принято постановление «в целях ускорения темпов подготовки сельскохозяйственных, инженерно-технических, педагогических и других кадров» существующий Чувашский рабфак реорганизовать в три рабфака... с 1 декабря 1930 г. организовать вечерний педагогический рабфак» [2, л. 292]. Вновь организованному пединституту из Чувашского рабфака были выделены 4 группы в 140 чел. В январе 1931 г. произведен прием на 1 и 2 курсы пединститута 160 чел., в марте того же года укомплектован 120 слушателями вечерний рабфак при пединституте [10, с. 43]. До 15 апреля 1931 г. организован прием заявлений на агрономическое и химико-биологическое отделения. Остальные, подавшие заявления 15–17 апреля, подверглись приемным экзаменам по математике, физике, обществознанию и русскому языку. Всего на эти два отделения были приняты 73 человека, в том числе 21 женщина. Среди принятых 49 были учителями, 25 – закончивших техникумы, 3 – рабфаки, 7 – школы 2 ступени, 8 – курсы по подготовке в вузы [5, л. 25]. Распоряжением директора пединститута Прокопьев Константин Прокопьевич был назначен заведующим педагогического рабфака [15, л. 39].

Из краткого отчета о работе рабфака Чувашского пединститута за 1930/1931 учебный год, хранящегося в ГИА ЧР, видно, что Чувашский педагогический рабфак существовал с 1 февраля 1931 г. Учебные занятия проводились в помещении сельхозрабфака,

частью – в помещении пединститута. Большинство групп занимались утром, одна-две группы – вечером [5, л. 13].

В Чувашском педрабфаке действовали дневное и вечернее отделения [14, с. 584]. Народным Комиссариатом Просвещения РСФСР план приема был определен на дневное отделение – 90 чел., на вечернее – 150. К работе по осеннему приему 1931/1932 учебного года приступили в начале июля 1931 г. Все места дневного отделения были распределены между сельскими районами Чувашии, 10 мест было предоставлено Чувашпрофсовету и 20 мест – Чувашскому обкому ВЛКСМ. Для малоподготовленных были организованы полуторамесячные курсы по подготовке к занятиям в педрабфаке, после окончания которых поступили на дальнейшее обучение в рабфаке 22 чел.

Социальный состав принятых на дневное отделение в сентябре был следующим: рабочих – 7, колхозников – 93, середняков-единоличников – 2, бедняков-единоличников – 10, служащих – 1, питомцев-детдомовцев – 1, женщин – 41, комсомольцев – 66, коммунистов – 2.

За первую половину 1930/31 учебного года (сентябрь–январь) учебная работа педрабфака проводилась по планам, выработанным Чувашрабфаком, а с 1 февраля 1931 г. педрабфак работал как новый рабфак при новом руководстве и с новым составом преподавателей. На 1 января 1932 г. на педагогическом рабфаке пединститута обучалось 332 студента с отрывом от производства, без отрыва – 150 [6, л. 24]. В отдельные годы в г. Ядрин и Маринский Посад существовали филиалы педагогического рабфака [13, с. 534].

Для разработки учебно-методических вопросов в педрабфаке были созданы учебно-методическое бюро и две цикловые комиссии (физмат-биологическая и общественно-литературно-языковедческая).

В основу производственных планов для проработки по ударным группам (3 года) были положены без изменений программы, изданные Наркомпросом РСФСР для рабфака с 3-хгодовым курсом, а для остальных групп программы были разбиты на 4 года (8 семестров). В связи с введением в курс рабфака чувашского (родного) языка и со слабой подготовкой по русскому языку и частично по математике типовой рабочий план был изменен.

Учебные планы рабфаков строились таким образом, чтобы дать слушателям достаточный запас знаний для занятий в вузах. Программы факультетов должны были включать в себя тот необходимый общеобразовательный минимум, без которого невозможна работа вузов.

Для проверки усвоения студентами учебной программы производились устные опросы, индивидуальные и групповые, по каждому заданию и предметам. Проводились письменные работы, причем обязательным было выполнение письменной работы на каждое задание, а в конце семестра – итоговой работы, охватывающей все пройденные темы. Приходилось перестраивать планы отдельных групп в связи с политехнизацией и введением производственной практики. Педрабфак был прикреплен к садово-огородному совхозу на время летней практики по уходу за картофелем и садом.

Далее рассмотрим формы и методы преподавания в педрабфаке. Реализация программ по большинству дисциплин проходила в основном по системе заданий с лабораторной проработкой, редко индивидуально, больше – группами по 4–7 чел. Только в 1 семестре со вновь принятыми студентами преобладала урочная система в беседной форме, пока они не усвоили коллективные формы самостоятельной работы по заданиям. Правда, и на 2 курсе допускались лекции по отдельным темам и вопросам.

Средняя посещаемость обучающихся составляла более 90 %.

Общественно-политическое воспитание студентов педрабфака было предметом особого внимания со стороны партийной, комсомольской и профсоюзной организаций учебного заведения. Кроме теоретического изучения обществоведческих дисциплин, организо-

ывались полит-, проф- и военные кружки. В связи с текущими и общественно-политическими кампаниями студенты принимали активное участие в работе с населением.

Учебные занятия в рабфаке начинались в 9 часов и продолжались до 16 часов, т. е. длились по 7 часов почти по всем группам. Исключение было в первом семестре – 6 уроков. Вечернее время использовалось студентами на самостоятельную работу для подготовки к урокам.

При рабфаке работали кружки: хоровой, музыкальный, литературный, физкультурный. Во всех общежитиях по утрам проводились физкультурные зарядки, была организована работа по сдаче норм на значки ГТО, ГСО, «Ворошиловский значок». ПВХО охвачено 209 студентов по сдаче ГТО. Была организована витрина для вывешивания свежих газет. За учебный год было коллективное посещение театров (13 раз), кино (7) [6, л. 19].

Учебным планом предусматривались педагогические практики. Так, в 1933/34 учебном году проведены следующие виды практик:

- 1) школьная практика по общему курсу общей педагогики в 3–4 семестрах;
- 2) методическая практика в 5–6 семестрах;
- 3) стажерская практика в 7–8 семестрах [6, л. 58].

Далее рассмотрим материально-техническую базу педрабфака и материальное положение студентов. Из отчетных документов видно, что педрабфак пользовался пособиями института и сельхозрабфака. Недостаток в литературе был по общественнознаанию и языкам. Педрабфак имел свое общежитие на 60 чел. при контингенте учащихся 294 чел. Остальные размещались в общежитиях сельхозрабфака, садово-огородного техникума и пединститута. В связи с увеличением контингента обучающихся на 1931/32 учебный год на 240 чел. Совнарком ЧАССР отдал педрабфаку специальное учебное здание в Чебоксарской школе 2 ступени со всем оборудованием и инвентарем. Общежитиями педрабфак был обеспечен на 250 чел., а остальные из 330 обучающихся дневного рабфака в количестве 80 чел. вынуждены были жить из-за отсутствия общежития на частных квартирах. Под общежития педрабфаку были предоставлены 3 помещения: одно – на 120 чел. с жилой площадью в 400 кв. м., другое – на 60 чел. с площадью в 180 кв. м. и третье – на 75 чел. с площадью в 200 с небольшим кв. м. При общежитиях были организованы два красных уголка, где имелись 1 двухрядная гармонь, 2 гитары, 3 балалайки, 2 мандолины, 6 комплектов шашек, 5 комплектов шахмат [5, л. 2].

До декабря 1932 г. обучающимся выдавали стипендии по 45 руб. [9, с. 2]. В 30 комнатах жили 207 студентов, они питались в столовой при педрабфаке. Продукты доставались в порядке самозаготовки. Был организован свинарник. Питались в общей столовой, плата за питание составляла 28 руб. 80 коп. в месяц, на другие расходы – 10 руб. (заем, плата за обучение) и т. д. В сутки на душу отпускалось 600 гр. черного хлеба; в месяц – 0,5 кг крупы и 1 кг мяса. В отчете о работе рабфака указывается: «Качество питания низкое. Стоимость обеда и завтрака с хлебом – 1 руб. 65 коп. Студент получал в среднем с хлебной надбавкой 66 руб.» [5, л. 2].

Рабфак к 10 февраля 1931 г. был укомплектован педагогическими кадрами, большинство из которых были постоянными работниками (19 чел.), для выпускной группы по совместительству нанимались 5 педагогов; 8 педагогов жили на частных квартирах. В числе первых преподавателей на работу приняты М. А. Андреев, Ф. И. Иванов, Е. И. Муравьева, А. И. Тараканова, С. А. Никитина, Н. Д. Дмитриев, Г. Г. Данилов, З. И. Демидов (сотрудник музея), А. С. Отачкин (работник Наркомпроса ЧАССР), Ф. Т. Тимофеев (сотрудник научно-исследовательского института) и др. По половому признаку из 19 работников мужчин было 13, женщин – 6 [4, л. 46]. Относительно образовательного уровня 18 имели высшее образование, 1 – среднее специальное. С педстажем ниже 1 года было 4 человека, от 1 года до 3 лет – 3, от 3 до 5 – 2, от 10 лет и более – 8. Членов и кандидатов

ВКП(б) насчитывалось 3 чел., членов ВЛКСМ – 2. По социальному положению из рабочих было 3 человека, крестьян – 13, служащих – 3.

Из штатного расписания административно-технического персонала Чувашпедрабфака за 1931 г. видно, что размер оклада зав. рабфаком составлял 225 руб., зам. зав. рабфаком по учебной работе – 185 руб., пом. по учебной части – 160 руб., а преподаватели пролучали 125 руб., библиотекарь – 73, лаборант – 80, делопроизводитель – 60, завхоз – 60, машинистка – 60, бухгалтер – 110 руб. и т. д. Месячный фонд зарплаты составлял 7676 руб. [5, л. 6].

Краткий отчет дневного отделения Чувашрабфака о зимней зачетной сессии 1933/34 учебного года показывает, что зачеты начались 19 декабря и закончились 31 декабря. Знания рабфаковцев оценивались по 4х-бальной системе: «очень хорошо», «хорошо», «уд.», «неуд.». Так, по итогам зимней сессии группа «А» 1 курса показала знания: «очень хорошо» – 4,4 %, «хорошо» – 25,5 %, «уд.» – 60,3 %, «неуд.» – 9,8 %; группа «А» 2 курса: «очень хорошо» – 6,2 %, «хорошо» – 30 %, «уд.» – 60,7 %, «неуд.» – 3,1 %. Если в сентябре пропуски студентов по неважным причинам составляли 1,61 %, в ноябре – 2,02 %, то в декабре, накануне сессии, они снизились и составили 0,5 %. По итогам сессии за плохую успеваемость и прогулы из рабфака были исключены 6 студентов [6, л. 103].

На 1 курсе (59 чел.) студенты сдавали экзамены по следующим дисциплинам: математика, русский язык, чувашский язык, советское строительство, физическая география. На 2 курсе (126 чел.) экзамены были по математике, русскому языку, чувашскому языку, экономической географии, истории классовой борьбы. На 3 курсе (134 чел.) были предусмотрены экзамены по математике, русскому языку и литературе, чувашскому языку и литературе, экономгеографии, физике, химии, биологии, истории классовой борьбы, политэкономии, на 4 курсе (19 чел.) – по математике, физике, химии, биологии, истории ВКП(б), экономической политике, русскому языку и литературе, чувашскому языку и литературе, немецкому языку.

В 1934/1935 учебном году рабфак имел свою киноустановку, с сентября 1934 г. по апрель 1935 г. было продемонстрировано 13 кинокартин, в том числе 6 учебных. За отчетный период (1934/1935 учебный год) преподавателями педрабфака были обсуждены 7 методических вопросов, ежемесячно проводились методические совещания. Педагогами даны 4 открытых урока. Педрабфак регулярно выписывал для кабинетов и библиотеки справочную и другую литературу, работали радиотехнический кружок и кружок по изучению мотора. Следует отметить, что в деятельности Чувашского педрабфака существенную роль играл национально-региональный образовательный компонент: больше часов уделялось изучению чувашского языка и литературы, истории Чувашского края.

Осенью 1934 г. на дневном и вечернем отделениях педрабфака к занятиям приступили 194 чел. На 1 января 1935 г. контингент обучающихся составлял 403 чел. В осенний набор 1933/1934 учебного года из 1208 принятых в пединститут студентов 40 чел. были зачислены из окончивших рабфак [4, л. 33]. 26 февраля 1936 г. распоряжением по пединституту В. М. Васильев был освобожден от должности директора Чувашского педрабфака, новым директором назначен В. А. Андреев. На тот период на педрабфаке обучалось 382 чел., из них 88 – на вечернем отделении [3, л. 71].

На 1 января 1936 г. педрабфак функционировал со следующим контингентом: на дневном отделении 2 курса – 4 группы, 123 студента; на 3 курсе – 3 группы, 81 человек; на вечернем отделении 2 курса обучались 26 чел, на 3 курсе – 22, на 4 курсе – 21. Изучение статистических материалов показывает, что количество обучающихся рабфака в последующие годы постепенно сокращалось. Это было связано с тем, что к середине 1930-х гг., благодаря развитию системы общего и специального среднего образования в СССР, необходимость в рабфаках стала отпадать. Все большую роль в подготовке в вузы рабочих и крестьян начинали играть средние общеобразовательные учебные заведения и ве-

черные школы для рабочих-производственников. Программы рабочих факультетов стали составляться на основе программ десятилеток. Приказом по Народному комиссариату просвещения РСФСР от 28 августа 1941 г. рабфак при Чувашском пединституте был ликвидирован [7, л. 87]. В связи с развитием в стране общего специального среднего образования рабочие факультеты постепенно превращались в общеобразовательные школы обычного типа, их количество неуклонно сокращалось, они стали утрачивать свое значение и поэтому были упразднены.

Резюме. Введение всеобщего начального обучения в СССР и расширение сети образовательных учреждений потребовали реформирования системы подготовки педагогических кадров в вузах страны. Усилиями региональных властей и общественности Чувашии в октябре 1930 г. в г. Чебоксары открыт педагогический институт, а при нем с целью планомерной подготовки рабоче-крестьянской молодежи Чувашии к поступлению в педвуз был организован педагогический рабфак с вечерним и дневным отделениями. В ходе комплексного исследования, проведенного с использованием общенаучных методов, анализа статистических, нормативно-правовых актов и законодательных документов, материалов фондов Государственного исторического архива Чувашской Республики, вводимых в научный оборот впервые, автору удалось выявить, что за 11 лет своего функционирования (1930–1941 гг.) Чувашский педрабфак подготовил около 500 чел. для поступления в Чувашский педагогический институт – первенец высшего образования автономной республики. В исследуемый период педрабфак был важным источником пополнения педагогического института абитуриентами и внес значительный вклад в подготовку учительских кадров для Чувашии, диаспоры и национальной образовательной системы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбушкина Е. И. К истории развития рабочих факультетов в Волго-Вятском регионе в 1920–1930-е гг. // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – № 4, ч. 3. – С. 123–127.
2. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф. Р-203, оп. 1, д. 97.
3. ГИА ЧР. – Ф. Р-203, оп. 1, д. 351.
4. ГИА ЧР. – Ф. Р-221, оп. 1, д. 918.
5. ГИА ЧР. – Ф. Р-1163, оп. 1, д. 2.
6. ГИА ЧР. – Ф. Р-1163, оп. 1, д. 23.
7. ГИА ЧР. – Ф. Р-1335, оп. 1, д. 535.
8. ГИА ЧР. – Ф. Р-147, оп. 1, д. 697.
9. О порядке обеспечения стипендиями учащихся рабочих факультетов // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. – 1931. – № 27–28. – С. 2–4.
10. Первенец высшего образования Чувашской Республики: 70 лет в датах, событиях, фактах и цифрах / сост. Г. Н. Григорьев и др. – Чебоксары : Чувашия, 2000. – 198 с.
11. Положение о рабочих факультетах, принятое коллегией Отдела рабфактов от 29 августа 1921 года, утвержденное Президиумом коллегии Главпрофобра от 2 сентября 1921 года // Красный студент. – 1923. – № 6. – С. 25–27.
12. Постелов В. И. Вопросы подготовки педагогических кадров на 2-й сессии ГУСа // Нижегородский просвещенец. – 1930. – № 8–9. – С. 13–15.
13. Сергеев Т. С. Рабочие факультеты // Чувашская энциклопедия. Т. 3 : М–Се. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 2011. – 686 с.
14. Симулин А. М. Чувашский педагогический рабфак // Чувашская энциклопедия. Т. 4 : Си–Я. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 2011. – 795 с.
15. Текущий архив Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – Оп. 1, д. 1.
16. Фаворов М. А. Вятский рабочий факультет им. Степана Халтурина // Вятская жизнь. – 1924. – № 1. – С. 130–132.

Статья поступила в редакцию 26.11.2019

REFERENCES

1. *Gorbushkina E. I.* K istorii razvitiya rabochih fakul'tetov v Volgo-Vyatskom regione v 1920–1930-e gg. // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 4, ch. 3. – S. 123–127.
2. *Gosudarstvennyj istoricheskij arhiv Chuvashskoj Respubliki (GIA ChR).* – F. R-203, op. 1, d. 97.
3. *GIA ChR.* – F. R-203, op. 1, d. 351.
4. *GIA ChR.* – F. R-221, op. 1, d. 918.
5. *GIA ChR.* – F. R-1163, op. 1, d. 2.
6. *GIA ChR.* – F. R-1163, op. 1, d. 23.
7. *GIA ChR.* – F. R-1335, op. 1, d. 535.
8. *GIA ChR.* – F. R-147, op. 1, d. 697.
9. *O poryadke obespecheniya stipendiyami uchashchihsya rabochih fakul'tetov* // Byulleten' narodnogo komissariata po prosveshcheniyu RSFSR. – 1931. – № 27–28. – S. 2–4.
10. *Pervenec* vysshego obrazovaniya Chuvashskoj Respubliki: 70 let v datah, sobyitiyah, faktah i cifrah / sost. G. N. Grigor'ev i dr. – Cheboksary : Chuvashiya, 2000. – 198 s.
11. *Polozhenie* o rabochih fakul'tetah, prinyatoe kollegiej Otdela rabfakov ot 29 avgusta 1921 goda, utverzhdennoe Prezidiumom kollegii Glavprofobra ot 2 sentyabrya 1921 goda // Krasnyj student. – 1923. – № 6. – S. 25–27.
12. *Pospelov V. I.* Voprosy podgotovki pedagogicheskikh kadrov na 2-j sessii GUSa // Nizhegorodskij prosveshchenec. – 1930. – № 8–9. – S. 13–15.
13. *Sergeev T. S.* Rabochie fakul'tety // Chuvashskaya enciklopediya. T. 3 : M–Se. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 2011. – 686 s.
14. *Simulin A. M.* Chuvashskij pedagogicheskij rabfak // Chuvashskaya enciklopediya. T. 4 : Si–Ya. – Cheboksary : Chuv. kn. izd-vo, 2011. – 795 s.
15. *Tekushchij arhiv Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – Op. 1, d. 1.
16. *Favorov M. A.* Vyatskij rabochij fakul'tet im. Stepana Halturina // Vyatskaya zhizn'. – 1924. – № 1. – S. 130–132.

The article was contributed on November 26, 2019

Сведения об авторе

Ефимов Лев Архипович – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sorma-lev@rambler.ru

Author information

Efimov, Lev Arkhipovich – Doctor of History, Professor of the Department of National and General History I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sorma-lev@rambler.ru

УДК [811.1/.2:378.168]:316.613

DOI 10.37972/chgpu.2020.45.24.022

Э. Ш. Зейнутдинова

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФРАНЦУЗСКИХ СКАЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования навыков чтения у будущих учителей иностранного языка на основе применения французских сказок в учебном процессе. Обращается внимание на то, что теоретические и практические вопросы, связанные с обучением иностранному языку на основе сказок, остаются недостаточно разработанными. Представлена структура и содержание учебно-методической разработки, составленной на материале сказки Ш. Перро «Красная Шапочка». Установлено, что практическая реализация учебно-методических разработок с использованием французских сказок в учебном процессе приводит к существенному повышению уровня владения навыками чтения у будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: *навык чтения, французская сказка, иностранный язык, будущие учителя иностранного языка.*

E. Sh. Zeynutdinova

**FORMATION OF READING SKILLS
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH THE USE
OF FRENCH TALES IN THE LEARNING PROCESS**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the problem of formation of reading skills among future foreign language teachers based on the use of French fairy tales in the learning process; stresses the fact that theoretical and practical issues related to teaching a foreign language based on fairy tales remain insufficiently developed. The structure and content of the educational-methodical development compiled on the basis of the material of the fairy tale by S. Perrault "Little Red Riding Hood" is presented. It is established that the practical implementation of educational and methodological developments using French fairy tales in the educational process leads to a significant increase in the level of reading skills of future teachers of a foreign language.

Keywords: *reading skill, French fairy tale, foreign language, future foreign language teachers.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее время в связи с гуманитаризацией и демократизацией образования большое внимание уделяется поиску наиболее эффективных методов обучения иностранному языку. Над этой проблемой работали такие российские ученые, как И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. В. Коньшева, Е. И. Пассов и др.

Проблема методов обучения в высшей школе остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В условиях новых веяний в системе образования, дающих простор преподавателям для новаторства и внедрения собственных идей и решений, использование сказок в учебном процессе становится наиболее приемлемым. Важность сказки в обучении иностранным языкам отмечается большинством российских ав-

торов, таких как О. А. Денисенко, В. В. Дронов, Е. И. Негневицкая, О. М. Осиянова и др. Исследователями подчеркивается, что сказка способствует развитию навыков чтения обучающихся, обогащению языковых знаний и повышению интереса к изучению иностранного языка.

Наряду с этим проблема формирования навыков чтения у будущих учителей иностранного языка с использованием французских сказок в учебном процессе остается недостаточно разработанной.

В сложившейся педагогической теории и практике следует говорить о существовании противоречий: *на социально-практическом уровне* – между возросшей потребностью государства и общества в учителях иностранного языка, обладающих высоким уровнем сформированности навыков чтения, и не соответствующим этой потребности уровнем его сформированности у выпускников вузов; *на научно-теоретическом уровне* – между высоким дидактическим потенциалом сказки как средства обучения и недостаточной научной разработанностью теоретических и методических основ ее применения в формировании навыков чтения у будущих учителей иностранного языка.

С учетом содержания этих противоречий нами была сформулирована *цель исследования* – разработать и апробировать учебно-методические разработки с использованием французских сказок, направленные на формирование навыков чтения у будущих учителей иностранного языка.

Материал и методика исследований. Для достижения цели осуществлялся теоретический анализ научно-методической литературы, раскрывающей различные аспекты формирования навыков чтения у будущих учителей иностранного языка и особенности применения французских сказок в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Результаты исследований и их обсуждение. Одна из главных задач методологических исследований в области формирования навыков чтения у будущих учителей иностранного языка видится в уточнении понятий «чтение», «навык чтения».

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина дают следующее определение понятия «чтение»: рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [6].

По мнению Н. Д. Гальсковой, чтение как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка, представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [2], [3].

Проблемой навыка чтения занимались Л. С. Выготский [1], М. В. Гамезо [4], Л. А. Мосунова [9], К. Д. Ушинский [10], А. Г. Асмолов [5] и М. П. Воюшина [7]. На основе анализа научно-методической литературы мы пришли к выводу о том, что навык чтения – сложное речевое умение, доведенное упражнениями до автоматизма, – позволяет читателю воспринимать содержащуюся в текстах информацию, перерабатывать ее (получать новые знания, выявлять причинно-следственные связи, осознавать идею художественного произведения, формировать собственное отношение к прочитанному, использовать его с пользой для себя).

В современной методике существует множество различных средств обучения чтению на иностранном языке, среди которых мы хотели бы выделить сказку.

А. А. Миролубов отмечает, что возможности применения сказок в преподавании иностранного языка многогранны. Сказки могут использоваться в учебном процессе для развития навыков чтения обучающихся, так как в них отображены в легкодоступной ос-

мыслению обучаемого форме актуальные вопросы существования, затрагивающие в той или иной степени его самого. Они предоставляют колоссальную пищу для рассуждения, в них скрывается масса проблемных ситуаций, требующих решения, и, безусловно, они являются богатым источником и побудителем эмоций <...> как моральных, умственных, так и эстетических [8].

На материале сказки «Le petit Chaperon Rouge» Ш. Перро мы составили учебно-методические разработки, к примеру, по теме «Путешествия» («Voyages»), направленные на формирование навыков чтения у студентов первого года обучения, изучающих французский язык как второй иностранный.

Данные учебно-методические разработки включают в себя лист описания (tableau descriptif), лист упражнений для обучающихся (fiche élève), методические указания для учителя (fiche professeur) и транскрипцию (transcription).

1. *Лист описания (tableau descriptif)* содержит тему занятия; предполагаемый уровень владения языком, понимания письменной и устной речи (niveau descripteur CECR, compréhension écrite et orale); целевую аудиторию (обучающихся); продолжительность занятия; применяемое оборудование; цели занятия; типы заданий.

II. *Лист упражнений для обучающихся (fiche élève)* включает:

1. Подготовительное упражнение, направленное на введение в тему занятия, подготовку к его основной части:

Activité 1. Répondez aux questions / Ответьте на вопросы.

1. Aimez-vous voyager? Combien de pays avez-vous visités? / Вы любите путешествовать? Сколько стран вы посетили?

2. À votre avis, que faut-il faire pour bien préparer son voyage? / По вашему мнению, что нужно сделать, чтобы хорошо подготовиться к путешествию?

3. Quelle est votre destination de voyage préférée? Pourquoi? Décrivez un coin à ne pas rater / Какое ваше любимое направление для путешествий? Почему? Опишите место, которое нельзя пропустить.

2. Рецептные упражнения, нацеленные на контроль детального понимания содержания сказки студентами:

Activité 2. Complétez le fragment suivant / Заполните фрагмент словами из прослушанного отрывка сказки.

Alors le Petit Chaperon rouge chez sa grand-mère qui habitait un peu Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge devait la forêt et le Petit Chaperon rouge a rencontré Monsieur le Loup. Le loup était tout Il avait les yeux jaunes et il avait très méchant. Le loup voulait la petite fille mais, comme il y avait des, le loup avait peur. Il lui a où elle allait. La petite ne savait pas que c'est de parler à un loup.

Activité 3. Reliez chaque définition au mot qui lui correspond / Соотнесите слова и их определения.

1) courir;

2) traverser;

3) partir;

4) arriver.

a) prendre le départ, commencer un mouvement;

b) se déplacer rapidement, en s'appuyant alternativement sur une jambe puis sur l'autre ou sur une patte puis sur l'autre;

c) aller d'un bord, d'une extrémité à l'autre d'un espace;

d) parvenir à son lieu de destination.

Activité 4. Cochez vrai ou faux pour chacune proposition. Expliquez votre réponse si vous choisissez «faux» / Согласитесь или не согласитесь со следующими предложениями? Объясните ваш ответ, если вы выбрали «неверно».

	Vrai	Faux
Grand-mère était malade. <i>Justification:</i> _____		
Le Loup avait les yeux noirs. <i>Justification:</i> _____		
Le Petit Chaperon rouge est arrivée la première à la maison de la grand-mère. <i>Justification:</i> _____		
Le Loup a imité la voix du Petit Chaperon rouge. <i>Justification:</i> _____		
Les loups les plus gentils ne sont pas aussi les plus dangereux. <i>Justification:</i> _____		

Activité 5. Répondez aux questions / Ответьте на вопросы по содержанию сказки.

1. Pourquoi Le Petit Chaperon rouge est-elle surnommée Le Petit Chaperon rouge?

2. Comment Le Loup a-t-il réussi à tromper Le Petit Chaperon rouge?

3. Pourquoi Le Petit Chaperon rouge a-t-elle choisi le chemin le plus long?

3. Репродуктивные упражнения на активизацию усвоенных лексических единиц в речи, самостоятельное продуцирование иноязычной речи обучающимися:

Activité 6. Débats en groupes. Discutez ce thème et comparez vos opinions / Обсудите данную проблему в группе и сравните ваше мнение с мнением другой группы.

