

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

№ 2 (107)

апрель – июль 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 *М. В. Ганин*, канд. филол. наук

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
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);
Сарбаиш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

**О СИСТЕМЕ КОГНИТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ
В ОСНОВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ**

¹ *Независимый исследователь*

² *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье предпринята попытка выделить когнитивные признаки (элементы), создаваемые работой сознания и лежащие в основе языковых категорий, систем и подсистем. Возникновение когнитивных элементов прослеживается с использованием метода интроспекции в ходе бинарных операций, проводимых при восприятии с помощью коренного бинарного тензора, на основе положений психомеханики Гюстава Гийома. В результате выделено шесть последовательных стадий развития когнитивного образа, приводящих к осознанию когнитивных элементов, которые являются базовыми для системы языка и предусматривают возможность дальнейшего расширения. Постулирована возможность выхода с любой из основных стадий развития когнитивного образа в иные измерения с последующей цепочкой операций коренного бинарного тензора параллельно главной линии последовательности образования когнитивных элементов.

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, Гюстав Гийом, когнитивные элементы, психомеханика, когнитивные признаки, многомерность, коренной бинарный тензор, партикуляризация, генерализация.*

V. I. Vasilyev¹, L. V. Nikitinskaya²

**TOWARDS A SYSTEM OF COGNITIVE ELEMENTS
UNDERLYING LANGUAGE SYSTEMS**

¹ *Independent Researcher*

² *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

Abstract. Elementary cognitive features underlying language systems are identified by applying the operations of the binary radical tensor to the act of perception following the principles of psychomechanics outlined in Gustave Guillaume's works. The resulting features called cognitive elements are hierarchically structured and comprise the following levels: occurrence, stasis/kinesis, indeterminate/determinate kine-

sis, punctual/repetitive occurrence, single/multiple quality, external/internal pivot. A transition can be made from each of the cognitive elements to launch another sequence of binary operations.

Keywords: *cognitive linguistics, Gustave Guillaume, cognitive elements, psychomechanics, cognitive features, multidimensionality, underlying systems, radical binary tensor, particularisation, generalisation.*

Введение. Цель нашего исследования – выделить когнитивные признаки (элементы), лежащие в основании языковых систем. При всем разнообразии их объединяет возможность перекодировки (перевода содержания с одного языка на другой), что говорит о наличии глубинных идентичных когнитивных элементов, выраженных различными способами. При несомненных успехах направлений лингвистики, в том числе занимающихся когнитивным аспектом языка, в настоящее время отсутствует простое и непротиворечивое представление о базовых элементах сознания, лежащих в основе языковых систем и позволяющих любому ребенку без труда усваивать родной язык.

Взяв за методологическую основу понятия из работы Гюстава Гийома «Принципы теоретической лингвистики» и трудов его последователей, авторы попытались проследить последовательность порождения в сознании когнитивных элементов, лежащих в основании языковых систем, которые можно будет представить в виде периодической таблицы элементов с разными уровнями или на разных измерениях с возможностью установления связей и взаимозависимостей между элементами разных уровней (измерений). Применение полученной модели на ограниченном сегменте языковой системы (глаголы в английском и русском языках) подтверждает плодотворность предложенной модели системы когнитивных элементов для анализа содержательной стороны языковых явлений.

В настоящее время лингвистика достигла значительных успехов в изучении языка, в том числе обращаясь к его когнитивным (относящимся к деятельности сознания) аспектам. Вместе с тем до сих пор отсутствует представление о едином стержне, который коренится в сознании и пронизывает системы различных языков, то есть о когнитивном механизме, позволяющем языку функционировать. Между тем имеется значительное количество теоретических работ, основанных на учении французского математика и лингвиста Гюстава Гийома, в которых делаются попытки обнаружить этот механизм и объяснить процесс работы сознания по созданию образов, выражающихся языковыми единицами (см., например, работы, посвященные анализу взаимодействия языка и сознания: [2], [5], [9], [11], [12], [13], [16], [17]). К числу несомненных достоинств этого направления лингвистики относится четкая система базовых теоретических понятий и строгая методологическая база, основанная на наблюдениях за деятельностью сознания. Мы пытаемся использовать достижения лингвистики Гюстава Гийома для выявления системы базовых когнитивных элементов, которые служат содержательным (понятийным) основанием для образования языковых единиц. При этом мы опираемся на описанную Гюставом Гийомом гипотезу, которая «заключается в том, что основополагающие операции, на которые опирается структура языка, не слишком многочисленны и отнюдь не разнообразны, не обладают излишней сложностью, а, наоборот, малочисленны и в основном минимально вариативны, отличаясь поразительной однородностью. Это могло бы объяснить, почему законченная конструкция, каковой является язык, может легко содержаться в мышлении каждого и почему она дается даже самому простому человеку» [3, с. 51].

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что к настоящему времени языкознание и различные лингвистические школы и направления достигли значительных успехов в описании единиц, систем и подсистем различных языков, объяснении их взаимодействия, однако все это разнообразие описаний не имеет под собой единого фундамента, который связывал бы язык как систему и структуру с элементами человеческого мышления. В некоторой степени современное состояние лингвистики напоминает

состояние научных исследований в химии до открытия Д. И. Менделеевым периодической системы элементов, которое позволило систематизировать невероятное количество химических веществ и выделить основные элементы со сходными свойствами, организованные в строго определенном порядке. Более того, наличие такой системы позволило предвидеть существование и свойства еще не открытых химических элементов.

Выявление когнитивных элементов, порожденных деятельностью сознания, также поможет представить языковые системы как стройные и последовательные образования с внутренней логикой, определяющей возможную сочетаемость и функционирование их элементов.

Материал и методы исследования. В данной статье использованы методологические приемы и понятия лингвистики Гюстава Гийома. Мы опираемся на высказанную Дж. Хьюсоном мысль, что когнитивные процессы (процессы мышления, умственной деятельности, отражения реальности) осуществляются с помощью трех механизмов: памяти, восприятия и воображения [10, с. 6]. Главный процесс при использовании этих механизмов, приводящий к образованию когнитивного содержания (когнитивного образа, или элемента), осуществляется в результате операции, проводимой с помощью коренного бинарного тензора (рис. 1):

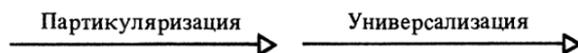


Рис. 1. Операции мысли при работе коренного бинарного тензора [3, с. 111]

Бинарный тензор – это основной структурный оператор, позволяющий сознанию обобщать и индивидуализировать с помощью двух движений мысли: одно – от широкого к узкому (партикуляризация), а другое – от узкого к широкому (генерализация) [3, с. 119]. «Механизм потенции мышления – это сложение (без повторения и возвращения назад) двух сил напряжения: тензора I, закрывающего (ограничивающего), действующего в направлении от широкого к узкому, и тензора II, бесконечно раскрывающего, действующего от узкого к широкому» [3, с. 119–120].

В качестве метода исследования нами применяется аналитическая интроспекция, т. е. наблюдение за течением мысли, и, в соответствии с принципами психосистематики, исследование определенных и готовых механизмов, «которыми располагает мышление для перехвата самого себя», «которым язык дает точное отображение» [3, с. 54]. При этом авторы исходят из того, что они обладают стандартным мышлением, аналогичным мышлению большинства носителей языка. Г. Гийом отмечает сложность исследования механизмов языка: «Движение мысли, направленное к себе самой для понимания, что такое унаследованный язык (имеется в виду родной язык), не свойственно человеческому сознанию. По природе сознание склонно к использованию языка для выражения мысли, которую надо сообщить кому-то, или же для ее прояснения самому себе. И нужно в некотором смысле сориентировать мысль в сторону, противоположную естественному ее движению, чтобы заняться мыслительными операциями, предшествующими построению языка, который никогда не следует путать с речью» [3, с. 93]. Наш метод интроспекции, таким образом, включает в себя перехват мысли с последующим его анализом.

Мы попытаемся проследить цепочку (последовательность) мыслительных операций бинарного тензора, приводящих к появлению иерархически структурированных когнитивных элементов, отражающихся в языковых системах в соответствии с провозглашенным Г. Гийомом принципом, «что язык рождается при преобразовании опыта в представление, причем человеческий разум освобождается от опыта, чтобы закрепиться

в представлении» [3, с. 10]. Схематически коренной бинарный тензор Гюстав Гийом представил следующим образом (рис. 2):



Рис. 2. Коренной бинарный тензор [3, с. 120]

Материалом исследования является язык как система, который, согласно указанному выше принципу, рождается при преобразовании опыта (восприятия) в представление. При этом «язык является периферической системой фиксации мыслимого, а эта система объединяет в себе более узкие, по-разному разграниченные системы, которые абсолютно воспроизводят ее общую форму. В настоящее время это определение формулируется следующим образом: язык есть периферическая система, внутреннее строение которой в части общей формы представляет собой самоповторение» [3, с. 11–12].

Важным методологическим принципом нашего исследования является высказанная Г. Гийомом мысль о многомерности языковых категорий: «Уже в работе “Время и глагол” выражается идея, что время построено по образу пространства с n -измерениями; что оно имеет свою глубину, представляемую последовательностью наклонений, свою широту и высоту, представляемые временной системой. И в этой же работе было показано такое построение времени по образу пространства» [3, с. 9]. В нашем исследовании высказывается гипотеза, что образованная работой сознания последовательность когнитивных элементов составляет базовую последовательность взаимосвязанных компонентов, которые позволяют сознанию на их основе проводить подобные когнитивные операции с выходом в новые измерения и могут воспроизводиться на новом уровне (измерении) в отдельных языковых подсистемах, как показано на примере аспектуальных подсистем в работе [18]. В различных языках эти когнитивные элементы могут иметь различное выражение – как на уровне языковой системы, морфологии, синтаксиса, так и в рамках речевой деятельности с использованием порядка слов, интонации и других языковых средств.

Наконец, еще одним методологическим принципом нашего исследования является подчеркнутая У. Хёртлом необходимость рассмотрения языка во всех его измерениях: в изучении различных типов языков (пространственное измерение), диахронии и синхронии (временное измерение), в соотношении ментального и физического в языке (экзистенциальное измерение) и анализе построения слова и предложения (операционное измерение) [11, с. 65].

Результаты исследования и их обсуждение. Приступая к рассмотрению возникновения когнитивных образов (элементов), лежащих в основе языковых систем, мы принимаем гипотезу, что эти образы порождаются работой сознания в процессе восприятия мыслящим субъектом объективной реальности.

На первом этапе первая операция бинарного тензора (партикуляризация, выделение, суживание, сведение к одной точке – рис. 2) приводит к тому, что сознание вычленяет из большого количества ощущений некое явление, которое отличается от общего фона. Это – осознание некоего явления, происходящего за пределами сознания и доступного восприятию. Мы назвали этот когнитивный элемент «событием» (см. также [18, с. 65–72]).

В языке этому когнитивному элементу соответствует корень слова (или слово в изолирующих языках типа китайского).

Вторая операция бинарного тензора (генерализация, расширение, обобщение) [3, с. 55] приводит к различным представлениям, базирующимся на выделенном когнитивном элементе. Например, трехсложный корень *к-т-б* в арабском языке несет представление о событии, а именно обозначает идею письма, которое в речи (реализации языковой системы) представлено такими формами, как *китаб* – книга, *катиб* – писатель, *катаба* – он написал, *кутиба* – был написан, *мактаба* – библиотека, книжный магазин и т. п. Китайский иероглиф 书 (*шу*) передает следующие значения: книга, письмо, послание, известие, каллиграфия, почерк, писать, описывать, чертить. Аналогичным образом в русском языке корень *с-д* обозначает событие, которое в лексической системе языка выражается такими единицами, как *сидеть*, *сяду*, *седло*, *посиделки*, *заседание*, *засидеться*, *сидение* и т. д. Еще один пример из английского языка: *house* несет представление о здании, жилище, кафе, театре, зрителях, законодательском органе, компании, бизнесе, обитателях, предоставлении места жительства или размещении животных и т. п. Таким образом, на первом этапе образования когнитивных элементов происходит индексация / идентификация события / явления в окружающей мыслящего субъекта реальности, выделение его из общей картины ощущений / восприятия. После осознания одного события, которому присваивается условный языковой знак (корень слова), процесс продолжается, и возникает образ иного события, которому в языке тоже будет соответствовать специальная единица – корень слова. По-видимому, первые односложные слова в детской речи относятся именно к этому этапу когнитивного развития языковой способности и обозначают комплексную ситуацию, связанную с обозначаемым этим словом событием.

На втором этапе работы сознания по созданию когнитивных элементов происходит осознание постоянства и изменения. Бинарный тензор с помощью операции партикуляризации приводит к осознанию стабильности, постоянства, неизменности, а операция генерализации дает осознание изменения, движения. Эти когнитивные элементы, полученные в результате работы сознания, называются «стасис» и «кинезис» [1, с. 70–72], [18, с. 73–78]. Именно это противопоставление в дальнейшем приводит к появлению языковых категорий существительного и глагола, где первое несет в себе когнитивный элемент стабильности и постоянства (стасис) в отличие от глагола, который изначально в своем мыслительном содержании несет представление об изменении, движении (кинезис); при этом и существительное, и глагол могут иметь лексическое значение как постоянства, так и движения (см. выводы в работе П. Даффли [7, с. 46–47] и подробный анализ У. Хёртлом категорий частей речи и лица с позиций лингвистики Г. Гийома в [14]). Однако разделение на части речи происходит на ином уровне (в ином измерении языковой системы), поэтому мы проиллюстрируем элементы стасис и кинезис на примере глаголов языковой системы, т. е. взятых вне речевой деятельности и контекста употребления.

Статичных глаголов в языковой системе немного, поскольку эта грамматическая категория изначально настроена на передачу мыслительного содержания «движение, изменение», однако они имеются. В русском и английском языках это такие единицы, как *иметь*, *быть*, *принадлежать*, *владеть*, *have*, *be own*, *exist*, *belong*. Наличие когнитивного элемента «стасис» проявляется в морфологическом и деривативном поведении этих глаголов. Так, в русском языке они практически не образуют аспектуальных пар с сохранением лексического значения (т. е. при добавлении так называемых пустых приставок меняется их лексическое значение: *иметь* – *поиметь*, *быть* – *побыть*, *быть* – *сбыть*), либо префиксация невозможна или крайне ограничена (*иметь* – **сыметь*), а в английском языке эти глаголы в основном значении не могут употребляться в формах времен Continuous и также либо не допускают словообразование с послелогоми, либо меняют при этом лексическое значение, в то время как в обычных условиях с другими глаголами

эти послелогии несут значение перфективизации, например: **have up, own* – владеть и *own up* – признаться (ср.: *eat* – есть и *eat up* – съесть).

Эта стадия образования когнитивных элементов, как и в предыдущих и последующих случаях, служит основанием для новых операций бинарного тензора и образования когнитивных образов (элементов) следующего, третьего уровня.