Êtes-vous d'accord avec la morale principale de ce conte? Tous les étrangers sont-ils dangereux? Ou non? Argumentez votre réponse.

Activité 7. Préparez le récit: imaginez que vous êtes Le Petit Chaperon rouge ou Le Loup. Décrivez votre caractère, votre chemin à la maison de la grand-mère, votre humeur.

III. *Методические указания для учителя (fiche professeur)* содержат подробный план занятия, рекомендации и комментарии к каждому заданию и этапу занятия.

Mise-en-route (Введение в тему занятия).

La découverte du sujet à l'oral à partir des questions suivantes / С помощью наводящих вопросов педагог подводит к теме занятия:

Aimez-vous les contes de fées? Quels contes de fées aimez-vous? Quel sujet? / Вы любите сказки? Какие сказки вы любите? На какую тему?

Connaissez-vous les contes de fées français? / Вы знаете французские сказки?

Quels récits connaissez-vous dans lesquels le personnage principal part en voyage? / Какие вы знаете сказки, в которых главный герой отправляется в путешествие?

Le professeur peut demander aux élèves de dire les mots sur le thème du cours qu'ils connaissent déjà. Noter une liste des mots nouveaux au tableau / Преподаватель просит назвать известные слова, связанные с тематикой занятия. Затем он записывает на доске новые слова по теме.

Activité 1. Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant / Обучающиеся отвечают на вопросы педагога.

1. Aimez-vous voyager? Combien de pays avez-vous visités? / Вы любите путешествовать? Сколько стран вы посетили?

2. À votre avis, que faut-il faire pour bien préparer son voyage? / По вашему мнению, что нужно сделать, чтобы хорошо подготовиться к путешествию?

3. Quelle est votre destination de voyage préférée? Pourquoi? Décrivez un coin à ne pas rater / Какое ваше любимое направление для путешествий? Почему? Опишите место, которое нельзя пропустить.

Activité 2. Faire écouter un fragment de conte de fées. Faire compléter le fragment du conte / Прослушать запись отрывка из сказки. Заполнить пропуски.

Faire lire le conte deux fois. Après la lecture les apprenants font les activités 3, 4 / Сказка прочитывается 2 раза. После этого выполняются рецептивные упражнения 3, 4:

Activité 3.

1) courir – b) se déplacer rapidement, en s'appuyant alternativement sur une jambe puis sur l'autre ou sur une patte puis sur l'autre;

2) traverser – c) aller d'un bord, d'une extrémité à l'autre d'un espace;

3) partir – a) prendre le départ, commencer un mouvement;

4) arriver – d) parvenir à son lieu de destination.

Activité 4. Les apprenants cochent vrai ou faux pour chacune proposition et expliquent leur réponse s'ils choisissent «faux» / Обучающиеся выбирают верный или неверный ответ и объясняют выбор «неверно».

1. Vrai. Grand-mère était malade.

2. Faux. Le Loup avait les yeux jaunes.

3. Faux. Le Loup est arrivé le premier à la maison de la grand-mère.

4. Vrai. Le Loup a imité la voix du Petit Chaperon rouge.

5. Faux. Les loups les plus gentils sont aussi les plus dangereux.

Activité 5. Les apprenants répondent aux questions / Студенты отвечают на вопросы по содержанию сказки.

1. Pourquoi Le Petit Chaperon rouge est-elle surnommée Le Petit Chaperon rouge? / Почему Красная Шапочка была названа Красной Шапочкой?

2. Comment Le Loup a-t-il réussi à tromper Le Petit Chaperon rouge? / Как Волку удалось обхитрить Красную Шапочку?

3. Pourquoi Le Petit Chaperon rouge a-t-elle choisi le chemin le plus long? / Почему Красная Шапочка выбрала более длинный путь к дому бабушки?

После этого выполняются репродуктивные упражнения, направленные на активизацию усвоенных лексических единиц, самостоятельное продуцирование иноязычной речи:

Activité 6. Exprimer une opinion. Diviser la classe en deux groupes. Organiser des débats en groupes / Класс делится на две группы, в которых проходят дебаты.

Activité 7. Les apprenants écrivent un petit récit et le présentent devant la classe. Обучающиеся пишут небольшой рассказ и представляют его.

С целью изучения уровня сформированности навыков чтения у будущих учителей иностранного языка нами был проведен констатирующий педагогический эксперимент с участием 40 студентов выпускного курса английского отделения факультета иностранных языков, изучающих французский язык в качестве второго иностранного. Для оценки уровня сформированности навыков чтения применялся метод педагогического тестирования с использованием разработанных нами тестовых заданий. Результаты эксперимента показали, что подавляющее большинство выпускников характеризуются средним (62,5 %) и низким (37,5 %) уровнями сформированности навыков чтения.

Для практического обоснования эффективности формирования навыков чтения с использованием французских сказок нами был проведен формирующий педагогический эксперимент с участием студентов выпускного курса факультета иностранных языков. Испытуемые были разделены на две группы по 16 человек в каждой – контрольную (КТ) и экспериментальную (ЭГ). У всех испытуемых в начале и после завершения

педагогического эксперимента измерялись показатели сформированности навыков чтения. Установлено, что в начале эксперимента испытуемые обеих групп имели относительно одинаковые показатели. Целью формирующего этапа эксперимента явилось повышение уровня владения навыками чтения в ЭГ. Для достижения поставленной цели были проведены практические занятия с использованием составленных нами учебно-методических разработок. В КГ данные разработки не применялись.

После завершения педагогического эксперимента испытуемые ЭГ отличались более высокими по сравнению с испытуемыми КГ показателями сформированности навыков чтения. Сравнительный анализ показал, что из 16 испытуемых ЭГ 10 человек (67,5 %) вышли на высокий уровень сформированности навыков чтения, остальные 6 человек достигли среднего уровня сформированности. Из испытуемых КГ на высокий уровень сформированности вышли 6 человек (37,5 %), средний – 6 человек (37,5 %), 4 человека остались на базовом уровне сформированности (25 %).

Резюме. Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, можно заключить, что учебно-методические разработки по использованию французских сказок в учебном процессе приводят к существенному повышению уровня владения навыками чтения у будущих учителей иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. *Гальскова Н. Д.* Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности = Modern system of foreign language teaching // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 2–12.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие для вузов. – М. : Академия, 2013. – 334 с.
4. *Гамезо М. В.* Общая психология : учебно-методическое пособие. – М. : Ось-89, 2008. – 352 с.
5. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / сост. А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.* – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
6. *Колесникова И. Л., Долгина О. А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
7. *Методика обучения литературному чтению : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / сост. М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева и др.* – М. : Академия, 2013. – 288 с.
8. *Миролюбов А. А.* Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 41–43.
9. *Мосунова Л. А.* Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности подростка // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 4. – С. 134–138.
10. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений : в 7 т. Т. 5. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 591 с.

Статья поступила в редакцию 23.09.2019

REFERENCES

1. *Vygotskij L. S.* Myshlenie i rech'. – M. : Labirint, 1999. – 352 s.
2. *Gal'skova N. D.* Sovremennaya sistema obucheniya inostrannym yazykam: ponyatie i osobennosti = Modern system of foreign language teaching // Inostrannye yazyki v shkole. – 2018. – № 5. – S. 2–12.
3. *Gal'skova N. D., Gez N. I.* Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlya vuzov. – M. : Akademiya, 2013. – 334 s.
4. *Gamezo M. V.* Obshchaya psihologiya : uchebno-metodicheskoe posobie. – M. : Os'-89, 2008. – 352 s.
5. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli : posobie dlya uchitelya / sost. A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr.* – M. : Prosveshchenie, 2008. – 151 s.
6. *Kolesnikova I. L., Dolgina O. A.* Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike преподаvaniya inostrannyh yazykov. – M. : Drofa, 2008. – 431 s.
7. *Metodika obucheniya literaturnomu chteniyu : uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya / sost. M. P. Voyushina, S. A. Kislinskaya, E. V. Lebedeva i dr.* – M. : Akademiya, 2013. – 288 s.

8. *Mirolyubov A. A.* Nekotorye priemy raboty na urokah anglijskogo yazyka v nachal'noj shkole // Inostrannye yazyki v shkole. – 2003. – № 3. – S. 41–43.
9. *Mosunova L. A.* Vliyanie adekvatnogo vospriyatiya hudozhestvennoj literatury na razvitie lichnosti podrostka // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2008. – № 4. – S. 134–138.
10. *Ushinskij K. D.* Sobranie sochinenij : v 7 t. T. 5. – M. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1949. – 591 s.

The article was contributed on September 23, 2019

Сведения об авторе

Зейнутдинова Эльвира Шамиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elyaz81@mail.ru

Author information

Zeynutdinova, Elvira Shamilovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elyaz81@mail.ru

Е. К. Иванова

БИБЛИОТЕКА – ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается опыт библиотечной деятельности как важнейшего фактора социализации сельского населения, раскрываются особенности становления и развития библиотечного дела Чувашии. Используя широкий круг архивных документов, автор прослеживает процесс непрерывного изменения основных направлений, форм и методов работы библиотек и изб-читален и их социовоспитательного воздействия на сельских жителей. Библиотека в сельской местности и в современных условиях является почти единственным бесплатным источником культуры и информации, которые способны дойти до каждого сельчанина, так как ее деятельность строится на принципе индивидуального подхода.

Ключевые слова: социализация, формы и методы работы сельских библиотек, особенности становления библиотечного дела.

Е. К. Ivanova

LIBRARY AS AN IMPORTANT FACTOR OF SOCIALIZATION OF RURAL POPULATION

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the experience of library activity as the most important factor of rural population socialization; reveals the peculiarities of formation and development of library science of the Chuvash Republic. Using a wide range of archival documents, the author traces the process of continuous change in the main directions, forms and methods of work of libraries and libraries and their socio-educational impact on rural residents. Nowadays, the library in rural areas is almost the only free source of culture and information which is available to villagers, as the library implements the principle of individual approach to every individual.

Keywords: socialization, forms and methods of work of rural libraries, features of formation of library science.

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование и развитие социальных качеств индивида на основе усвоения им системы знаний, норм и ценностей, опыта предшествующих поколений, несомненно, актуальны. Большое влияние на социализацию личности оказывает социовоспитательное воздействие библиотеки. Цель данной статьи заключается в рассмотрении библиотек как важного фактора социализации сельского населения.

Материал и методика исследований. Материалом исследования являются источники Центрального государственного архива Российской Федерации и Государственного исторического архива Чувашской Республики. Изучен опыт практической деятельности сельских библиотек Чувашии. При написании статьи применялись общенаучные методы, такие как анализ, обобщение, сопоставление, сравнение.

Результаты исследований и их обсуждение. Библиотека, являясь относительно устойчивой формой организации социальной жизни, обеспечивающей стабильность связей и отношений в рамках общества, с полным основанием может быть определена как социальный институт. И в этом качестве она создает возможности для членов общества удовлетворять информационные потребности через совокупность документов, накопленных в своих фондах, а также других библиотек и учреждений. Предоставляя разнообразную информацию своим пользователям, через художественную литературу, исторические произведения, справочные пособия, газеты и журналы и др., библиотека регулирует их действия в рамках сложившихся социальных отношений.

Исследование исторического опыта библиотек в повышении образовательного и культурного уровня тружеников села в 30–40-е гг. XX в. показывает, что организация обслуживания сельского населения была одной из важнейших задач культурного строительства в стране.

Как свидетельствуют многочисленные архивные документы, первые годы Советской власти принесли большие изменения в области культурного уровня трудящихся. Однако в этот период, когда все силы были направлены сначала на защиту страны, а затем на восстановление народного хозяйства, не было еще необходимых условий для развертывания культурного строительства в широких масштабах.

Во-первых, был низкий уровень грамотности населения. По итогам переписи 1929 г., неграмотных в возрасте от 12 до 35 лет в Чувашии было 108360 чел. В пунктах ликвидации неграмотности обучались 90837 чел. в возрасте от 16 до 35 лет, из которых 81,1 % – женщины [19]. Невысок был уровень образования и среди самих работников ликвидации безграмотности: 17 % имели четырехлетнее образование, 26 % – 5–6-летнее, 25 % – 7–8-летнее; 12 % окончили школу II ступени, 20 % – школы колхозной молодежи [25]. Роль библиотек и изб-читален в деле ликвидации неграмотности была высока. Они участвовали в учете неграмотных и вовлечении их в учебу, в организации громких чтот газет, журналов, лекций и бесед. К этой работе привлекались члены общественных организаций «Друзья книги», «Друзья библиотеки» и пр. [28].

И, во-вторых, не хватало материальных средств, основной отраслью экономики продолжало оставаться сельское хозяйство [17]. В свою очередь, успехи в преобразовании промышленности и сельского хозяйства во многом зависели от культурного уровня, степени грамотности рабочих и крестьян, работы по воспитанию трудящихся.

Для распространения общей политической и издаваемой специально для крестьян популярной литературы и газет библиотеки и избы-читальни организовывали при каждой школе и при каждом деревенском народном доме читальни. Так, на основе приобщения к книге осуществлялось закрепление грамотности, происходил культурный рост рабочих и крестьян. Например, в Цивильском районе число читателей составляло 1521, в Алатырском – 18759, Марпосадском – 9817, Батыревском – 3747 [24].

В целях рационального использования учебной и методической литературы по ликвидации неграмотности и изданий для малограмотных библиотеки Чувашии в 1923–1925 гг. создавали передвижные библиотеки, коллективные абоненты ликпунктов, учителей, организовывали книгоношество, особенно для обслуживания женщин с детьми. В некоторых избах-читальнях были организованы «Уголки крестьянок», «Для вас, женщины», определены специальные дни, отведенные работе среди них, подбирались литература о воспитании детей, домоводстве, проводилась работа по санитарному просвещению населения и др. Для ликвидации неграмотности среди женщин библиотечные работники совместно с ликбезами развернули индивидуально-групповое обучение как в деревне, так и в городе. Например, в г. Канаше 47 женщин обучались индивидуально (к ним на дом ходили грамотные), организовывались детские уголки и комнаты для детей, женщин [30].

Нежелательным явлением в работе по ликвидации неграмотности была низкая посещаемость учащихся ликбеза. Так, за период с 1 января по 1 апреля 1925 г. средняя посещаемость не превысила 60 %. Это объяснялось, главным образом, тем, что пункты ликбеза ввиду их малочисленности были расположены только в волостных центрах и крупных селениях, что затрудняло посещение их неграмотными из отдаленных населенных пунктов. Это явление имело место в основном среди женщин, которые объясняли свое непосещение пунктов ликвидации неграмотности невозможностью ходить за 5–6 верст от своей деревни. Кроме того, тормозом в продвижении грамотности в массы являлась большая текучесть подготовленных кадров-ликвидаторов [27].

Задачи, стоящие в области хозяйственного и культурного строительства, требовали, наряду с развитием системы образования, ускоренных темпов расширения сети библиотек и улучшения снабжения литературой. На это было указано в постановлении «Об издании и распространении массовой книги и укреплении библиотечного дела в Чувашской АССР», принятом в 1928 г.

В развитии системы образования и библиотечной сети необходимо было учитывать и высокую плотность населения, создававшую дополнительные трудности в развитии библиотечного дела. В 1928 г. в Чувашии на 1 кв. км приходилось 47 чел., а в Татарской АССР – 35, Марийской области – 21. Плотность населения продолжала увеличиваться, в 1932 г. по республике на 1 кв. км приходилось 53,3 чел., в 1933 г. – 54,2 [11], [13]. В этих условиях в 1929/1930 учебном году в республике обучением было охвачено только 49 % детей школьного возраста, изб-читален и библиотек по Чувашской АССР на 100 тыс. населения было 15 и 0,6 соответственно [12], [26].

Специфические трудности развития библиотечного дела в Чувашском крае, как и в других национальных регионах РСФСР, где проживали представители многих наций, состояли в том, что необходимо было их обеспечить национальной литературой для чтения, обращать внимание на содержание и методы работы библиотек и изб-читален с учетом особенностей быта и традиций многонационального населения. Так, на территории Шемуршинского района проживали чуваша, татары, русские, мордва; в Яльчикском районе – чуваша, татары, русские; Моргаушском – чуваша, марийцы, русские и т. д. По данным обследования статистического бюро, на территории Чувашской автономной области к 1 января 1921 г. проживали 805130 чел., из них чувашей – 648625, русских – 102030, татар – 29379, мари – 19262, других национальностей – 5834 [15], [16].

Большой эффект в пробуждении у неграмотных стимула к учебе давали громкие чтения на родном языке, пересказы прослушанного, организации кружков, различные мероприятия с участием актива, учителей, медработников, постоянных читателей.

Так, в библиотечном обслуживании татарского населения избе-читальне деревни Шихирдан помогали партийная и комсомольская ячейки и педагоги, которые совместно проводили кампании, спектакли, лекции, беседы, громкие читки газет. При избе-читальне работали драматический, сельскохозяйственный и другие кружки. Она была единственной на 6 деревень, кроме нее по инициативе учителей при каждой школе имелся красный уголок. Литература периодически поставлялась Татарским бюро отдела национальных меньшинств и частично – уполитпросветом, выписывались газеты и журналы [20].

Татаро-Башкирским бюро ОНМ Наркомпроса высылались газеты «Долой неграмотность», плакаты и лозунги на татарском языке, журналы «Просвещение» и «Юный рабочий» и книги разного характера. Эти книги составили основу 5 передвижных библиотек, которые обслуживали населенные пункты с татарским населением [31].

Для усиления внимания органов народного образования к сельским библиотекам и избам-читальням, к улучшению библиотечной и культурно-массовой работы на селе бюро обкома 16 декабря 1932 г. приняло постановление об организации в каждом районе

по одной образцовой избе-читальне. К примеру, такой избой-читальней, ведущей разно-стороннюю работу по стимулированию интереса колхозников к книге, стала Орининская изба-читальня Татаркасинского района. В ней постоянных читателей числилось 187 [23].

В целях пропаганды книги организовывались различные тематические книжные выставки: «Уголок новостей», где приклеивались вырезки из газет, постановления и другие директивные документы, новости по сельскому совету и колхозу; «Уголок госкредита и сберегательного дела», где вывешивались таблицы выигрышей, постановления правительства по финансовым вопросам; имелась таблица, показывавшая суммы госзаймов по годам, и таблица роста вкладчиков в сберкассу по годам и другие материалы. Все уголки пропагандировали новости и книги [22].

Орининская изба-читальня Татаркасинского района способствовала мобилизации тружеников села на выполнение планов хозяйственно-политических кампаний: в ходе подготовки и проведения весенней посевной кампании ею было выпущено 7 номеров газет, во время уборки урожая – 7. Остальные номера выпускались к кампаниям по заготовке и сдаче хлеба государству, выполнению финплана, товарообороту, вовлечению вкладчиков в сберкассу. В 1933 г. вышли в свет 28 номеров газет с общим количеством 334 экз. (редактор газеты Орининской избы-читальни – И. Моисеев). За большую работу по мобилизации масс на выполнение сельскохозяйственных работ многотиражное издание Орининской избы-читальни было премировано 5 раз: республиканской газетой «Канаш» – 2 раза, районной газетой – 1 раз, Чувашским обкомом – 1 раз, по итогам Всероссийского конкурса печати – 1 раз [21].

Рост колхозного движения способствовал появлению в сельской местности библиотек нового типа (общественных колхозных библиотек), что создавало большие возможности для более полного отражения в политпросветработе производственных задач и хозяйственных успехов колхозов, вовлечению крестьян-единоличников в колхозы. Так, популярностью среди населения пользовалась библиотека колхоза имени Куйбышева Канашского района, которой заведовал комсомолец Н. Языков. Он умело организовывал работу с читателями, проводил коллективные читки. К примеру, на чтении брошюры Уракова о методах подрывной работы иностранных разведок присутствовали 60 чел. При библиотеке работал кружок по изучению «Положения о выборах в Верховный Совет СССР» [29].

Для обобщения и популяризации опыта передовиков проводились слеты ударников, широко использовались громкие читки. Читки газет о международных событиях, росте промышленности и колхозного строительства мобилизовали колхозников и других трудящихся на выполнение производственных задач, воспитывали их как сознательных и активных строителей новой жизни.

Повседневное чтение газеты одного названия было рассчитано главным образом на слабо подготовленного слушателя. Однако использовался еще и другой вид громкого чтения газеты, который назывался тематическим. Его сущность сводилась к организации чтения на какую-либо определенную тему из нескольких газет. Все сельские культпросветучреждения вели определенную работу по пропаганде агротехнических знаний и культурного быта, стремясь охватить как можно больше участников в целях обучения их основам агроминимума по повышению урожайности и продуктивности сельскохозяйственного производства [14], [18]. В многогранной политико-массовой работе среди жителей села, пропаганде опыта передовиков колхоза важное место занимали вечера вопросов и ответов, выпуск стенных газет и боевых листков на родном языке.

Особенностью этого периода являлось также увеличение сети не только изб-читален и библиотек, но и школ малограмотных и пунктов по ликвидации неграмотности: только в 1930–1931 гг. количество изб-читален увеличилось с 135 до 236, библиотек – с 18 до 19, школ малограмотных – с 70 до 120, ликпунктов – с 200 до 215. Это объясня-

лось повседневной заботой Наркомпроса республики о ликвидации неграмотности и малограмотности среди взрослого населения и привлечении к этой работе библиотечных работников. По данным контрольного учета, число учащихся ликпунктов и школ малограмотности увеличилось с 32449 в 1931 г. до 44357 в 1933 г. [26].

Таким образом, обобщение итогов организации обслуживания населения книгой в рассматриваемые годы в Чувашии показывает, что библиотеки и читальни явились важными очагами социовоспитательного воздействия на сельских жителей. В этот период их деятельность являлась неотъемлемой частью всей работы по просвещению и воспитанию сельского населения, вовлечению их в общественную жизнь.

В современных условиях сельская библиотека является важным источником культуры и информации, реализует заложенное в Конституции РФ право каждого на свободный доступ к информации.

Многие проблемы, связанные как с общим положением дел на селе, так и с внутренней ситуацией, рассматриваются ведущими исследователями библиотечного дела [3], [8], [9], [11].

М. А. Арефьев и Н. М. Чистяков [1], Е. К. Иванова [5], [6] обосновывают центральное место сельской библиотеки в жизни современного села на фоне анализа его экономического, демографического, социального и культурного состояния. Востребованность сельских библиотек как учреждений, выполняющих информационную, образовательную, культурно-просветительскую, досуговую и социальную функции, изучается Е. К. Ивановой [4]. Мониторинг исследований деятельности сельских библиотек представлен О. С. Картоножкой [7], Л. Н. Михеевой [10] и др. [2].

Изучение практики библиотечного обслуживания сельских жителей показывает, что накоплен значительный позитивный социализирующий опыт работы сельских библиотек. Их формы и методы работы весьма разнообразны, например, тематические аукционы, музыкально-литературные шоу, этикет-сериалы, литературные вернисажи, ролевые игры, декады (юмора, влюбленных и пр.), литературные посиделки, литературно-экологическое лото, викторинный коктейль, час краеведческой миниатюры, поэтический реквием, литературная встреча, краеведческая поэтическая эстафета и т. д., как это было в сельских библиотеках Аликовского района в 2018 г.

Большую популярность среди сельского населения Аликовского района приобрели компьютерные библиотеки как информационные центры. Подтверждением этому служит увеличение более чем в три раза числа пользователей и запросов. Посетителей интересуют льготы для поступающих в высшие и средние учебные заведения, оплата учебных отпусков и больничных листов, начисление и увеличение пенсий, льготы инвалидам.

Обращаются в библиотеки и в профессиональных целях (специалисты сельских администраций, общественного питания, других предприятий и организаций района). Администрация района еженедельно получает оперативную информацию в виде аналитического указателя «Панорама жизни района», который представляет собой свод районных проблем, событий, новостей. Посещают читатели библиотеку и в учебных целях. Для качественного обслуживания создаются папки-накопители по наиболее актуальным темам: «Федеральный закон Российской Федерации об актах гражданского состояния», «Семейный кодекс РФ», «Новое в семейном законодательстве», «Защита прав детей», «Правила предоставления молодым семьям субсидий на приобретение жилья», «Об организации работы по реализации Федерального закона „О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей“». Постоянно проводятся занятия на темы «Материнский капитал», «Жилищная ипотека – молодым семьям» с приглашением молодых семей.

В сельских библиотеках Аликовского района действуют 30 клубов («Ветеран», «Вучах», «Книжка больница» и т. д.), консультационный пункт «Пенсионер», объеди-

нения, где ежегодно проходят более 500 различных встреч, литературных и музыкальных вечеров, творческих акций, концертов, кинопросмотров.

Библиотеки принимают активное участие в районной акции «Молодежь за здоровый образ жизни», благотворительной акции «Хоть каплю добра» в рамках Недели добра «Твори добро сегодня и сейчас», Всероссийской добровольческой акции «Весенняя неделя добра»; организуют вечера встреч с призывниками «Будьте здоровы или будьте готовы», тематические встречи «Право на жизнь», круглые столы с инспектором по делам несовершеннолетних «Здоровые дети – здоровая нация».

Эффективное использование информационных ресурсов невозможно без обучения потребителей информации, внедрения новых информационных технологий, своего сайта, собственных электронных продуктов, электронной доставки документов.

Фундамент библиотечной инноватики – методическая работа: защита имидж-проектов; проведение творческих и профессиональных конкурсов по различным номинациям: «Лучшая библиотека года», «Библиотекарь года», «Лучшая публикация года», «Лучшее массовое мероприятие года»; инновационная деятельность (лучший слайд, лучшая реклама); культурно-образовательная работа (лучший сценарий для молодежи и др.). Инновационное развитие библиотеки обеспечивается непрерывной работой по повышению квалификации ее сотрудников: на выездных курсах, в школах, на семинарах.

Резюме. Изучение деятельности сельских библиотек показывает, что в процессе реализации их сущностных функций они используют производные социальные функции для решения текущих задач: содействия образованию и воспитанию, информационного обеспечения научно-производственной и социокультурной деятельности жителей села.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арефьев М. А., Чистяков Н. М.* Сельская библиотека – стержень духовности // Сельская библиотека: взгляд библиотечников и практиков : сборник статей. – СПб., 2005. – С. 12–20.
2. *Библиотека как социально-культурная система: вопросы управления* : учебно-методическое пособие / сост. А. И. Пашина. – М. : Либерия-Библиосфера, 2005. – 96 с.
3. *Ванеев А. Н.* Библиотечное дело. Теория. Методология. Практика. – СПб. : Профессия, 2004. – 366 с.
4. *Иванова Е. К.* Изучение чтения школьников: исторический аспект // Современная система образования: сохраняя прошлое, создаем будущее. Актуальные вопросы педагогики : сборник научных трудов / под ред. О. В. Кирилловой. – Чебоксары, 2018. – С. 12–20.
5. *Иванова Е. К.* Организация общественного пользования книгами в библиотеках Чувашии в 1920–1925 гг. // Документы. История. Архив. Современность : сборник научных трудов / гл. ред. Л. Н. Мазур. – Екатеринбург, 2018. – С. 125–134.
6. *Иванова Е. К.* Развитие общей культуры подрастающего поколения средствами библиотек // Воспитательная работа: новые направления, методы, пути развития. – Ульяновск : Зебра, 2018. – С. 154–178.
7. *Картоножкина О. С.* Социальная роль и значимость библиотеки сибирского села // Сельская библиотека: взгляд библиотечников и практиков : сборник статей. – СПб., 2005. – С. 68–76.
8. *Комаров М. С.* Введение в социологию : учебник для вузов. – М. : Наука, 1994. – 104 с.
9. *Мелентьева Ю. П.* Библиотека и социализация личности : учебное пособие. – М. : Изд-во МГУК, 1993. – 71 с.
10. *Михеева Л. Н.* Сельская библиотека как предмет исследования региональных НИР // Сельская библиотека: взгляд библиотечников и практиков : сборник статей. – СПб., 2005. – С. 57–67.
11. *Полтавская Е. И.* Библиотеки: учреждение и/или социальный институт. – М. : Литера, 2009. – 176 с.
12. *Трофимов А. Т.* Народное образование в Чувашской АССР за 15 лет (1920–1935). – Чебоксары : Чувашгосиздат, 1935. – 45 с.
13. *Чувашия за 15 лет в цифрах* : стат. справочник. – Чебоксары : Чувашгосиздат, 1935. – 399 с.
14. *Центральный государственный архив Российской Федерации (ЦГА РСФСР).* – Ф. 2306, оп. 11, д. 321, л. 73.
15. *ЦГА РСФСР.* – Ф. 2306, оп. 69, д. 33, л. 39.
16. *ЦГА РСФСР.* – Ф. 2313, оп. 5, д. 60, л. 21.
17. *Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР).* – Ф. 12, оп. 1, д. 17, л. 19.
18. *ГИА ЧР.* – Ф. 123, оп. 1, д. 716, л. 70.
19. *ГИА ЧР.* – Ф. 125, оп. 1, д. 127, л. 42.
20. *ГИА ЧР.* – Ф. 202, оп. 19, д. 70, л. 18.

21. *ГИА ЧР*. – Ф. 202, оп. 19, д. 1025, л. 52.
22. *ГИА ЧР*. – Ф. 202, оп. 19, д. 1025, л. 56–57.
23. *ГИА ЧР*. – Ф. 202, оп. 19, д. 1293, л. 126.
24. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 1, д. 54, л. 152.
25. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 1, д. 520, л. 687.
26. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 1, д. 599, л. 126.
27. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 2, д. 67, л. 36.
28. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 2, д. 192, л. 192.
29. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 2, д. 197, л. 19–29.
30. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 2, д. 520, л. 24.
31. *ГИА ЧР*. – Ф. 221, оп. 2, д. 541, л. 180–186.

Статья поступила в редакцию 20.02.2019

REFERENCES

1. *Arefev M. A., Chistyakov N. M.* Sel'skaya biblioteka – sterzhen' duhovnosti // Sel'skaya biblioteka: vzglyad bibliotekovedov i praktikov : sbornik statej. – SPb., 2005. – S. 12–20.
2. *Biblioteka kak social'no-kul'turnaya sistema: voprosy upravleniya : uchebno-metodicheskoe posobie / sost. A. I. Pashina.* – M. : Liberiya-Bibliosfera, 2005. – 96 s.
3. *Vaneev A. N.* Bibliotechnoe delo. Teoriya. Metodologiya. Praktika. – SPb. : Professiya, 2004. – 366 s.
4. *Ivanova E. K.* Izuchenie chteniya shkol'nikov: istoricheskij aspekt // Sovremennaya sistema obrazovaniya: sohranyaya proshloe, sozdaem budushchee. Aktual'nye voprosy pedagogiki : sbornik nauchnyh trudov / pod red. O. V. Kirillovoj. – Cheboksary, 2018. – S. 12–20.
5. *Ivanova E. K.* Organizaciya obshchestvennogo pol'zovaniya knigami v bibliotekah Chuvashii v 1920–1925 gg. // Dokumenty. Istoriya. Arhiv. Sovremennost' : sbornik nauchnyh trudov / gl. red. L. N. Mazur. – Ekaterinburg, 2018. – S. 125–134.
6. *Ivanova E. K.* Razvitie obshchej kul'tury podrastayushchego pokoleniya sredstvami bibliotek // Vospitatel'naya rabota: novye napravleniya, metody, puti razvitiya. – Ul'yanovsk : Zebra, 2018. – S. 154–178.
7. *Kartonozhkina O. S.* Social'naya rol' i znachimost' biblioteki sibirskogo sela // Sel'skaya biblioteka: vzglyad bibliotekovedov i praktikov : sbornik statej. – SPb., 2005. – S. 68–76.
8. *Komarov M. S.* Vvedenie v sociologiyu : uchebnik dlya vuzov. – M. : Nauka, 1994. – 104 s.
9. *Melent'eva Yu. P.* Biblioteka i socializaciya lichnosti : uchebnoe posobie. – M. : Izd-vo MGUK, 1993. – 71 s.
10. *Miheeva L. N.* Sel'skaya biblioteka kak predmet issledovaniya regional'nyh NIR // Sel'skaya biblioteka: vzglyad bibliotekovedov i praktikov : sbornik statej. – SPb., 2005. – S. 57–67.
11. *Poltavskaya E. I.* Biblioteki: uchrezhdenie i/ili social'nyj institut. – M. : Litera, 2009. – 176 s.
12. *Trofimov A. T.* Narodnoe obrazovanie v Chuvashskoj ASSR za 15 let (1920–1935). – Cheboksary : Chuvashgosizdat, 1935. – 45 s.
13. *Chuvashiya za 15 let v cifrah : stat. spravochnik.* – Cheboksary : Chuvashgosizdat, 1935. – 399 s.
14. *Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (CGA RSFSR).* – F. 2306, op. 11, d. 321, l. 73.
15. *CGA RSFSR.* – F. 2306, op. 69, d. 33, l. 39.
16. *CGA RSFSR.* – F. 2313, op. 5, d. 60, l. 21.
17. *Gosudarstvennyj istoricheskij arhiv Chuvashskoj Respubliki (GIA ChR).* – F. 12, op. 1, d. 17, l. 19.
18. *GIA ChR.* – F. 123, op. 1, d. 716, l. 70.
19. *GIA ChR.* – F. 125, op. 1, d. 127, l. 42.
20. *GIA ChR.* – F. 202, op. 19, d. 70, l. 18.
21. *GIA ChR.* – F. 202, op. 19, d. 1025, l. 52.
22. *GIA ChR.* – F. 202, op. 19, d. 1025, l. 56–57.
23. *GIA ChR.* – F. 202, op. 19, d. 1293, l. 126.
24. *GIA ChR.* – F. 221, op. 1, d. 54, l. 152.
25. *GIA ChR.* – F. 221, op. 1, d. 520, l. 687.
26. *GIA ChR.* – F. 221, op. 1, d. 599, l. 126.
27. *GIA ChR.* – F. 221, op. 2, d. 67, l. 36.
28. *GIA ChR.* – F. 221, op. 2, d. 192, l. 192.
29. *GIA ChR.* – F. 221, op. 2, d. 197, l. 19–29.
30. *GIA ChR.* – F. 221, op. 2, d. 520, l. 24.
31. *GIA ChR.* – F. 221, op. 2, d. 541, l. 180–186.

The article was contributed on February 20, 2019

Сведения об авторе

Иванова Екатерина Константиновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Ivanova_EK_chuvsu@mail.ru

Author information

Ivanova, Ekaterina Konstantinovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Pedagogics, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: Ivanova_EK_chuvsu@mail.ru

Г. Р. Камалова

ПРИМЕНЕНИЕ РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Казанский государственный институт культуры, г. Казань, Россия

Аннотация. В рамках реализации музыкально-образовательных программ (лекториев) в музеях и галереях г. Казани с целью развития музыкально-эстетической культуры личности на основе общепринятого мнения о целительном свойстве искусства автором статьи были разработаны и внедрены рекреационно-оздоровительные практики, способствующие удовлетворению интересов и потребностей посетителей. Анализ методической литературы в области культурно-досуговой деятельности, музыкального искусства выявил наиболее успешные формы, методы, приемы, способствующие достижению цели работы. Обзор российского и зарубежного опыта по исследуемой теме способствовал определению музея как культурно-досугового учреждения, обладающего наибольшими возможностями в реализации рекреационно-оздоровительных практик с разными возрастными группами. Материалы исследования могут быть широко использованы педагогическими работниками, методистами, студентами учреждений, реализующих образовательные программы в социально-культурной и культурно-досуговой сфере, по музыкальному искусству, медицине.

Ключевые слова: *арт-терапевтические практики, музейное пространство, культурно-досуговая деятельность, музыкотерапия, психоневрологические расстройства.*

G. R. Kamalova

RECREATIONAL AND HEALTH-IMPROVING PRACTICES IN CULTURE-LEISURE ACTIVITY

Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia

Abstract. While implementing musical-educational programs (lecture courses) in museums and galleries of Kazan, the author elaborated and introduced recreational and health-improving practices promoting satisfaction of the interests and needs of the public. The programs were implemented with a view of developing musical-esthetic culture of a personality and based on the conception of the healing properties of art. The analysis of methodological literature in the sphere of cultural-leisure activity and musical art revealed the most efficient forms, methods and techniques, enabling to achieve the work objective. The review of foreign practices in the researched sphere contributed to defining a museum as a cultural-leisure establishment characterised by opportunities for implementation of recreational and health-improving practices at various age groups. The research materials can be of interest for educators, methodologists, and students of educational establishments providing programs in social and cultural, cultural and leisure, musical art, and medicine spheres.

Keywords: *art therapy practices, museum space, culture and leisure activity, music therapy, psychoneurological disorders.*

Актуальность исследуемой проблемы. Потенциал рекреационно-оздоровительного направления культурно-досуговых учреждений, использование средств искусства в оздоровительных целях являются актуальными вопросами, требующими внимания со стороны государства. В настоящее время в Российской Федерации активно раз-

виваются оздоровительные культурно-досуговые программы для детей и подростков, что подтверждается указом Президента от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации „Десятилетия детства“», в котором одной из ключевых позиций является внедрение механизмов поддержки проектов государственно-частного партнерства в сфере организации отдыха и оздоровления детей [8]. Развитие этих программ опирается на одну из главных функций культурно-досуговой деятельности – гедонистическую, которая в современном обществе становится одной из ведущих «...и сегодня сменяет просветительскую модель деятельности культурно-досуговых учреждений на гедонистическую концепцию, согласно которой культура должна доставлять удовольствие, развлекать, успокаивать...» [2, с. 7]. Для нас актуально применение многофункциональных приемов и методов, способствующих не только реализации рекреационно-оздоровительного направления культурно-досуговой деятельности, но и развитию с опорой на средства элитарного музыкального искусства музыкально-эстетической культуры, необходимой для гармоничного развития личности в целом. Цель статьи – практически обосновать актуальность применения рекреационно-оздоровительных практик в процессе культурно-досуговой деятельности.

Материал и методика исследований. Проведен анализ методической литературы в области культурно-досуговой деятельности, музыкального искусства; выделены следующие виды рекреационно-оздоровительных практик в процессе культурно-досуговой деятельности в музейном пространстве: метод театральной деятельности как средство вовлечения детей и подростков в активную творческую деятельность, а также как вспомогательное средство коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ); приемы импрессивного и экспрессивного метода музыкотерапии: творческая медитация, музицирование на фортепиано, актуальные для лиц разного возраста и способствующие активному развитию музыкально-эстетической культуры (процесс освоения техники игры на инструменте основан на приемах, способствующих снятию стресса, напряжения, выходу негативных эмоций).

Для выявления интересов и потребностей лиц 18+ в применении рекреационно-оздоровительных практик в музыкально-образовательных программах музеев и галерей г. Казани применялся метод анкетирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Рекреационно-оздоровительное направление в сфере досуга подразумевает организацию деятельности, осуществляемой в свободное от учебы/работы время, способствующей полноценному отдыху человека, восстановлению его духовных и физических сил. Досуговые рекреационно-оздоровительные мероприятия, опирающиеся на знания и достижения из психологии, биологии, медицины, физиологии, способствуют снятию напряжения и усталости, уменьшению влияния стресса, связанного с работой и межличностным общением, поддержанию и восстановлению физического здоровья и т. д. [3].

Необходимо отметить, что участие в рекреационно-оздоровительных мероприятиях помогает развитию коммуникативных, мотивационных, дисциплинарных, творческих навыков личности. Таким образом, рекреационно-оздоровительное направление в культурно-досуговой деятельности обладает не только восстановительным, оздоровительным потенциалом, но и культурно-развивающим, необходимым для гармонично развитой личности.

Рассматривая потенциал музыкального искусства в применении рекреационно-оздоровительных практик, мы опирались на позиции ученых-практиков, доказавших целительное свойство музыки. Так, установлено, что человеческий организм резонирует на музыку подобно струне, так как подчинен биоритмам; поэтому, используя музыку в качестве раздражителя, можно усилить ритмические процессы организма [9, с. 183]. В работе

С. В. Барановой отмечается, что человеческий мозг воспринимает музыку одновременно обоими полушариями: левое обрабатывает ритм, правое – мелодию и тембр. Самое сильное воздействие на организм человека оказывает ритм. Ритмы музыкальных произведений находятся в диапазоне от 2,2 до 4 колебаний в секунду, что очень близко к частоте дыхания и сердцебиения [1]. По мнению В. И. Петрушина, музыкальные произведения легких жанров, в основу которых положен ритм, воспринимаются легче и пользуются большей популярностью, чем музыкальные произведения, относимые к серьезным жанрам [4, с. 174]. Таким образом, при выборе средств музыкального искусства – репертуара – необходимо сделать акцент на главных составляющих музыки, которые оказывают эмоциональное воздействие на человека, – характер, жанр музыкального произведения и его ритмические характеристики.

По мнению Э. Иоаннидис, музейное пространство, состоящее из произведений искусств, в отличие от медицинских и социальных учреждений, способствует формированию гостеприимной и дружелюбной среды, которая может привести к вдохновению, при этом творческий процесс, связанный с созданием предметов искусства, является целелительным [12].

В настоящее время многие музеи мира активно разрабатывают и применяют оздоровительные программы.

Национальная галерея Австралии разработала программы арт-терапии, охватывающие разные возрастные группы и учитывающие их потребности:

1. «Творческая медитация» (для детей 5–7 и 8–12 лет).

Участники с помощью помощника (учителя-фасилитатора) по медитации исследуют и размышляют над произведениями искусства, учатся понимать свои эмоции, делятся своим опытом.

2. «Йога на обед» для детей и взрослых.

Данная регулярная программа галереи позволяет посетителям сочетать занятия искусством и йогой в неформальной, расслабляющей обстановке [12].

Художественная галерея Гамильтона (Канада) подготовила индивидуальные туры для пожилых людей с афазией (расстройством языка, вызванным повреждением мозга, которое часто возникает после инсульта) с обязательным включением программы по приобретению художественного опыта создания предметов искусства. Лица, страдающие афазией, обладают полным интеллектом, но это состояние вызывает трудности как в понимании, так и в общении. Это часто вызывает чувство изоляции. Для решения проблемы общения с членами группы организаторами использовались жесты, флэш-карты [12].

Художественная галерея Новой Шотландии и общество Альцгеймера Новой Шотландии (Канада) объединились для того, чтобы создать захватывающую художественную программу для людей с деменцией и их опекунов. Участникам предлагается приобрести практический опыт работы в студии и получить возможность увидеть оригинальные произведения искусства в галерее. Программа разработана в сотрудничестве с персоналом музея, сотрудниками общества Альцгеймера и волонтерами для наилучшего обеспечения и удовлетворения потребностей целевой аудитории. В галерее реализуется также программа для детей с аутизмом: субботние художественные классы и ежегодная выставка как результат, здесь обеспечивают безопасную и благоприятную среду, где все участники могут выразить себя творчески. В работе участвуют художник и координатор по поддержке лиц с аутизмом, который продумывают художественную программу, включающую знакомство с произведениями искусства [12].

Изучив зарубежный и российский опыт, можем отметить, что музейное пространство является площадкой, реализующей профилактические и оздоровительные программы, направленные на снятие стресса, облегчение болей у взрослых и детей, повышение

резервных способностей организма человека, лечение психосоматических заболеваний, психоневрологических расстройств, оздоровление имеющих физические нарушения пациентов реабилитационных центров и т. д. Заметим также, что «одна из самых прекрасных вещей в искусстве – это не только цвет, который мы видим на холсте, но и глубокий уровень эмоциональной связи и ощущений, которые он вызывает» [12]. Художественные музеи предоставляют пространство, где люди могут собраться, чтобы вдохновиться искусством и творчеством.

Разработка рекреационно-оздоровительных практик в сфере искусства для детей и подростков, по нашему мнению, подразумевает их вовлечение в творческий процесс, целительное свойство которого общеизвестно и доказано в трудах Н. И. Ереминой, В. И. Петрушина, А. В. Тороповой, Г. А. Прасловой, С. В. Шушарджана, Р. С. Шушарджана, Ю. Б. Некрасовой и др.

Одним из основных компонентов творчества является воображение, которое невозможно без мотивации, то есть желания сделать что-то новое, необычное, а также силы воли, настойчивости, необходимой во многих испытаниях и проверках. По мнению А. Беджан, творчество – это измерение, которое невозможно получить с помощью конкретных целей, во время отдельных уроков. Его необходимо описывать в более широком временном выражении. Речь идет о тех чертах творчества или воображения, которые описаны в большей степени в области психологии. Ученый выделяет такие черты творчества, как беглость воображения – возможность за короткое время представить большое количество образов, идей, ситуаций; пластичность, то есть легкость изменения точки зрения, иной способ подхода к проблеме, когда процесс оказывается неработоспособным; оригинальность – выражение новизны, новаторства. Далее А. Беджан в качестве эффективного метода рекомендует использовать метод театральной деятельности, который способствует развитию вышеописанных компонентов творчества [11].

Этот метод мы применяли в работе с детьми и подростками одной из СОШ г. Казани (10 человек), посещающими музыкально-образовательные программы (лектории) автора, а также с учащимися средней специальной музыкальной школы при Казанской государственной консерватории им. Н. Г. Жиганова, которые участвовали в лекториях и проявили желание дополнительно заниматься театральной деятельностью (6 человек). Площадкой для реализации данной программы являлась Детская студия-галерея им. И. К. Зарипова, с которой на протяжении долгого времени осуществляется сотрудничество в форме проведения концертов учащихся класса Г. Р. Камаловой, участия в городских мероприятиях, посвященных «Дню города», «Дню защиты детей», «Дню музеев» и т. п. Особенность указанного учреждения заключается в популяризации творчества подрастающего поколения в виде часто сменяющихся выставок художественных работ детей и подростков. Открытие выставок, презентации мероприятий сопровождаются музыкальными номерами учащихся класса автора.

Целью организации подобной деятельности является вовлечение подростков-музыкантов в активную творческую среду с помощью использования ведущего принципа работы – сотворчества, в котором участвуют еще и преподаватели, родители, сотрудники галереи.

Ярким примером применения принципа сотворчества является опыт Института современного искусства в г. Бостоне (США), в котором существует совет по искусству для подростков, планирующий для них события, такие как ежегодные национальные конференции для подростков и преподавателей в области искусства, на которых совместно обсуждаются проблемы и возможности, стоящие перед современным художественным образованием [13].

Наша работа подразумевала организацию занятий по подготовке театрально-сказочных представлений в рамках музыкально-образовательных программ (лекториев) в музеях, галереях г. Казани. Она включала следующие этапы: разработка сценария на основе произведений художественной, музыкальной литературы; распределение ролей и отработка партий, работа над сценическим словом; краткое обучение детей и подростков – немусыкантов – музыкальной грамоте (авторский прием изучения нот по руке, объяснение ритмических основ музыки и т. д.) для совместного исполнения номеров с подростками-музыкантами на элементарных шумовых (самодельные маракасы), ударных (ксилофон), духовых инструментах (окарины, дудочки, флейта пана), что помогает через собственную игру получить максимальное удовольствие от общения с музыкой [5]; подготовка костюмов с привлечением родителей.

Необходимо отметить, что сотрудничество оказывает благотворное влияние на развитие творческих способностей ребенка. Так, по мнению А. Беджан, дети с раннего детства непрерывно творят посредством своих форм деятельности: игры, рисования, танца, песни и т. п. Однако взрослые имеют тенденцию блокировать их творчество с самого начала, то есть они ограничивают их в своей деятельности окриками, например: «Не шуми, у меня болит голова!», «Не бери, а то сломаешь что-нибудь!» и пр. Это лишь несколько типичных ситуаций блокировок в детском творчестве. Далее, как считает А. Беджан, возникает парадокс: ребенок вначале создает, потому что это его природа, взрослый подавляет эту тенденцию, а затем, к примеру, в рамках творческого образовательного процесса, он формирует и развивает его творчество, другими словами, заставляет ребенка заново открыть свою творческую природу и быть раскованным [11]. Мы считаем, что наилучший способ избежать данной проблемы – это осуществлять совместную деятельность детей и их родителей.

Опираясь на специфику театральной деятельности, являющейся синтезом музыки, сценической речи, сценического движения (танца), сценического действия, предположим, что данный метод эффективен в работе с таким распространенным недугом, оказывающим негативно влияние на процесс обучения детей и подростков, как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Это психомоторное расстройство, признаками которого являются нарушение внимания, гиперактивность, импульсивность, выражающаяся в отсутствии самоконтроля, в резкой смене настроения. Нейропсихологическая коррекция детей с СДВГ, как правило, состоит из физических упражнений (растяжки), дыхательной гимнастики, глазодвигательных упражнений, упражнений для языка и мышц челюсти, упражнений для развития мелкой моторики рук, упражнений для релаксации и визуализации, функциональных упражнений, упражнений для развития коммуникативной и когнитивной сферы, упражнений с правилами [6]. Актуальность применения метода театральной деятельности обусловлена включением практически всех видов нейропсихологической коррекции. У одного ребенка (4 класс) из числа участников кружка проявлялись признаки данного синдрома. В процессе активного вовлечения в работу по созданию сценария, отработке роли, выучиванию музыкального материала появилась положительная динамика в организации рабочего процесса (увеличение концентрации внимания). Положительные изменения ученика автор связывает с использованием рекомендации профессора С. В. Шушарджана по проведению музыкально-педагогической технологии музыкотерапии, согласно которой упражнения, требующие усидчивости и концентрации внимания (в нашем случае это работа над музыкальными номерами), необходимо чередовать с активной деятельностью (проведение «физкультминуток» в галерее под аккомпанемент фортепиано) [10]. Благотворное воздействие оказывает также вовлечение ребенка, имеющего психоневрологические проблемы, в коллективную работу, которая формирует культуру поведения, общения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, можно утверждать, что метод театральной деятельности в работе с детьми и подростками хорошо зарекомендовал себя не только в развитии творческих качеств личности, но и как рекреационно-оздоровительная практика, благотворно влияющая на ребенка, имеющего психоэмоциональное расстройство, например, СДВГ.

Успехом в применении метода театральной деятельности увенчалось выступление в новогоднем лектории, проводимом в форме театрально-сказочного представления «Кыш Бабай и его друзья» в Детской студии-галерее им. И. К. Зарипова, а также в 3-м лечебном корпусе Детской республиканской клинической больницы г. Казани. Ребята активно контактировали с публикой, загадывали загадки, а также исполняли танцевальные мелодии, песни разных стран и народов.

В массовых мероприятиях с детьми и подростками, посещающими музыкально-образовательный лекторий в галереях, музеях г. Казани, применялся импрессионный метод музыкотерапии в форме творческой медитации по аналогии с работой, проводимой в Национальной галерее Австралии. Подразумевалось прослушивание в середине мероприятия музыкальных произведений, направленных на снятие напряжения, усталости, а также на проявление творчества в виде зарисовок образов, впечатлений, вызванных музыкальным произведением. Например, ученица 6 класса СОШ № 146 после прослушивания номеров «Аквариум» и «Лебедь» из цикла «Карнавал животных» К. Сен-Санса доработала эскиз в картину (с использованием дополнительных материалов: ваты для украшения лебедя, красок для изображения подводного мира), в которой оба номера сочетались в одном полотне. Данная работа получила теплый отклик публики на выставке в Детской картинной галерее им. И. К. Зарипова. В настоящее время, в связи с накоплением подобных картин, предполагается организация выставки.

В лектории, посвященном композиторам Республики Татарстан, были исполнены три музыкальные пьесы-притчи, написанные под впечатлением детских стихов «Мамочка, я увидел щенка», «Черепашка», «Гусь» Р. Миннулина. Композитор А. Сунгатуллина, рассказывая о своих произведениях, попросила публику прослушать их в расслабленном состоянии, с закрытыми глазами, для полноценного погружения в мир каждого из них. По окончании мероприятия аудитории предлагалось изобразить представленные образы, а также сравнить литературную (стихи Р. Миннулина) и музыкальную (пьесы-притчи А. Сунгатуллиной) версии. Публике предоставлялись листы бумаги, карандаши, ручки. Многие ребята, посещающие лекторий, просили разрешить взять эскизы домой, чтобы доделать работу. Мы считаем, что ценность данного приема заключается в получении новых впечатлений, вдохновения в процессе прослушивания музыки. Кроме того, использование данного приема между рубриками лекториев, которые включают в себя музыкально-просветительское, гражданско-патриотическое, музыкально-образовательное направления, позволяет осуществить принцип чередования активной деятельности с отдыхом.

Музыкально-образовательные программы (лектории) в музеях и галереях г. Казани – это открытые мероприятия не только для детей и подростков, но и для всех желающих. Цель организации данных циклов – привлечь публику к активным творческим практикам. После проведения четырех мероприятий мы обратили внимание, что, помимо детей и подростков, эти мероприятия посещают люди и других возрастов (молодежь (студенты), взрослые, пожилые (60+)). С целью определения актуальности применения рекреационно-оздоровительных практик для разных возрастных категорий мы провели анкетирование. В таблице 1 приведены вопросы анкеты и полученные на них ответы.

На основе приведенных результатов мы пришли к выводу о том, что во всех группах есть потенциал к активным формам музыкального творчества. Выбор формы, а также цели творчества соответствуют возрасту.

Потенциал к активным формам музыкально-эстетического творчества

Вопросы	Группа лиц 18–32 лет	Группа лиц 36–55 лет	Группа лиц «60+»
Хотели бы Вы начать заниматься музыкой?	63,6 % – да, 36,4 % – нет	88,8 % – да, 11,2 % – нет	54,4 % – да, 45,6 % – нет
Если да, то в какой форме?	50 % – игра на музыкальном инструменте, в инструментальных ансамблях, оркестрах, 50 % – занятия музыкой как средство оздоровления (техника музыкотерапии)	62,5 % – индивидуальные занятия вокалом, 37,5 % – изучение игры на музыкальном инструменте в мини-группе (с другом (подругой), родственником, ребенком)	60 % – пение в хоре, 20 % – изучение игры на музыкальном инструменте в минигруппе (с другом (подругой), родственником, ребенком), 20 % – занятия музыкой как средство оздоровления (техника музыкотерапии)
Хотели бы Вы научиться играть на музыкальном инструменте?	60,6 % – да, 39,4 % – нет	88,8 % – да, 11,2 % – нет	36 % – да, 64 % – нет
Если да, то с какой целью?	55 % – для получения дополнительного навыка, в целях саморазвития, самообразования, 25 % – для того, чтобы научиться играть любые, популярные мелодии, 20 % – для музицирования на фортепиано как средства расслабления, восстановления эмоционального состояния	87,5 % – получать эстетическое удовольствие от собственного музицирования, 12,5 % – для музицирования на фортепиано как средства расслабления, восстановления эмоционального состояния	75 % – для того, чтобы научиться играть любые, популярные мелодии, 14 % – получать эстетическое удовольствие от собственного музицирования, 11 % – выступать на эстраде

Показатели выбора инструментального исполнительства в качестве вида творчества немного ниже, так как данная форма наиболее трудна и требует повышенного внимания. Необходимо отметить интерес первой группы к использованию музыкально-терапевтических практик как средства расслабления, восстановления эмоционального состояния. Мы предполагаем, что подобный ответ вызван современной проблемой эмоционального выгорания людей, работающих в системе «человек – человек», какими являлись респонденты данной группы (педагоги, бухгалтера, врачи), а также студенты-магистры Казанского национального исследовательского технологического университета, большинство из которых совмещает учебу и работу.

Таким образом, опираясь на результаты проведенного анкетирования и возможности организации занятий активными формами творчества в музейном пространстве, мы выбрали в качестве формы творчества инструментальное музицирование на фортепиано, так как данное направление в той или иной степени актуально для каждой группы. Для подтверждения эффективности приема музицирования, особенно для лиц пожилого возраста, для которых игра на фортепиано используется в качестве профилактики болезни Альцгеймера, мы опирались на исследование П. Джаната о существовании тесных связей музыки и воспоминаний, называемых им «мозговые подписи» [цит. по 7]. В ходе исследования им установлено, что во время прослушивания испытуемыми музыки, которая была популярна в их юности, в 50 % случаев они подробно описывали воспоминания, что доказывало, какими яркими они были. Выбор применения метода музицирования в качестве оздоровительного обусловлен доказанным фактом о том, что необходимость

сложной координации обеих рук при игре на клавишных требует роста в той области мозга, которая обеспечивает обмен информацией между руками. Это подтверждается тем, что у некоторых профессиональных музыкантов мозолистое тело мозга не только больше, но и работает иначе: у них передача всех видов информации (включая зрительную) между полушариями происходит быстрее, чем у немусыкантов. Необходимо отметить, что человеческий мозг обладает уникальным свойством – пластичностью, то есть способностью реорганизовать проводящие пути и синапсы в соответствии с внешними условиями и биологическими потребностями. Эта способность объясняет длительное существование человека как биологического вида. Благодаря этому никогда не поздно учиться, например, музыке, поскольку обучение игре на инструменте или пению – способ стимуляции умственной деятельности.