На третьем этапе представление об изменении, движении приводит к очередным операциям бинарного тензора и появлению представления о беспорядочном, неструктурированном движении и о движении направленном, имеющем траекторию и конечную цель. Это порождает осознание когнитивных элементов направленности и ненаправленности (предельности / неопределенности или определенности / неопределенности). Подсистема глагола в языковой системе в различных языках дает достаточно много примеров проявления этих когнитивных элементов в содержании глаголов. Например, в ряде языков существуют морфологические подклассы направленных и ненаправленных глаголов, такие как *везти – возить, валить – валять, нести – носить* в русском языке и *fell/felled* (валить) – *full/felt* (валять), *burnt* (горел) – *burned* (сжег) в английском. В иных языках такие аспектуальные подклассы образованы отдельными лексическими единицами, например, в узбекском [4]. Когнитивные элементы направленности / ненаправленности имеют очень важное значение в системе языка и работе сознания, так как из них вытекают такие понятия, как завершенность, целенаправленность, определенность и ряд других.

Следует отметить, что вслед за предложенным Г. Гийомом понятием «отрицательной морфологии» [3, с. 77], т. е. значимым отсутствием морфологических элементов, мы вводим понятие «отрицательный когнитивный элемент», т. е. отсутствие осознания когнитивного элемента одного из последовательных уровней в какой-либо языковой единице на уровне языковой системы. Это говорит не об отсутствии этой стадии когнитивного развития образа события, а лишь об отсутствии реализации данного когнитивного признака у языковой единицы в системе языка. Этот признак может проявиться и взаимодействовать с другими когнитивными представлениями при использовании данной единицы языковой системы в речи или речевой деятельности. Например, в итальянском языке направленные глаголы образуют формы перфекта (*passato prossimo*) с помощью глагола *essere* (быть), а ненаправленные – с помощью глагола *avere* (иметь). В случае, если глагол в языковой системе не содержит когнитивного признака направленного или ненаправленного движения, этот признак актуализируется при употреблении глагола в речи. Таким образом, в предложении *Ho cominciato a studiare russo* (Я начал изучать русский язык) глагол «начать» употребляется со вспомогательным глаголом *avere*, что свидетельствует о его ненаправленности, а в предложении *I problemi sono cominciati appena arrivato* (Проблемы начались сразу по приезде) этот же глагол употребляется со вспомогательным глаголом *essere*, что говорит об актуализации в сознании говорящего когнитивного признака направленности.

Следующая (четвертая) стадия развития образа события происходит при непрерывном направленном движении / протекании события в результате операции партикуляризации и приводит к осознанию однократного, разового действия. Последующая операция генерализации вызывает осознание многократного действия. В языковой системе эти когнитивные элементы присутствуют в морфологии глагола. Например, в русском языке это суффиксы *-ну-, -ану-* (прыгать – прыгнуть) и *-ыва-/-ива-/-ва-/-а-* (ходить – хаживать), а в английском языке, вероятно, сохранившиеся с прошлых времен суффиксы, ставшие частью основы глаголов *-le, -er* (*drip – drippe, tick – tickle, glim – glimmer*), передающие значение многократного действия, в то время как краткая гласная в корне, как правило, обозначает разовое событие, а долгая гласная – непрерывное протекание события (*gleam*).

Осознание контраста между одноразовым и многократным способом протекания события на следующем, пятом этапе образования когнитивных элементов приводит

к осознанию количества. Восприятие и осознание одноразового явления (*flash*) в результате действия бинарного тензора приводит к появлению когнитивного элемента «единичность», а восприятие и осознание аналогичного многократного явления (*flare*) – к появлению когнитивного элемента «множественность». Это очень важные признаки, которые при дальнейшем развитии на этой же стадии приводят к появлению грамматических категорий числа, а на последующей стадии – к разделению наблюдаемого и осознаваемого события на субъект и предикат.

Итак, когнитивный элемент «множественность» служит основой следующих операций партикуляризации и генерализации, которые на шестом этапе приводят к осознанию дискретности воспринимаемого события, наличия в нем некоей оси (пивота, субъекта, агенса), который может находиться вне события (когнитивный элемент перфектив) или внутри события (имперфектив). Это наиболее заметно на примере наличия в русском языке двух видов глаголов: совершенного, в котором субъект находится вне события (поэтому он не присутствует в восприятии, отсюда отсутствие значения настоящего времени для глаголов совершенного вида), и несовершенного. В глаголах этого вида субъект присутствует внутри события, отсюда значение постоянного длительного действия. В английском языке когнитивные признаки перфектива и имперфектива представлены на уровне языковой системы двумя видами причастий: настоящего и прошедшего времени. Причастие прошедшего времени указывает на разделение субъекта и события, а в причастии настоящего времени выражается присутствие субъекта внутри события. Кстати, у англоговорящих детей именно эти две глагольные формы появляются первыми в детской речи (*Mummy gone, Mummy going*).

Необходимо сказать, что эта стадия формирования когнитивных элементов, по-видимому, является последней, в которой принимает участие лишь один механизм умственной деятельности, а именно восприятие. На дальнейших этапах включаются два других элемента: память и воображение. Они участвуют в образовании когнитивных элементов, связанных со временем и рядом других категорий, поэтому мы ограничимся описанными выше стадиями в нашем опыте составления перечня начальных когнитивных элементов, на которые опирается языковая система.

Изложенное выше можно представить схематически в виде последовательности операций коренного бинарного тензора (рис. 3).

Очевидно, на рис. 3 представлены не все стадии развития когнитивных признаков, которые присутствуют в сознании и приводят к образованию языковых категорий. Однако пока мы вынуждены ограничиться этими стадиями и признать, что когнитивные признаки образуются не в линейной структуре, а имеют многомерный характер, как было отмечено выше. Тем не менее мы считаем, что это основная линия образования когнитивных элементов, а ее нелинейный характер проявляется в следующем: мы постулируем возможность параллельных операций процесса коренного бинарного тензора.

Например, на любом этапе основной линии образования когнитивных элементов может происходить процесс образования новых когнитивных признаков параллельно с процессами на основной линии. Слово «параллельно» здесь употребляется не в математическом смысле, поскольку образованные в результате таких операций когнитивные признаки вполне могут совмещаться и связываться с признаками, возникшими на предыдущих и последующих стадиях основной линии, а также с признаками, образовавшимися в результате таких же «параллельных» процессов. Между тем параллельные линии не пересекаются, поэтому мы говорим о параллельности во времени и об образовании дополнительных измерений в процессе формирования когнитивных признаков. Попробуем проиллюстрировать это на примере четвертой стадии с когнитивными признаками единичность/множественность (рис. 4). В то время как основная линия продолжается с образованием признаков на пятой стадии, четвертая стадия может стать началом новой линии

(на рисунке она будет представлена идущей параллельно главной линии) со следующими операциями: осознание единичного объекта в противопоставлении неопределенному и неструктурированному множеству единиц; признак парных единиц в противопоставлении дискретному множеству аналогичных единиц.

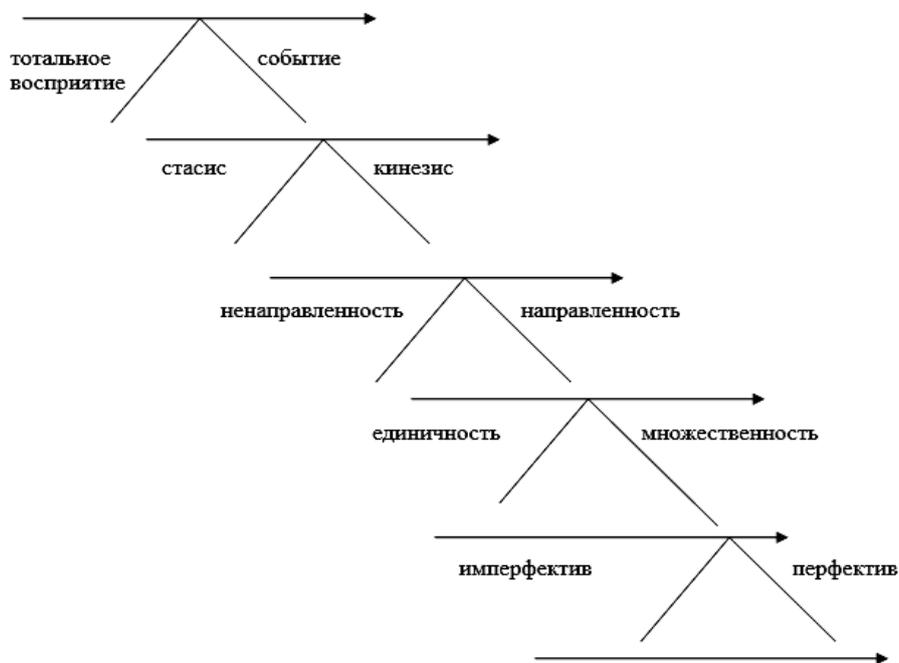


Рис. 3. Стадии образования когнитивных элементов

Следующей операцией (на рисунке не показана) является осознание единицы, содержащей множество дискретных единиц. В языковой системе эти стадии образования когнитивных признаков лежат в основании таких категорий, как единственное, множественное и двойственное число, классы собирательных существительных (*толпа, рой, класс, общественность, crowd, personnel, police, nation*).

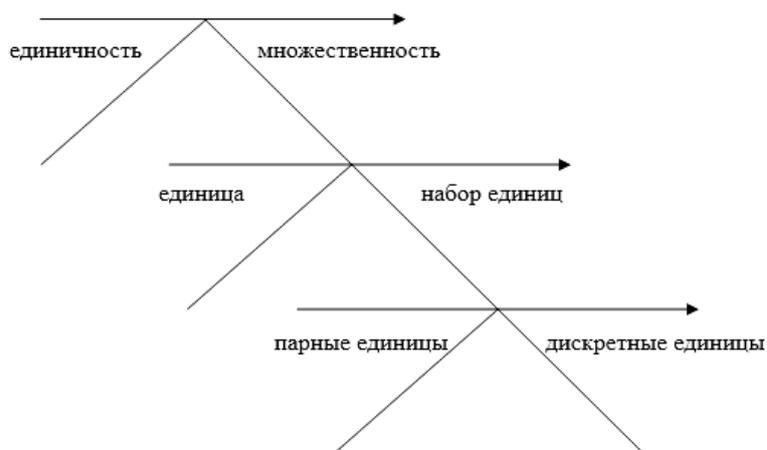


Рис. 4. Образование когнитивных признаков в дополнительном измерении

Можно представить графически процесс развития когнитивных образов с образованием новых признаков в виде параллельных цепочек операций коренного бинарного тензора (рис. 5). Эти цепочки могут начинаться как на стадиях главной линии образования когнитивных элементов, так и на любой стадии параллельных цепочек. При этом они создают дополнительные измерения когнитивных признаков, которые могут соотноситься и иметь связь с признаками иных измерений. Напомним, что мы рассматривали образование когнитивных признаков с участием лишь одного из трех механизмов сознания – восприятия. При участии двух других механизмов (памяти и воображения) образуются новые когнитивные признаки, проанализировать которые не позволяет формат данной статьи.

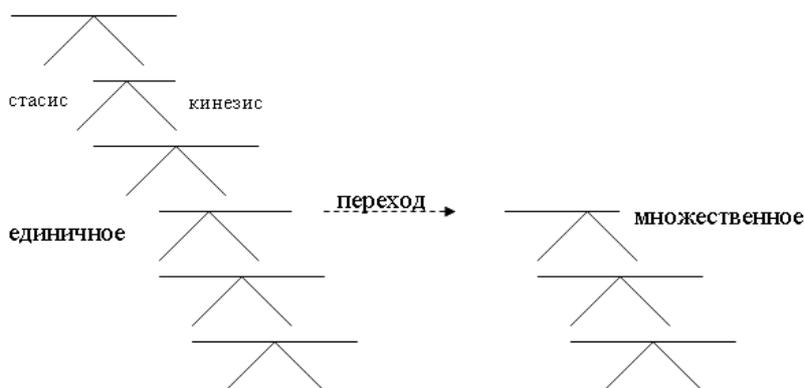


Рис. 5. Параллельность процессов образования когнитивных признаков

Аналогичным образом другие стадии первоначальной цепочки развития когнитивных элементов могут стать основанием для иной последовательности операций тензора с образованием когнитивных образов, проявляющихся в других языковых категориях. Например, стадия выявления пивота/агенса/субъекта события может привести к осознанию роли этого субъекта относительно события, тем самым создав новое измерение, соответствующее таким языковым категориям, как падеж (см. опыт исследования этой языковой категории в работах [6], [8], [15]). Таким образом, эта последовательность операций бинарного тензора будет выглядеть как еще одна цепочка операций, параллельная левой цепочке на рисунке 5.

Выводы. В основе системы, категорий и подсистем языка лежат когнитивные элементы – образы, созданные работой сознания в результате операций коренного бинарного тензора. Результат этих операций на одной стадии служит основой для осуществления таких же операций на следующей.

Нами выделены пять стадий основной последовательности операций сознания, приводящих к появлению когнитивных признаков: 1) выделение из потока восприятия определенного события (когнитивный признак – событие, языковая репрезентация – название типа события, корень слова); 2) осознание постоянства и изменения (когнитивные признаки – стасис и кинезис, языковая репрезентация – категории состояния и изменения существительных и глаголов); 3) осознание беспорядочного, неструктурированного и целенаправленного изменения/движения (когнитивные признаки ненаправленность и направленность, языковая репрезентация – категории предельности, направленности); 4) осознание количества (когнитивные признаки единичность и множественность, языковая репрезентация – категории числа, лексических видов (акционсартов); осознание структуры события и выделение его оси/субъекта (когнитивные признаки имперфектив

и перфектив, языковая репрезентация – предикативность, виды глаголов). Основные когнитивные признаки могут присутствовать в языковой единице и осознаваться как часть ее значения в системе языка, а также могут отсутствовать (отрицательный признак) в языковой системе, но при этом проявляться при употреблении в речи.

Каждая стадия образования когнитивных признаков может стать началом нового процесса работы сознания с помощью бинарного тензора по образованию когнитивных признаков в новом измерении.