Таким образом, целью занятий на инструменте для всех групп было научиться играть и разбирать любимые мелодии, а также демонстрировать их на публике. Нашей задачей было найти те приемы музыкального обучения, которые способствовали бы более быстрому овладению музыкальной грамотой и при этом не доставляли сильного напряжения для участников. Обучение музыкальному ритму мы начинали с выполнения ритмической гимнастики по методу Ж. Далькроза [см. 8] (изучение ритма 2/4, 3/4, 4/4 с помощью движений); расположение нот на клавиатуре осваивали в форме игры (данный прием подразумевает нахождение вслепую нот «ре» (находящиеся между двумя черными клавишами), «фа» (перед тремя черными) и «си» (после трех черных), далее – остальных: «ми», «соль», «ля», «до»). Работа с закрытыми глазами способствовала развитию контакта с клавиатурой и активизации слуха, что ускоряет процесс овладения музыкальной грамотой и применения ее на практике в виде подбора и разбора любимых мелодий.

В работе с группами по музицированию на фортепиано использовались индивидуальные и ансамблевые формы занятий. Последние способствовали не только удовлетворению потребности в проведении совместного досуга (например, девушкой и юношей, двумя подругами пожилого возраста, матерью и сыном), но и развитию коммуникативных навыков, проявляющихся в умении сотрудничать друг с другом. Результатом деятельности группы является выступление ее членов в музыкально-образовательных программах (лекториях) автора, проводимых в галереях, музеях г. Казани.

Резюме. Анализ российского и зарубежного опыта организации рекреационно-оздоровительных программ в музейном пространстве способствовал определению главного принципа организации нашей работы по применению рекреационно-оздоровительных практик – создание неформальной, доброжелательной атмосферы, способствующей погружению человека в творческую деятельность, которая способствовала бы не только удовлетворению потребностей в отдыхе и развлечении, но и духовному развитию личности.

Применение метода театральной деятельности с детской и подростковой группой, основанной на принципе сотворчества, помогало в привлечении в мир искусства личности, не имеющей опыта занятий активными творческими практиками. Кроме того, следуя рекомендациям специалистов в области раскрытия целительного потенциала искусства, можно рассматривать метод театральной деятельности с позиции корректирующего вспомогательного приема повышения социального здоровья детей и подростков.

Использование со всеми участниками музыкально-образовательных программ (лекториев) импрессионного метода музыкотерапии в форме творческой медитации, осуществляемой в середине мероприятия, способствовало отдыху, снятию напряжения у аудитории, а также развитию ведущих компонентов творчества – воображения (посредством изображения образов на бумаге), мотивации (проявлялась в доработке творческих работ для выставки в Детской студии-галерее им. И. К. Зарипова).

Применение приема инструментального музицирования на фортепиано, по нашему мнению, оказывает сильное воздействие на развитие творчества и оздоровление личности. В процессе подбора приемов работы, форм организации деятельности мы учитывали возрастные особенности, интересы и потребности группы. Считаем, что успех реализации данного приема с людьми старше 18 лет обусловлен подбором универсальных приемов (например, знакомство с ритмом с помощью ритмической гимнастики и т. д.), помогающих в форме игры преодолеть главные трудности инструментального искусства (овладение музыкальной грамотой и приемами игры и пр.), а также доставляющих удовольствие от процесса, в котором они участвуют.

Таким образом, применение перечисленных приемов и методов, основанных на целительной природе музыкального искусства, доказывает актуальность и необходимость осуществления рекреационно-оздоровительных практик в культурно-досуговом учреждении (музее), обладающем уникальной способностью погружать человека в мир искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова С. В. Настроение здоровья. – М. : Единение, 2008. – 176 с.
2. Загорская Л. М., Назаркина В. А. Альтернативные культурно-досуговые технологии. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2017. – 152 с.
3. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность : учебник. – М. : МГУКИ, 2004. – 539 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата. – М. : Юрайт, 2017. – 380 с.
5. Праслова Г. А. Инструментальное музицирование как средство активной музыкотерапии // Музыка-терапия сегодня: наука, практика, образование : сборник докладов и тезисов Международной конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://drevoroda.ru/assets/files/pdf/sbornik_konferen_mt_2019.pdf.
6. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М. : Сфера, 2002. – 128 с.
7. Уильямсон В. Мы – это музыка. Как музыка влияет на наш мозг, здоровье и жизнь в целом. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 162 с.
8. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации „Десятилетия детства”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2017/05/29/prezident-ukaz240-site-dok.html>.
9. Хамель П. М. Через музыку к себе. Как мы познаем и воспринимаем музыку. – М. : Классика–XXI, 2017. – 248 с.
10. Шушарджан С. В. Современные методы музыкальной терапии и эффекты, возникающие при воздействии музыкой и различными акустическими сигналами на организм человека // Традиционная медицина. Восток и Запад. – 2005. – Т. 2, № 2. – С. 23–29.
11. Bejan A. The development of creativity through theatrical techniques. – URL : http://rae.arts.ro/files/9514/5915/3921/RAE_7-82014.pdf.
12. Ioannides E. Art therapy in museums. – URL : <https://www.museum.com/art-therapy-in-museums>.
13. Why Museums Don't Suck: The Current State of Teen Engagement. – URL : <https://artmuseum-teaching.com/2012/10/28/why-museums-dont-suck>.

Статья поступила в редакцию 03.12.2019

REFERENCES

1. Baranova S. V. Nastroenie zdorov'ya. – M. : Edinienie, 2008. – 176 s.
2. Zagorskaya L. M., Nazarkina V. A. Al'ternativnye kul'turno-dosugovye tekhnologii. – Novosibirsk : Izd-vo NGTU, 2017. – 152 s.
3. Kiseleva T. G., Krasil'nikov Yu. D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' : uchebnik. – M. : MGUKI, 2004. – 539 s.
4. Petrushin V. I. Muzykal'naya psihologiya : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. – M. : Yurajt, 2017. – 380 s.

5. *Praslova G. A.* Instrumental'noe muzicirovanie kak sredstvo aktivnoj muzykoterapii // Muzykoterapiya segodnya: nauka, praktika, obrazovanie : sbornik dokladov i tezisov Mezhdunarodnoj konferencii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://drevoroda.ru/assets/files/pdf/sbornik_konferen_mt_2019.pdf.
6. *Sirotyuk A. L.* Sindrom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu. Diagnostika, korrekciya i prakticheskie rekomendacii roditelyam i pedagogam. – M. : Sfera, 2002. – 128 s.
7. *Uil'yamson V.* My – eto muzyka. Kak muzyka vliyaet na nash mozg, zdorov'e i zhizn' v celom. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2016. – 162 s.
8. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.05.2017 № 240 «Ob ob"yavlenii v Rossijskoj Federacii „Desyatiletija detstva”»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rg.ru/2017/05/29/prezident-ukaz240-site-dok.html>.
9. *Hamel' P. M.* Cherez muzyku k sebe. Kak my poznaem i vosprinimaem muzyku. – M. : Klassika–XXI, 2017. – 248 s.
10. *Shushardzhan S. V.* Sovremennye metody muzykal'noj terapii i efekty, vznikayushchie pri vozdejstvii muzykoj i razlichnymi akusticheskimi signalami na organizm cheloveka // Tradicionnaya medicina. Vostok i Zapad. – 2005. – T. 2, № 2. – S. 23–29.
11. *Bejan A.* The development of creativity through theatrical techniques. – URL : http://rae.arts.ro/files/9514/5915/3921/RAE_7-82014.pdf.
12. *Ioannides E.* Art therapy in museums. – URL : <https://www.museum.com/art-therapy-in-museums>.
13. *Why Museums Don't Suck: The Current State of Teen Engagement.* – URL : <https://artmuseum-teaching.com/2012/10/28/why-museums-dont-suck>.

The article was contributed on December 03, 2019

Сведения об авторе

Камалова Гульнур Рафисовна – преподаватель кафедры музыкально-инструментального исполнительства Казанского государственного института культуры, г. Казань, Россия; e-mail: gulnurrk88@mail.ru

Author information

Kamalova, Gulnur Rafisovna – Lecturer, Department of Music Instrumental Performance, Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia; e-mail: gulnurrk88@mail.ru

И. Н. Мартынова

ПРЕПОДАВАНИЕ СТРАНОВЕДЕНИЯ КИТАЯ В БРИТАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются организация преподавания страноведения Китая в университетах Великобритании, а также возможности внедрения британского опыта в учебный процесс по подготовке будущих специалистов-синалогов в российских вузах. Приводится сравнительный анализ учебных программ бакалавриата по страноведению Китая Университетов Манчестера, Дарема, а также Института востоковедения и стран Азии Университета Лондона. Описываются наполнение учебных дисциплин, преобладающая тематика в каждом из перечисленных учебных заведений. Выделяются наиболее важные и востребованные для российского высшего образования аспекты по данному направлению подготовки.

Ключевые слова: *страноведение Китая, университеты Великобритании, организация учебного процесса, бакалавриат, зарубежный опыт.*

I. N. Martynova

TEACHING CHINESE STUDIES AT BRITISH UNIVERSITIES

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the organization of teaching Chinese Studies at British universities and also opportunities of applying it for the similar courses at Russian universities aimed at future sinologists; analyzes the Curricula for Chinese Studies for undergraduate students from the Universities of Manchester and Durham and SOAS, University of London; describes the curricula and their contents, the topics prevailing at each of these educational establishments. The article makes a special stress upon the aspects of educating in this subject field that are of the greatest importance and most highly-demanded for Russian higher education.

Keywords: *Chinese Studies, British universities, organization of academic activities, undergraduate studies, international practices.*

Актуальность исследуемой проблемы. Внешняя политика Российской Федерации в наши дни во многом обращена в сторону государств Азиатско-тихоокеанского региона. Во втором десятилетии XXI в. высокими темпами продолжается наращивание экономических связей со странами, расположенными в этой части света. Не секрет, что основным политическим, экономическим и стратегическим партнером России в Юго-Восточной Азии является Китай. Данный факт диктует необходимость расширения и углубления академических контактов между двумя странами. Синология как наука изучается в России уже не первое десятилетие, и в данной области ею накоплен значительный опыт [2], [5], [6]. В настоящее время китайский язык преподается во многих российских вузах, и число высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов с высшим образованием, владеющих китайским языком, только возрастает, наряду с ростом количества программ академического обмена между Россией и Китаем.

Однако хорошо известно, что изучение иностранного языка прекрасно дополняет знакомство со страной/странами, население которой/которых говорит на данном языке. В рамках получения высшего образования формирование навыков межкультурного общения предписано государственными образовательными стандартами, в частности для будущих преподавателей и переводчиков. Исследователи отмечают и разъясняют актуальность изучения страноведения как отдельной учебной дисциплины [7]. В некоторых высших учебных заведениях уже имеются разработанные курсы, знакомящие студентов с историей, традициями, обычаями и философскими учениями Китая [1], [3], [4].

На наш взгляд, интерес представляет также изучение Китая как явления мировой культуры в рамках дисциплины «Основы межкультурной коммуникации». Наполнению дисциплин, направленных на введение в традиции и современность Китайской Народной Республики, а также повышению эффективности их преподавания призвано способствовать использование в этом процессе передового зарубежного опыта. Одним из ключевых государств, развивавших отношения с Китаем на протяжении нескольких столетий, является Великобритания. Китайский язык и сопутствующие дисциплины нашли свое место в учебных планах многих британских вузов, где они изучаются уже не одно десятилетие. В этой европейской стране работает Британская ассоциация китаеведения [8]. Заимствование британского передового опыта помогло бы, по нашему мнению, обогатить и разнообразить подходы к изучению Китая в российских вузах, что, в свою очередь, способствовало бы дальнейшему улучшению качества подготовки специалистов. Цель статьи – проанализировать опыт университетов Великобритании в области преподавания дисциплин страноведческого цикла, посвященных Китаю, и выявить, что из данного опыта может быть заимствовано российскими вузами. Исследование направлено на выбор наиболее оптимальных вариантов преподавания элементов культуры, истории, традиций, философии, особенностей современного Китая в рамках специальностей «Перевод и переводоведение» и «Педагогическое образование» (иностраннный язык 1, иностраннный язык 2).

Материал и методика исследований. Фактические материалы взяты из официальных источников (представленных в сети Интернет британскими университетами). Используются описательный метод, анализ и синтез.

Результаты исследований и их обсуждение. Для рассмотрения были выбраны три варианта учебных программ в рамках подготовки студентов по направлению бакалавриата «Страноведение Китая», представленные Университетами Манчестера и Дарема, а также Институтом востоковедения Университета Лондона. Программы Университетов Манчестера и Дарема рассчитаны на четырехлетнее обучение, в то время как аналогичное обучение в Институте востоковедения Университета Лондона длится три года. Нами были выбраны именно эти высшие учебные заведения, поскольку они предлагают самостоятельные программы по данному направлению, а не отдельные дисциплины в рамках программ по изучению китайского языка.

Преподавание подобных курсов в указанных выше университетах имеет давние, многолетние традиции. Их программы бакалавриата предполагают также обязательное изучение китайского языка наряду с преподаванием дисциплин историко-культурного цикла.

Несмотря на то, что во всех трех университетах программа бакалавриата носит название «Страноведение Китая», количество зачетных единиц, отводимых на изучение непосредственно страноведческих дисциплин, варьируется в зависимости от конкретного вуза. Например, в учебный план Университета Манчестера входит обязательное изучение этих предметов только на первом и втором курсах, где их соотношение по сравнению с дисциплиной «Китайский язык» составляет 20 % и 15 % соответственно. Третий год обучения в рамках учебного плана проходит в одном из вузов Гонконга, что тоже предполагает изучение культуры, традиций и обычаев как данной территории, так и Китая

в целом. На четвертом курсе процент страноведческих дисциплин возрастает до 30, но лишь за счет дисциплин по выбору, которым студенты могут предпочесть практические курсы китайского языка. Информация о количестве зачетных единиц по каждой из дисциплин представлена в таблице 1 [11].

Таблица 1

**Дисциплины страноведческого цикла
в рамках программы бакалавриата «Страноведение Китая» в Университете Манчестера**

Наименование дисциплины	Количество зачетных единиц	Обязательно / по выбору
Введение в китаеведение	20	обязательно
Современный Китай: от Опиумных войн до олимпийских игр	20	обязательно
Визуальная культура Китая и стран Восточной Азии	20	обязательно
Проблемы экологии в литературе и кино Китая	20	по выбору
Религиозная и политическая идеология современного Китая	20	по выбору
Издательское дело и печатные СМИ в современном Китае	20	по выбору

Максимальное количество курсов (табл. 2), которые может выбрать студент Университета Дарема, обучаясь по программе бакалавриата «Страноведение Китая», составляет приблизительно 25 %.

Таблица 2

**Дисциплины страноведческого цикла
в рамках программы бакалавриата «Страноведение Китая» в Университете Дарема**

Наименование дисциплины	Количество зачетных единиц	Обязательно / по выбору
Введение в культуру Китая	20	обязательно
Общество и культура Китая в эпоху правления династий Минь и Цинь	20	обязательно
Кино Китая	20	по выбору
СМИ современного Китая	20	по выбору
Китай в глобальной политической экономике	20	обязательно

Интересен тот факт, что в случае с данным университетом студенты, проходящие обучение по указанному направлению подготовки, могут параллельно с изучением истории и культуры Китая выбрать дисциплины историко-культурного цикла, связанные с другими государствами Юго-Восточной Азии. Как и в случае с Университетом Манчестера, студенты Университета Дарема продолжают третий год обучения в китайском вузе [10].

Институт востоковедения Университета Лондона отводит на изучение страноведческих дисциплин в рамках программы бакалавриата «Страноведение Китая» до 30 % всего учебного времени. Представленные в учебном плане дисциплины отражены в таблице 3. Не предусмотрено стажировок в КНР. Данный аспект компенсируется за счет более широкой, по сравнению с другими вузами, представленности дисциплин страноведческого цикла [9].

Таблица 3

**Дисциплины страноведческого цикла в рамках программы бакалавриата «Страноведение Китая»
в Институте востоковедения Университета Лондона**

Наименование дисциплины	Количество зачетных единиц	Обязательно / по выбору
Введение в историю Восточной Азии	20	обязательно
Современное кино Тайваня и китайской диаспоры	15	по выбору
Кино и изобразительное искусство Китая: критический и исторический подходы	15	по выбору
Культура и общество Тайваня	15	по выбору
История культуры Тибета	15	по выбору
Этнография Китая	15	по выбору
Искусство и культура имперского Китая	15	по выбору
Искусство и культура современного Китая	15	по выбору
Искусство и археология средневекового Китая	15	по выбору
Искусство и археология древнего Китая	15	по выбору
Глобальные культуры китайской керамики	15	по выбору
Искусство современного Китая	15	по выбору
Китай и мировое развитие	15	по выбору
Экономические преобразования в Китае	15	по выбору
Современные вопросы экономики Китая	15	по выбору
Правительство и политика Китая	30	по выбору
Политика и международные отношения Тайваня	30	по выбору
Законодательство Китая	30	по выбору
Классическая китайская философия	15	по выбору
Буддизм в Китае раннего средневековья	15	по выбору
Даосизм: великая традиция	15	по выбору
Китай в эпоху Мао (1890–1970-е гг.)	15	по выбору

Университеты Манчестера и Дарема предлагают для обязательного изучения такой предмет, как «Введение в китаеведение», которым открывается курс изучения страноведения Китая и который дает информацию о географии и истории Китая. Говоря о других разделах, следует отметить, что Университет Манчестера делает акцент на средствах массовой информации, общественном устройстве, политике, экономике и тенденциях развития КНР; по программе Университета Дарема больше внимания уделяется гуманитарным аспектам, таким как философия, литература и искусство [10], [11]. Самая полная, на наш взгляд, программа по страноведению Китая представлена в Институте востоковедения Университета Лондона [9].

Все три рассматриваемых университета имеют курсы, посвященные китайской истории. Университет Манчестера уделяет основное внимание современной истории, начиная от позднеимперского периода (середина XIX в. – первое десятилетие XXI в.). Изучение имперского, республиканского и коммунистического Китая, перехода от отсталой аграрной страны к великой супердержаве осуществляется в основном на примере знакомства с жизнью обычных людей. Университет Дарема, напротив, предлагает для изучения эпохи правления династий Минь и Цинь период с середины XIV в. до начала XX в., когда происходило становление современной китайской государственности [11].

Наиболее обширную программу истории Китая можно найти в учебном плане Института востоковедения Университета Лондона. Студенты имеют возможность выбрать для изучения искусство и археологию древнего Китая неолитического периода, бронзового и железного веков; современной страны; Китая в эпоху Мао (1890–1970-е гг.). Большое внимание при преподавании истории Китая в рамках бакалаврских программ уделяется последним ста пятидесяти годам развития страны. Отмечается, что данная эпоха является уникальной в мировой истории по наполненности событиями и своей значимости [9].

Следующим важным разделом в учебных планах по изучению страноведения Китая выступает культура. Университет Дарема предлагает обзорный курс культуры Китая, включающий сведения о географии и истории страны за последние четыре тысячелетия, а также о ее философии, искусстве и литературе [10]. Университет Манчестера имеет расширенный курс под названием «Визуальная культура Китая и стран Восточной Азии», то есть китайская культура рассматривается в неразрывной связи с культурой прилегающих к Китаю государств. Данный курс предполагает изучение четырех тем: «Влияние эстетических традиций на современное искусство», «Влияние искусства на социально-политические проблемы, феномен (восточно-)азиатской попкультуры», а также «Роль урбанизации в развитии творческих направлений» [11].

Институт востоковедения Университета Лондона делает акцент на изучении истории и культуры Китая, предлагая ряд курсов, систематизированных по эпохам. Это искусство и культура имперского Китая эпох правления династий Тань, Сонь, Минь и Цинь, а также современного Китая (с конца имперского периода (1911) до настоящего времени) в контексте глобальных изменений в китайской культуре; культура китайской керамики. Рассматриваются изменения художественных форм, происходящие наряду со сменой социальных ролей их изготовителей и потребителей. Упор делается на живописи, выполненной в традиционном и западном стилях, инсталляциях, фотографии, изделиях народных промыслов. Интересным представляется курс по изучению китайской керамики, в рамках которого обсуждается взаимодействие при помощи керамики с другими государствами, последствия подобных контактов для местных производств керамических изделий, то, как менялась китайская керамика для того, чтобы удовлетворить вкусы европейских потребителей, изменения в технологии производства и дизайне [9].

Наряду с такими широкими темами Университеты Манчестера и Дарема предлагают несколько факультативов, охватывающих отдельные сферы культуры. В частности, в Университете Дарема есть обзорный курс истории китайского кино XX в., которое, с одной стороны, рассматривается как отражение политики, географии, архитектуры государства; с другой, анализируется с точки зрения технологии и языковых особенностей кинокритики [10]. Университет Манчестера исследует кино и искусство также в более широком контексте: как возможность лучше понять современное китайское общество. Предлагаемый им факультативный курс «Экологические проблемы в литературе и кино Китая» призван познакомить студентов с тем, как проблемы экологии находят свое отражение в фильмах, снятых в КНР, в Гонконге, на Тайване и в Юго-Восточной Азии в целом [11].

Обращение не только к культуре континентального Китая характерно для Института востоковедения Университета Лондона. Бакалаврская программа по страноведению Китая, преподаваемая там, включает в себя две дисциплины, посвященные, в том числе, Тайваню и Гонконгу: «Современное кино Тайваня и китайской диаспоры», «Кино и исполнительское искусство Китая: критический и исторический подходы». Первая предлагает обзор кинофильмов, созданных представителями китайской и тайваньской диаспор, начиная с 1960-х гг., и содержит анализ того, какую роль сыграл кинематограф в становлении национальной, местной и культурной идентичности жителей Тайваня. Кино континентального Китая рассматривается в рамках второй дисциплины в широком культур-

ном контексте, включающем кинематографические инновации таких регионов, как Гонконг и Тайвань, а также мировые тенденции в области кинематографии и перформативных искусств. Китайское кино предстает как сплетение множества глобальных кинематографических тенденций. Тайвань представлен в рамках дисциплины «Культура и общество Тайваня» и в более широком контексте. Цель данного предмета – дать студентам знания для понимания его культуры и общественно-политического устройства. Поскольку эта территория представляет собой смешение этносов и культур (в результате сложной колониальной политики), в рамках курса рассматриваются различные аспекты непростых социальных изменений, влияние колонизации и глобализации.

Китайская философия часто выступает в качестве неотъемлемой части программ изучения китайского языка, являясь важной составляющей для понимания ментальности народов, населяющих КНР. На наш взгляд, именно этим руководствовались сотрудники Института востоковедения Университета Лондона, посвятив данной тематике курс классической китайской философии, а также отдельные курсы по буддизму и даосизму.

Первая из упомянутых дисциплин направлена на знакомство с основной тематикой, спорами и дебатами в классической китайской философии в период между VI и III вв. до н. э. Основное внимание уделяется текстам Мастеров – от Конфуция до Хань Фэя. Кроме того, рассматриваются «Книга перемен», Моизм, учения Лао-цзы, Мэн-цзы, Чжэнь-цзы и Сюнь-цзы. Введение в историю, доктрины, верования и практики буддизма в Китае в период с начала нашей эры до начала правления империи Сунь (960–1279) представлено в рамках дисциплины «Буддизм в Китае раннего средневековья»: исследуется зарождение китайского буддизма во время периода наиболее интенсивных контактов Китая и Индии, прослеживается возникновение его отличительных черт в контексте буддизма как межкультурной религиозной традиции. Одной из тем является роль буддизма в религиозной культуре Китая периода раннего средневековья, а также его связи с традиционными религиозными практиками, в особенности с даосизмом. Более подробно даосизм как космология, медитация, алхимия и ритуалы изучается в рамках предмета «Даосизм: великая традиция» [9].

Университет Манчестера применяет в данном отношении более комплексный подход, предлагая курс, объединяющий вопросы религии и политики. Подобный подход представляется оправданным и интересным в рамках учебного плана по направлению подготовки «Страноведение Китая», не предполагающего углубленное и детальное исследование отдельных аспектов жизни этой страны. Дисциплина «Религиозная и политическая идеология современного Китая» показывает взаимосвязь между политикой и религиозными течениями с конца XIX в. до наших дней. В современной КНР представлено большое количество разнообразных религий и религиозных течений. Некоторые традиционные религиозные учения подвергались гонениям в нашу эпоху и в то же время использовались политиками в идеологических целях. Главной целью этой дисциплины является изучение того, как исторически практиковавшиеся в Китае религии повлияли на становление данного государства как мировой экономической сверхдержавы; то есть мы можем наблюдать некое сочетание вопросов истории, религии и экономики в рамках одного предмета [11].

Отдельную дисциплину, посвященную китайской политике, имеет только Институт востоковедения Университета Лондона. Курс «Правительство и политика Китая» дает обширные знания об изменениях в государственном устройстве страны, о трудном выборе политических элит на протяжении XX–XXI вв., о том, как это наследие придает дополнительные возможности и одновременно сковывает политику современной КНР. Студентам предлагается также на выбор дисциплина «Законодательство Китая», цель кото-

рой – познакомить с прошлым и настоящим китайского законодательства. Курс состоит из двух частей: первая – о законах традиционного Китая, вторая – современного.

Последней, но крайне важной составляющей учебных планов по страноведению Китая являются дисциплины, связанные с его экономикой и экономическим развитием. В Институте востоковедения Университета Лондона преподаются три дисциплины: «Китай и мировое развитие», «Экономические преобразования в Китае» и «Современные вопросы экономики Китая». Данные курсы посвящены вопросам взаимосвязи между экономическими преобразованиями в стране и развитием экономики в мире, начиная с конца 1970-х гг. и до настоящего времени, с целью показать применение экономической теории для описания динамики экономических преобразований в Китае и дать оценку его экономического развития. Университет Дарема также предлагает курс, посвященный экономическому развитию Китая, акцентируя внимание на роли данного государства в глобальной политической экономике, в особенности в связи с современными экономическими потребностями и проблемами. Студенты рассматривают такие вопросы, как Китай и Всемирная торговая организация, права на интеллектуальную собственность в КНР, роль Китая в глобальном производстве товаров, влияние финансового кризиса на Китайскую Народную Республику [9].

Отдельно следует отметить, что в рамках изучения страноведения Китая Университеты Манчестера и Дарема предлагают курсы, посвященные китайским средствам массовой информации, что имеет вполне веские основания. Книгопечатание возникло в Китае в X в. н. э. и имело огромное влияние на другие страны. В Университете Манчестера знакомят с развитием китайских СМИ в XX в. и с тем, как они менялись с появлением новых информационных и компьютерных технологий, отражением в них важных исторических событий наряду с влиянием последних на культуру современной КНР [11]. Университет Дарема включил в свой курс «СМИ современного Китая» вопросы развития китайских медиа, начиная с 1949 г. Особое внимание уделяется таким темам, как цензура в китайских СМИ и их свобода, понимание теоретических основ, лежащих в основе изучения печатных и электронных средств массовой информации этой страны [10].

Резюме. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в британских университетах сложились прочные традиции преподавания страноведения Китая. Основой знакомства с его культурой являются программы бакалавриата. Наряду с дисциплинами, дающими общее представление о КНР и прослеживающими основные тенденции развития этого важнейшего государства на современной политической арене, британские вузы предлагают своим студентам разнообразные курсы, отражающие существенные аспекты синологии и охватывающие практически все эпохи истории Китая, его культуру (причем зачастую в общеазиатском аспекте), философию, религию, политику и экономику, а также средства массовой информации.

Многое из британского опыта может быть позаимствовано российской системой высшего образования. В настоящее время изучение китайского языка все шире распространяется в вузах России наряду с преподаванием дисциплин, цель которых – познакомить будущих специалистов-синологов с культурой и традициями КНР. Поскольку в абсолютном большинстве это сопутствующие дисциплины, такие как «История Китая», «Страноведение» и «Межкультурная коммуникация», то мы полагаем, что студентам следует предлагать наиболее важную и интересную информацию о данной стране. При этом обязательными могут стать задания для самостоятельной работы и подведение итогов в виде выполнения научных работ. На наш взгляд, обязательным должно стать также изучение культуры и философии Китая со знакомством с его основными религиозными течениями, поскольку это весьма существенно для полного и правильного понимания структуры китайского языка. Нам также представляется интересным акцент на преподавании современной истории

КНР, которое тематически может быть связано с рассмотрением политических и экономических аспектов. История древнего Китая может быть вынесена на факультативные занятия или на написание исследовательской работы. Интересным для обучающихся будет также изучение историко-культурных аспектов жизни Тайваня и Гонконга, роли китайской диаспоры в современном мире, поскольку многие студенты-китаеведы продолжают свое обучение в магистратуре университетов азиатских государств.

Таким образом, дисциплины в рамках учебных планов по британским программам бакалавриата «Страноведение Китая» могут быть частично представлены и в российских вузах, как в классических, так и в педагогических, при подготовке по специальности «Перевод и переводоведение» и «Педагогическое образование» (иностраный язык 1, иностранный язык 2). Они могут найти отражение в таких предметах, как «Страноведение» и «Основы межкультурной коммуникации».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т. Л., Французская Е. О. China's issues : учебное пособие. – Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2018. – 109 с.
2. Востокovedное страноведение Китая: мифы и реальность. Общество и государство в Китае: Т. XLIII, ч. 2 / редколл.: А. И. Кобзев и др. – М. : ИВ РАН, 2013. – 487 с.
3. Гультьяева Г. С. Лингвострановедение Китая [Электронный ресурс] : учебное пособие. – СПб. : СПбГУП, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) : ил.; 12 см. – (Электронная библиотека университета ; вып. 2).
4. Китайский язык, страноведение : учебное пособие для обучающихся по направлению подготовки 58.03.01 Востоковедение и африканистика / сост. В. Ф. Алсаева. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2018. – 88 с.
5. Лебедева Л. А. Преподавание китайского языка как второго иностранного в контексте проблемы межкультурной коммуникации в АТР // Известия Восточного института. – 2016. – № 2(30). – С. 107.
6. Страноведение Китая: история и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://iphras.ru/page53831040.htm>.
7. Ягафарова Г. Н. Из опыта преподавания страноведческих дисциплин // Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке : сборник статей и докладов участников Международного форума восточных языков и культур [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=131966;F_act2018_298_303.pdf&sequence=-1&isAllowed=y.
8. BACS: The British Association for Chinese Studies. – URL : <http://bacsuk.org.uk/>.
9. SOAS, University of London. BA Chinese Studies. – URL : <https://www.soas.ac.uk/cia/programmes/bachineseudies/>.
10. University of Durham, Faculty Handbook Online, BA Chinese Studies. – URL : <https://www.dur.ac.uk/resources/faculty.handbook/degrees/frameworks/t102.pdf>.
11. University of Manchester, BA Chinese Studies. – URL : <https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2020/00058/ba-chinese-studies/course-details/#course-profile>.

Статья поступила в редакцию 15.12.2019

REFERENCES

1. Andreeva T. L., Francuzskaya E. O. China's issues : uchebnoe posobie. – Tomsk : Izdatel'skij dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018. – 109 s.
2. Vostokovednoe stranovedenie Kitaya: mify i real'nost'. Obshchestvo i gosudarstvo v Kitae: T. XLIII, ch. 2 / redkoll.: A. I. Kobzev i dr. – M. : IV RAN, 2013. – 487 s.
3. Gul'tyaeva G. S. Lingvostranovedenie Kitaya [Elektronnyj resurs] : uchebnoe posobie. – SPb. : SPbGUP, 2018. – 1 elektron. opt. disk (CD-ROM) : il.; 12 sm. – (Elektronnaya biblioteka universiteta ; vyp. 2).
4. Kitajskij yazyk, stranovedenie : uchebnoe posobie dlya obuchayushchihsya po napravleniyu podgotovki 58.03.01 Vostokovedenie i afrikanistika / sost. V. F. Alsaeva. – Ulan-Ude : Izd-vo Buryatskogo gos. un-ta, 2018. – 88 s.
5. Lebedeva L. A. Prepodavanie kitajskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo v kontekste problemy mezhkul'turnoj kommunikacii v ATR // Izvestiya Vostochnogo instituta. – 2016. – № 2(30). – S. 107.
6. Stranovedenie Kitaya: istoriya i sovremennost' [Elektronnyj resurs.]. – Rezhim dostupa : <https://iphras.ru/page53831040.htm>.

7. *Yagafarova G. N.* Iz opyta prepodavaniya stranovedcheskih disciplin // Aktual'nye voprosy prepodavaniya kitajskogo i drugih vostochnyh yazykov v XXI veke : sbornik statej i dokladov uchastnikov Mezhdunarodnogo foruma vostochnyh yazykov i kul'tur [Elektronnyj resurs.]. – Rezhim dostupa : https://dspace.kpfu.ru/xmlui/viewer?file=131966;F_act2018_298_303.pdf&sequence=-1&isAllowed=y.

8. BACS: The British Association for Chinese Studies. – URL : <http://bacsuk.org.uk/>.

9. SOAS, University of London. BA Chinese Studies. – URL : <https://www.soas.ac.uk/cia/programmes/bachineseestudies/>.

10. *University of Durham*, Faculty Handbook Online, BA Chinese Studies. – URL : <https://www.dur.ac.uk/resources/faculty.handbook/degrees/frameworks/t102.pdf>.

11. *University of Manchester*, BA Chinese Studies. – URL : <https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2020/00058/ba-chinese-studies/course-details/#course-profile>.

The article was contributed on December 15, 2019

Сведения об авторе

Мартынова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: irinamartynova08@mail.ru

Author information

Martynova, Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: irinamartynova08@mail.ru

УДК [378.016:796]:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2020.69.53.026

И. А. Обломов², В. В. Ржавин², В. И. Краснов², К. Н. Фадеева¹

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕКЛАРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем организации обучения логическому и функциональному языкам программирования и путей их решения. Авторами рассмотрены взгляды исследователей на изучение декларативных языков программирования. Обозначены актуальные проблемы преподавания декларативных языков программирования в высшей школе. Решение этих проблем существенно повышает уровень подготовленности будущего специалиста, расширяет его кругозор и совершенствует его навыки разработки сложных программных проектов в различных областях, в том числе в искусственном интеллекте.

Ключевые слова: *декларативные языки программирования, процедурный смысл и декларативная семантика, функциональный аргумент, функции более высокого порядка, S-выражение.*

I. A. Oblomov², V.V. Rzhavin², V. I. Krasnov², K. N. Fadeeva¹

TEACHING DECLARATIVE PROGRAMMING LANGUAGES

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article is devoted to the analysis of problems of organization of teaching logical and functional programming languages and the ways for the solution of those problems. The authors considered the views of the researchers on the study of declarative programming languages; identified the current problems of teaching declarative programming languages at universities; stated that the solution of the discussed problems increases the level of readiness of future specialists, expands their outlook and develops the skills of development of complex programming projects in various fields, including artificial intelligence.

Keywords: *declarative programming languages, procedural meaning and declarative semantics, functional argument, higher-order functions, S-expression.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные курсы информатики, преподаваемые практически во всех высших учебных заведениях страны, обладают целым рядом особенностей, как правило, не характерных для других дисциплин. С одной стороны, учитывая относительную молодость информатики как учебной дисциплины, а также постоянное совершенствование информационных и телекоммуникационных технологий, содержание учебных курсов, относимых к информатике, не фиксировано. Большинство педагогов, работающих со студентами, используют для преподавания собственные авторские программы, содержание которых может достаточно сильно отличаться. С другой стороны, все многообразие и разрозненность учебных программ по информатике компен-

сируются практически повсеместным выделением во всех учебных курсах содержательных блоков, связанных с технологиями разработки алгоритмов и принципами их кодирования на нескольких популярных языках программирования [10]. Благодаря массовости обучения программированию большинство выпускников вузов имеют определенные навыки программирования. Однако несмотря на это, современный рынок труда испытывает острую нехватку специалистов, способных решать насущные информационные проблемы наиболее эффективными и экономичными методами, особенно связанные с использованием декларативных или неалгоритмических языков программирования. В связи с этим научные исследования, нацеленные на изучение проблем обучения декларативным языкам программирования и путей их решения, до сих пор остаются актуальными.

Целью статьи является выявление проблем преподавания декларативных языков программирования в вузе, а также описание путей их решения. ФГОС 3++ позволяет убрать расхождение между качеством подготовки выпускника учебными учреждениями и требованиями, предъявляемыми к ним работодателями [5]. Формирование требований к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов [4].

Материал и методика исследований. Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили труды о методологических аспектах преподавания декларативных языков программирования, раскрывающие категории «логическое программирование», «функциональное программирование», «операторное программирование». Для освещения основных аспектов по теме были использованы теоретический анализ проблемы и предмета исследования, а также научно-педагогический опыт преподавателей.

Результаты исследований и их обсуждение. При обучении бакалавров третьего курса направления подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника возникает ряд проблем, связанных с преподаванием им декларативных или неалгоритмических языков программирования, к которым можно отнести язык логического программирования Prolog, язык функционального программирования Lisp. Их главной особенностью является отсутствие какого-либо алгоритма при написании программ [6], то есть заранее определенной последовательности действий, присущей известным алгоритмическим языкам, таким как Pascal, C и их разновидностям. Это является, пожалуй, первой и основной причиной сложного начального восприятия обучающимися декларативных языков. Им нередко бывает трудно понять, как можно написать программу без использования операторов структурного программирования, таких как операторы ветвления, цикла, присваивания, передачи управления. В декларативных языках программирования понятие оператора встречается крайне редко, например, при вычислении арифметических выражений, что им не свойственно. Здесь предполагается обработка символьной информации [2], [6].

Основа программы на Prolog (Пролог) строится на определении некоего конечного множества объектов и отношений между ними в виде последовательности фактов (истинных утверждений) и правил, которые доказуемы при определенных условиях. Классическим примером является определение родственных отношений между группой людей:

```
Parent ('Ivan', 'Petr').  
Parent ('Maria', 'Petr').  
Parent ('Petr', 'Sergey').  
man ('Ivan').  
man ('Petr').  
woman ('Maria').
```

Эти отношения, описанные в виде простых фактов, обычно воспринимаются без особых проблем, поскольку соответствуют естественному пониманию отношений между людьми. Факты языка Пролог часто ассоциируют с аксиомами в математике. Несколько сложнее понимается попытка описания ориентированного графа без циклов как множества ребер, ведущих из вершины в вершину: $edge(a,b)$. $edge(a,s)$. $edge(s,r)$. $edge(b,w)$.

Несложно заметить аналогию с отношениями `parent`, только вместо имен людей здесь фигурируют названия абстрактных вершин, и проблема непонимания решается, как правило, путем совместной визуальной демонстрации дерева родственных отношений и дерева графа.

Дальнейшие проблемы могут возникнуть при попытке описания правил, которые требуют логического вывода, доказательства. Правила Пролога подобны теоремам, которые доказываются на основе простых фактов и других правил.

Расширить исходную программу родственных отношений можно введением правил типа `mother` и `father`:

`mother (A, B): - woman (A), parent (A, B).` `father (A, B): - man (A), parent (A, B).`

Интерпретация этих простых правил очевидна: любой объект `A` является матерью (отцом) по отношению к объекту `B`, при условии, что объект `A` является женщиной (мужчиной) и выполняется цель `parent (A, B)`.

Сложность составления правил состоит в первую очередь в том, что цели, идущие в правой части правил, перечисляются через символ `','` (запятая), который в обычных языках используется обычно для разделения составных компонент какого-либо объявления, например, перечисляемого типа данных, или при описании параметров функции. В Прологе запятая выполняет логическую операцию «И», что может быть большой неожиданностью для только начинающих программировать на этом языке. Большую неожиданность может вызвать операция связывания целей по «ИЛИ», обозначаемая символом `','` (точка с запятой). Для большинства программистов с «алгоритмическим стилем мышления» точка с запятой означает завершение оператора или, как в языках ассемблера, начало комментариев. Приобретенные ранее привычки на когнитивном уровне могут сыграть плохую роль, поскольку ошибка типа «рука не туда пошла» составляет большую часть всех ошибок в первых программах на Прологе.

Следующая проблема языка связана с понятием и использованием переменных. Переменная в Прологе всегда начинается с заглавной буквы, например, `A`, `B`, `C` в вышеприведенных правилах. Это не сложно, к этому надо просто привыкнуть. «Подвох» переменных кроется в другом, в частности, в том, что лексический диапазон их действия распространяется только на то предложение, в котором они участвуют. У многих обучающихся возникает желание «протащить» переменную через всю программу, как это принято в алгоритмических языках, то есть объявить ее как глобальную. Причина подобного желания кроется в том, что большая часть переменных в алгоритмических языках предназначена для хранения числовых величин, областью действия которых является локальный блок или целиком вся программа. В Прологе числа используются крайне редко, здесь происходит обработка символьной информации: списков, деревьев, графов и прочих рекурсивных структур. Хранение глобальных объектов в логических программах не используется, а если в период написания программы возникает потребность в этом, то необходимо сменить стиль мышления. Очень часто этот процесс требует значительных временных затрат, поскольку алгоритмический стиль решения задачи невозможно отменить одним волевым усилием.

Дальнейшие проблемы связаны с рекурсивными правилами, которые можно считать одной из основ логического и функционального программирования. Дело в том,

что рекурсивному стилю программирования уделяется мало внимания при изучении языков программирования. Классические примеры рекурсии в алгоритмических языках – вычисление факториала или чисел Фибоначчи – являются самыми неудачными для изучения рекурсии. В Прологе используются по-настоящему рекурсивные структуры данных – списки, деревья и пр.

Примером рекурсивного отношения может быть правило *ancestor* (предок), которое позволит выявить всех предков в родственных отношениях:

Ancestor (X, Y): - *parent* (X, Y).
Ancestor (X, Y): - *parent* (X, Z), *ancestor* (Z, Y).

Первое правило определяет самого близкого предка, то есть родителя. Это граничное условие или условие, при котором рекурсия заканчивается. Если это правило опустить, рекурсия зайдет в бесконечный цикл. Второе правило определяет рекурсивное определение отношения, поскольку в определении в правой части правила используется это же отношение *ancestor*. Важным условием определения рекурсивного отношения являются аргументы рекурсивного вызова. Они должны отличаться от исходных аргументов, иначе произойдет переполнение программного стека.

По аналогии с отношением *предок*, можно определить связность двух вершин в произвольном ориентированном графе:

Connected (Node, Node).
Connected (Node1, Node2): - *edge* (Node1, Link), *connected* (Link, Node 2).

В первом предложении говорится о том, что каждая вершина произвольного графа связана сама с собой. Это есть условие выхода из рекурсии.

Второе правило утверждает, что произвольная вершина Node 1 связана с вершиной Node 2 при условии, что из вершины Node 1 ведет ребро в вершину Link, которая в свою очередь связана с вершиной Node 2. Несложно заметить, что это определение практически полностью совпадает с определением отношения *предок*.

Сопоставление этих отношений позволяет лучше понять сущность отношения связности вершин. Если отношение *предок* не вызывает никаких затруднений у обучающихся, то связность вершин в графе не всегда ими понимается, поскольку подобное определение не вписывается в рамки алгоритмической парадигмы программирования, что является естественной преградой в период освоения предмета. Одним из путей решения обозначенной проблемы может быть углубленное изучение курсов теории рекурсивного программирования, математической логики, структур и алгоритмов данных.

Любая программа, в том числе и Пролог, представляет множество предложений, основанных на синтаксисе языка программирования. Перестановка порядка следований предложений в алгоритмических языках меняет семантику программы и приводит к искажению ожидаемого результата. В декларативных языках программирования различают два смысла программы – декларативный и процедурный. Первый касается исключительно отношений между объектами и отвечает на вопрос, что необходимо конкретной программе сделать, не указывая, каким образом этого можно достичь. Перестановка предложений в программе не влияет на конечный результат. Второй смысл в большей степени отвечает на вопрос, каким образом был достигнут конечный результат. Порядок следования предложений и целей в них несет тот же смысл, что и в процедурном программировании. Примером этого является рекурсия, где порядок следования предложений должен быть задан очень жестко. В первую очередь должна быть осуществлена проверка на граничное условие или условие выхода из рекурсии, после чего описываются рекурсивные предложения. Причиной частых ошибок является нарушение порядка целей, что приводит к заикливаниям.

нию вычислительного процесса. Эти несложные правила запоминаются быстро, однако их невыполнение, например, по невнимательности, часто приводит к курьезным решениям.

При программировании на Прологе большее внимание следует уделять декларативному смыслу, процедурная семантика возлагается на Пролог-систему.

Другой язык, не относящийся к алгоритмическим, – Lisp (Лисп). Его основная задача – обработка списков, что кроется в его названии. Аббревиатуру Lisp следует расшифровывать как *list programming* (программирование списков). Здесь, как и в Прологе, математические вычисления используются крайне редко.

Лисп-программы представляют собой практическую реализацию теоретических разделов программирования, в частности, теории рекурсивных программ [3], [7], [10]. Функциональный подход, в котором кроме вызова функции нет никаких других действий, нет операторов присваивания, циклов, передачи управления, приводит в первый момент к невосприятию студентами языка Lisp. Дальнейшие трудности его освоения связаны с понятиями *лямбда-функции* и *функции более высокого порядка*, то есть функционалов, и их практическим применением. Понятие функционального аргумента, отсутствующее в процедурных языках, вносит сложность в программу.

Теория лямбда-исчисления, предложенная А. Черчем, послужила теоретической основой языка Лисп. Лямбда-функции языка – это безымянные функции, действующие в контексте их определения [3], [8]. Их часто используют в качестве аргументов других функций, что позволяет определять функции более высокого порядка. Подобные возможности отсутствуют в алгоритмических языках, в которых в качестве аргументов функций могут выступать только объекты данных, что приводит программистов к некоторому замешательству.

Частой причиной ошибок в программах на языке Лисп является специфическая форма записи программ в виде S-выражений. Эта форма предполагает использование скобок, число которых может быть очень большим. Количество скобок и их местоположение в выражении влияет на его смысл и конечный результат. Типовое S-выражение, вычисляющее объединение двух списков через лямбда-выражение, представлено ниже:

$$((\text{lambda}(\text{lst}_1 \text{ lst}_2) (\text{append} \text{ lst}_1 \text{ lst}_2)) \text{'(a b) '}(c \text{ (e r) f))).$$

Даже по этому простому выражению несложно понять, что наличие скобок является для программ на Лиспе определяющим моментом. Контроль скобок и их местоположения становится трудной задачей для обучающихся. Большая часть ошибок связана именно с этой причиной. Проблема решается достаточно просто: путем использования внешнего редактора текста, имеющего встроенные средства контроля за количеством и парностью скобок, подсвечивающие парные открывающие и соответствующие им закрывающие скобки. Перенос текста в интерпретатор, как правило, не вызывает сложностей. Как показывает практика, применение внешних программных средств студентами отпадает после первого месяца активного их использования.

Отдельно необходимо отметить малое количество публикаций по данной тематике.

Обозначенные особенности в ряде случаев могут стать серьезной проблемой в изучении и освоении декларативных языков программирования. Решение этих проблем позволит будущему программисту получить в пользование мощный инструмент для создания интеллектуальных систем [9].

Многие понятия и принципы декларативного языка программирования, такие как *отсутствие алгоритма*, *локальность имен переменных*, *отсутствие привычных операторов*, формируются у обучаемых по мере составления программ, в течение некоторого времени, пока идет процесс естественного привыкания к новому синтаксису языка. Другие проблемы, среди которых процедурный смысл и декларативная семантика, необхо-

димые для понимания программ, требуют более детальной проработки. Во многих случаях помогает индивидуальный подход, применение простых и наглядных примеров. Хорошую поддержку оказывают Internet-средства [10], дающие возможность следить за развитием и расширением декларативных языков программирования. В частности, в последнее время наблюдается интеграция языков с визуальными средствами, например, в Visual Prolog [1], [7] и Visual Lisp имеются средства, поддерживающие операторное программирование, что позволяет осуществить более «мягкий» переход к декларативным языкам.

Резюме. Эффективное решение существующих проблем преподавания декларативных языков программирования в высшей школе существенно повышает уровень подготовленности будущего специалиста, расширяет его кругозор и совершенствует его навыки разработки сложных программных проектов в различных областях, в том числе в искусственном интеллекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаменко А. Н., Кучуков А. М. Логическое программирование и Visual Prolog. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 992 с.
2. Душкин Р. В. Функциональное программирование на языке Haskell : учебное пособие. – М. : ДМК Пресс, 2016. – 608 с.
3. Ездаков А. Л. Функциональное и логическое программирование : учебное пособие. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 119 с.
4. Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В., Фадеева К. Н. Применение проектного метода при обучении бакалавров прикладной информатики в рамках реализации компетентностного подхода // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 185–192.
5. Лавина Т. А., Фадеева К. Н. Содержание базовой подготовки бакалавров сервиса к использованию информационных и коммуникационных технологий // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24877>.
6. Марков В. Н. Современное логическое программирование на языке Visual Prolog 7.5 : учебник. – СПб. : БХВ-Петербург, 2016. – 544 с.
7. Обломов И. А. Методологические аспекты преподавания декларативных языков программирования // Информатика и вычислительная техника : сборник научных трудов. – Чебоксары, 2016. – С. 138–142.
8. Практика функционального программирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fprog.ru>.
9. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2006. – 1408 с.
10. Функциональное и логическое программирование : методические указания к лабораторным работам / сост. И. А. Обломов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 88 с.

Статья поступила в редакцию 18.11.2019

REFERENCES

1. Adamenko A. N., Kuchukov A. M. Logicheskoe programmirovaniye i Visual Prolog. – SPb. : BHV-Peterburg, 2003. – 992 s.
2. Dushkin R. V. Funkcional'noye programmirovaniye na yazyke Haskell : uchebnoye posobie. – M. : DMK Press, 2016. – 608 s.
3. Ezdakov A. L. Funkcional'noye i logicheskoe programmirovaniye : uchebnoye posobie. – M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2009. – 119 s.
4. Kopysheva T. N., Mitrofanova T. V., Fadeeva K. N. Primeneniye proektnogo metoda pri obucheniі bakalavrov prikladnoy informatiki v ramkakh realizacii kompetentnostnogo podhoda // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 4(100). – S. 185–192.
5. Lavina T. A., Fadeeva K. N. Soderzhanie bazovoy podgotovki bakalavrov servisa k ispol'zovaniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 4 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24877>.

6. *Markov V. N.* Sovremennoe logicheskoe programmirovaniye na yazyke Visual Prolog 7.5 : uchebnik. – SPb. : BHV-Peterburg, 2016. – 544 s.
7. *Oblomov I. A.* Metodologicheskie aspekty prepodavaniya deklarativnyh yazykov programmirovaniya // Informatika i vychislitel'naya tekhnika : sbornik nauchnyh trudov. – Cheboksary, 2016. – S. 138–142.
8. *Praktika* funkcional'nogo programmirovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fprog.ru>.
9. *Rassel S., Norvit P.* Iskusstvennyj intellekt: sovremennyyj podhod. – M. : Izdatel'skij dom «Vil'yams», 2006. – 1408 s.
10. *Funkcional'noe i logicheskoe programmirovaniye* : metodicheskie ukazaniya k laboratornym rabotam / sost. I. A. Oblomov. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2007. – 88 s.

The article was contributed on November 18, 2019

Сведения об авторах

Обломов Игорь Александрович – кандидат технических наук, доцент кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ra4yes@rambler.ru

Ржавин Вячеслав Валентинович – кандидат технических наук, доцент кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: grzhavv@gmail.com

Краснов Виталий Иванович – магистрант кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: efrKras@gmail.com

Фадеева Клара Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: fadeevakn@mail.ru

Author information

Oblomov, Igor Aleksandrovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: ra4yes@rambler.ru

Rzhavin, Vyacheslav Valentinovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: grzhavv@gmail.com

Krasnov, Vitaly Ivanovich – Master's Degree Student, Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: efrKras@gmail.com

Fadeeva, Klara Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: fadeevakn@mail.ru

И. А. Обломов², В. В. Ржавин², Н. В. Первова², А. Г. Герасимова¹

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ СИНТАКСИЧЕСКИ УПРАВЛЯЕМОГО ПЕРЕВОДА АРИФМЕТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается модель синтаксически управляемого перевода простых арифметических выражений и ее использование в процессе обучения. Атрибутно-транслируемая грамматика предполагает перевод последовательности актов в последовательность действий, которые, в свою очередь, будут являться исходными данными для следующих этапов трансляции. Раскрываются основные моменты обучения студентов декларативному языку программирования Пролог, делается упор на обработку множества символов действия.

Дальнейшие исследования предполагают разработку моделей синтаксического анализа с помощью средств императивных и функциональных языков программирования с целью получения и анализа объективных оценок эффективности полученных моделей в процессе обучения будущих специалистов.

Ключевые слова: *обучение информатике, студенты вуза, языки императивные и декларативные, синтаксический анализ, преподавание языка Пролог.*

I. A. Oblomov², V. V. Rzhavin², N. V. Pervova², A. G. Gerasimova¹

APPLICATION OF MODEL OF SYNTACTICALLY CONTROLLED TRANSLATION OF ARITHMETIC EXPRESSIONS IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. This article discusses the model of syntactically controlled translation of simple arithmetic expressions and its use in the learning process. The attribute-translated grammar involves the translation of a sequence of acts into a sequence of actions, which will be the source data for the next stages of translation. The article reveals the main points of teaching students the Prolog programming language, focuses on the processing of many action symbols.

Further research involves the development of models of syntactic analysis by means of imperative and functional programming languages in order to obtain and analyze the objective estimates of the effectiveness of the obtained models in the training of future specialists.

Keywords: *teaching Computer Science, university students, imperative and declarative languages, syntactic analysis, teaching Prolog language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Традиционные методы обучения будущих специалистов, без привлечения современных технологий, не соответствуют уровню требований современного общества. Активное внедрение информатики в учебный процесс по-

вышает роль студентов в образовательном процессе, их стремление найти новые эффективные способы получения и освоения информации [2]. При наличии широкого спектра систем и языков программирования содержание обучения в этой области должно, с одной стороны, дать представление о наиболее актуальных методах и инструментах программирования в настоящее время, с другой – предсказать будущие тенденции в развитии технологий.

Применение декларативных языков в качестве инструментальных средств позволяет существенно снизить сложность проектов и затраты времени, позволяя обучающимся уделить больше внимания изучению теории компиляции. Кроме того, использование языка Пролог позволяет закрепить и углубить знания по курсу «Функциональное и логическое программирование». Применение декларативных языков при проектировании трансляторов – тема не новая, но актуальная и в настоящее время. Последняя, зарубежная, публикация относится к концу 80-х гг. XX в. [10].

Целью исследования является изучение способов применения модели синтаксически управляемого перевода арифметических выражений средствами языка Пролог в практической реализации при выполнении бакалаврами лабораторных и курсовых работ по курсам «Функциональное и логическое программирование», «Теория компиляции» с использованием универсальных средств разработки [1], [3]. Большой объем программного кода, наличие в нем множества табличных элементов, сложных алгоритмов разбора приводят к тому, что основная масса обучающихся не успевает в течение семестра довести проекты до стадии готовности. Специальные инструментальные средства [4] не облегчают, а скорее запутывают ситуацию, более того, их сложно интегрировать в современные программные среды.