Работа носит дискуссионный характер и не претендует на завершённое исследование. Она лишь намечает возможные пути идентификации основных мыслительных продуктов, которые закрепляются в сознании носителей языка и определяют их языковые компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильев В. И.* Когнитивные образы аспектуальных значений. – М. : ИЯ РАН, 1999. – 148 с.
2. *Гагарина Л. С.* Эксплицитность и имплицитность в психосистематике // *Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы : сборник статей.* – М., 2017. – С. 61–65.
3. *Гийом Г.* Принципы теоретической лингвистики / под ред. Л. М. Скрединой. – М. : Прогресс, 1992. – 224 с.
4. *Мавлонбердиева О. Э.* Синхронно-сопоставительная характеристика глаголов движения в русском и узбекском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Худжанд, 2011. – 23 с.
5. *Скредина Л. М.* Школа Гийома. Психосистематика. – М. : Высшая школа, 2009. – 368 с.
6. *Bubenik V., Hewson J., Rose S.* Grammatical Change in Indo-European Languages : Papers Presented at the Workshop on Indo-European Linguistics at the XVIIIth International Conference on Historical Linguistics. – Montreal : John Benjamins Publishing Company, 2007. – 262 p.
7. *Duffley P. J.* L'infinifitif peut-il rester un verbe tout en ayant l'incidence interne? Le système des parties du discours. *Sémanique et syntaxe* / ed. by R. Lowe. – Québec : Presses de l'Université Laval, 2002. – P. 40–47.
8. *Hewson J.* Alexandra Beytenbrat: Case in Russian. A sign-oriented approach // *Folia Linguistica.* – 2017. – Iss. 38. – P. 56–68.
9. *Hewson J.* The Guillaumian Tradition in Canadian Linguistics // *Canadian Journal of Linguistics.* – 1981. – Vol. 26, Iss. 2. – P. 161–180.
10. *Hewson J., Bubenik V.* Tense and Aspect in Indo-European Languages: Theory, Typology and Diachrony. – Amsterdam : Benjamins, 1997. – 403 p.
11. *Hirtle W.* Linguistics and the dimensions of language: An overview of Guillaume's theory // *Lingua.* – 1985. – Vol. 67, Iss. 1. – P. 65–83.
12. *Hirtle W.* Language in the Mind: An Introduction to Guillaume's Theory. – Québec : McGill-Queen's Press, 2007. – 288 p.
13. *Hirtle W.* Making Sense out of Meaning. An Essay in Lexical Semantics. – Québec : McGill-Queen's Press, 2013. – 268 p.
14. *Hirtle W.* The Word and Its Ways in English. Essay on the Parts of Speech and Person. – Québec : McGill-Queen's University Press, 2017. – 256 p.
15. *Korzyk K.* The one form / one meaning principle. The case for case. Part I // *Cognitive Studies.* – 2016. – Iss. 16. – P. 12–22.
16. *Monneret Ph.* Notions de neurolinguistique theorique. – Dijon : Editions Universitaires de Dijon, 2003. – 284 p.
17. *Tollis F.* The Psychomechanics of Language and Guillaumism. – Minneapolis : University of Minnesota, 1996. – 252 p.
18. *Vassiliev V. I.* Towards cognitive aspectology: the subsystems of lexical aspects : Doctoral (PhD) thesis. – St. John's, 1997. – 259 p.

Статья поступила в редакцию 27.03.2020

REFERENCES

1. *Vasil'ev V. I.* Kognitivnye obrazy aspektual'nyh znachenij. – M. : IYA RAN, 1999. – 148 s.
2. *Gagarina L. S.* Eksplicitnost' i implicitnost' v psihosistematike // Fundamental'noe i aktual'noe v razvitii yazyka: kategorii, faktory, mekhanizmy : sbornik statej. – M., 2017. – S. 61–65.
3. *Gijom G.* Principy teoreticheskoj lingvistiki / pod red. L. M. Skrelinoj. – M. : Progress, 1992. – 224 s.
4. *Mavlonberdieva O. E.* Sinhronno-sopostavitel'naya harakteristika glagolov dvizheniya v russkom i uzbekskom yazykah : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Hudzhand, 2011. – 23 s.
5. *Skrelina L. M.* Shkola Gijoma. Psihosistematika. – M. : Vysshaya shkola, 2009. – 368 s.
6. *Bubenik V., Hewson J., Rose S.* Grammatical Change in Indo-European Languages : Papers Presented at the Workshop on Indo-European Linguistics at the XVIIIth International Conference on Historical Linguistics. – Montreal : John Benjamins Publishing Company, 2007. – 262 p.
7. *Duffley P. J.* L'infinif peut-il rester un verbe tout en ayant l'incidence interne? Le système des parties du discours. Sémantique et syntaxe / ed. by R. Lowe. – Québec : Presses de l'Université Laval, 2002. – P. 40–47.
8. *Hewson J.* Alexandra Beytenbrat: Case in Russian. A sign-oriented approach // *Folia Linguistica*. – 2017. – Iss. 38. – P. 56–68.
9. *Hewson J.* The Guillaumian Tradition in Canadian Linguistics // *Canadian Journal of Linguistics*. – 1981. – Vol. 26, Iss. 2. – P. 161–180.
10. *Hewson J., Bubenik V.* Tense and Aspect in Indo-European Languages: Theory, Typology and Diachrony. – Amsterdam : Benjamins, 1997. – 403 p.
11. *Hirtle W.* Linguistics and the dimensions of language: An overview of Guillaume's theory // *Lingua*. – 1985. – Vol. 67, Iss. 1. – P. 65–83.
12. *Hirtle W.* Language in the Mind: An Introduction to Guillaume's Theory. – Québec : McGill-Queen's Press, 2007. – 288 p.
13. *Hirtle W.* Making Sense out of Meaning. An Essay in Lexical Semantics. – Québec : McGill-Queen's Press, 2013. – 268 p.
14. *Hirtle W.* The Word and Its Ways in English. Essay on the Parts of Speech and Person. – Québec : McGill-Queen's University Press, 2017. – 256 p.
15. *Korzyk K.* The one form / one meaning principle. The case for case. Part I // *Sognitive Studies*. – 2016. – Iss. 16. – P. 12–22.
16. *Monneret Ph.* Notions de neurolinguistique theorique. – Dijon : Editions Universitaires de Dijon, 2003. – 284 p.
17. *Tollis F.* The Psychomechanics of Language and Guillaumism. – Minneapolis : University of Minnesota, 1996. – 252 p.
18. *Vassiliev V. I.* Towards cognitive aspectology: the subsystems of lexical aspects : Doctoral (PhD) thesis. – St. John's, 1997. – 259 p.

The article was contributed on March 27, 2020

Сведения об авторах

Васильев Валерий Иванович – кандидат филологических наук, PhD, независимый исследователь, д. Кокшамары, Республика Марий Эл, Россия; e-mail: valvasilyev@list.ru

Никитинская Лариса Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nikitinskaya.larisa@yandex.ru

Author Information

Vasilyev, Valery Ivanovich – Candidate of Philology, PhD (Linguistics), Independent Researcher, Cheboksary, Russia; e-mail: valvasilyev@list.ru

Nikitinskaya, Larisa Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: nikitinskaya.larisa@yandex.ru

A. P. Gasharova

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АФОРИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ЛЕЗГИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

*Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы
Дагестанского федерального исследовательского центра
Российской академии наук, г. Махачкала, Россия*

Аннотация. В данном исследовании произведена попытка разграничения афористических жанров лезгинского фольклора: народных пословиц, поговорок и загадок. Автором рассматриваются принципы их деления. Объектом исследования являются афористические жанры лезгинского фольклора, поскольку наряду с остальными жанрами устно-поэтического творчества они занимают видное место в фольклоре с присущей им распространенностью повествования. Исследование представляется весьма показательным и в плане выявления специфики и взаимодействия трех жанров, входящих в одну группу: пословиц, поговорок и загадок. Лезгинские пословицы – крупницы мудрости, меткие слова, которые имеют обобщающий характер и заключены в сжатую и выразительную форму. Пословицы имеют определенную структуру и отличаются внутренним художественным единством. Лезгинские поговорки – это меткие образные выражения, которые обогащают разговорную речь, придают ей самобытность, эмоциональную насыщенность; это метафоризация и аллегория без нравовучения. В них в косвенной, скрытой словесной форме говорится о ком-либо или о чем-либо, передается отношение говорящего к сказанному. Загадки – это замысловатые описания какого-либо предмета или явления, созданные с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью раскрыть ему глаза на поэтическую красоту и богатство предметно-вещественного мира. Цель исследования – показать различия между этими жанрами и их общие черты.

Ключевые слова: *лезгинский фольклор, афористические жанры фольклора, загадки, пословицы, поговорки.*

A. R. Gasharova

DIFFERENTIATION OF APHORISTIC GENRES OF LEZGIN FOLKLORE

*G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art,
Dagestan Federal Research Center, Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia*

Abstract. This study attempts to distinguish between aphoristic genres of the Lezgin folklore: folk proverbs, sayings and riddles. The author considers the principles for their differentiation. The object of the study is the aphoristic genres of the Lezgin folklore, since, along with other genres of folklore, they occupy a prominent position with their inherent narrative prevalence. The study seems very illustrative in terms of identifying the specifics and interaction of the three discussed genres (proverbs, sayings and riddles) which fall into the same group. The Lezgin proverbs are the grains of wisdom, striking words that have a generalizing character and are enclosed in a concise and expressive form. Proverbs have their own structure and are distinguished by their internal artistic unity. The Lezgin sayings are accurate figurative expressions that enrich spoken language, make it original and emotionally rich; it is metaphorization and allegory without moralizing. These expressions in an indirect, hidden verbal form speak of someone or something and express the speaker's attitude to what is being said. Riddles are poetically intricate descriptions of an object or phenomenon, aiming to test a person's quick wits, as well as to reveal the poetic beauty and richness of the material world. The subject of the study is to show the differences and similarities of these genres.

Keywords: *Lezgin folklore, aphoristic genres of folklore, riddles, proverbs, sayings.*

Введение. Эпический род охватывает обширную область устно-поэтического творчества и включает в себя группы жанров и жанровых разновидностей, которые отличаются средствами типизации действительности. Одну из групп (простейшие эпические жанры) составляют словесные народные тексты, исполняемые, как правило, устно и сопровождающиеся интонационными и мимическими средствами. Они также способствуют объективной передаче эмоционально-психологического состояния рассказчика. Функционирует обширная область народного творчества, выраженная в форме афористических жанров. Причисление пословиц, поговорок, загадок к эпическому роду часто оспаривается. Эти жанры выделяют в особую группу как произведения собственно речевой деятельности, связанные с практическим опытом народа, с морально-этическими нормами и мировоззрением человека.

Пословицы, поговорки и загадки обладают основными свойствами именно эпических жанров фольклора, так как являются «простейшими повествовательными формулами, типизирующими явления объективной действительности или обобщающими объективный исторический, социальный, житейский опыт народных масс» [6, с. 113]. Объединение их в одну группу – афористические жанры фольклора – вовсе не свидетельствует о том, что между ними нет существенных различий.

Цель нашего исследования – определение жанрового своеобразия, а также выявление различий и общего между лезгинскими народными загадками, пословицами и поговорками.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что афористические жанры устно-поэтического творчества лезгин не становились объектом специального изучения. Они подвергались лишь частичному рассмотрению.

Материал и методы исследования. Необходимость целостного осмысления фактического, теоретического материала обусловила применение системного, историко-сопоставительного и сравнительного методов его изучения.

Исторический подход, в рамках которого учитывается взаимосвязь между афористическими жанрами фольклора и рассматриваются общественно-исторические условия их зарождения и бытования, позволяет нам правильно судить о специфике, генезисе и многофункциональности паремий на разных этапах развития.

Результаты исследования и их обсуждение. В устном народном творчестве одни жанры исчезают, другие продолжают развиваться и функционировать. По Э. В. Померанцевой, «фольклор продолжает жить и, надо думать, будет жить вечно в таких жанрах, как массовая песня, пословица, загадка, детская сказка, анекдот» [11, с. 76]. Поэтому афористические (малые) жанры – это исторически обновляющиеся жанры. Каждая историческая эпоха создает новые изречения. Тематическое многообразие пословиц, существенное увеличение их количества были связаны с расширением круга интересов, прогрессированием жизненных процессов. Вербальная форма афористических жанров определяет долговременность их бытования и эффективность как средства стереотипизации.

Обычно наименования «пословица» и «поговорка» народное сознание интегрирует под общим названием, и употребляется единый термин «мисал», который не всегда подразумевает различия между двумя видами паремий, потому что между ними много общего и они находятся в неразрывной связи. Сложность состоит в проведении четкой грани.

Для объективного научного рассмотрения основного содержания лезгинских пословиц и поговорок (мисалар) необходимо выявить не только частные, но и общие черты.

Лезгинские народные пословицы и поговорки сходны с аналогичными жанрами у других народов. Поэтому определения, которые даны афористическим жанрам в русской фольклористике, применимы и по отношению к лезгинским паремиям.

Перед фольклористами стоит проблема определения пословиц и поговорок. Наиболее полную формулировку как пословицам, так и поговоркам, по нашему мнению, дал ученый-паремиолог Ю. Г. Круглов: «Пословицы – это поэтические, широко употребляющиеся в речи устойчивые, краткие, часто образные, многозначные, имеющие переносные значения изречения, оформленные синтаксически как предложения, нередко организованные ритмически, обобщающие социально-исторический опыт народа и носящие поучительный дидактический характер». Такого рода развернутое определение исследователь дал и поговоркам: «Поговорки – поэтические, широко употребляющиеся в речи устойчивые, краткие, часто образные, иногда многозначные, имеющие переносные значения выражения, как правило, оформляющиеся в речи как часть предложения, иногда бытующие ритмически организованными, но обладающие свойствами поучать и обобщать социально-исторический опыт народа» [13, с. 107]. Данные формулировки можно по праву отнести и к лезгинским народным паремиям.

Пословицы и поговорки – это краткие образные ритмически организованные изречения. Признаком объективной художественности пословиц и поговорок является многозначность их содержания [12]. Они дают возможность переносить значение одной словесной формулы на ряд аналогичных явлений и жизненных ситуаций, вследствие чего открывается простор для творческой фантазии. Это задействует не только рациональную, но и эмоциональную области сознания.

Лезгинские народные паремии больше напоминают обобщение философского мышления народа, отличаются краткостью и гибкостью суждений. «Национальное своеобразие пословичного фольклора выражается в присущем каждому народу особом взгляде на действительность, в особом исторически складывающемся восприятии мира, в характере социальных и поэтических обобщений» [3, с. 226]. Пословицы и поговорки – это не только кладезь народной мудрости, но и образец настоящего поэтического мастерства народа, которое находит отражение и в построении произведения, и в создании его образов, и в языке.

«Загадка – это миниатюрное народно-поэтическое произведение, выраженное в форме прямого вопроса или замысловатого иносказательного описания загадываемого предмета, сжатого рассказа-замещения и служащее целям обучения, испытания сообразительности и раскрытия поэтических сторон предметно-вещественного мира» [4, с. 50].

Говоря о загадке, В. И. Даль утверждал: «Загадки всякому известны, <...> это такие же короткие изречения, то довольно пошлые и ничтожные, то замысловатые, со своеобразными взглядами на вещи. Но и загадки иногда переходят в пословицы, становясь и тем, и другим» [7, с. 97]. Например: *Цуз вегьейтIа, кудач, вацIуз вегьейтIа, тухудач – Если бросишь в огонь – не сгорит, если бросишь в реку – не унесет*. Так говорится о человеке, который живет согласно законам шариата, а если изречение используется как загадка, подразумевается лед.

Паремиями лезгинского народа становились такие изречения, которые соответствовали образу жизни и мышлению народных масс. Пословицы и поговорки – это художественные миниатюры афористического характера, в которых в значительной мере отразились основные социальные проблемы народа. «Пословицы и поговорки, обобщая социально-исторический опыт народа, представляют большой интерес для изучения и являются неотъемлемой частью его духовного наследия» [2, с. 17]. Народные изречения использовались повсеместно. Идиомы существуют тысячелетиями. «Пословицы – свод народной опытной премудрости и суетности, это стоны и вздохи, плач и рыдание, радость и веселье, горе и утешение в лицах; это цвет народного ума, самобытной стати; это житейская народная правда, своего рода судильник, никем не судимый» [7, с. 122].