Материал и методика исследований. Для исследования данной проблемы использовались работы о методологических аспектах обучения алгоритмическим языкам программирования средствами декларативного языка Пролог, которые раскрывают модель синтаксически управляемого перевода простых арифметических выражений. Для выявления основных аспектов мы использовали теоретический анализ проблемы и предмета исследования, а также опыт преподавателей.

Результаты исследований и их обсуждение. При подготовке бакалавров факультета информатики и вычислительной техники с использованием модели синтаксически управляемого перевода арифметических выражений появляется ряд вопросов. В зависимости от уровня исходного языка различают ассемблеры и компиляторы. В качестве инструментальных средств реализации трансляторов обычно выбираются императивные (алгоритмические) языки. Программы, занимающиеся трансляцией (переводом) исходных программ, написанных на языках программирования, в машинные коды конкретной ЭВМ, называют трансляторами [9]. В данной статье предлагается использование декларативного языка Пролог. Основаниями для его выбора являются следующие:

- язык Пролог относится к декларативным языкам программирования, в которых программа представляется как отношения между группой объектов, событий; он предназначен для обработки символьной информации;
- предложения на данном языке по синтаксису напоминают продукции контекстно-свободных грамматик, что позволяет описывать продукции в естественной форме;
- встроенные механизмы языка (прямой трассировки, возврата) и метод рекурсивного программирования, принятые в Прологе, семантически согласуются с основными методами, используемыми в теории компиляции;
- одному предложению языка Пролог соответствуют 7–8 предложений на императивном языке [9].

В действительности, происхождение Пролога связано с попыткой использования логических высказываний для выражения грамматических правил в формализации процессов синтаксического разбора. Наиболее распространенным подходом к реализации

синтаксического разбора средствами Пролога является применение грамматик, задаваемых определенными предложениями (definite clause grammar, или DCG) [6], [7], [8].

Синтаксический анализатор является составной частью любого транслятора. Его основная задача состоит в переводе потока лексем, поступающих от лексического анализатора, в дерево разбора, или же в последовательность действий. В качестве примера разбираемого языка выбрано подмножество КС-грамматики для обработки простых арифметических операций. В общем случае КС-грамматика определяется конечным множеством продукций (правил) вида $\langle \text{нетерминал} \rangle \rightarrow \langle \text{тело} \rangle$. Грамматiku арифметических выражений можно представить в следующем виде [2]:

$$\begin{aligned} \langle E \rangle &\rightarrow \langle E \rangle + \langle T \rangle \{ + \} \\ \langle E \rangle &\rightarrow \langle T \rangle \\ \langle T \rangle &\rightarrow \langle P \rangle * \langle T \rangle \{ * \} \\ \langle T \rangle &\rightarrow \langle P \rangle \\ \langle P \rangle &\rightarrow (\langle E \rangle) \\ \langle P \rangle &\rightarrow \text{Id}, \end{aligned}$$

где E – начальный символ грамматики, обозначающий выражение; Id – произвольный идентификатор или числовая константа, например $a, b, c, -13, 5.68e3$, etc.; $\{ + \}, \{ * \}$ – символы действия.

Символы действия представляют собой процедуры, выполняющие соответствующие им операции, которые легко реализуются средствами любого императивного языка. Высокая интеграция современных языков высокого уровня дает возможность делать вставки частей кодов, написанных на одном языке, в программы на другом, что позволяет существенно снизить трудоемкость программы, сохранив при этом ее ясность и корректность [10], [5]. Названия процедур должны раскрывать логику выполняемой операции, например, $\text{ADD}, \text{MULTIPLY}$, etc.

В соответствии с приведенной грамматикой, для исходной цепочки $a+b*c$ должна быть сформирована последовательность действий: $\{ a \} \{ b \} \{ c \} \{ * \} \{ + \}$, которые будут выступать как выходные символы синтаксического перевода.

С учетом наследуемых и синтезируемых атрибутов представленная грамматика примет следующий вид:

$$\begin{aligned} \langle E \rangle &\text{ – начальный символ} \\ \langle E \rangle_x &\rightarrow \langle E \rangle_q + \langle T \rangle_r \{ \text{ADD}_{y,z,p} \} \\ (x,p) &\leftarrow \text{newtr} \quad y \leftarrow q \quad z \leftarrow r \\ \langle E \rangle_x &\rightarrow \langle T \rangle_p \\ x &\leftarrow p \\ \langle T \rangle_x &\rightarrow \langle P \rangle_q * \langle T \rangle_r \{ \text{MULTIPLY}_{y,z,p} \} \\ (x,p) &\leftarrow \text{newtr} \quad y \leftarrow q \quad z \leftarrow r \\ \langle T \rangle_x &\rightarrow \langle P \rangle_p \\ \langle P \rangle_x &\rightarrow (\langle E \rangle_p) \\ x &\leftarrow p \\ \langle P \rangle_x &\rightarrow \text{Id}_p \\ x &\leftarrow p \\ \langle E \rangle_x &\text{ синтезируемый атрибут } x \\ \langle T \rangle_x &\text{ синтезируемый атрибут } x \\ \langle P \rangle_x &\text{ синтезируемый атрибут } x \\ \{ \text{ADD}_{y,z,p} \} &\text{ наследуемые атрибуты } y, z, p \\ \{ \text{MULTIPLY}_{y,z,p} \} &\text{ наследуемые атрибуты } y, z, p. \end{aligned}$$

Процедура `newtr` вычисляет указатель на новый табличный элемент, отводимый под промежуточный результат. Таблицы идентификаторов, меток, промежуточных результатов в программе могут быть организованы как список или в виде двоичного дерева, различие между которыми только внешнее, текстуральное.

Схематическая модель синтаксически управляемого перевода для отдельных арифметических продукций данной грамматики определяется следующей Пролог-программой:

```

parse (Source, Tree) : – arithmetic_expression (Source),
arithmetic_expression (X) : – constant (X); identifier (X),
arithmetic_expression (Operator, X, Y) : – constant (X),
arithmetic_operator (Operator), arithmetic_expression (Y),
arithmetic_operator (Op) : – Op = '+'.
arithmetic_operator (Op) : – Op = '*'.
Constant (X) : – integer_value (X).
Identifier (X) : – identifier_table (X, Ptr).
    
```

Основной предикат `parse` – синтаксический анализатор (парсер) – имеет два аргумента: `Source` – конечная последовательность лексем, сформированная на этапе лексической обработки; `Tree` – внутреннее дерево разбора, используемое для генерации ассемблерного мнемокода или объектного кода. Дерево разбора – это последовательность символов действий, которую формируют с помощью встроенных предикатов Пролога для работы с динамическими данными. Ниже приводятся примеры формирования некоторых последовательностей действий с помощью встроенного предиката `assert`, добавляющего в текущую программу (базу данных) новое предложение. Например, `assert (integer_value (X): – X=value)` добавляет в программу предложение `integer_value`, позволяющее переменной `X` сопоставить значение целочисленной константы `value` в том случае, если в исходном выражении встретилась целочисленная константа.

Следующие предложения формируют символ действия $\{ADD_{y,z,p}\}$ и правила вычисления наследуемых атрибутов `y`, `z`, `p`.

Скажем несколько слов о предикате `arithmetic_operator (Op) : – Op = '+'`, приведенном выше в модели программы. Этот предикат предполагает подстановку символа '+' в выходной поток, но правил вычисления атрибутов в нем нет. Для его формирования необходимо ввести оператор следующего вида :

$$- (600, yfx, 'add'),$$

где `600` – приоритет оператора; `Yfx` – левоассоциативный бинарный оператор; `'add'` – имя оператора.

После чего вводится предикат, уточняющий и дополняющий исходную программу с учетом правил вычисления атрибутов:

```

assert (arithmetic_operator (Y, Z, P) : – Y is Z add P)),
    
```

где `Y` – наследуемый атрибут, который предназначен для хранения промежуточного результата вычисляемого выражения.

В качестве таблицы промежуточных результатов используется список, пополняющийся по мере вычислений. По окончании вычислений текущего выражения список должен быть пуст, иначе синтаксический анализатор формирует сообщение об ошибке с помощью предиката `error`. Работа со списком организуется через процедуру `newtr`, основная задача которой состоит в добавлении нового элемента в него в случае появления во входной последовательности лексем операции сложения и удалении информации из списка

в случае использования промежуточного значения в последующих вычислениях. Добавление нового элемента в список осуществляется следующим предикатом:

$$\text{add_list}(\text{New_element}, [\text{New_element}|\text{List}]).$$

Этот предикат добавляет элемент *New_element* в *List* в качестве новой головы списка. Преимущество такого подхода состоит в том, что из списка легче всего выделить именно голову, кроме того, как показывает практика, значение, вычисленное последним, требуется раньше остальных.

Предикат *newtr* по сути повторяет предикат *add_list* с тем условием, что в роли указателя на промежуточный результат выступает голова списка:

$$\text{newtr}(X, P): - \text{add_list}(X, [P|_]).$$

Предикат удаления промежуточного результата из списка является комплементарным по отношению к *add_list*, удаляющим голову списка, и определяется следующим отношением:

$$\text{delete_list}([\text{Head}|\text{Tail}], \text{Tail}).$$

Атрибуты *Z* и *P* обозначают соответственно левый и правый операнды арифметического выражения. Их значения могут быть получены из таблицы либо идентификаторов, сформированной лексическим анализатором, либо промежуточных результатов, как описано выше. В случае извлечения значений из таблицы идентификаторов используется предикат *identifier(X)* : – *identifier_table(X, Ptr)*, который по сути связывает переменную *X* с указателем *Ptr*. Таблица идентификаторов также организована как список, то есть как наиболее простая структура данных. Как вариант, таблицу можно организовать в виде двоичного дерева. Дерево может оказаться предпочтительнее для организации быстрого поиска значений или при ограниченных машинных ресурсах. Для тестовых испытаний модели без использования лексической обработки можно сформировать несложный прототип таблицы идентификаторов с помощью набора фактов, например:

$$\begin{aligned} &\text{table_identifier}('a', \text{Ptr}_1). \\ &\text{table_identifier}('b', \text{Ptr}_2). \\ &\text{table_identifier}('c', \text{Ptr}_3). \% \text{ etc}, \end{aligned}$$

где *a*, *b*, *c* – имена переменных; *Ptr_N* – указатели на относительные адреса переменных в памяти машины в период выполнения программы.

Символ действия $\{\text{MULTIPLY}_{y,z,p}\}$ формируется аналогичным образом, с той лишь разницей, что должна быть определена операция умножения: – (500, *yfx*, 'multiply'), у которой выше приоритет и другое название.

Правило вычислений наследуемых атрибутов операции умножения задается следующим предикатом:

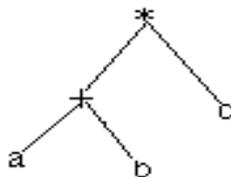
$$\text{assert}(\text{arithmetic_operator}(Y, Z, P): - Y \text{ is } Z \text{ multiply } P)).$$

В приведенных правилах операторы *add* и *multiply* символичны, в действительности, они не призваны выполнять действия, поэтому можно использовать общепринятые символы '+' и '*'.

Добавленные в программу предложения, описывающие способы вычисления символов действия, рассматриваются как результат работы приведенной модели анализатора.

Несложно дополнить модель программы правилами разбора других арифметических операций.

Результатом работы программы, как было сказано ранее, является внутреннее дерево разбора (вывода), вершины которого представляют символы действия. Форма представления дерева вывода может быть различной: она определяется этапами трансляции. Например, для простого выражения $a+b*c$ дерево вывода выглядит следующим образом:



Соответствующая ему последовательность действий представляется выражением $\{a\}\{b\}\{c\}\{*\}\{+\}$.

Возможен списковый вариант последовательности в виде предложения:

List=[a, b, c, *, +].

Открывающая и закрывающая фигурные скобки символов действия в силу их избыточности в состав списка не включены. Формирование такого списка – задача несложная, сводится в основном к простым операциям над списками.

В случае представления выходной последовательности в виде двоичного дерева его эквивалент запишется в следующем виде:

tree (*, tree (+, tree (a, void, void), tree (b, void, void)), tree (c, void, void)).

Такой формат представления кажется сложнее для восприятия, чем простой линейный список, однако рекурсивная структура Пролог-системы позволяет легко формировать, обработать и модифицировать подобные выражения.

Для проверки эффективности модели синтаксически управляемой трансляции на примере арифметических операций в процессе обучения был проведен эксперимент. Для этого были выбраны студенты 3 курса, изучающие дисциплины «Функциональное и логическое программирование» и «Теория компиляции». Выбор был обоснован следующими причинами: они изучают язык Пролог (и интеграция этой модели пройдет проще), уже имеют хорошую математическую вузовскую подготовку, что позволяет судить о примерно равном уровне их знаний. Контрольная и экспериментальная группы были сформированы из существующих групп курса. В каждую вошли по 20 человек. Обе группы получили одинаковые теоретические знания на лекциях. Разница заключалась в применении описанной модели на лабораторных занятиях в экспериментальной группе; контрольная группа выполняла те же задания, но без применения данной модели. После освоения дисциплин было проведено тестирование, которое состояло из 30 заданий: из них 10 были теоретическими, относились большей частью к лекционному курсу и частично – к лабораторным занятиям. Следующие 15 заданий представляли собой написанный на языке Пролог код. Тестируемым предлагалось исправить ошибку и/или написать вывод представленного кода. Оставшиеся 5 заданий требовали написания программы, решающей определенную задачу. Полученные в эксперименте результаты были сведены в таблице 1.

Результаты тестирования

Задания	Контрольная группа, % верных ответов	Экспериментальная группа, % верных ответов
1 блок (10 заданий)	89	91
2 блок (15 заданий)	73	84
3 блок (5 заданий)	55	72

По результатам тестирования видно, что применение описанной модели улучшает понимание студентами теории и практики программирования по сравнению с теми, кто не знаком с этой моделью.

Резюме. В статье приведена модель синтаксически управляемой трансляции на примере арифметических операций, описаны способы ее реализации при выполнении бакалаврами лабораторных и курсовых работ, определены правила формирования атрибутов. При сопоставлении результатов исследования контрольной и экспериментальной групп было установлено, что во второй группе испытуемых уровень освоения материала изучаемых дисциплин с использованием модели повысился, что свидетельствует о ее эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альфред В. А., Моника С. Л., Рави С., Джефри Д. У. Компиляторы. Принципы, технологии и инструментарий. – М. : Вильямс, 2016. – 1120 с.
2. Герасимова А. Г. Вопросы подготовки будущих учителей к использованию информационных и коммуникационных технологий в условиях информатизации образования // Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе : сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции. – М., 2018. – С. 165–167.
3. Марков В. Н. Современное логическое программирование на языке Visual Prolog 7.5 : учебник. – СПб. : БХВ-Петербург, 2016. – 544 с.
4. Обломов И. А. Методологические аспекты преподавания декларативных языков программирования // Информатика и вычислительная техника : сборник научных трудов. – Чебоксары, 2016. – С. 138–142.
5. Обломов И. А. Объектно-ориентированное программирование : методические указания к курсовой работе. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2015. – 16 с.
6. Солдатова О. П., Лезина И. В. Логическое программирование на языке Visual Prolog : учебное пособие. – Самара : СНЦ РАН, 2010. – 81 с.
7. Стерлинг Л., Шапиро Э. Искусство программирования на языке Пролог. – М. : Мир, 1990. – 235 с.
8. Фадеева К. Н., Герасимова А. Г. Использование метода проектов как средства формирования ИКТ-компетентности бакалавров сервиса // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 176–181.
9. Шрайнер П. А. Основы программирования на языке Пролог: курс лекций : учебное пособие. – М. : Интуит, 2016. – 176 с.
10. Jacques C., Timothy J. H. Parsing and compiling using Prolog // ACM Transactions on Programming Languages and Systems (TOPLAS). – 1987. – Vol. 9, Issue 2. – P. 125–163. – URL : <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=22946>.

Статья поступила в редакцию 17.12.2019

REFERENCES

1. Al'fred V. A., Monika S. L., Ravi S., Dzhefiri D. U. Kompilyatory. Principy, tekhnologii i instrumentarij. – M. : Vil'yams, 2016. – 1120 s.
2. Gerasimova A. G. Voprosy podgotovki budushchih uchitelej k ispol'zovaniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v usloviyah informatizacii obrazovaniya // Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informmatike v sovremennoj shkole : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii. – M., 2018. – S. 165–167.

3. *Markov V. N.* Sovremennoe logicheskoe programmirovaniye na yazyke Visual Prolog 7.5 : uchebnik. – SPb. : BHV-Peterburg, 2016. – 544 s.
4. *Oblov I. A.* Metodologicheskie aspekty prepodavaniya deklarativnyh yazykov programmirovaniya // Informatika i vychislitel'naya tekhnika : sbornik nauchnyh trudov. – Cheboksary, 2016. – S. 138–142.
5. *Oblov I. A.* Ob"ektно-orientirovannoe programmirovaniye : metodicheskie ukazaniya k kursovoj rabote. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2015. – 16 s.
6. *Soldatova O. P., Lezina I. V.* Logicheskoe programmirovaniye na yazyke Visual Prolog : uchebnoye posobie. – Samara : SNC RAN, 2010. – 81 s.
7. *Sterling L., Shapiro E.* Iskusstvo programmirovaniya na yazyke Prolog. – M. : Mir, 1990. – 235 s.
8. *Fadeeva K. N., Gerasimova A. G.* Ispol'zovaniye metoda proektov kak sredstva formirovaniya IKT-kompetentnosti bakalavrov servisa // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2016. – № 3(91). – S. 176–181.
9. *Shrajner P. A.* Osnovy programmirovaniya na yazyke Prolog: kurs lektsiy : uchebnoye posobie. – M. : Intuit, 2016. – 176 s.
10. *Jacques C., Timothy J. H.* Parsing and compiling using Prolog // ACM Transactions on Programming Languages and Systems (TOPLAS). – 1987. – Vol. 9, Issue 2. – P. 125–163. – URL : <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=22946>.

The article was contributed on December 17, 2019

Сведения об авторах

Обломов Игорь Александрович – кандидат технических наук, доцент кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ra4yes@rambler.ru

Ржавин Вячеслав Валентинович – кандидат технических наук, доцент кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: grzhavv@gmail.com

Первова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nata4mail@mail.ru

Герасимова Алина Германовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: alina2902@mail.ru

Author information

Oblov, Igor Aleksandrovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: ra4yes@rambler.ru

Rzhavin, Vyacheslav Valentinovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: grzhavv@gmail.com

Pervova, Natalia Viktorovna – Senior Lecturer, Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: nata4mail@mail.ru

Gerasimova, Alina Germanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: alina2902@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОМ ВУЗЕ**

¹*Казанский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Казань, Россия*

²*Казанская государственная консерватория, г. Казань, Россия*

Аннотация. Охарактеризованы подходы к пониманию сущности понятия «компетенция социального взаимодействия» и его компонентов, представленных в работах различных авторов: философов, социологов, психологов, педагогов. Проведен анализ структуры данной компетенции, включающей совокупность компонентов, обеспечивающих эффективное социальное взаимодействие в учебной деятельности и будущей профессии. Цель настоящего исследования – выявление педагогических условий эффективного формирования у студентов архитектурно-строительного вуза компетенции социального взаимодействия в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *компетенции, социальное взаимодействие, студенты, педагогические условия.*

Z. N. Tazieva¹, I. I. Galimzyanova²

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT
OF SOCIAL INTERACTION COMPETENCE
AT UNIVERSITY OF ARCHITECTURE AND ENGINEERING**

¹*Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Russia*

²*Kazan State Conservatory, Kazan, Russia*

Abstract. The article characterizes the approaches to understanding the essence of the concept of competence of social interaction and its components which can be found in philosophical, sociological, psychological, pedagogical works; analyzes the structure of the discussed competence, which includes a set of components that ensure effective social interaction in educational activity and future profession. The purpose of the current study is to identify pedagogical conditions for effective formation of social interaction competence at students of the university of architecture and engineering in the context of professional training.

Keywords: *competences, social interaction, students, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена активными процессами реформирования системы образования, в т. ч. высшего профессионального. Вопросы социального взаимодействия и особенно проблема формирования соответствующих компетенций ставятся в педагогической системе как одни из наиболее важных для решения в отдельно взятом высшем учебном заведении и в целом во всей системе образования [5].

Большое внимание уделяется и качеству профессионального образования. Исследования, которые ведутся в этой области, направлены на поиск возможностей создания

такой системы образования, которая обладала бы гибкостью и адаптивностью, чтобы в современных условиях глобализации она могла быстро реагировать на изменяющиеся запросы рынка труда и, соответственно, новые интересы и потребности личности [2].

Материал и методика исследований. Материалом для статьи послужили результаты исследования уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у студентов первого курса архитектурно-строительного университета. В исследовании использовался комплекс диагностических методик: тест «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховский), опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири), тест «Поведение в конфликтной ситуации» (К. Томас).

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время в условиях модернизации системы образования особое внимание уделяется вопросам формирования и развития общих (универсальных) и профессиональных компетенций личности, которые дают возможность быстро и легко адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям социально-экономической среды [3].

Понятие «компетенция» можно рассматривать с точки зрения различных научных подходов. Так, социальные психологи в данное понятие включают определенные знания, умения, навыки и способы деятельности, применяемые для решения различных задач, выделяя при этом профессиональные и социальные компетенции.

Вопросы формирования и развития компетенций решаются в педагогике. Педагоги-исследователи для этого используют термин «организационно-педагогические условия» – это «создаваемые руководителем обстоятельства для управления обучающимися и обучающимися в процессе формирования компетенций студентов вуза, с которыми соотнобразуются учебно-воспитательная деятельность педагогов, учебная деятельность студентов вуза» [9, с. 26–27]. Причем руководитель вуза создает организационные условия (институциональный уровень), обеспечивающие взаимодействие с социальной средой, а преподаватель реализует их уже на техническом уровне. Таким образом, руководитель создает возможности для формирования определенных компетенций у обучающихся, а педагог реализует их.

Единство организационных и педагогических компетенций обеспечивается учебно-методическим оснащением условий данного процесса, включающим, по мнению Н. Н. Суртаевой и Э. Г. Щебельской, материально-технический, социально-личностный и информационно-методический компоненты.

Материально-технический компонент организационно-педагогических условий включает аудитории и другие помещения образовательного учреждения, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс, технические средства обучения, учебную и научную литературу, дидактические материалы и т. п. В социально-личностный компонент входят работники вуза (руководство, преподаватели, кураторы), а также сами обучающиеся, а в информационно-методический компонент – все, что так или иначе связано с информационным обеспечением образовательного процесса.

Перейдем непосредственно к компетенции социального взаимодействия. Социальное взаимодействие как феномен изучается в различных науках (философии, социологии, педагогике, психологии) с разных точек зрения. Философы рассматривают социальное взаимодействие как процесс воздействия социальных объектов друг на друга. В социологии данный феномен объясняется стремлением индивидов удовлетворять потребности в установлении новых социальных отношений.

Социальные психологи рассматривают социальное взаимодействие в качестве основания способностей человека и характеристики личности. В связи с этим в его структуре ученые выделяют совокупность компонентов, определяющих ценности и установки, ориентирующие индивида на взаимодействие с окружающим миром, комплекс знаний и умений, способствующих эффективному построению взаимоотношений с другими людьми и соци-

альными группами, совокупность личностных качеств, которые дают возможность конструктивно общаться и осуществлять совместную деятельность в различных жизненных ситуациях. Это аксиологический, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.

В педагогических исследованиях данный феномен понимается как комплекс взаимообусловленных и взаимосвязанных действий, реализуемых индивидами в общении и совместной деятельности. Взаимодействие обусловлено потребностями личности в получении и обмене информацией, необходимостью передачи накопленного опыта и ценностей [6].

В контексте изучаемого вопроса в рамках статьи нам важно было понять, какие именно знания, умения, способности и качества позволят студентам архитектурно-строительного вуза осуществлять эффективное взаимодействие не только во время обучения (например, с преподавателями и другими студентами), но и в будущем, когда они начнут осуществлять свою профессиональную деятельность [4].

Компетенция социального взаимодействия является интегративным личностным качеством, которое реализуется в общении, личной, учебной и профессиональной деятельности человека и проявляется в форме способности и готовности устанавливать взаимопонимание, то есть понимать, принимать и разделять цели, мотивы, установки партнеров по совместной деятельности. Также оно предполагает готовность выстраивать отношения на основе взаимопомощи, осуществлять регулирование и коррекцию взаимодействия в случае появления трудностей и предупреждать проблемы, которые могут возникнуть в будущем.

Таким образом, в структуре компетенции социального взаимодействия студентов архитектурно-строительных вузов целесообразно выделить следующие компоненты:

- ценностно-мотивационный, который предполагает стремление помогать другим людям, находить общие решения, учитывать индивидуальные особенности участников совместной деятельности, а также иерархию ценностей специалиста – взаимопонимание, долг, сотрудничество, справедливость, поддержку, приоритет личности перед техникой, позволяющий реализовать социотехнический подход к инженерным и строительным решениям;

- когнитивный, включающий знания эффективных форм, способов и средств осуществления взаимодействия в будущей профессиональной деятельности выпускника, норм и правил поведения в профессии и т. п.;

- поведенческий, предполагающий способность определять цели взаимодействия, прогнозировать его результат, разрешать конфликты, эффективно сотрудничать с партнерами;

- рефлексивный, требующий наличия способностей оценивать результаты взаимодействия, анализировать, корректировать и регулировать свои действия, а также действия других людей, замечать свои ошибки, контролировать себя [10].

Для определения актуальности компетенции социального взаимодействия для студентов и в соответствии с целью исследования – выявлением педагогических условий для эффективного осуществления процесса ее формирования – была проведена экспериментальная работа. В ней приняли участие 80 студентов первого курса архитектурно-строительного вуза. Диагностика уровня развития названной компетенции осуществлялась с использованием следующего пакета методик: тестов Т. Лири (диагностика межличностных отношений), В. Ф. Ряховского (оценка уровня общительности), К. Томаса (изучение стиля поведения в конфликтной ситуации) [8].

В результате экспериментальной работы выяснено, что на начальном этапе обучения студентов стратегии социального взаимодействия, а следовательно, и способность к адаптации к новым для них условиям вуза формировались в полном соответствии с организационно-педагогическими условиями, созданными в университете, а начиная со вто-

рого семестра на них активно оказывали влияние информационно-методические материалы, т. е. информационно-методический элемент как педагогическое условие формирования компетенции социального взаимодействия.

Среди стратегий в основном выделяются два главных типа социального взаимодействия студентов архитектурно-строительного вуза. Первая стратегия – «активное приспособление», этот вариант выбрали 35 % респондентов.

Анализ показывает, что студенты, которые предпочитают стратегию приспособления, обычно хорошо воспринимают любые изменения педагогических условий, что позволяет им достаточно легко адаптироваться в новых для них социальных условиях. Для них характерен творческий подход к обучению, они активно участвуют в любых общественных мероприятиях, легко принимают на себя ответственность и успешно работают в команде, охотно устанавливают взаимоотношения с другими студентами, в условиях учебной деятельности с готовностью идут на контакты с преподавателями. Таким образом, специально организованные педагогические условия практически сразу дают эффект по решению задачи, связанной с формированием компетенции социального взаимодействия у студентов первого курса архитектурно-строительного вуза [7]. Характерной особенностью такого подхода является также доброжелательное отношение к своим курсникам и преподавателям, они обычно открыты и готовы к любому диалогу.

Второй вариант предпочитаемой стратегии социального взаимодействия, который выбрали 65 % респондентов от числа обследованных, – «выжидание». Студенты, выбирающие данную стратегию, не имеют, как правило, достоверной и полной информации о том, что их окружает в вузе (о нормах и правилах поведения, о специфике нового социального статуса). Соответственно, это приводит к недостаточной способности осуществлять эффективное социальное взаимодействие. Усложняется ситуация и тем, что у студентов архитектурно-строительного вуза технический склад ума, в отличие, например, от гуманитариев, у которых обычно гораздо лучше получается налаживать различного рода социальные связи. Кроме того, студенты технических вузов обычно не стремятся идти на многочисленные взаимодействия; часто это люди, погруженные в свою профессию, с творческим началом.