Одним из существенных элементов как народных паремий, так и фольклорных загадок является звуковая инструментировка. Это наличие внутренних и конечных рифм

и созвучий, звуковые повторы и междометия, ассонансы и т. д. В связи с этим немало важное значение имеет и ударение. У лезгинских народных загадок много общего с паремиями. Это выражено как в художественной форме, так и в содержании. Однако у них немало и специфических черт, благодаря чему загадки представляют собой самостоятельный жанр фольклора.

Основное сходство афористических жанров лезгинского фольклора заключается в том, что мысли в них выражаются кратко, лаконично, сжато, в большинстве случаев образно. При тщательном рассмотрении текстов афористических жанров фольклора становится ясно, что форма произведений народного творчества менее подвижна, чем содержание, даже при существующей взаимосвязи формы и содержания.

Общепринятым методом членения и способом осмысления обширного материала произведений афористических жанров лезгинского фольклора является их систематизация по идейно-тематическим группам. Следует отметить, что, в отличие от пословиц и поговорок, для жанра загадок применяется принцип деления как по тематическому содержанию, так и по форме. «В лезгинском фольклоре существует множество видов загадок. Это загадки-описания, образные загадки, загадки-иносказания, загадки-вопросы, логические загадки, арифметические загадки, сюжетные загадки, загадки-сравнения, загадки-отрицания, шуточные загадки с подвохом и т. д.» [5, с. 91].

При определении различий между пословицами и поговорками можно установить, что поговорка обычно короче. По В. П. Аникину, «пословица – это краткое, вошедшее в речевой оборот и имеющее поучительный смысл, ритмически организованное поэтическое изречение, в котором народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт» [1, с. 14]. В ней могут быть типизированы самые различные явления жизни и стороны быта.

Поговорка «украшает речь, придает ей красоту и наглядность, делает видимым, зримым то, о чем идет речь, а пословица придает ей законченность, завершенность и эмоциональную окрашенность» [11, с. 9]. Например: *Буржлу яз амукьдалди, гишин яз амукьун хьсан я – Чем быть в долгу, лучше остаться голодным.* Образ, данный в пословице, служит не только для раскрытия данного факта, но и для выражения пословичной мысли в обобщенной форме. Такое пословичное суждение обретает универсальное содержание только при иносказательном толковании.

Важной задачей для фольклориста является исследование пословиц и поговорок в их знаковом аспекте. В различные периоды своего бытования лезгинские паремии обладали различными функциями. Чаще всего они утрачивали свой первоначальный смысл и приобретали новое значение. К примеру, пословица *Я шайтандиз яракь туш, я пирез чирагь – Ни оружие для шайтана, ни светильник для пира* (пир – святое место для поклонения паломников) может утратить свой первоначальный религиозный смысл, и произносящий не может отдавать себе полный отчет в том, почему *шайтан* связан с *пиром*. В устах неверующего эта пословица может закрепиться за человеком, который ни на что не годен. Это обуславливается не только религиозным мировоззрением слушателя, но и общественно-политическими условиями. Поэтому для пословичных изречений обязательным компонентом является логический контекст, а также логическое трансформирование.

В целом смысловую основу и значение общего (пословицы) или частного (поговорки) суждений воспринимают в соответствии с контекстом и целью применения данного изречения. Для понимания текстов малых жанров фольклора надо знать контекст. Анализируя текст и контекст в тесной взаимосвязи, мы можем проследить, как изменения в контексте отражаются в тексте. В связи с этим на каждом из вышеназванных уровней структуральный анализ устанавливает основные и вариативные единицы и пробелы.

В качестве примера приведем известную лезгинскую поговорку: *Пака лагдай миргихь тум амукьнач – Олень, который сказал «завтра», остался без хвоста*. Чтобы раскрыть смысл этой поговорки, надо представить обстановку, которая могла ее породить. Согласно лезгинским народным поверьям, когда Всевышний всем животным раздавал хвосты, олень поленился и не пошел. Смысл поговорки таков: не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.

Исходя из этого, к поговоркам необходимо отнести емкие, но лаконичные устойчивые выражения или высказывания с частными воззрениями, которые дают точное представление отдельным явлениям и жизненным ситуациям. Например: *Байкъуидиз мичИвал кЛанда – Сова любит темноту; Аллагдади гана, Аллагдади къахчуна – Аллах дал, Аллах забрал*.

Для того чтобы обобщенную мысль сделать понятной, народ, создавая паремии, отдавал предпочтение наиболее очевидным житейским соотношениям между явлениями и предметами, потому что пословицы и поговорки возникли в эпоху зрелого родового общества как мировоззренческие правила, ознаменовав собой переходный период от житейского сознания к философско-теоретическому обобщению.

В предисловии к словарю русских пословиц и поговорок В. П. Жуков утверждает, что «наиболее плодотворной представляется точка зрения О. Широковой, которая к пословицам относит устойчивые народные изречения, имеющие переносный смысл, а к поговоркам – народные изречения, не имеющие переносного смысла» [9, с. 11]. Мнение О. Широковой по отношению к лезгинским паремиям можно считать ошибочным. Это можно доказать на основе фактического материала. Например: *Ам кака галай верч хьыз ава – Он(а) как курица, которая собирается снести яйцо; Ам къефесдай акъатай нуькI хьыз ава – Он(а) как птица, вышедшая из клетки*. Приведенные поговорки имеют переносный смысл.

В чем же конкретное отличие пословицы от поговорки? Она вошла в повседневную жизнь, и именно в ней раскрываются типичные свойства. Пословицы утверждают или отрицают что-либо, выдавая за истину. Поговоркой называют широко распространенные выражения – изречения, которые образно передают какие-либо жизненные явления. Она в большей степени раскрывает эмоционально-экспрессивную оценку различных реалий. Если поговорка присутствует в речи с целью выражения чувств говорящего, то пословица раскрывает перед нами обширное художественно-обобщенное отражение действительности.

Сопоставим лезгинскую народную пословицу и поговорку между собой: *Хатур авуна, къуьхуьнарун хъсан туш – Сделав добро, упрекать нехорошо* (пословица выражает общее суждение); *Вуна хатур авуна, къуьхуьнармир, ам хъсан туш – Ты, сделав добро, не упрекай, это нехорошо* (поговорка выражает частное суждение).

Если за основу дифференцирующей составляющей, разграничивающей лезгинские пословицы и поговорки, взять синтаксический подход, то обнаруживается, что пословица представляет собой законченное предложение, чаще выраженное в форме повеления, а поговорка – это краткое экспрессивное, иносказательное изречение.

Существенным отличием пословиц от поговорок принято считать следующее: пословица – это полное законченное суждение, а поговорка – это оборот речи, выступающий лишь как элемент суждения. По утверждению В. И. Даля, «поговорки – это одна первая половина пословицы» [8, с. 14].

Представленные выше определения можно дополнить функциональными особенностями их структуры в рамках синтаксического подхода к проблеме. По Г. Л. Пермякову, «незамкнутые предложения – есть поговорки <...>, замкнутые предложения – пословицы» [10, с. 9].

В лезгинском языке пословицы и поговорки представляют собой предложения различной структуры. Чаще всего они бывают полными, со взаимосвязанными между собой частями.

Выводы. Таким образом, пословица представляет собой целостное умозаключение, завершённую мысль. Пословица выражает общее законченное суждение, а поговорка – незаконченное суждение частного характера. Как пословица, так и поговорка могут иметь форму законченного предложения.

Пословицы и поговорки – это устно сложенные краткие изречения или легко запоминающиеся образные выражения, которые содержат ценные наставления, мудрые советы, тонкие наблюдения над личными и общественными отношениями людей. Назидательный характер паремий, благодаря которому пословицы и поговорки объединены в одно целое, присущи и некоторым другим жанрам лезгинского фольклора, например, притчам. В лезгинском устно-поэтическом творчестве нет четких разграничений между терминами «пословицы» и «поговорки». В народе широко бытует только термин «мисалар», хотя при тщательном рассмотрении и детальном анализе как пословицы, так и поговорки имеют индивидуальные особенности. основополагающими отличительными свойствами обоих жанров являются метафоричность, иносказание (фигуральность), резюмирование или же абстракция жизненного опыта. Если пословицы – это предложения, содержащие законченное суждение, то поговорки – это всего лишь точная аллюзия на суждение. Загадки представляют собой самостоятельный жанр фольклора.

Изучение афористических (малых) жанров лезгинского фольклора позволяет сделать выводы о том, что пословицам, поговоркам и загадкам лезгин присущи свои формы бытования, звуко-ритмическая организация, выразительные средства и т. д. Комплекс признаков афористических жанров лезгинского фольклора показывает, что перед нами различные жанры, имеющие свои специфические особенности в характере выражения мысли, в функционировании, в форме и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор : пособие для учителя. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 240 с.
2. Ачитаева Л. К. Лексический состав хакасских пословиц и поговорок // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск, 2006. – № 4. – С. 14–17.
3. Ганиева А. М. Очерки устно-поэтического творчества лезгин / отв. ред. Г. Г. Гашаров. – М. : Наука, 2004. – 239 с.
4. Гасанов М. М. Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1971. – 80 с.
5. Гашарова А. Р. Виды и функции лезгинских народных загадок // Хуманитарни Балкански изследвания. – 2019. – Т. 3, № 2(4). – С. 90–93.
6. Гусев В. Е. Эстетика фольклора. – Л. : Наука, 1967. – 320 с.
7. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 992 с.
8. Даль В. И. Пословицы русского народа : в 2 т. Т. 1. – М. : Художественная литература, 1984. – 383 с.
9. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М. : Советская энциклопедия, 1967. – 536 с.
10. Пермяков Г. Л. От поговорки до сказки. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1970. – 240 с.
11. Померанцева Э. В. О русском фольклоре. – М. : Наука, 1977. – 120 с.
12. *Пословицы. Поговорки. Загадки* / сост. А. Н. Мартынова, В. В. Митрофанова. – М. : Современник, 1986. – 512 с.
13. *Русские народные загадки, пословицы, поговорки* / сост. Ю. Г. Круглов. – М. : Просвещение, 1990. – 335 с.

Статья поступила в редакцию 10.03.2020

REFERENCES

1. *Anikin V. P.* Russkie narodnye posloviцы, pogovorki, zagadki i detskij fol'klor : posobie dlya uchitelya. – M. : Gos. uchebno-pedagogicheskoe izd-vo Min-va prosveshcheniya RSFSR, 1957. – 240 s.
2. *Achitaeva L. K.* Leksicheskij sostav hakasskih poslovic i pogovorok // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – Novosibirsk, 2006. – № 4. – S. 14–17.
3. *Ganieva A. M.* Ocherki ustno-poeticheskogo tvorchestva lezgin / otv. red. G. G. Gasharov. – M. : Nauka, 2004. – 239 s.
4. *Gasarov M. M.* Dagestanskije narodnye posloviцы, pogovorki, zagadki. – Mahachkala : Daguchpedgiz, 1971. – 80 s.
5. *Gasharova A. R.* Vidy i funkcii lezginskiх narodnyх zagadok // Humanitarni Balkanski izsledvaniya. – 2019. – T. 3, № 2(4). – S. 90–93.
6. *Gusev V. E.* Estetika fol'klora. – L. : Nauka, 1967. – 320 s.
7. *Dal' V. I.* Posloviцы russkogo naroda. – M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957. – 992 s.
8. *Dal' V. I.* Posloviцы russkogo naroda : v 2 t. T. 1. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1984. – 383 s.
9. *Zhukov V. P.* Slovar' russkih poslovic i pogovorok. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1967. – 536 s.
10. *Permyakov G. L.* Ot pogovorki do skazki. – M. : Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1970. – 240 s.
11. *Pomeranceva E. V.* O russkom fol'klоре. – M. : Nauka, 1977. – 120 s.
12. *Posloviцы. Pogovorki. Zagadki* / sost. A. N. Martynova, V. V. Mitrofanova. – M. : Sovremennik, 1986. – 512 s.
13. *Russkie narodnye zagadki, posloviцы, pogovorki* / sost. Yu .G. Kruglov. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 335 s.

The article was contributed on March 03, 2020

Сведения об авторе

Гашиарова Аида Руслановна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела фольклора Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, Россия; e-mail: aida.2015@yandex.ru

Author Information

Gasharova, Aida Ruslanovna – Candidate of Philology, Senior Researcher at the Department of Folklore, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center, Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia; e-mail: aida.2015@yandex.ru

В. В. Геворкян¹, Э. В. Фомин¹, Л. В. Чернова¹, Е. Р. Якимова²

ПЕРИФЕРИЙНЫЕ ЖАНРЫ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ЗАВЕЩАНИЕ

¹*Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Работа посвящена осмыслению завещания как жанра чувашской художественной литературы в историческом аспекте. Анализируемые в статье тексты входят в состав классической чувашской словесности. Им посвящено значительное число научных работ, однако пока еще данные произведения не становились объектом специального рассмотрения с точки зрения жанровой специфики, которая выделяет их в одно целое. Основу завещания в первую очередь составляют инолитературные аналоги и затем – фольклорные тексты (благословения и собственно предсмертные завещания). В литературе чаще встречаются эпизоды, описывающие акт духовного завещания, в частности, в произведениях П. Хузангая, В. Митты, Е. Лисиной, но сам жанр за всю историю современной письменной культуры чувашского народа в чистом виде был реализован лишь считанное количество раз – в виде завещания чувашскому народу просветителя И. Я. Яковлева и стихотворения «Как умру...» М. Сеспеля. Отличительными чертами завещания как жанра являются императивность и высокий пафос, формируемые особыми условиями создания завещательных текстов в ожидании скорой кончины. Остальные параметры носят идиостилевой характер и варьируются в широких пределах – достаточно сказать, что имеющиеся в чувашской литературе завещания написаны в разных формах: эпической и лирической.

Ключевые слова: чувашская литература, межлитературные связи, интертекстуальность, периферийные жанры, завещание.

V. V. Gevorkyan¹, E. V. Fomin¹, L. V. Chernova¹, E. R. Yakimova²

PERIPHERAL GENRES OF CHUVASH LITERATURE: TESTAMENT

¹*Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The work is devoted to understanding the testament as a genre of the Chuvash fiction in historical perspective. The authors analyzed the texts of the Chuvash classical literature. A significant number of scientific works has been devoted to the texts of the Chuvash classical literature. However, those texts have never been investigated from the point of view of genre specificity, which distinguishes them as a whole. The testament is primarily based on analogue ethnic literature and also on folklore texts (blessings and testaments as such). The most frequent episodes describing the testament are in the works of P. Khuzangay, V. Mitta, E. Lisina. Nevertheless, the genre itself in its pure form was implemented only a few times in the entire history of the modern written culture of the Chuvash people: in the testament to the Chuvash people by I. Yakovlev and the poem «When I die ...» by M. Sespel. The distinguishing features of the testament as a genre are the imperative and high pathos, due to the peculiar conditions for creating the texts of the testament in anticipation of impending death. Other features are individual and vary widely. The testaments in the Chuvash literature are written in different forms: epic and lyrical.

Keywords: Chuvash literature, interliterary relations, intertextuality, peripheral genres, testament.

Введение. В настоящей работе впервые рассматривается завещание как жанр чувашской художественной литературы. Литературоведение обычно занимается изучением развитых жанров, что совершенно справедливо. Но, как мы полагаем, национальную специфику литературы, уровень ее развитости в большей степени можно усмотреть также в реализации жанров, квалифицируемых в качестве периферийных.

Тексты, написанные в форме завещания, в чувашской литературе являются известными произведениями. Однако они еще не рассматривались в новом ракурсе согласно теории полей, которая выталкивает их на периферию, очень часто обусловленную иноэтническими культурами. По этой причине в данной работе делается упор на научную литературу, имеющую опосредованное отношение к заявленной проблеме.

Цель работы – дать общую характеристику жанру завещания с точки зрения истории чувашской литературы.

Актуальность исследуемой проблемы. Периферийные жанры художественной литературы интересны уже своей редкой реализацией. Они придают литературе многоликость и полноту. Изучая редкожанровые тексты, можно выявить интереснейшие моменты в функционировании этнической литературы и даже выйти на уровень этнологических умозаключений.

Наблюдения за периферийными текстами чувашской литературы уже позволяют сделать заключение о том, что в разряд редких в большинстве своем попадают драматические жанры. Завещание же является тем уникальным жанром, которому суждено реализовываться в прозе и поэзии.

Материал и методика исследования. Статья продолжает цикл исследований, объединенных под общим названием «Периферийные жанры чувашской литературы».

Материал исследования составляют тексты, написанные в жанре завещания. Авторами рассматриваются родственные фольклорные тексты, эпизоды из литературных произведений с элементами завещания, «Завещание чувашскому народу» И. Я. Яковлева и стихотворение М. Сеспеля «Эп вилсен...» («Как умру...»). Кроме того, при необходимости приводятся инолитературные параллели.

В работе используется описательный метод. Подобные разработки подготавливают основу для проведения глубинных исследований в области чувашской литературы.

Результаты исследования и их обсуждение. Завещание изначально является жанром деловой сферы. Оно, как правило, касается имущественных вопросов завещателя и регулируется законодательными актами. При этом завещание может быть осознано и в качестве жанра художественной литературы, имеющего «весьма компактную сферу применения» [6, с. 52]. Иностилевое происхождение и ограниченная область использования формируют обособленный характер завещания как художественного жанра.

В литературе «понятие духовного завещания приобретает черты посмертной воли человека, который стремится оставить своим потомкам нравственные, религиозные, философские заповеди, которые стали бы для них ориентиром на жизненном пути». Данные заповеди в лингвопоэтическом плане крайне выразительны: «...у двери гроба (в пограничном состоянии) человек чувствует особую ответственность, и это обстоятельство влияет на стилистику такого рода сочинений. Именно тем объясняется несколько патетический и торжественный тон автора, ведь любой человек, пишущий завещание, рискует упасть в некоторую высокопарность» [6, с. 52].

Истоки завещания как жанра чувашской литературы таятся в фольклорных текстах, а в большей мере – в иноязычных аналогах. По этой причине, видимо, велико желание рассмотреть завещание как жанр художественной литературы вне национального контекста, на общелитературном уровне.

В чувашском фольклоре завещательный смысл частично проявляется в таком жанре, как *пил* (*пехиль*). Это специальный жанр, достаточно развитый и частотный, реализуемый в общении представителей старшего поколения с детьми и молодыми людьми. В обыденной жизни он является частью этикета, народной педагогики и обретает трагический смысл перед неизвестными событиями, ожидающими молодых людей, и на смертном одре. В последнем случае тексты облачаются в художественные формы и осознаются как *халал* ‘завещание’, например: *Ылтӑн Хӗвел, ылтӑн Уйӑх, ылтӑн ҫӑлтӑр. Тав сире тире ҫуратнӑшӑн, ҫӗре тӑрантарнӑшӑн, вӑрманӑ ашӑтнӑшӑн, шыва тасатнӑшӑн. Пехил! Пехил! Пехил!* ‘Золотое Солнце, золотой Месяц, золотая Звезда. Спасибо вам за то, что родили нас, за то, что кормили землю, за то, что обогревали лес, за то, что очищали воду. Благословляю! Благословляю! Благословляю!’; *Манӑн поҫа хӑварсамӑр, поҫри хошпу халалӑ.* ‘Прошу вас оставить мою голову, хошпу на голове подлежит быть завещанным’ [7, с. 32]. Косвенно элементы завещания содержатся в пословицах и поговорках.

В современном чувашском языке *халал* используется для обозначения Ветхого и Нового заветов, ср.: *Иисус Христос Хуҫамӑр панӑ Ҫӗнӗ Халал* («Новый завет», М., 2009), *Библи. Сӑвалӑ Ҫырӑвӑн Авалхи тата Ҫӗнӗ Халал кӗнекисем* («Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета на чувашском языке», СПб., 2009).

Чаще всего в чувашской литературе элементы завещания находят фрагментарное воплощение. В поэме П. Хузангая «Таня», повествующей о подвиге З. Космодемьянской, содержится эмоциональное предсмертное обращение главной героини к жителям села и фашистам. Близкие к жанру завещания черты обнаруживает одно из четверостиший В. Митты: *Ан тив, хисеп те, чыс та ан курам. / Пин юрӑмран пӗри анчах юлайтӑр. / Ӑна тӑван ыр кӑмӑлта юрлатӑр, – / Вара ман канлӗ пулӗчӗ тӑпрам* (Пусть не увижу ни славы, ни чести. / Пусть из тысяч песен останется лишь одна. / Пусть ее близкий мне человек будет исполнять от души, – / Тогда упокоится мой прах). Отметим, что диалогичность – прямое обращение к читателю – в целом характерная черта поэзии В. Митты. Но его тексты с благословенным и завещательным смыслом не успели оформиться в итоговое произведение в жанре завещания. В рассказе Е. Лисиной «Хӗле кӗрес умӗн» («Предзимье») особо выразителен эпизод, в котором мать обращается к сыну с предсмертным благословением. Императивы умирающей матери предельно кратки: *«Пур пул! Тӑрӗ пул! Таса пул!»* («Живи с миром! Живи в добре! Живи с честью!»). Каждое пожелание перемежается подробным описанием снега, падающего на окно: когда он облепляет стекло, нутро избы сжимается, когда сползает вниз, пространство расширяется – словно тяжелое дыхание умирающей матери. Такая организация текста позволяет усилить трагизм рассказа.

Родственным завещанию жанром следует признать посвящение, особенно популярное в чувашской поэзии. Однако оно, в отличие от завещания, имеет более свободную форму и в целом обращено к общим воспоминаниям и чувствам поэта и адресата.

Впрочем, посвящения не обязательно должны выделяться специфическими чертами. Писателю бывает достаточно перед текстом отметить имя человека, которому посвящается произведение.

Первый и, пожалуй, последний текст, всецело написанный в жанре завещания в чувашской литературе, датируется 1921 г. В том году четвертого августа 73-летний И. Я. Яковлев завершил работу над завещанием чувашскому народу, «...сам факт появления которого свидетельствует о том, что И. Я. Яковлев в полной мере ощущал свою богоизбранность и пасторскую ответственность перед теми, из чьей среды он выдвинулся» [3, с. 58–59].

Текст завещания с 1922 по 1955 г. хранился в личном архиве А. И. Яковлева, сына просветителя, доктора исторических наук, член-корреспондента Академии наук СССР, и был передан в отдел рукописей Всесоюзной государственной библиотеки им. В. И. Ленина внучкой просветителя О. А. Яковлевой. В настоящее время рукопись хранится

в Российской государственной библиотеке (ф. 361, картон № 8, дело № 13), где представлены русский и чувашский варианты.

Завещание впервые было опубликовано историком В. Д. Дмитриевым в 1957 г. В сборнике статей Чувашского научно-исследовательского института в составе работы, знакомящей с личным архивом просветителя, с купюрами [4]: строки религиозного содержания не могли быть обнародованы по идеологическим причинам. Первое же издание завещания без цензуры в виде книги состоялось только в 1992 г. [10], и примечательно, что до этого момента данный текст был малоизвестен в чувашской среде.

«Завещание И. Я. Яковлева чувашскому народу – это концентрированное выражение, квинтэссенция всей его полувековой деятельности по национальному подъему чувашей и их сближению с другими народами, сущности его просветительной, педагогической и воспитательной систем, программы дальнейшего возрождения, качественного совершенствования чувашской нации, приобщения ее к человеческим этическим ценностям» [5, с. 78]. В настоящее время завещание И. Я. Яковлева, пожалуй, является самым изучаемым произведением чувашской литературы. «Завещание составлено в духе традиционных чувашских “семи благословений” (“семижды родным”). Соответственно выдержано по стилю и обращению...» [2, с. 197].

Судя по тексту И. Я. Яковлева, поэтическими средствами жанра должны являться такие маркеры, как широкое использование посессивных форм существительных (*тусамсем* ‘мои друзья’, *сыннамсем* ‘мои (дорогие) люди’, *чуням* ‘моя душа’), нанизывание синонимов (*сунатллантарса çамллатать* ‘окрыляет и облегчает’ – *канйслăх парать* ‘даёт успокоение’ – *лăплантарать* ‘успокаивает’; *тасатать* ‘очищает’ – *сунатса тăрать* ‘освещает’; *инкек-синкек* ‘горе и беды’ – *хуйхă-мĕн* т.ж.), употребление побудительной категории глаголов (*итлĕр* ‘слушайте’, *юратса пурăнăр* ‘живите любя’, *ас туса тăрăр* ‘помните’), применение прямых обращений (*Эй тусамсем, хаман тăван сыннамсем, чăвашем!* ‘Обращаюсь к вам первым, друзья и родичи мои чуваша’), организация сложных синтаксических целых, состоящих из однородных предложений (*Килĕше ёсленĕ ёс пысăк усăллă – çакна пĕлсе тăрăр, ун пек ёсе юратăр. Чăн пĕчĕккĕ ёсе те пит пикенсе, юратса ёслĕр. Пурнăçра курма тўрĕ килнĕ йывăрлăхшăн ан кулянăр.* ‘Верьте в силу мирного труда и любите его. Делайте самое маленькое дело терпеливо и с любовью, не ропщите на размеры жизненной задачи’).

Однако вполне вероятно, что приведенные средства во многом следует признать особенностями яковлевского идиостиля. Перепроверить, насколько указанные признаки являются/должны быть характерными чертами завещания, невозможно, поскольку текст И. Я. Яковлева в чувашской художественной литературе представляет собой уникальное произведение.

В целом же в тексте наблюдаются параллели с проповедью – речью церковно-назидательного содержания, которая в дооктябрьское время являлась популярным жанром в чувашской словесной культуре. Следует помнить, что И. Я. Яковлев занимался переводами литургической литературы на чувашский язык и хорошо знал ее стилистические особенности. Навыки перевода и редактирования богослужебных текстов были удачно использованы просветителем в своем завещании, придав ему высокохудожественное сакральное звучание.

В связи с этим необходимо отметить и другую мощную интертекстуальную связь завещания с финальной частью мемуаров И. Я. Яковлева: «Завещаю чувашам, что бы ни случилось с Россией, жить с нею, разделяя ее радости и горе. Какое бы государственное устройство в ней ни существовало. Если в России осуществится республика, пусть и чуваша будут верны республике.

Твердо верую, что не может погибнуть многомиллионный русский народ. Значит, если вера моя осуществится, не погибнет и чувашское племя – пока тесно будет слито с общей Родиной – Россией» [9, с. 242].

Другим произведением чувашской литературы, написанным в жанре завещания, является стихотворение М. Сеспеля «Эп вилсен...» («Как умру...»). Оно впервые было опубликовано 10 марта 1921 г. на страницах газеты «Канаш» («Совет»). Это время в жизни поэта литературовед В. Г. Родионов назвал периодом разочарований [8, с. 226] – гражданская война, голод в Поволжье, обвинение поэта в поджоге и заключение... Размышления поэта о жизни и смерти находят выражение в серии стихов, состоящей из таких произведений, как «Чăваш поэтне Ахаха асăнса» («В память о чувашском поэте Агахе»), «Чăн чĕрлĕнĕ» («Воистину воскрес»), «Или! Или! Лима савахвани!..». В этот же ряд включается его завещание «Эп вилсен...» [1, с. 75].

«Первоначально задуманный размер стихотворения Х4 (четырёхстопный хорей. – Э. Ф.) + Х3 (трехстопный хорей) в ходе его реализации превращается в весьма своеобразный ритм. Поэт-практик показывает, что ритмическая инерция, возникшая в первых строках стихотворения, позволяет перенести ударение слова в любое место, что никогда не меняет смысла слова... Все эти отдельно встречающиеся ненормированные ударения в потоке ритмической речи особо не замечаются и ... не сказываются в содержании. В этом заключается своеобразие чувашской силлабо-тоники, очень приближенный к напевно-тональному квантитативному метру» [8, с. 243]. В итоге завещание получило неповторимое выразительное звучание.

Представляется, что стихотворение навеяно творчеством Т. Шевченко – его «Завещанием» 1845 г. (известно, что М. Сеспель занимался переводами «Кобзаря» украинского поэта). Стихотворение М. Сеспеля повторяет рифмо-ритмическую организацию украинского текста, а также совпадают зачины обоих стихотворений (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение зачинов стихотворений М. Сеспеля и Т. Шевченко

| Сеспель М. «Эп вилсен...» | Сеспель М. «Как умру...» | Шевченко Т. «Заповіт» |
|--|--|--|
| <i>Эп вилсен мана пытарăр Çулĕ ту тăрне. Йăмрасем лартса хăварăр Ман тăпра çине.</i> | <i>Как умру – похороните На горе крутой, У могилы посадите Ветлы надо мной. (Пер. П. Хузангая)</i> | <i>Як умру, то поховайте Мене на могилі Серед степу широкого На Вкраїні милій...</i> |

Иной точки зрения придерживается В. Г. Родионов: «Данное произведение М. Сеспеля отдаленно перекликается со стихотворением Т. Шевченко “Завещание”, в котором основоположник новой украинской литературы призывал к всенародному восстанию и сопротивлению колониальной политике царизма» [8, с. 243].

Завещание М. Сеспеля глубоко императивно. В нем в специфичной форме вырисовываются две возможные картины будущего: положительная, идиллическая (... Чăвашра çĕн(ĕнрен) сăвăç / Çуралмассерен / Ман тăпра çине саркайăк / Пытăр ир çинчен. // Йăмрасем çине ларайтăр / Хĕвел айшине. / Янра юрăпа мухтатăр / Чăваш чĕлхине. // Тăван çĕршыв сырулаĕн / Илемĕ çинчен, / Çамрăксем тăван чĕлхешĕн / Тăрăшни çинчен // Сар кайăк юрласа патăр / Йăмра тăрринчен...), и негативная, завершающаяся проклятиями (Çĕршывăма тăван халăх / Хавасламасан, / Чун савнă чăваш чĕлхийĕ / Пĕтмелле пулсан, – // Усал курак та ан шăттăр / Ман тăпра çине. / Çĕр çурăлтăр та çĕр çăттăр / Вил шăммăмсене).