Студент, использующий при социальных взаимодействиях стратегию «выжидания», – частое явление в архитектурно-строительных вузах. Для таких студентов характерно отсутствия желания участвовать в коллективных видах работы, они скованы в общении, но раскованы внутренне, творчески.

Исследования, аналогичные данному, позволяют педагогическому коллективу архитектурно-строительного вуза уже с первых дней профессиональной подготовки студентов начать предварительную работу по формированию у них компетенции социального взаимодействия, необходимой им в будущей профессиональной деятельности с учетом ее специфики [8]. Определение педагогических условий этого процесса, на наш взгляд, следует осуществлять сразу в нескольких направлениях:

– создание возможности для преподавателей уже на начальном этапе обучения студентов содействовать им в приобретении опыта социального взаимодействия. Для этого педагог может использовать ресурс познавательной деятельности обучающихся, репродуктивный опыт, навык творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностных отношений, важный и ценный для будущих архитекторов;

– увеличение количества смоделированных ситуаций, которые требуют деятельности с отложенным эффектом. Такие ситуации и задания часто имеют противоречивые основания, избыток или, наоборот, недостаток первичной информации, ограничения во времени для их решения. Важно при этом исключить из учебного процесса монотонные виды деятельности и включать больше творческих задач, в т. ч. решаемых коллективно;

– создание в процессе обучения учебных ситуаций, которые бы требовали достижения результата в таких условиях деятельности, когда явно осложнено межличностное взаимодействие. Это могут быть ситуации, в которых проблемы связаны с различием в желаниях, мнениях, намерениях партнеров по общению или деятельности, или задания, требующие принятия и разделения установок, мотивов, целей других. Групповые формы обучения также обладают большим потенциалом в формировании компетенции социального взаимодействия, поскольку они требуют учебного и жизненного опыта студентов и в них могут проявляться различия в их ценностно-мотивационных установках, нуждающихся в преодолении. Немаловажную роль в данном процессе играет и участие обучающихся в различных вузовских мероприятиях, поскольку в их условиях у них развиваются сензитивность, креативность, рефлексия, толерантность и т. д., то есть такие личностные качества, которые способствуют формированию опыта социального взаимодействия [8];

– реализация принципа профессиональной направленности при формировании у студентов компетенции социального взаимодействия, другими словами, создание в условиях учебно-воспитательного процесса различных ситуаций, максимально приближенных к реалиям будущей профессиональной деятельности обучающихся [1].

Резюме. Таким образом, процесс овладения студентами различными компетенциями требует специально созданных организационно-педагогических условий. Компетенция социального взаимодействия обучающихся, особенно у студентов технических и творческих специальностей, эффективно формируется не столько за счет предлагаемых образовательных программ на уровне государства, сколько за счет разработанных в рамках учебных заведений информационно-методических материалов [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденов В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. – 114 с.
2. Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н., Старикова Л. Д. Системы образования : учебное пособие. – Ростов н/Д. : Феникс, 2017. – 475 с.
3. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009. – 187 с.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 8. – С. 21–26.
5. Ильязова М. Д. О структуре компетентности будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 69–70 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista>.
6. Карпова Е. А. Анализ профессиональной компетенции: возможности и ограничения профессиональной самореализации // Человек в экономических и социальных отношениях : материалы всероссийской научной конференции. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 415 с.
7. Петрова Л. И. Основы управления педагогическими системами : учебное пособие. – Ростов н/Д. : Феникс, 2016. – 349 с.
8. Селиванова О. А., Родина О. Н. Формирование компетентности социального взаимодействия студентов технического вуза в учебной деятельности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – № 3, т. 2. – С. 182–192.
9. Суртаева Н. Н., Щебельская Э. Г. Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза // Человек и образование. – 2016. – № 2(47). – С. 25–28.
10. Тагиева З. Н. Организация компетенции социального взаимодействия студентов в инженерном вузе как условие повышения профессиональной компетентности // Современные проблемы науки и образования : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 276–282.
11. Тагиева З. Н. Социализация студентов первокурсников в техническом вузе средствами физической культуры и спорта // Культура физическая и здоровье. – 2019. – № 2. – С. 10–12.

Статья поступила в редакцию 22.01.2020

REFERENCES

1. *Bajdenko V. I.* Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy) : metodicheskoe posobie. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2014. – 114 s.
2. *Buharova G. D., Aref'ev O. N., Starikova L. D.* Sistemy obrazovaniya : uchebnoe posobie. – Rostov n/D. : Feniks, 2017. – 475 s.
3. *Galkina O. V.* Rol' i mesto ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» v terminologicheskom apparate pedagogicheskoy nauki : dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2009. – 187 s.
4. *Zimnyaya I. A.* Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k probleme obrazovaniya? (Teoretiko-metodologicheskij aspekt) // *Vyshee obrazovanie segodnya*. – 2017. – № 8. – S. 21–26.
5. *Il'yazova M. D.* O strukture kompetentnosti budushchego specialista // *Integraciya nauki i vysshego obrazovaniya*. – 2018. – № 1. – S. 69–70 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/artide/n-o-strukture-kompetentnosti-budushchego-petsialista>.
6. *Karpova E. A.* Analiz professional'noj kompetencii: vozmozhnosti i ogranicheniya professional'noj samorealizacii // *Chelovek v ekonomicheskikh i social'nyh otnosheniyah : materialy vsersijskoj nauchnoj konferencii*. – M. : Institut psihologii RAN, 2012. – 415 s.
7. *Petrova L. I.* Osnovy upravleniya pedagogicheskimi sistemami : uchebnoe posobie. – Rostov n/D. : Feniks, 2016. – 349 s.
8. *Selivanova O. A., Rodina O. N.* Formirovanie kompetentnosti social'nogo vzaimodejstviya studentov tekhnicheskogo vuza v uchebnoj deyatel'nosti // *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. – 2016. – № 3, t. 2. – S. 182–192.
9. *Surtaeva N. N., Shebel'skaya E. G.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetencij studentov vuza // *Chelovek i obrazovanie*. – 2016. – № 2(47). – S. 25–28.
10. *Tazieva Z. N.* Organizaciya kompetencii social'nogo vzaimodejstviya studentov v inzhenernom vuze kak uslovie povysheniya professional'noj kompetentnosti // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. – Cheboksary, 2019. – S. 276–282.
11. *Tazieva Z. N.* Socializaciya studentov pervokursnikov v tekhnicheskome vuze sredstvami fizicheskoy kul'tury i sporta // *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e*. – 2019. – № 2. – S. 10–12.

The article was contributed on January 22, 2020

Сведения об авторах

Тазиева Зарина Наильевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Казанского государственного архитектурно-строительного университета, г. Казань, Россия; e-mail: zt89297263435@mail.ru

Галимзянова Ильхамия Исхаковна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Казанской государственной консерватории, г. Казань, Россия; e-mail: illagalim@rambler.ru

Author information

Tazieva, Zarina Nailiyevna – Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Russia; e-mail: zt89297263435@mail.ru

Galimzyanova, Ilkhamia Iskhakovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan State Conservatory, Kazan, Russia; e-mail: illagalim@rambler.ru

V. V. Tarasova, A. A. Kirpichnikova, L. R. Mirzieva

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье обращается внимание на необходимость формирования академической и коммуникативной компетенции в рамках вузовских курсов обучения английскому языку для академических целей (English for Academic Purposes).

Обсуждается идея взаимосвязи академического чтения и академического письма как средства, способствующего развитию общей академической грамотности. Подчеркивается, что процесс формирования академической грамотности имеет много общего с организацией научного исследования. Приводится обзор мнений современных методистов, обосновывающих необходимость развития исследовательских навыков.

Ключевые слова: *академическая грамотность, выпускники высшей школы, комплекс академических навыков, интеграция чтения и письма.*

V. V. Tarasova, A. A. Kirpichnikova, L. R. Mirzieva

DEVELOPMENT OF ACADEMIC LITERACY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article draws attention to the need for the formation of academic and communicative competence within the framework of university courses in teaching English for Academic Purposes (EAP).

The present work discusses the idea of the interrelation of academic reading and academic writing as a means of promoting the development of general academic literacy. It emphasizes that the process of the formation of academic literacy has much in common with the organization of scientific research work; provides the review of the opinions of modern methodologists substantiating the need for the development of research skills.

Keywords: *academic literacy, university graduates, set of academic skills, integration of reading and writing.*

Актуальность исследуемой проблемы обуславливается тем фактом, что далеко не все выпускники средней школы обладают умениями и навыками правильно и глубоко понимать читаемый материал, не имеют соответствующего опыта в письменной деятельности, что приводит к большим затруднениям при обучении в вузе. Наша работа имеет своей целью проанализировать опыт и мнения ведущих методистов о развитии академической грамотности и проследить за формированием и развитием академических компетенций студентов бакалавриата Высшей школы международных отношений, истории и востоковедения Института международных отношений (ИМО) Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ).

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили результаты, достигнутые студентами КФУ в рамках освоения курса «Иностранный язык»,

а также мнения современных методистов, обосновывающих необходимость развития исследовательских навыков. В работе были использованы традиционные методы обзора и анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Сейчас, к концу второго десятилетия XXI века, заметно возросли требования к представителям гуманитарных, технологических и инженерных дисциплин, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями в своей профессиональной области.

Одной из составных частей профессиональной компетенции сегодняшних специалистов является способность понимать, излагать и критически оценивать информацию научного, технического и культурного характера, свободно общаться на иностранном языке в пределах тематики своей специализации. Выпускники высшей школы рассматривают иностранный язык как реальное средство экономического и научного сотрудничества. Все это предполагает глубокую, разностороннюю языковую подготовку и работу над развитием всех видов речевой деятельности.

Современное изобилие научно-технической информации обеспечивает сегодняшних студентов богатыми возможностями поиска в интернете и приводит к необходимости овладения иностранными языками. При подготовке курсовых и дипломных проектов обучающиеся неизбежно обращаются к электронным ресурсам, и это лишь подчеркивает значимость правильного выбора и понимания оригинальных источников.

Несмотря на важную роль профессиональной заинтересованности в овладении иностранными языками, сегодняшние методисты говорят не столько о преподавании английского языка для профессиональных целей (English for Specific Purposes), сколько о необходимости формирования академической и коммуникативной компетенции в рамках курсов по иностранному (английскому) языку для академических целей (English for Academic Purposes, далее – ЕАР). Конечная цель таких курсов – способствовать развитию у студентов умения проводить собственные исследования, используя иностранный язык, и грамотно представлять свои выводы и результаты как в устной, так и в письменной форме [12].

Сам термин «академическая грамотность» до сих пор представляет интерес для ученых. Нам ближе всего трактовка Н. В. Смирновой, которой академическая грамотность понимается как способность эффективно функционировать в современной академической среде: осуществлять межкультурную академическую коммуникацию на базе иноязычных профессионально ориентированных текстов, критически мыслить, повышать свою самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях [5], [6].

Общепризнанными компонентами академической грамотности являются умения:

- понимать диапазон академической лексики в контексте;
- интерпретировать метафоры и идиомы в академическом использовании, воспринимать оттенки, игру слов и двусмысленность;
- понимать отношения между различными частями текста;
- интерпретировать различные виды и типы текста (жанры);
- видеть различия между важной и несущественной информацией, фактами и мнениями, предложениями и аргументами;
- различать причину и следствие;
- понимать коммуникативную функцию различных способов выражения в академических текстах (например, предоставление примеров, аргументов);
- передавать смысл (например, академический текст) за пределами уровня предложения.

Совершенно очевидно, что то, как люди овладевают грамотностью, зависит от социальных и культурных факторов. Подход к грамотности как к социальной практике дает возможность осмыслить различия в использовании и значении грамотности.

Пользуясь рассуждениями австралийского ученого Билла Грина [12, с. 39–40], в комплекс академических навыков (академическая грамотность) следует включить четыре аспекта:

- академическое чтение (Academic Reading) – умение находить, оценивать информацию и анализировать прочитанное;
- академическое аудирование (Academic Listening) – умение слушать доклады, выступления и лекции, выделяя и запоминая основные мысли;
- академическую речь (Academic Speaking) – умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль;
- академическое письмо (Academic Writing) – умение строить гипотезы, делать выводы, организовывать и структурировать собственный текст.

Н. В. Смирнова подчеркивает: «Формирование академической грамотности – это развитие не просто навыков чтения и письменной речи, но и определенного способа мышления, подходящего для конкретной культурной среды» [5, с. 60]. Практически, процесс формирования академической грамотности имеет много общего с организацией научного исследования. Наука является областью взаимодействующих и конкурирующих дискурсов; академическая грамотность объединяет изучение культуры, дискурса, языка, грамотности, а также истории и политики. Практика обучения грамотности относится к более широкой культурной концепции, являющейся метапредметной компетенцией, неким сложным структурным образованием, которое сочетает в себе как знания и мировоззрение, так и интеллектуальные и коммуникативные умения [1, с. 63], [5, с. 143], [6, с. 238], [8, с. 239].

Многoletний опыт педагогической работы в вузе позволяет с уверенностью констатировать, что не только студенты и магистранты, но и аспиранты в большинстве своем не умеют правильно работать с первоисточниками, сочинять научные тексты, ясно излагать мысли, формулировать проблему, гипотезу, обосновывать актуальность и новизну исследования [9, с. 177], [10, с. 143]. Все это приводит к необходимости переосмысления и глубокой, разносторонней подготовки к работе над развитием всех упомянутых выше академических навыков.

Традиционно чтение и письмо считались двумя различными языковыми навыками, которые следует изучать отдельно. При этом подходе, помимо лингвистических знаний, также изучается жанр письма: структура и навыки написания материалов для чтения. Навыки письма, в свою очередь, используются при написании тезисов, руководств, конспектов, при составлении документов и прочих материалов социального контекста.

О том, что интеграция чтения и письма будет способствовать стимулированию учащихся к чтению и письму в классе и за его пределами, обеспечивая, таким образом, возможности для широкого использования практических упражнений в письме и повышения уровня информированности учащихся о правильной организации текстов на иностранных языках, читаем как у российских, так и у зарубежных авторов [4, с. 118], [11], [14, с. 417].

Рассматривая различные подходы к обучению академическому письму, авторы полагают, что подход «чтение при обучении письму» может быть наиболее эффективным и способствовать достижению многоуровневого понимания материалов для чтения и прочной основы для выполнения письменных заданий разных жанров.

Принцип единства чтения и письма позволяет учитывать особенности студентов, не владеющих достаточным уровнем сформированности академической грамотности на родном языке [4, с. 118].

Многие преподаватели-практики сочетают обучение информативному чтению с развитием навыков реферирования, что, несомненно, ведет к усовершенствованию умения смысловой обработки информации.

Способность хорошо писать не является врожденным умением, этому навыку приходится обучаться. Как свидетельствуют многие авторы и практикующие учителя, обучение письму на иностранных языках является непростой задачей. Обучение академическому письму, тем более, требует сознательных усилий и большой практики в планировании, разработке и анализе идей. Обучающимся письменной речи на иностранном языке приходится овладевать различными языковыми, познавательными и социокультурными компетенциями; учиться преобразовывать информацию в тексты письменной речи.

В своей работе «Academic skills: сущность, модель, практика» М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина объясняют: «Трудность обучения письму вообще и академическому в частности состоит в том, что ключевыми этапами, на которые опирается пишущий, являются формулируемые им идеи, мысли, аргументы, выводы, обобщения и т. д. Они возникают у автора как до создания текста, так и в процессе его написания. Но невозможно создать весь текст сразу, он пишется по частям» [3, с. 195]. Умению структурировать текст приходится учить не только тех, кто изучает английский язык в качестве иностранного, но и англоязычных студентов, выполняющих письменные задания.

Добавим к этому: язык требует внимания к формальной структуре, то есть уверенного знания четкого набора стандартов и структур. Знание лингвистических и текстовых аспектов позволяет пишущим свободно использовать свои лингвистические ресурсы и эффективнее планировать, составлять проекты и редактировать их. Уровень владения иностранным языком естественно влияет на способность студентов выполнять письменные задания, справляться с требованиями академического английского языка и благоприятно сказывается на общей позитивной настроенности.

J. Roca De Larios, L. Murphy и J. Marin в своем обзоре литературы [15, с. 15] перечисляют пять основных моделей поведения, которые следует принять во внимание студентам, пишущим на иностранном языке:

- способность управлять сложными умственными представлениями;
- способность ставить организационные и осознанные цели и учитывать их при составлении / сочинении письменных текстов (composing);
- умение эффективно использовать последовательность решения задач, чтобы правильно формулировать тексты;
- способность различать редактирование и проверку как две разные операции, распределенные на разных этапах процесса композиции;
- принятие гибкого подхода к использованию риторических структур.

Соответственно, знание лингвистических и дискурсивных аспектов иностранного языка позволяет обучаемым более свободно использовать свои лингвистические ресурсы и эффективнее планировать, проектировать и редактировать. Наконец, социокультурные исследования рассматривают развитие навыков письма как изучение жанров, ценностей и практики сообщества / сообществ изучаемого языка.

Б. Е. Степанов [7, с. 124] иллюстрирует проработку такого жанра научного письма, как реферат, где ставится задача не только воспитания у студентов культурного навыка логически и стилистически выражать собственную позицию, но и обучения соответствующей обработке текста в перспективе будущего исследования.

Научная письменная коммуникация становится важным фактором формирования у студентов исследовательских компетенций. Базовые навыки и компетенции, которые лежат в основе способности писать, являются универсальными и, будучи сформированными в одной дисциплине, могут быть перенесены на другие предметы и виды деятельности. В процессе изучения различных дисциплин студенты овладевают специальным глоссарием по каждой теме, развивают умение работать со словарями и справочниками, приобретают опыт в написании аннотаций и рефератов на иностранных языках, рецензий

и рефератов на русском языке, формируют навыки редактирования [3, с. 180], [10, с. 118], [13, с. 205]. Таким образом, происходит постоянное улучшение или постепенное наращивание исследовательского компонента.

В. П. Шестак справедливо настаивает, что «формирование компетенций происходит только в процессе обучения способам соответствующей деятельности, приобретения опыта, то есть в данном конкретном случае – в процессе подготовки научных материалов в рамках каждой изучаемой дисциплины. Другого способа формирования научно-исследовательских компетенций не существует» [10, с. 117].

В современной системе высшего образования работа с письменными заданиями имеет очень большое значение на всех ступенях обучения, начиная от бакалавриата, магистратуры и далее. Как напоминает И. Б. Короткина, «ключевую роль в развитии принципов глобальной научной коммуникации играют университеты, причем академическое письмо признается центральным комплексом умений в высшем образовании» [2, с. 44].

Авторы статьи сосредоточили свое внимание на практике написания академических текстов на английском языке в рамках обучения письменной речи и параллельному развитию основных компетенций чтения. Ранее уже упоминалось о целесообразности сочетания обучения информативному чтению с развитием навыков реферирования, ведущего к развитию умений смысловой обработки информации (осмысление, анализ, усвоение знания, компетентность). Использование аутентичных целевых материалов для чтения может помочь ознакомить студентов с разными типами и жанрами текста и способами их интерпретации.

Развитие академической грамотности у студентов КФУ происходит постепенно. Сначала они знакомятся с лучшими образцами аннотаций, а также с лексикой, которая может быть использована при подготовке текстов такого рода. На этом этапе им предлагается упражнение по заполнению пропусков нужными словами, которые помогают сделать аннотацию более логичной (“according to author”, “moreover”, “to sum up”, etc), а также выписать из данных аннотаций примеры вводных слов и конструкций. Затем даются примеры неудачных аннотаций, в которых учащимся необходимо исправить ошибки, связанные, например, с использованием вводных слов и конструкций или организацией аннотации. И, наконец, студенты приступают к подготовке аннотаций к своей научной работе (курсовая, статья и т. д.).

В соответствии с учебным планом студенты второго и третьего курсов бакалавриата Высшей школы международных отношений, истории и востоковедения ИМО КФУ в качестве курсовых и/или итоговых проектов выполняют научные исследования в области профильных дисциплин (на русском языке). В рамках практического курса по английскому языку перед ними ставится задача подготовить на английском языке письменный реферат своих ежегодных курсовых проектов (исследовательских работ). Им разъясняется, что представляет собой реферирование, что их цель – смысловая обработка текста первоисточника, т. е. их собственного проекта.

В течение подготовительного периода формируются знания о том, как писать сочинение, эссе, аннотацию, реферат, курсовую и выпускную работу, другие виды письменных текстов; ведется работа над овладением нормами и правилами структуры реферата, формулировкой цели, правильной аргументацией и выводами, к которым приходит автор проекта. Именно на основе навыков, приобретенных на этом этапе, становится возможным самостоятельное создание научных и профессиональных текстов.

По завершении письменного реферата составляется конспект устной презентации для итогового контроля, проходящего в форме конференции. По результатам выступлений на ежегодной научной студенческой конференции лучшие работы рекомендуются к публикации в ежегодных сборниках студенческих научных исследований.

Резюме. Регулярный просмотр и анализ студенческих работ показал эффективность рассмотренной в статье практики. Студенты активно работали над заданиями подготовительного периода и положительно отнеслись к идее составления рефератов. Рефераты студентов третьего курса (40 % от общего числа) отличаются большей практической ориентированностью в дисциплине, чем исследования студентов второго курса. Тем не менее 87 % участвующих в проекте отметили необходимость приобретения подобного опыта создания исследовательского текста на английском языке. Чуть больше трети (33 %) участников одобрительно высказались об упражнениях подготовительного этапа, способствующих снятию сложностей в результате эффективных приемов работы на занятиях и вне аудитории. Таким образом, основной группе студентов (85 %) удалось сформировать устойчивые навыки использования необходимых структур письменной речи и правильно обосновывать свои идеи, наблюдения и доводы. Трудности, по признанию большинства (91 %) учащихся, возникали в области перевода специальной лексики и терминологии.

В заключение можно сказать о взаимосвязи академического чтения и академического письма как средстве, способствующем развитию общей академической грамотности и формированию научно-исследовательских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даминова Э. Р., Тарасова В. В. Роль художественной литературы при обучении иностранным языкам // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – Т. 2, № 5(8). – С. 60–63.
2. Короткина И. Б. Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика. – М. : Юрайт, 2018. – 219 с.
3. Лытаева М. А., Талалакина Е. В. Academic Skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 178–201.
4. Нуржа И. В., Щемелева И. Ю. Обучение письму через чтение в курсе английского языка для академических целей // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2013. – № 5. – С. 113–122.
5. Смирнова Н. В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 58–65.
6. Смирнова Н. В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 140–147.
7. Степанов Б. Е. Коммуникативное измерение науки в преподавании академического письма // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 123–126.
8. Тарасова В. В., Ванягина С. В. Сказка как средство развития языковых навыков учащихся на уроках английского языка // Terra Linguae : сборник научных статей. Вып. 2. – Казань, 2015. – С. 237–240.
9. Чеканова А. Э. Обучение написанию аналитической статьи на английском языке как средство развития словесно-логического мышления студентов // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 176–183.
10. Шестак В. П., Шестак Н. В. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академического письма» // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 115–119.
11. Flower L., Stein V., Ackerman J., Kantz M., McCormick K., Peck W. Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process. – New York : Oxford University Press, 1990. – 269 p.
12. Green B. The new literacy challenge // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7, № 1. – Pp. 36–46.
13. Kondrateva I., Nazarova M. Integration of Science and Language in Teaching English Journal of Language and Literature. – 2015. – Vol. 6, № 3, Iss. 1. – Pp. 204–207.
14. Stathopoulos M. The reading-to-write construct across languages: Analysing written mediation tasks and performance // Selected Papers of ISTAL. – 2019. – Vol. 23. – Pp. 414–428.
15. Roca de Larios J., Murphy L., Javier Marin J. A critical examination of L2 writing process // New Directions for Research in L2 Writing. – Springer, 2011. – Pp. 11–47.

Статья поступила в редакцию 27.01.2020

REFERENCES

1. *Daminova E. R., Tarasova V. V.* Rol' hudozhestvennoj literatury pri obuchenii inostrannym yazykam // Kazanskij vestnik molodyh uchenyh. – 2018. – T. 2, № 5(8). – S. 60–63.
2. *Korotkina I. B.* Modeli obucheniya akademicheskomu pis'mu: zarubezhnyj opyt i otechestvennaya praktika. – M.: Yurajt, 2018. – 219 s.
3. *Lytaeva M. A., Talalakina E. V.* Academic Skills: sushchnost', model', praktika // Voprosy obrazovaniya. – 2011. – № 4. – C. 178–201.
4. *Nuzha I. V., Shchemeleva I. Yu.* Obuchenie pis'mu cherez chtenie v kurse anglijskogo yazyka dlya akademi-cheskikh celej // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. – 2013. – № 5. – S. 113–122.
5. *Smirnova N. V.* Akademicheskaya gramotnost' i pis'mo v vuze: ot teorii k praktike // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 6. – C. 58–65.
6. *Smirnova N. V.* Akademicheskaya gramotnost' kak faktor inoyazychnoj professional'noj podgotovki // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – 2017. – № 1. – S. 140–147.
7. *Stepanov B. E.* Kommunikativnoe izmerenie nauki v prepodavanii akademicheskogo pis'ma // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 7. – S. 123–126.
8. *Tarasova V. V., Vanyagina S. V.* Skazka kak sredstvo razvitiya yazykovyh navykov uchashchihsya na urokah anglijskogo yazyka // Terra Linguae : sbornik nauchnyh statej. Vyp. 2. – Kazan', 2015. – S. 237–240.
9. *Chekanova A. E.* Obuchenie napisaniyu analiticheskoy stat'i na anglijskom yazyke kak sredstvo razvitiya slovesno-logicheskogo myshleniya studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 1. – S. 176–183.
10. *Shestak V. P., Shestak N. V.* Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti i «akademicheskoe pis'mo» // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 12. – C. 115–119.
11. *Flower L., Stein V., Ackerman J., Kantz M., McCormick K., Peck W.* Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process. – New York : Oxford University Press, 1990. – 269 p.
12. *Green B.* The new literacy challenge // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7, № 1. – Pp. 36–46.
13. *Kondrateva I., Nazarova M.* Integration of Science and Language in Teaching English Journal of Language and Literature. – 2015. – Vol. 6, № 3, Iss.1. – Pp. 204–207.
14. *Stathopoulos M.* The reading-to-write construct across languages: Analysing written mediation tasks and performance // Selected Papers of ISTAL. – 2019. – Vol. 23. – Pp. 414–428.
15. *Roca de Larios J., Murphy L., Javier Marin J.* A critical examination of L2 writing process // New Directions for Research in L2 Writing. – Springer, 2011. – Pp. 11–47.

The article was contributed on January 27, 2020

Сведения об авторах

Тарасова Вероника Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: edaminova@mail.ru

Кирпичникова Анна Андреевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: kirpanna@yandex.ru

Мирзиева Лейсан Рифхатовна – ассистент кафедры алтаистики и китаеведения Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: ch_leisang@mail.ru

Author information

Tarasova, Veronika Vladimirovna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: edaminova@mail.ru

Kirpichnikova, Anna Andreevna – Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: kirpanna@yandex.ru

Mirzieva, Leysan Rifkhatovna – Assistant, Department of Altaistics and China Studies, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: ch_leisang@mail.ru

УДК 373.3.035.6

DOI 10.37972/chgpu.2020.41.70.030

А. Н. Шиканова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме патриотического воспитания младших школьников, основой которого выступает сформированность у них ценностно-смысловой компетенции, что исходит из ФГОС общего начального образования. Особое внимание уделено особенностям взаимодействия школы, родителей, самого младшеклассника и его социального окружения в современных социокультурных условиях. На основе анализа теории и практики начальной школы определена сопряженность двух педагогических феноменов (патриотического воспитания и сформированности ценностно-смысловой компетенции) применительно к детям младшего школьного возраста, что позволяет рассматривать их в едином проблемном поле.

Ключевые слова: *патриот, патриотическое воспитание, ценностно-смысловые компетенции.*

A. N. Shikanova

PATRIOTIC EDUCATION IN FORMATION OF VALUE-SEMANTIC COMPETENCE AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of patriotic education of younger schoolchildren, the basis of which is the process of formation of value-semantic competence in them, which proceeds from the Federal State Educational Standard of General Primary Education; pays particular attention to interaction of the school, parents, primary schoolchildren and their social environment in modern sociocultural conditions; basing on the analysis of the theory and real practice of primary school, determines the conjugation of two pedagogical phenomena: patriotic education and the formation of value-semantic competence in relation to younger schoolchildren, which allows us to consider them in a single problem field.