В случае со стихотворением М. Сеспеля выведение каких-либо поэтических и жанрообразующих средств, отвечающих за обособление жанра, как это было сделано при изучении завещания И. Я. Яковлева, не представляется возможным – текст слишком короткий. Причисление стихотворения «Эп вилсен...» к разряду завещания происходит на основе учета биографического контекста и целостного смысла произведения.

Резюме. Редкая реализация жанра завещания в чувашской литературе обусловливается тем, что подобные тексты могут быть написаны именитыми и уважаемыми людьми в конце жизненного пути. Этим правом последнего обращения к читателям пользуется редкий автор.

В чувашской литературе жанр завещания сопряжен с фольклорными аналогами и иноязычными текстами. Литературоведческой наукой установлено лишь два произведения, созданных согласно канонам жанра, – завещание чувашскому народу И. Я. Яковлева и стихотворение М. Сеспеля «Эп вилсен...». Они выделяются императивным характером и патетичным звучанием: в яковлевском тексте ощущаются смирение и всепрощение, а в случае с М. Сеспелем проявляется гражданский пафос.

Впрочем, жизнь обоих авторов в целом можно назвать посвящением и завещанием потомкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемов Ю. М.* Чӑн тӳпере ҫиç çӑлтӑр. – Шупашкар : Чӑваш кӑнеке издательстви, 2010. – 253 с.
2. *Волков Г. Н.* Судьба патриарха : повесть-эссе. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1998. – 349 с.
3. *Герасимова Н. И.* Истоки формирования чувашской национальной интеллигенции / И. Я. Яковлев и проблемы и яковлеведения. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 2001. – С. 53–62.
4. *Димитриев В. Д.* Заметки о личном архиве И. Я. Яковлева // Ученые записки. – 1957. – Вып. 15. – С. 221–236.
5. *Димитриев В. Д.* О завещании И. Я. Яковлева чувашскому народу // Димитриев В. Д. Просветитель чувашского народа И. Я. Яковлев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – С. 71–82.
6. *Казначеев С. М.* Стилиевые особенности жанра литературного завещания // Вестник Литературного института им. А. М. Горького. – 2016. – № 3. – С. 51–59.
7. *Кӗлӗ тата пил сӑмахӑсем* // Чӑваш халӑх пултарулӑхӗ. Пилсемпе кӗлӑсем. – Шупашкар : Чӑваш кӑнеке издательстви, 2005. – 446 с.
8. *Родионов В.* Сеспель – цветок земли и неба. – Чебоксары : Новое время, 2009. – 384 с.
9. *Яковлев И. Я.* Воспоминания. – Чебоксары : Чуваш.кн. изд-во, 1983. – 284 с.
10. *Яковлев И. Я.* Завещание чувашскому народу. – Чебоксары : Чуваш. науч.-исслед. ин-т яз., лит., ист. и экономики, 1992. – 30 с.

Статья поступила в редакцию 30.04.2020

REFERENCES

1. *Artem'ev Yu. M.* Chӑn tӳpere çih çӑltӑr. – Shupashkar : Chӑvash kӑneke izdatel'stvi, 2010. – 253 s.
2. *Volkov G. N.* Sud'ba patriarha : povest'-esse. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1998. – 349 s.
3. *Gerasimova N. I.* Istoki formirovaniya chuvashskoj nacional'noj intelligencii / I. Ya. Yakovlev i problemy i yakovlevovedeniya. – Cheboksary : Chuvash. gos. in-t gumanitar. nauk, 2001. – S. 53–62.
4. *Dimitriev V. D.* Zаметki o lichnom arhive I. Ya. Yakovleva // Uchenye zapiski. – 1957. – Vyp. 15. – S. 221–236.
5. *Dimitriev V. D.* O zaveshchaniy I. Ya. Yakovleva chuvashskomu narodu // Dimitriev V. D. Prosvetitel' chuvashskogo naroda I. Ya. Yakovlev. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – S. 71–82.
6. *Kaznacheev S. M.* Stilevye osobennosti zhanra literaturnogo zaveshchaniya // Vestnik Literaturnogo instituta im. A. M. Gor'kogo. – 2016. – № 3. – S. 51–59.
7. *Kӗlӗ tata pil sӑmahӑsem* // Chӑvash halӑh pultarulӑhӗ. Pilsempe kӗlӑsem. – Shupashkar : Chӑvash kӑneke izdatel'stvi, 2005. – 446 s.
8. *Rodionov V.* Sespel' – cvetok zemli i neba. – Cheboksary : Novoe vremya, 2009. – 384 s.
9. *Yakovlev I. Ya.* Vospominaniya. – Cheboksary : Chuvash.kn. izd-vo, 1983. – 284 s.

10. *Yakovlev I. Ya. Zaveshchanie chuvashskomu narodu.* – Cheboksary : Chuvash. nauch.-issled. in-t yaz., lit., ist. i ekonomiki, 1992. – 30 s.

The article was contributed on April 30, 2020

Сведения об авторах

Геворкян Валентина Владимировна – доцент кафедры вокального искусства Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gevorkyan56@inbox.ru

Фомин Эдуард Валентинович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: yeresen@yandex.ru

Чернова Лия Васильевна – доцент кафедры актерского мастерства и режиссуры Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: liya_chernova@mail.ru

Якимова Екатерина Романовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашской филологии и культуры Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: katya-af@yandex.ru

Author Information

Gevorkyan, Valentina Vladimirovna – Associate Professor at the Department of Vocal Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: gevorkyan56@inbox.ru

Fomin, Eduard Valentinovich – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Humanitarian and Social-Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: yeresen@yandex.ru

Chernova, Lia Vasilyevna – Associate Professor at the Department of Acting and Directing, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: liya_chernova@mail.ru

Yakimova, Ekaterina Romanovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: katya-af@yandex.ru

УДК [811.111+811.161.1]’367’362

10.37972/chgpu.2020.107.2.004

Э. Р. Замалютдинова

**КОНКРЕТИЗАЦИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА
В ФУНКЦИИ ПРЕДИКАТА И СУБЪЕКТА
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности употребления наименований лица в синтаксических функциях предиката и субъекта с прилагательными в русском и английском языках. Актуальность темы определяется незначительной степенью изученности средств конкретизации наименований лица и средств ограничения их синтаксических функций, особенно в плане сопоставительного анализа разноструктурных языков. Цель статьи – исследование зависимости атрибутивного определения наименования лица от реализации его синтаксической функции в высказывании. Задачей является проведение соответствующего анализа с целью определения ограничений сочетаемости с определениями и ограничений реализации русскими и английскими наименованиями лица синтаксической функции предиката и субъекта. Объектом исследования послужили высказывания, содержащие существительные заявленной семантики, из лингвистических корпусов русского и английского языков. Авторами использованы методы компонентного и дистрибутивного анализа. Работа выполнена в русле исследований пространственной референции Е. В. Падучевой и Н. Д. Арутюновой. Установлено, что предикативный статус наименования лица детерминирован его семантическим значением. Обнаружены сходства и различия в употреблении адъективов-конкретизаторов наименований лица в двух языках: в английском не выявлены наименования лица, для которых невозможна предикативизация. Посредством семантического анализа содержания установлено, что ряд прилагательных, сочетаясь с одним и тем же наименованием лица, репрезентирует разные значения в зависимости от синтаксической функции.

Ключевые слова: *наименования лица, пространственная референция, синтаксическая функция, предикат, референциальный потенциал.*

E. R. Zamalyutdinova

**PECULIARITIES OF DESIGNATION OF PERSONS
IN THE FUNCTION OF PREDICATES AND SUBJECTS
WITH ADJECTIVES IN RUSSIAN AND ENGLISH**

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. This article is devoted to the use of designation of persons in syntactic functions of predicate and subject with adjectives in Russian and English. The relevance of the topic is determined by the insignificant degree of knowledge of the means of concretizing person names and the limitations of their syntactic functions especially in comparative terms. The purpose of the article is to investigate the dependence of person's name attributive on its possibilities of implementing various syntactic functions in a statement. The task is to conduct an appropriate analysis to determine the limitations of attributive compatibility and the restrictions of the predicate and subject syntactic function implementation by the person names in Russian and English. The study objects are statements from Russian and English linguistic corpus including the nouns of the declared semantics. The article uses the methods of component, distribution analysis. This article is done in line with the researches of spatial reference carried by E. V. Paducheva and N. D. Arutyunova. It is established that the predicative status of a person name is determined by its semantic meaning. Some similarities and differences in the person names use with

adjectives in English and Russian are found out – in English statements some person names are not adopted for predicatization. The semantic analysis showed that adjectives combined with the same person name represent different meanings depending on its syntactic function.

Keywords: *designation of names, spatial reference, syntactic function, predicate, referential potential.*

Введение. Антропологизм – это философская концепция, которая рассматривает понятие «человек» в качестве базисной категории, лежащей в основании системы представлений о бытии, природе, обществе, культуре и самом человеке. В применении к языковой системе это означает, что она служит для обозначения макрокатегории языка, заключающейся в наличии соответствующего поля, объединяющего языковые средства всех уровней для репрезентации человека в совокупности его признаков и действий. Наименования лица – это огромный в количественном отношении и разнообразный в семантическом плане слой лексики. Наименования лица имеют свои особенности реализации пространственного потенциала. Исследованию проблем референции посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных лингвистов. «Само понятие референции в науке трактуется различно: либо широко, как противопоставленность данному знаку любого отрезка внеязыковой действительности, и в таком случае всякое слово в высказывании имеет свой референт, поскольку оно указывает на что-либо, либо узко, как соотносительность слова с некоторыми объектами, выделенными в сознании говорящего из общего класса объектов, обозначаемого данным словом» [2, с. 170]. Изучение референции высказывания предполагает разделение понятий онтологической референции как связи с внелингвистической действительностью и лингвистической референции как возможности истолкования смысла предложения.

В рамках данной статьи рассматриваются особенности употребления наименований лица в разных синтаксических функциях с прилагательными в русском и английском языках.

Целью статьи является исследование зависимости атрибутивного определения наименования лица от реализации разных синтаксических функций в высказываниях разноструктурных языков.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы определяется незначительной степенью изученности средств конкретизации наименований лица и средств ограничения их синтаксических функций в сопоставительном плане. В статье представлен анализ русских и английских высказываний с целью определения ограничений сочетаемости с адъективами и ограничений реализации наименованиями лица синтаксической функции предиката и субъекта.

Материал и методы исследования. Эмпирической базой исследования стали Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ) [7] и British National Corpus (далее – BNC) [12]. В процессе исследования было проанализировано более 50 высказываний. В работе использованы методы компонентного, дистрибутивного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Данная статья выполнена в русле исследований пространственной референции. Е. В. Падучева разграничивает субъективные и предикативные, а также автономные употребления именных групп [8, с. 86]. Аналогичной точки зрения придерживается и И. М. Кобозева. Согласно ее мнению, имя может обладать референциальным и нереференциальным статусом, а также предикативным и автономным [3, с. 228]. Н. Д. Арутюнова, исследуя семантику бытийных предложений, исходит из статуса существительных – наименований лица. Она уделяет особое внимание их референции [1, с. 128].

Наименования лица в предложении могут выступать в функции подлежащего и сказуемого. Референциальный статус данных существительных детерминирован их

синтаксической функцией. Субъект и предикат выполняют в предложении различные функции. Субъекты замещают в речи людей, которых они призваны идентифицировать для адресата сообщения, т. е. выступают в денотирующей функции. Предикат, служащий целям сообщения, реализует сигнификативное (абстрактное, понятийное) значение [9, с. 164]. С этим функциональным различием связаны различия в референциальном статусе наименований лица, занимающих в предложении позиции сказуемого и подлежащего.

Наименование лица, как любое имя существительное, обладает сигнификативным и денотативным значениями. Денотативное значение служит для называния лица, существующего в действительности, сигнификативное – для обозначения совокупности признаков, образующих значение наименования лица. И. Б. Кобозева уравнивает понятия референции и денотации. Референтом или денотатом наименований лица является конкретный человек. Наименования лица отображают участников ситуации. В предложении они образуют дескрипции или именные группы, которым присущ референциальный потенциал [3, с. 228].

Имена прилагательные как конкретизаторы при имени «детализируют или ограничивают, уточняют или специфицируют, то есть модифицируют представление об актантах, внося свой вклад в их идентификацию и описание» [4, с. 227]. Сочетания наименований лица в функциях предиката и субъекта с именами прилагательными, описывающими их пространственные характеристики, можно разделить на следующие группы.

I. Определения при наименовании лица в функции подлежащего.

По мнению Н. Д. Арутюновой, в субъекте определение относится к денотативному значению имени, указывая на некоторое свойство реального человека, в предикате определение «сцепляется» с сигнификатом имени [1, с. 11]. Она приводит яркую иллюстрацию своего положения, прибегая к анализу значения прилагательного в функции подлежащего.

(1) *Молодая хозяйка вошла в комнату* [7].

(2) The sight that met the *young housewife's* eyes was appalling [12].

В данном примере признак возраста характеризует денотат имени *хозяйка*, а не его сигнификат. Прилагательное выражает свойство носителя имени, реального лица, безотносительно к тому, каким словом это лицо обозначено. В английском языке можно обнаружить аналогичный пример функционирования данного прилагательного.

Необходимо отметить, что наименования лица (*человек, женщина, подросток*) сопровождаются конкретными именами прилагательными, описывающими их пространственные характеристики внешности, возраста (последний имеет внешнее проявление). Абстрактные наименования лица детерминированы прилагательными соответствующей семантики, так как в обоих случаях не может быть внешней, пространственной конкретизации. Таким образом, прилагательное в функции определения зависит от семантики существительного.

Существительное *хозяйка* может обозначать конкретного представителя класса, наделяя его внешне проявленным признаком возраста. Прилагательное *молодая* способствует реализации референциального статуса наименования лица, который можно истолковать как конкретный в приведенных примерах.

II. Определения при наименовании лица в функции сказуемого.

Прилагательное *молодой* может выступать определением и при наименовании лица в функции предиката.

(3) *Она молодая хозяйка* [7].

(4) <...> a housewife is phrased in terms of responsibility: thus a *housewife is* the person, other than a domestic servant, who is responsible for all.

(5) According to one, the *housewife is* an oppressed worker: she slaves away in work <...>.

(6) The *young housewife* will be subject to a whole variety of influence and advice [12].

В примере (3) имеется в виду любая женщина, начавшая заниматься домашним хозяйством. Имя прилагательное дополняет значение наименования лица в предикативной функции, обогащая его сигнификативное значение [6, с. 302]. Наименование лица реализует предикативную референцию. В английском языке наименование лица *housewife* не выявлено в функции предиката. Напротив, в предложениях тождества содержание существительного *housewife* разъясняется другими наименованиями лица: *the person* (4), *an oppressed worker* (5). В значении, трактующем уровень опытности, а не критерий возраста, данное словосочетание в английском языке встречается только во фразе (6) *молодая хозяйка часто становится объектом советов и воздействий других*.

Существительное *хозяйка* может выполнять предикативную функцию характеристики, приписывая признак конкретному лицу (3). В данных примерах реализуется предикативная референция. Прилагательное *молодая* дополняет содержание предикативного признака.