Keywords: *patriot, patriotic education, valuable and semantic competences.*

Актуальность исследуемой проблемы. Патриотическое воспитание – длительный и сложный процесс, который начинается задолго до полного формирования у личности нравственных ценностей [2]. С самого раннего детства складывается патриотическое чувство: сначала это любовь к матери, месту, друзьям и т. д. Имея под собой достоверную почву, оно может по-настоящему раскрыться и проявить себя в готовности отвечать интересам своего государства, принять ответственность за будущее своей страны [3].

«Патриотизм как цель и результат патриотического воспитания молодежи – это проявление любви к Родине, Отчизне, Отечеству», – отмечает знаток русской словесности, этнограф, писатель В. И. Даль. В своем словаре он дает следующее определение слову «патриот»: «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отечественник, отчизнолюб» [4, с. 1378], [10].

Проблема формирования у обучающихся ценностно-смысловой компетенции является предметом исследования И. А. Зимней, Л. В. Кузнецовой, А. В. Хуторского и др. Образовательный процесс, ориентированный на развитие патриотически воспитанного гражданина, пока еще младшего школьника, – процесс сложный, основанный на формировании ценностно-смысловой компетенции, понимаемой А. В. Хуторским как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [14]. Данная компетенция связана с пониманием учеником действительных ценностей в мире, его близком окружении, с выбором целей и смысловых установок при совершении действий и в ситуациях принятия решений. Для нашего исследования важно то, что в трудах А. В. Хуторского отмечаются общие черты в критериальных характеристиках ценностно-смысловой компетенции и патриотической воспитанности младших школьников.

Способы формирования ценностно-смысловой компетенции главным образом связаны и характеризуются общественной формой, где главенствующее значение имеет многообразное обнаружение индивидом всех потенциалов личности.

Под ценностно-смысловой компетентностью мы понимаем механизм формирования самосознания личности в различных видах деятельности, связанный с формированием индивидуальных особенностей характера личности. Формирование ценностно-смысловой компетентности направлено на использование жизненного опыта, основой которого являются знания, умения и навыки, определяемые готовностью индивида к развитию, обновлению и формированию ценностно ориентированного мировосприятия [5], [13].

Проблема формирования ценностно-смысловой компетенции младших школьников имеет несколько синхронизированных аспектов:

- данная компетенция рассматривается с точки зрения их патриотического воспитания;
- она определяется новыми требованиями;
- патриотическое воспитание в условиях развития современного общества, влияющих на ценностно-смысловые компетенции младшеклассников школы нового поколения;
- развитие информационных технологий, потребностей, которые влекут к искажению, изменению и подмене ценностей в обществе, что имеет отражение в поведении младших школьников.

Все это в совокупности делает наше исследование актуальным. Целью статьи является научное обоснование технологического обеспечения процесса формирования ценностно-смысловой компетенции младших школьников с учетом патриотического воспитания как важного фактора и инструмента формирования ценностно-смысловой компетентности младших школьников, доминирующими компонентами которой являются мировоззренческие и личностно значимые качества.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретико-педагогический анализ психологической литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, а также передовой педагогический опыт по проблеме нашего исследования. Для достижения цели использовались следующие методы: теоретический – изучение психолого-педагогических и научно-методических источников, которое дало нам возможность провести анализ; результатов российских и зарубежных экспериментов по нравственному воспитанию; эмпирические – опросы и анкетирование родителей младших школьников, беседы с ними; ролевые и деловые игры с обучающимися [8].

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время происходит качественное обновление всего содержания начального общего образования. Патриотическое воспитание является одним из ключевых аспектов воспитания личности младшего школьника [9].

Патриотическое воспитание личности – процесс системный и трудоемкий, который включает мероприятия воспитательного характера наряду с осуществлением обучения [11]. Планомерная, систематическая работа посредством различных приемов воспитания, объединенные усилия школы, семьи и общества, ответственность педагогов за свой труд и личный пример могут дать отличные результаты и стать основой для последующей деятельности по патриотическому воспитанию [7], [9]. Результатом этой деятельности в рамках реализации новых образовательных стандартов должно стать достижение гражданином России современного национального воспитательно-образовательного идеала.

К системе патриотического воспитания относится формирование и развитие социально-нравственных, духовных ценностей и понятий, входящих в социально-культурные компетенции общества, реализуемых посредством планомерной работы, организуемой структурами государственных органов, средствами массовой информации, общественными организациями и движениями, различными союзами. Их общий вклад направлен на реализацию поставленной государством задачи, нацеленной на освещение проблем патриотического воспитания и на формирование и развитие личности гражданина, защитника Отечества [11], [12].

Одной из важнейших характеристик патриотически воспитанной личности можно считать способность к выполнению задач, поставленных обществом во благо государства в мирное и военное время.

При наличии научных трудов, посвященных исследованию новых методов патриотического воспитания школьников и молодежи, не стоит забывать о незыблемых истинах в патриотическом воспитании, изложенных в работах Я. А. Коменского, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко [9].

На современном этапе особого внимания заслуживают исследования сущности воспитания патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодежи (Г. Х. Валеева, Н. А. Ивашкина).

Так, Н. А. Ивашкина отмечает, что «целенаправленное, системное и планомерное использование традиций народной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников на основе принципа приоритетности регионального культурного наследия, а также на основе взаимодействия школы и семьи в решении данной проблемы позволяет с раннего детства формировать патриота своей Родины» [6, с. 23]. Раскрывая основные направления работы по патриотическому воспитанию, автор подчеркивает необходимость систематизации методов воспитания и выделения базисных направлений действий, направленных на созидательный процесс взаимодействия школы, семьи и общества с целью воспитания чувств патриотизма младшего школьника.

Г. Х. Валеева рассматривает процесс патриотического воспитания сквозь призму этнопедагогики, доказывая, что «структурно-содержательная модель патриотического воспитания младших школьников средствами этнопедагогики включает мотивационный, целевой, содержательный, деятельностный, процессуальный, рефлексивный и оценочный блоки. Она обеспечивает понимание диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемой системы» [1, с. 14]. В ходе исследования ученый выделяет особенности этнопедагогического подхода к воспитанию чувства патриотизма у школьников младшего звена, раскрывая особенности методов и описывая концептуально-деятельностный подход к возрастным особенностям младшего школьника.

Анализ состояния патриотического воспитания младших школьников показал, что при различных условиях методы патриотического воспитания действуют по-разному. На это влияют семейные и приобретенные в условиях места проживания ценности, круг общения школьника, его личностные ориентиры и ценности [15]. Основой ценностно-смысловой компетентности является чувство патриотизма, которое может быть детерминантным в воспитании и развитии духовных и социально значимых качеств личности. Ос-

новой социокультурной идентичности является отождествление своей причастности к культурной и духовной самобытности своей страны. Только комплексный подход может решить проблему патриотического воспитания младших школьников на современном этапе развития общества. Наше государство ставит первостепенную задачу по патриотическому воспитанию, реализация которой ложится на все общество в целом.

Для выявления целесообразности проведения мероприятий патриотической направленности нами был проведен опрос-анкетирование на родительском собрании в начальных классах в МБОУ СОШ № 22 г. Чебоксары, в котором приняли участие 386 человек. Им было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Что такое патриотическое воспитание?
 - воспитание любви к Родине;
 - воспитание уважительного отношения к старшему поколению;
 - воспитание почтения к своим национальным традициям и обрядам;
 - знание истории своей страны;
 - знание истории своей малой народности;
 - другой ответ.
2. Считаете ли Вы патриотическое воспитание одной из важнейших задач семьи, школы и общества на современном этапе?
 - да;
 - нет.
3. Обеспокоены ли Вы современным состоянием воспитанности своих детей?
 - да;
 - нет.
4. Хотели бы Вы усилить действия по воспитанию патриотически целостной личности Вашего ребенка?
 - да;
 - нет.
5. Хотели бы Вы сами воспитывать в своих детях патриотизм или готовы возложить ответственность на школу (в лице классного руководителя и педагогического коллектива) в патриотическом воспитании учеников Вашего класса?
 - хотел бы сам воспитывать патриотизм;
 - полностью доверяю школе в вопросах патриотического воспитания.

Результаты опросов (рис. 1) родителей показали, что 89 % анкетированных считают патриотическое воспитание одной из важнейших задач семьи, школы и общества на современном этапе; 67 % опрошенных обеспокоены современным состоянием воспитанности своих детей и хотели бы усилить действия по воспитанию патриотически целостной личности младшего школьника; 94 % уверены в действиях школы по патриотическому воспитанию и готовы полностью положиться на классного руководителя и педагогический коллектив в данном аспекте.

Исходя из этого, нами выделены основные принципы патриотического воспитания младших школьников.

1. Воспитание любви к своей семье как к «малой родине». Обращение к героям семьи с целью выявления патриотических поступков, которые могли бы служить примером воспитания одной из важнейших ценностей – патриотизма.

Здесь предусмотрены совместные родительские собрания, классные часы, составление семейного древа, презентации, написание сочинений, вечера памяти поколений, встречи с интересными людьми и т. д. Надо, чтобы каждый ребенок был задействован в мероприятии, заинтересован происходящим; немалую роль в этом играют навыки педагогической деятельности и мастерство учителя, участие и помощь родителей.

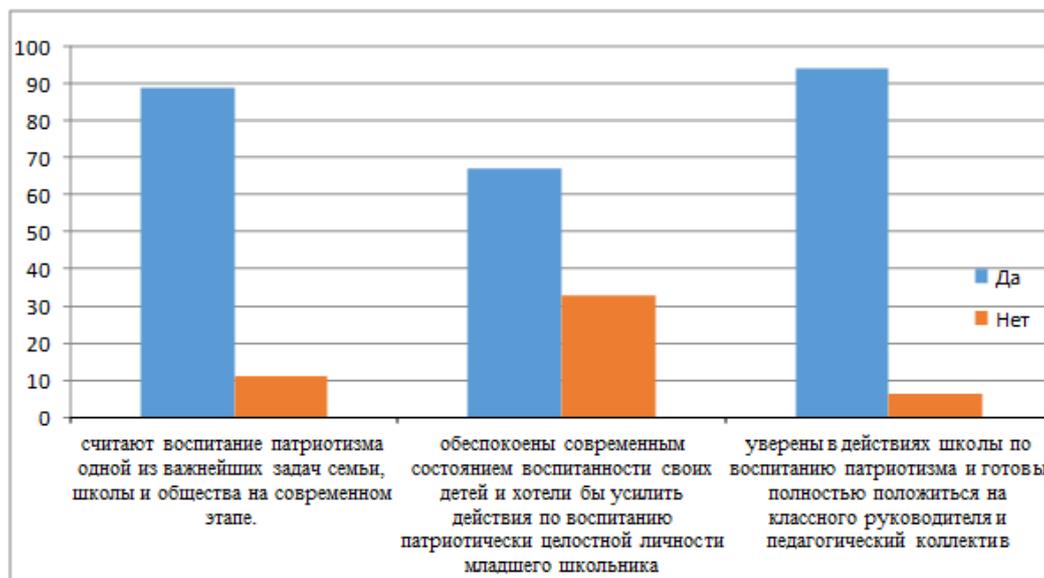


Рис. 1. Результаты опроса родителей на ключевые вопросы анкеты

2. Знакомство с великими людьми Чувашии, которые внесли огромный вклад в развитие края. Патриотическое воспитание посредством ощущения общности с великими людьми, которые жили рядом.

Приемлемы различные формы школьной и внешкольной деятельности, включая выездные мероприятия, посещения музеев и выставок, интерактивную деятельность. Особую важность представляют отношение, взаимодействие внутри коллектива учащихся и родителей, сплочение которых имеет большое значение для патриотического воспитания младших школьников.

3. Развитие чувства патриотизма и любви к своей великой стране.

Осуществляется во время посещения выставок, экскурсий к местам боевой славы, встреч с интересными людьми, бесед о прочитанном, конференций и диспутов и т. д. Важно не само мероприятие, а отношение к нему. Огромное значение имеет заинтересованность родителей, учеников и учителя, который, обладая особым мастерством, смог бы направить процесс патриотического воспитания в правильное русло, вызывая приятные эмоции и впечатления от мероприятий, проводимых для достижения поставленных им целей.

Таким образом, модель воспитания патриотизма младших школьников выглядит следующим образом (рис. 2).

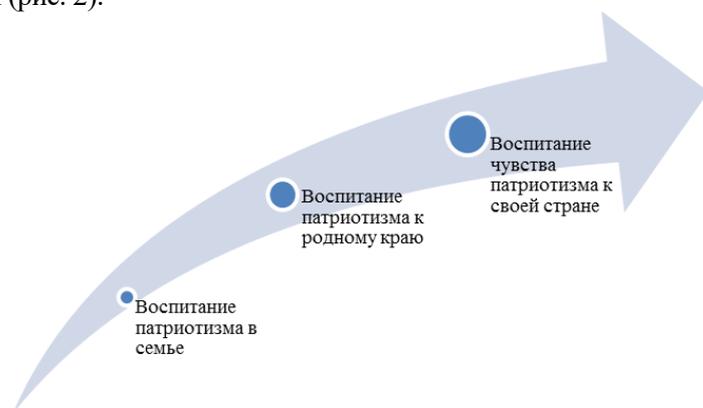


Рис. 2. Модель воспитания патриотизма младших школьников

Начиная закладывать любовь и уважение к Родине в семье, продолжая этот процесс в системе школьного образования, можно добиться отличных результатов и полноценно воспитанную личность обучающегося, любящего Отчизну, устремленного в будущее и готового принимать правильные решения на благо государства и общества. Только планомерный, ступенчатый подход к воспитанию может дать положительный результат. Общая заинтересованность, общее взаимодействие, нарастающие темпы работы могут гарантировать успех в патриотическом воспитании младших школьников.

Итак, мы можем сделать вывод, что основным учреждением в патриотическом воспитании может быть школа, где посредством учебной и внеучебной деятельности закладываются основные ценностно-смысловые ориентации общества.

Резюме. Данное исследование показало, что воспитание патриотической личности школьника младших классов – нелегкий, трудоемкий, комплексный процесс, основанный на планируемой деятельности коллектива школы и семьи, обращенный на формирование и совершенствование системы взглядов, нравственных установок и общекультурных ценностей школьников младшего звена. Нами выявлено, что содержание и задачи патриотического воспитания обусловлены социальными изменениями общества, определяются возрастными особенностями младших школьников и основываются на уровне подготовки педагогических кадров в решении задачи воспитания обучающихся младших классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Валеева Г. Х.* Патриотическое воспитание младших школьников в образовательном процессе средствами этнопедагогике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Магнитогорск, 2006. – 44 с.
2. *Всероссийское* военно-патриотическое общественное движение «Юнармия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://stat.mil.ru/youtharmy/info.htm>.
3. *Государственная* программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwwzHUxzVkJ1jsKAEgrx2dE4q0ws.pdf>.
4. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 2 : И–О. – М. : Цитадель, 1998. – 2030 с.
5. *Зимняя И. А.* Компетентность и компетентность в образовании // Эйдос. – 2014. – № 4. – С. 7.
6. *Ивашкина Н. А.* Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2008. – 46 с.
7. *Коменский Ян Амос:* Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). – М. : Карапуз, 2009. – 288 с.
8. *Кузнецова Л. В.* Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 75.
9. *Макаренко А. С.* О воспитании. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
10. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – 22-е изд. – М. : Русский язык, 1990. – 921 с.
11. *Федеральный* государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2016. – 44 с.
12. *Федеральный* закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2017 год. – М. : Эксмо, 2017. – 160 с.
13. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
14. *Хуторской А. В.* Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей. Научный результат // Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 51–64.
15. *Шиканова А. Н.* Социальные ценности как ориентир в системе патриотического воспитания // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 184–187.

Статья поступила в редакцию 11.11.2019

REFERENCES

1. *Valeeva G. Kh.* Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'nom processe sredstvami etnopedagogiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Magnitogorsk, 2006. – 44 s.
2. *Vserossiyskoe voenno-patrioticheskoe obshchestvennoe dvizhenie «Yunarmiya»* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://stat.mil.ru/youtharmy/info.htm>.
3. *Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federacii na 2016–2020 gody»* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkhH1-jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>.
4. *Dal' V. I.* Tolkoviy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka : v 4 t. T. 2 : I–O. – M. : Citadel', 1998. – 2030 s.
5. *Zimnyaya I. A.* Kompetenciya i kompetentnost' v obrazovanii // *Eydos*. – 2014. – № 4. – S. 7.
6. *Ivashkina N. A.* Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov na traditsiyakh narodnoy pedagogiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2008. – 46 s.
7. *Komenskiy Yan Amos*: Uchitel' uchiteley («Materinskaya shkola», «Velikaya didaktika» i dr. proizv. s sokrashh.). – M. : Karapuz, 2009. – 288 s.
8. *Kuznecova L. V.* Osnovnye tendencii etnokul'turnogo vospitaniya na sovremennoy etape // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2015. – № 3(87). – S. 75.
9. *Makarenko A. S.* O vospitanii. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Politizdat, 1990. – 415 s.
10. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkoviy slovar' russkogo yazyka. – 22-e izd. – M. : Russkiy yazyk, 1990. – 921 s.
11. *Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya*. – M. : Prosveshhenie, 2016. – 44 s.
12. *Federal'niy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii» s izmeneniyami na 2017 god*. – M. : Eksmo, 2017. – 160 s.
13. *Khutorskoy A. V.* Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
14. *Khutorskoy A. V.* Missiya uchenika kak osnovanie ego stremleniy i kompetentnostey. Nauchniy rezul'tat // *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. – 2018. – T. 4, № 1. – S. 51–64.
15. *Shikanova A. N.* Social'nye cennosti kak orientir v sisteme patrioticheskogo vospitaniya // *Lingvistika, lingvodidaktika, perevodovedenie: aktual'nye voprosy i perspektivy issledovaniya : materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. – Cheboksary, 2019. – S. 184–187.

The article was contributed on November 11, 2019

Сведения об авторе

Шиканова Анастасия Николаевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: anshik@list.ru

Author information

Shikanova, Anastasia Nikolaevna – Senior Lecturer, Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: anshik@list.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

10.00.00 ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
10.01.00 Литературоведение	
10.01.01	Русская литература
10.01.02	Литература народов Российской Федерации
10.01.03	Литература народов стран зарубежья
10.01.08	Теория литературы. Текстология
10.01.09	Фольклористика
10.01.10	Журналистика
10.02.00 Языкознание	
10.02.01	Русский язык
10.02.02	Языки народов Российской Федерации
10.02.03	Славянские языки
10.02.04	Германские языки
10.02.05	Романские языки
10.02.14	Классическая филология, византийская и новогреческая филология
10.02.19	Теория языка
10.02.20	Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание
10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика
10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии
13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
13.00.01	Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
13.00.04	Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
13.00.05	Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
13.00.08	Теория и методика профессионального образования

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);

2) метаданные:

а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;

б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;

г) благодарность;

д) аннотацию на русском и английском языках;

е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

а) введение;

б) актуальность исследуемой проблемы;

в) материал и методы исследования;

г) результаты исследования и их обсуждение;

д) выводы;

4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности лиц этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т.е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

– введение (Introduction);

– актуальность исследуемой проблемы (Relevance);

– материал и методы исследования (Materials and Methods);

– результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);

– выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основ-

ной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводаемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет из себя стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т.п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны

быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прејскурантом на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И.И., Сидоров И.И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т.е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Абрамова А. Г., Михайлова Э. Р., Никитина А. Ю.</i>	Деривационная история словосложения в английском языке	3
<i>Булатбаева К. Н., Сарсикеева Г. К., Айтжанов К. Б.</i>	Окказиональное в современном языке: новые аспекты анализа	10
<i>Васильева Л. А., Хораськина Г. В., Студенцов О. Р., Савирова М. П.</i>	Детские радиопередачи «Радио Чувашии» советского и современного периодов в сравнительном аспекте	17
<i>Ганиева А. Ф., Надыршина Л. Р.</i>	Условно-метафорическая проза Рабита Батуллы	26
<i>Иванов В. А.</i>	Выражение термина «товар» в этимологии и паремииологии	33
<i>Илмаз-Леденева Т. О.</i>	Диалог в групповых аккаунтах (на материале социальных сетей Facebook, Instagram, VK)	39
<i>Кормилина Н. В., Шугаева Н. Ю.</i>	Особенности передачи просторечной лексики при переводе на английский язык романа Ф. М. Достоевского «Идиот»	51
<i>Мухина Н. Б., Хабибуллина О. А.</i>	Вербализация эмоционально-оценочной цели говорящего (на материале английского языка)	61
<i>Нджелассили Буанга Аделаид Оливия</i>	Лингвокультурологический анализ учебника русского языка для габонских студентов-филологов	69
<i>Розов В. А.</i>	Вопрос аутентичности приписываемых Мусайлиме текстов в свете древнеаравийской традиции религиозной речи	75
<i>Поль Д. В., Гаганова А. А.</i>	Герои и антигерои производственного романа (на примере романа «Соть» Л. Леонова)	83
<i>Скуднякова Е. В.</i>	Специфика формирования перцептуального пространства и времени в рассказе И. С. Тургенева «Сон»	92

<i>Толстова Е. В.</i>	Терпение как цель и ценность воспитания (на примере немецкого термина <i>Geduld</i>)	97
<i>Харитонова О. Е.</i>	Формирование смысла в высказываниях соболезнавания (на материале немецкого языка)	104
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
<i>Биченок Л. П.</i>	Самостоятельная работа как одна из составляющих обучения научному стилю на материале языка специальности в военном вузе	110
<i>Богданова С. Ю., Кондаурова К. О.</i>	Экспериментальное исследование возможной корреляции между самооценкой и самооцениванием учебной деятельности при подготовке к ЕГЭ по иностранным языкам	120
<i>Винокурова У. А.</i>	Культурно-образовательный кластер в сельской местности	128
<i>Гималиев В. Г.</i>	И. Я. Яковлев о воспитательном значении театра	137
<i>Григорьева Е. Н., Николаева Е. В., Семенова Е. С.</i>	Создание в педагогическом вузе адаптивной среды для обучения студентов с нарушениями зрения	147
<i>Ельцова О. В., Емельянова М. В.</i>	К вопросу о понятии цифровой грамотности	155
<i>Ефимов Л. А.</i>	Чувашский педагогический рабфак в системе подготовки учительских кадров Чувашии в 1930-е гг.	162
<i>Зейнутдинова Э. Ш.</i>	Формирование навыков чтения у будущих учителей иностранного языка с использованием французских сказок в учебном процессе	170
<i>Иванова Е. К.</i>	Библиотека – важный фактор социализации сельского населения	177
<i>Камалова Г. Р.</i>	Применение рекреационно-оздоровительных практик в процессе культурно-досуговой деятельности	185
<i>Мартынова И. Н.</i>	Преподавание страноведения Китая в Британских университетах	195
<i>Обломов И. А., Ржавин В. В., Краснов В. И., Фадеева К. Н.</i>	Проблемы преподавания декларативных языков программирования	204
<i>Обломов И. А., Ржавин В. В., Первова Н. В., Герасимова А. Г.</i>	Применение модели синтаксически управляемого перевода арифметических выражений в процессе обучения студентов	211

<i>Тазиева З. Н., Галимзянова И. И.</i>	Педагогические условия развития компетенции социального взаимодействия в архитектурно-строительном вузе	219
<i>Тарасова В. В., Киртичникова А. А., Мирзиева Л. Р.</i>	Развитие академической грамотности при обучении иностранным языкам	225
<i>Шиканова А. Н.</i>	Патриотическое воспитание в процессе формирования ценностно-смысловой компетенции младших школьников	232
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		239

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Abramova A. G., Mikhaylova E. R., Nikitina A. Yu.</i>	Derivational history of compounding in English	3
<i>Bulatbaeva K. N., Sarsikeeva G. K., Aytzhanov K. B.</i>	Occasionalisms in modern language: new aspects of analysis	10
<i>Vasilyeva L. A., Khoraskina G. V., Studentsov O. R., Savirova M. P.</i>	Comparative approach to children's programmes on «Radio Chuvashia» in the Soviet and modern periods	17
<i>Ganieva A. F., Nadyrshina L. R.</i>	Conventionally metaphorical prose of Rabit Batulla	26
<i>Ivanov V. A.</i>	Expression of the term «Goods» in etymology and paremiology	33
<i>Ilmaz-Ledeneva T. O.</i>	Dialogue in group accounts (on the material of social networks «Facebook», «Instagram», «VK»)	39
<i>Kormilina N. V., Shugaeva N. Yu.</i>	Peculiarities of the transfer of vernacular vocabulary into English when translating into English novel «Idiot» by F. M. Dostoevsky	51
<i>Mukhina N. B., Khabibullina O. A.</i>	Verbal characteristics of the speaker's emotional-evaluative goal (on the material of the English language)	61
<i>Ndjelassili Bouanga Adelaide Olivia</i>	Linguo-cultural analysis of the Russian language textbook for Gabon students majoring in philology	69
<i>Rozov V. A.</i>	Authenticity of texts attributed to Musaylima in the light of ancient Arabian tradition of religious speech	75
<i>Paul D. V., Gaganova A. A.</i>	Heroes and anti-heroes in the production novel (on the example of the novel «The Sot» by L. Leonov)	83

<i>Skudnyakova E. V.</i>	Formation of perceptual space and time in I. S. Turgenev's story «Dream»	92
<i>Tolstova E. V.</i>	Patience as purpose and value of education (on the example of German term «Geduld»)	97
<i>Kharitonova O. E.</i>	Sense formation in condolences (exemplified by the German language)	104

PEDAGOGICS

<i>Bichenok L. P.</i>	Independent work as one of the components of teaching scientific style basing on the language of the major at a military academy	110
<i>Bogdanova S. Yu., Kondaurova K. O.</i>	Experimental research of perspective correlation between self-esteem and self-assessment of learning activity when preparing for Unified State Exam in foreign languages	120
<i>Vinokurova U. A.</i>	Cultural and educational cluster in rural area	128
<i>Gimaliev V. G.</i>	I. Yakovlev's views on educational value of theater	137
<i>Grigoryeva E. N., Nikolaev E. V., Semenova E. S.</i>	Creation of adaptive environment for visually impaired students while studying in teacher training universities	147
<i>Eltsova O. V., Emelyanova M. V.</i>	On the concept of digital literacy	155
<i>Efimov L. A.</i>	Chuvash pedagogical rabfak in the system of training of Chuvash teachers in the 1930s	162
<i>Zeynutdinova E. Sh.</i>	Formation of reading skills of future foreign language teachers through the use of French tales in the learning process	170
<i>Ivanova E. K.</i>	Library as an important factor of socialization of rural population	177
<i>Kamalova G. R.</i>	Recreational and health-improving practices in culture-leisure activity	185
<i>Martynova I. N.</i>	Teaching Chinese studies at British universities	195
<i>Oblomov I. A., Rzhavin V.V., Krasnov V. I., Fadeeva K. N.</i>	Teaching declarative programming languages	204
<i>Oblomov I. A., Rzhavin V.V., Pervova N. V., Gerasimova A. G.</i>	Application of model of syntactically controlled translation of arithmetic expressions in the process of teaching students	211

<i>Tazieva Z. N., Galimzyanova I. I.</i>	Pedagogical conditions for development of social interaction competence at university of architecture and engineering	219
<i>Tarasova V. V., Kirpichnikova A. A., Mirzieva L. R.</i>	Development of academic literacy in teaching Foreign languages	225
<i>Shikanova A. N.</i>	Patriotic education in formation of value-semantic competence at younger schoolchildren	232
INFORMATION FOR THE AUTHORS		239

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2020. № 1 (106)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 И. А. Сметанина
 П. А. Шалимова
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет М. В. Ганина, Л. Н. Улюковой

Подписано в печать 26.03.2020. Выход в свет 15.04.2020.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,4.
Тираж 1000 экз. Заказ № 1428. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38