III. Наименования лица, не допускающие функции сказуемого.

Анализируя словосочетания русского языка, Н. Д. Арутюнова приходит к выводу о возможности субъектных сочетаний *белокурая хозяйка*, *черноглазая хозяйка* при их естественности в функции сказуемого.

(7) *В комнату вошла черноглазая (длинноногая) хозяйка дома* (корректно).

(8) *Она – черноглазая (длинноногая) хозяйка дома* (некорректно) [1].

(9) *Liz Spalding was in her early thirties, an attractive, red haired woman, and one of CI5's most devastating operatives.*

(10) *He was red haired, grey eyed, thin faced.*

(11) *This is Courier: a red haired lad from Dade City.*

(12) *I did have a splendid evening, spending most of the time with a red haired sergeant who seemed to appreciate my sense of humor.*

(13) *Is she that (pause) black haired one?*

(14) *Oh that blond haired guy?* [12].

В данных примерах прилагательные конкретного содержания служат идентификации наименования лица по цвету волос. Они способствуют реализации конкретной референции (7), (8). Однако в функции предиката реализуется только предикативная референция, которая изначально не может быть конкретной, а только абстрактной, лингвистической. Два конкретно-референциальных обозначения лица *она* и *черноволосая хозяйка* не допустимы (8). Одно обязательно должно быть признаковое, с предикативной референцией.

Примеры на английском языке можно объяснить следующим образом. Предложения (14), (13) реализуют указательную функцию с одним наименованием лица. В примере (10) частью составного именного сказуемого выступают самостоятельно только прилагательные. Дезинтеграция в два отдельных предложения представлена в примере (11). Словосочетание не фигурирует в роли субъекта в высказывании (12). Только фраза (9) содержит два наименования лица, в котором субъект является именем собственным, то есть лишено информации о каких-либо признаках, а другое с предикативным референциальным статусом приписывает ему признак.

Нормы комбинирования слов в субъектном словосочетании сходны с закономерностями, регулирующими соединение слов предикативной связью [10, с. 47]. Конкретные определения относятся к денотату имени, а не к его сигнификату. По мнению Н. Д. Арутюновой, всякое субъектное словосочетание может быть развернуто в предложение, хотя обратное утверждение было бы неверно. Не всякое предложение может быть свернуто в атрибутивное словосочетание [1, с. 11].

На основе положений Н. Д. Арутюновой была составлена таблица дифференциации признаков предикации и атрибуции.

Таблица 1

| Отношения предикации | Отношения атрибуции |
|--|--|
| Отношения предикации в большей степени определяются планом смысла и являются динамическими | Отношения атрибутивного типа, подчиняющиеся формальным правилам морфологического характера, являются статическими |
| Предикативные отношения часто считаются самым свободным видом синтаксической связи. Предикативное соединение слов имеет несравненно меньше структурных ограничений | Атрибутивные отношения часто считаются устойчивым видом синтаксической связи. Атрибутивное соединение слов может иметь структурные ограничения |

IV. Наименования лица, избегающие сочетания с определениями.

(15) *Петр весел.*

(16) *Он пришел* [7].

Высказывания (5) и (6) не преобразуются в словосочетания. Имена собственные и местоимения, лишённые понятийного содержания (сигнификата), не способны входить в атрибутивные отношения: *веселый Петр, пришедший он*. В английском языке при поиске коллокаций на имя собственное *Mary* не найдено ни одного прилагательного.

Имена, однозначно идентифицирующие объект, такие как *отец Петра, председатель собрания, президент республики, министр торговли*, обычно не сочетаются с определениями. По мнению Г. Ф. Лутфуллиной, спорадически появляющиеся при них атрибуты выполняют функцию эпитета [5, с. 79]. В английском языке при поиске коллокаций на наименование лица *president* не найдены прилагательные, дополняющие сигнификат имени – *former* (435 вхождений), *elected* (443 вхождений). Данные прилагательные не способствуют идентификации денотата, то есть реализации референциального статуса.

V. Наименования лица, не допускающие функции подлежащего.

Не всякое словосочетание, естественное в роли сказуемого, допускает предикативизацию. Такие сочетания, как *порядочный негодяй, отъявленный плут* и т. п., уместны только в позиции сказуемого.

(17) *Он порядочный негодяй.*

(18) *Петя отъявленный плут* [7].

(19) *Этот негодяй порядочный; этот плут отъявленный* (некорректно) [7].

Данные прилагательные дополняют содержание наименования лица с предикативной референцией, так как оба имеют абстрактное содержание, которое не может способствовать идентификации субъекта. В английском языке существительное *villain* не встречается в конструкциях *villain is + adjective*. В английском языке есть возможность функционирования данного слова в качестве прилагательного, о чем свидетельствует список коллокаций *villain hero* (21 коллокация), *villain piece* (20 коллокаций).

VI. Прилагательные, не функционирующие без наименований лица.

По мнению Н. Д. Арутюновой, русские прилагательные типа *заядлый, закоренелый, отъявленный* и пр. принадлежат к разряду синкатегорематических слов. Они не выражают сами по себе признак (качество, свойство) лица безотносительно к какой-либо его функции, аспекту, черте. Поэтому такие прилагательные не могут соединяться со словами, выполняющими в предложении денотирующую функцию. Им нужен сигнификат имени [1, с. 11]. Прилагательное *notorious* в английском языке, которое, по словам Е. А. Ревковой, по сути представляет собой результат продуктивного развития многозначности лексических единиц [11, с. 109], обнаруживает несколько лексико-семантических вариантов. Адъектив *notorious* встречается в соотнесенности с наименованием лица – сигнификатом имени лишь в одном из своих значений ‘отъявленный’ и выступает в качестве конкретизатора при денотате *Henry Hippisley*, употребляясь в значении ‘скандально известный’, а также демонстрирует возможность самостоятельного функционирования согласно списку коллокаций в составе именного сказуемого:

(20) Agents there have interviewed some of the United States' most *notorious* killers such as Charles Manson and Sirhan Sirhan to learn details of why and how.

(21) <...> despite being a second cousin to such *notorious* anti-semites as Cecil and G. K. Chesterton.

(22) The last of the Hippisley clan, the *notorious* Henry Hippisley, died there about 1890.

(23) <...> as he was *notorious* for his wandering hands and slimy advances [12].

Выводы. Таким образом, наименования лица сопровождаются конкретными именами прилагательными, описывающими их пространственные характеристики. Абстрактные наименования лица детерминированы прилагательными соответствующей семантики, так как в обоих случаях не может быть внешней, пространственной конкретизации. Определения при наименовании лица в функции подлежащего способствуют реализации референциального статуса наименования лица, который можно истолковать как конкретный. Определения при наименовании лица в функции сказуемого дополняют значение наименования лица в предикативной функции, обогащая его сигнификативное значение, вследствие чего реализуется предикативная референция. При наименованиях лица, не допускающих функции сказуемого, прилагательные способствуют реализации конкретной референции. При наименованиях лица, не допускающих функции подлежащего, прилагательные дополняют содержание наименования лица с предикативной референцией, так как оба имеют абстрактное содержание, которое не может способствовать идентификации субъекта. В русском языке есть прилагательные, не функционирующие без наименований лица, в английском нам не удалось выявить прилагательные, абсолютно лишённые самостоятельного функционирования.

В заключение хотелось бы отметить, что мы продолжаем изучение данного вопроса и в дальнейшем возможно исследование особенностей перевода данного типа предложений с учетом структурных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – М. : Едиториал URSS, 2005. – 384 с.
2. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 352 с.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
5. Лутфуллина Г. Ф. Сопоставительный анализ средств выражения способов действия кратности во французском и татарском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Казань, 2004. – 222 с.
6. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М. : Языки славянской культуры, 2006. – 512 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru/new/>.
8. Падучева Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью. – М. : Наука, 1985. – 272 с.
9. Плунгян В. А. Общая морфология: введение в проблематику : учебное пособие. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
10. Подлесская В. И. Именная группа. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusgram.ru>.
11. Ревкова Е. А., Чепель Н. П. Полисемия в английском языке // Вестник научных конференций. – 2016. – 4-3(8). – С. 109–111.
12. British National Corpus. – URL : <https://www.english-corpora.org/bnc/>.

Статья поступила в редакцию 17.02.2020

REFERENCES

1. *Arutyunova N. D.* Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problemy. – M. : Editorial URSS, 2005. – 384 s.
2. *Gak V. G.* Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka. – M. : Dobrosvet, 2000. – 832 s.
3. *Kobozeva I. M.* Lingvisticheskaya semantika. – M. : Editorial URSS, 2004. – 352 s.
4. *Kubryakova E. S.* Yazyk i znanie: na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004. – 560 s.
5. *Lutfullina G. F.* Sopostavitel'nyj analiz sredstv vyrazheniya sposobov dejstviya kratnosti vo francuzskom i tatarskom yazykah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Kazan', 2004. – 222 s.
6. *Mustajoki A.* Teoriya funkcional'nogo sintaksisa: ot semanticheskikh struktur k yazykovym sredstvam. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006. – 512 s.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.ruscorpora.ru/new/>.
8. *Paducheva E. V.* Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu. – M. : Nauka, 1985. – 272 s.
9. *Phungyan V. A.* Obshchaya morfologiya: vvedenie v problematiku : uchebnoe posobie. – M. : Editorial URSS, 2003. – 384 s.
10. *Podlesskaya V. I.* Imennaya grupa. Materialy dlya proekta korpusnogo opisaniya russkoj grammatiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rusgram.ru>.
11. *Revkova E. A., Chepel' N. P.* Polisemiya v anglijskom yazyke // Vestnik nauchnykh konferencij. – 2016. – 4-3(8). – S. 109–111.
12. *British National Corpus*. – URL : <https://www.english-corpora.org/bnc/>.

The article was contributed on February 17, 2020

Сведения об авторе

Замалютдинова Эльмира Рафаилевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского государственного энергического университета, г. Казань, Россия; e-mail: zamelma@list.ru

Author Information

Zamalyutdinova, Elmira Rafailovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia; e-mail: zamelma@list.ru

В. А. Иванов

**АРХАИЗМЫ КАК СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПЕРЕВОДА
ТРАГЕДИИ «ФАУСТ» НА ЧУВАШСКИЙ ЯЗЫК***Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются слова, вышедшие из употребления в разговорной речи, но сохранившиеся в воспроизведенном виде на чувашском языке в переводе произведения И. В. Гете «Фауст», выполненном Н. А. Андреевым (Урхи). Термин «стилистика», будучи учением об употреблении языка, трактуется нами как индивидуальная манера речи переводчика в процессе выявления архаизмов в чувашском варианте. Дифференциация письменного и разговорного стилей осуществляется с учетом национальных корней.

Прерогатива в тексте трагедии принадлежит диалогу, в котором наиболее транспарентно представлены возможности стилистических особенностей употребления древних лексем, ставших для носителей языка архаизмами. Отдельно в качестве выразительных средств языка анализируются устаревшие устойчивые словосочетания, в которых функционально необходимый архаический стиль вызван к жизни пером Урхи, переводчика-самоучки (нем. Dolmetscher, чув. *тӓлмач, толмач*).

Семь лексических единиц из числа архаизмов характеризуются выделением двух степеней устарелости в зависимости от их употребления носителем простонародной речи и исследователем, усвоившим современный литературный язык по книгам, в одном лице. Н. А. Урхи освоил речь с молоком матери в самобытном натуральном пространстве во время активного повседневного общения в трудовой деятельности. Языком перевода он овладел своеобразно – благодаря учебникам для самообразования, самоподготовке к экзаменам экстерном, заочной форме обучения, т. е. его становление как переводчика шло дистанционно и долго (стал студентом вуза в возрасте 75 лет). В возрасте 88 лет Н. А. Урхи представил трагедию на своем материнском языке в Центральную библиотеку г. Веймар, тем самым увековечив свое имя в ряду переводчиков классики на чувашский язык. В статье его труд репрезентируется с целью активизации архаизмов в устной и письменной речи, ибо во времена переводчика Н. А. Урхи они были живым голосом современности.

Ключевые слова: *транслят, индивидуальный стиль, трагедия, устный, архаизм, природный, паремология, чувашская лексика, разговорная речь.*

V. A. Ivanov

**ARCHAISMS AS STYLISTIC SPECIFICITY OF TRANSLATION
OF GOETHE'S «FAUST» INTO CHUVASH LANGUAGE***I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article considers the words that have become obsolete in colloquial speech but preserved in reproduced form in the Chuvash language in the translation of Johann Wolfgang von Goethe's «Faust» made by N.A. Andreev (Urkhi). The author considers «style» as an individual manner of the translator's speech in the process of identification of archaisms in the Chuvash language. Written and colloquial styles vary based on the ethnic background.

The dialogue plays a prerogative role in the text of the tragedy, in which the possibilities of stylistic features of the use of ancient lexemes are most transparently presented and which have become archaisms for native speakers. The article analyzes as the archaic set phrases in which Urkhi, the Chuvash self-taught translator (German: Dolmetscher, Chuvash: *tӓlmach*) brought the archaic style to life.

Seven archaisms are characterized by the two degrees of obsolescence depending on their use by both the native speaker of the vulgar language and the researcher of the modern literary language. Urkhi learnt the vulgar speech early in his childhood in an authentic natural environment during daily communication when working. He mastered the language of translation in a peculiar way. Urkhi was able to do that thanks to the textbooks for self-education, passing exams without attending lectures, being an external student. His becoming a translator took him a long time (he became a university student at the age of 75). At the age of 88, Urkhi contributed Goethe's «Faust» in his mother language to the Central Library of the city of Weimar, thereby perpetuating his name among the translators of the classic literature into the Chuvash language. The article presents his work with the goal of activating the archaisms in oral and written speech, because in the time of Urkhi those archaisms were the living voice of his modernity.

Keywords: *translation, individual style, tragedy, oral, archaism, natural, paremiology, Chuvash vocabulary, colloquial speech.*

Введение. Предметом исследования стали архаизмы как проявление стилистического своеобразия транслята трагедии «Фауст» на чувашский язык. Материалом для написания статьи послужили оригинал трагедии на немецком языке, изданный на чувашском языке перевод трагедии, этимологические словари немецкого и чувашского языков, энциклопедические труды, словарь иностранных слов, теоретические труды по проблемам языковых стилей, научно-популярная литература на немецком языке о переводе «Фауста», работы по немецкоязычному чувашеведению. Исследование имеет целью на примере анализа семи устаревших лексических единиц доказать возможность их включения в активный словарный фонд носителей современного чувашского языка.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность работы обусловлена необходимостью анализа условий оттеснения родного языка из сферы общения, включая в данное понятие и оптимизацию пассивного фонда языка. Процесс архаизации нуждается в тщательном рассмотрении в рамках анализа стиля языка транслята, сравнительно-исторического подхода к своеобразной интерпретации «Фауста» на чувашском языке.

При исследовании причин архаизации слов, кроме исчезновения понятий, обозначивших их, учитывается и степень устарелости лексики, активно используемой широким кругом носителей языка, к которому принадлежит и автор исследования.

Феноменальность перевода «Фауста» заключается в том, что научно-философское творение ученого на мировом языке успешно передано на национальном языке как наглядное представление существования немецко-чувашского билингвизма.

Материал и методы исследования. Статья строится на анализе имеющегося в нашем распоряжении труда Н. А. Андреева (Урхи), включающего текст трагедии «Фауст» на чувашском языке в объеме 218 страниц, авторское предисловие объемом в 19 страниц, комментарии автора в объеме 11 страниц. Взгляды Наума Андреева на стилистику чувашского языка подробно представлены в его учебном пособии «Чăваш чĕлхин стилистики» [1, с. 3–34]. Поучительна книга «Фауст против Мефистофеля?» – размышления Гете о нравственных проблемах экологии, оптимизма, сложности жизненной ситуации, поисках истины [9, с. 269–274]. На немецком языке опубликована работа о презентации в Германии «Фауста» на чувашском языке [12, с. 149–151]. Некоторые вопросы перевода «Фауста» рассматривались автором данной статьи и ранее, например, в работе «Трагедия “Фауст” как педагогическое произведение в сопоставлении ее с переводом на русский и чувашский языки».

Методы исследования: сравнительно-историческое изучение стилистики общенародного языка и художественной литературы с применением элементов математических методов в процессе анализа примеров из «Фауста» на чувашском языке.

Результаты исследования и их обсуждение. В Центральной библиотеке города Веймара хранится феноменальная коллекция – фаустиана, насчитывающая более 20 ты-

сяч томов. В 1979 году эта библиотека получила перевод шедевра мировой литературы на чувашский язык, исполненный 88-летним исследователем – переводчиком Н. А. Андреевым (Урхи), самостоятельно освоившим немецкий язык в юности. В течение 50 лет он упорно трудился над творческим переводом поэтического философского произведения Гете, созданного автором в течение почти всей долгой жизни: И. В. Гете начал писать его в 1774 году, I часть опубликована в 1806 году, II часть – в 1831 году, т. е. 57 лет автор верно служил своему главному труду. Преданность жизненной цели сближает авторов оригинала и транслата [10, с. 5]. Особую сложность при переводе представляют фразеологизмы, архаизмы, латинизмы.

Включенная в список использованной литературы газетная статья об авторе перевода наглядно на конкретном примере демонстрирует аксиому, что в науке нет «широкой столбовой дороги», а ее вершин достигает тот, кто, не боясь, «карабкается по ее каменистым тропам». Научившись в деревне читать и считать, Наум Андреев карабкался по ним с детских лет, затем экстерном закончил гимназию, в которой получил знания Владимир Ульянов, расширил знания самостоятельно в Симбирской чувашской учительской школе, работая в мастерской; далее трудился в исследовательском институте в должности научного сотрудника без степени и звания, редактировал статьи и писал учебники; заочно в возрасте 75 лет официально получил высшее образование, достиг «вершины» в овладении немецким и чувашским языками и представил нам материал для исследования стилистики материнского языка. Наша цель заключается в том, чтобы в манере Наума Урхи способствовать совершенствованию умений в использовании стилистически неисчерпаемо богатой природной речи. В этой области приближение к идеалу является длительным процессом, особенно когда речь идет о разговорном стиле [8, с. 130–188]. Природная речь и стилистическое разнообразие имеют место и в языке чувашского «Фауста». В нем мы обнаруживаем частотность архаизмов, их употребление соответствует именно «функциональной целесообразности», а переводчика он характеризует как большого мастера слова [2, с. 67].

Архаизмы различной степени устарелости в чувашском тексте «Фауста» функционируют, во-первых, как слова, семантика которых недоступна современному носителю языка, например, автору данной статьи, без лексикографической справки из этимологического словаря [4; с. 315, 347, 294, 42, 69, 250]: *хысма* – пригоревшая пленка на молоке; *эхер* – если; *хярәм* – рабыня, служанка; *ярәм* – наговор, волшебство; *им* – снадобье, лекарство; *иллек* – изобилие; *тивлет* – удача, счастье. Приведенные 7 примеров – это немало, мы уже можем выразить благодарность Н. А. Урхи. Если данные единицы вернуться к современному носителю материнского языка, мы можем утверждать, что архаизмы, своевременно и с пользой употребленные в чувашском «Фаусте», могут стать неологизмами, станут своей противоположностью [3; с. 11, 46, 255, 44, 69, 69, 126]. У Н. А. Урхи они употреблялись в канве современного чувашского языка, а для подавляющего большинства носителей оказались архаизмами, поскольку семантизировались лишь посредством лексикографического источника; для нас они имели эффект новизны и были восприняты как вернувшиеся в активный словарный фонд.

Во-вторых, в стилистике Наума Урхи среди устаревшей лексики допустимо выделение подгруппы единиц, понятных в определенной степени в кругу учителей и части носителей чувашского языка. Для иллюстрации мы выделили следующие семь примеров: *пайта* – польза; *янавар* – животное, лошадь; *таната* – сеть для ловли зверей, птиц; *пусахлас* – принуждать, настаивать; *аскән* – распущенный; *пирёшти* – добрый дух; *ёшне* – поляна [3, с. 24, 47, 67, 93, 205, 251, 255], [4, с. 35, 67, 161, 167, 229, 353]. Вышедших из актива чувашской разговорной речи слов множество, а мы рассмотрели лишь часть из индивидуализированных речевых актов персонажей чувашского «Фауста» в качестве иллюстрации самобытности стиля переводчика.

В-третьих, Наум Урхи обогащает архаизмами паремии, например, древнее слово «хантсар» в значении «авалхи хёс» (меч) [3, с. 80] отсылает нас к изречению «ханттар тени – пулать хастар» [3, с. 95].

Здесь мы при выявлении сближения указанных архаизмов опираемся на труды полиглотов Н. И. Ашмарина, В. Г. Егорова, М. Р. Федотова, заглядывавших в историю родного языка вплоть до эпохи Великого переселения народов, когда наши предки побывали соседями у арабов, а профессор В. Г. Егоров в недавнем прошлом был просветителем в Сирии. Профессор М. Р. Федотов как учитель немецкого языка является основоположником изучения немецкоязычной чувашелогии [5, с. 59]. Наум Андреевич тоже занимался исследованием арабо-иранских языков, поэтому был близко знаком с лексикой древних языков.

Для стилистики Н. А. Урхи характерно употребление паремий (изречений) в виде устойчивых фраз в современном и историческом состоянии, функционирующих в экспрессивно окрашенном значении: *Пурте ырлаççё ылтăна: мулийăн çунаççё, мулийăн чунаççё* (В погоне за богатством все в бегах за золотом), *Кам вёрентет ыр ёс тума, пуç тайăпăр пурте çавна* (Кто учит благим делам, тот достоин преклонения перед ним), *Чăн нимёсе француз тус мар нихçан* (Настоящему немцу никогда другом не был француз), *Мухтаманни тата йăваилăх – пуриниён те паха парне* (Скромность и покорность – для всех подарок), *Айăпсăр çынна пётересси – тирансен меслечё вăл* (Обвинять невиновного – умение тиранов), *Кар тытăнсан, чăн аслă ёс пулать йанса* (Хорошее начало полдела откачало) [1, с. 135, 62, 110, 151, 186, 240]. Даже ограничившись семью примерами для иллюстрации самобытности поэтической стилистики Наума Урхи, можно сделать вывод, что переводчик «Фауста» обогащает материнский язык древними и современными фразеологизмами, многие из которых по характеру сближаются с пословицами – нравовучениями предков. Многовековой опыт народа, складывавшего ритмические изречения с назидательным смыслом, представлен Н. А. Урхи параллельно с «Фаустом» в труде по стилистике с пометкой «Ваттисен сăмахё», «Халăх сăмахлăхё», т. е. слово старцев – «народный язык» [1, с. 134, 156, 128, 58, 59, 63, 76].

В-четвертых, своеобразную окраску стилю языка Н. А. Урхи придает язык племени латинов, распространенный в Италии с 8 века до н. э. Архаические признаки, сохранившиеся в латыни, находят в надписях на памятниках 6 века до н. э. Также лингвистам известно, что народная латынь стала достоянием всего человечества, ее письменная разновидность обслуживает и сегодня всю Западную Европу в сфере науки, в том числе и терминологии филологов. Латинский стал также источником лексического обогащения языка перевода «Фауста» на чувашский язык, следовательно, и вкладом в развитие художественного творчества Наума Урхи. Для доказательства данного утверждения приведем 7 фактов: украшением стиля служат слова *Serenade, Natturmo, Mattutino, Reveil*, переведенные Н. Урхи на родной язык как «каç», «çёрле», «шуçăм», «ир» (вечер, ночь, заря, утро); удивительно словосочетание *Sancta simplices* – «таса айванлăх» (чистая наивность) – пример сосуществования чистоты и простоты; архаическое песнопение *Dies irae, dies illa solvet saeculum in favilla* – *Çилё кунё, çак кун тёнчене пётерет, йна кёл тăвать* (день зла, день конца света в его проповеди) – гимн о страшном суде, что ждет грешных; *Quid sum miser tunc dicturus?* – *Мёскер калăп энё, мёскер ун чухне?* (Что же мне сказать там?) – сказано о бессилии слов; *Judex ergo cum sedebit, Quidquid latet, adparebit Nil inultum remanebit* – *Ун чух судья ларать те, мён тытăнса тăни ун умне йăлтах курăнать, нимён те тавăрмасăр юлмасть* (Когда судья все видит, что скрывается, это он ясно понимает, за все нужно отвечать) – слова о правосудии, где важно не одно наказание, но и воспитание: *Quid sum miser tunc dicturus, Quem patronum rogaturus, Quum vix Justus sit secures?* – *Энё, телейсёр, ун чухне мён калăп? Тўр çын та аран çăлăнать пулсан, кама хута кёме тархаслăп* (Если

честный человек с трудом спасается, кого же просить заступиться, мне, несчастному, что сказать?) – нравоучение о том, что нужно говорить правду везде, тем более на суде. (Перевод с латинского на чувашский дан самим Н. А. Урхи).

Употребленные в «Фаусте» в разнообразной форме латинизмы на чувашском языке [3, с. 254, 148, 182, 184, 183, 184] с указанием страниц в источнике помогают нам решить следующую задачу: показать плодотворность самообразования и высокий стиль языка перевода, результативность передачи языка великой культуры средствами Muttersprache с привлечением достижений других народов, в том числе и носителей латинского языка. Известно также, что чувашский язык прошел и этап латинизации алфавита [6, с. 166]. Любознательный исследователь чувашского языка Н. Урхи с детских лет сохранил жажду к знаниям на всю жизнь и гордо носил звание «лам» – распространитель знаний из деревни в деревню – «ламран лама», из поколения в поколение. Не провозглашая программу защиты родного языка, Наум Андреевич практически и теоретически, как учитель, ученый, госслужащий, писатель и поэт, придал родным словам neuen Sinn, neuen Klang, erweckte sie zu neuem Leben [12, с. 150] – новый смысл, новое звучание, пробудил их к новой жизни.

Роль переводов в обогащении литературных языков общеизвестна. В них налицо достижения науки и элементы искусства. Перевод трагедии «Фауст» подтвердил, что в этом процессе переводчику приходится считаться с лингвистическими основами и с национальной неповторимостью языка оригинала и транслита. Наум Урхи неоднократно перечитывал трагедию Гете, ознакомился с переводами на русский язык, критически проанализировал их, проникся духом Гете, лично убедился в гениальности жизненной философии пророка – немецкого поэта, в значении каждой фразы и особенности построения предложений, т. е., как истинный чуваш, «хам куспа курса, хам алăпа тытса пăхса» (увидев своими глазами, пощупав своими руками) отправился в долгий путь за познанием внутреннего мира искателя истины. Имея творческие контакты с Наумом Урхи, читатели убедились, что Фауст жив, трагедия современна, ее герой будто говорит сегодняшнему директору: Ёç халăхне кирек астан пуçтар; тӱле, хавхалантар, парне парса астар (Собери сотрудников, плати, стимулируй, дари подарки – вдохновляй) [3, с. 241].

Выводы. Трагедия «Фауст» переведена на чувашский язык Н. А. Андреевым (Урхи), заложившим «основу науки о стилистике и лексикографии чувашского языка» [11, с. 151]. Текст перевода отредактирован народным писателем ЧАССР А. С. Артемьевым, переводчиком стихотворений И. В. Гете, Ф. Шиллера, Г. Гейне с немецкого на чувашский язык. Сосредоточив наше внимание при анализе произведений Н. Урхи только на чувашском варианте с проекцией на единство архаизма, фразеологизма и латинизма, мы пришли к выводу, что переводчик больше заботился о передаче не буквы, а смысла с учетом ситуации. Иллюстрацию данной характеристики перевода можно проследить, например, на переводе куплета студенческого гимна с латинского языка на русский: Vivat Academia, Vivant professores! Vivat membrum quodlibet, Vivant membra quaedlibet! Semper sint in flore! (Здравствуй, милый факультет, здравствуйте, профессора! Здравствуй, милый друг и брат, здравствуйте, товарищи!). Наглядно демонстрируется функциональная необходимость употребления и архаизмов, и фразеологизмов, и латинизмов в формуле «Tempora mutantur, et nos mutamur in illis» [7, с. 204].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н. А. Чăваш чĕлхин стилистики. – Чебоксары : Чăваш. кĕн. изд-ви, 1966. – 179 с.
2. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили. – М. : Высшая школа, 1967. – 374 с.
3. Гете И. В. Фауст. Трагедия. Перо Н. А. Андреев / под ред. А. С. Артемьева. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1979. – 255 с. (На чув. языке).

4. *Егоров В. Г.* Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чувашиздат, 1964. – 355 с.
5. *Иванов В. А.* Вена хулинчи икĕ академик – чăваш чĕлхипе культурина тĕпчекенсем // Народная школа. – 2019. – № 6. – 96 с.
6. *Kappeler A.* Чуваш. Народ в тени истории / пер. с нем. Е. В. Толстой ; науч. ред. Л. А. Таймасов. – Чебоксары : ЧКИ РУК, 2019. – 268 с.
7. *Козлова Г. Г.* Латинский язык. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 284 с.
8. *Михайлов М. М.* Стилистика русской речи. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1968. – 367 с.
9. *Смирнов К. Н.* Фауст против Мефистофеля. – М. : Изд-во политической литературы, 1987. – 286 с.
10. *Советская Чувашия.* – 2019. – 17 декабря.
11. *Федотов М. Р.* Исследователи чувашского языка. – Чебоксары : Изд-во Чувашского университета, 2000. – 151 с.
12. *Die Weltbühne.* – 1981. – № 5. – S. 129–160.

Статья поступила в редакцию 28.01.2020

REFERENCES

1. *Andreev N. A.* Chăvash chĕlhin stilistiki. – Cheboksary : Chăvash. kĕn. izd-vi, 1966. – 179 s.
2. *Budagov R. A.* Literaturnye yazyki i yazykovye stili. – M. : Vysshaya shkola, 1967. – 374 s.
3. *Gete I. V.* Faust. Tragedi. Pero N. A. Andreev / pod red. A. S. Artem'eva. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1979. – 255 s. (Na chuv. yazyke).
4. *Egorov V. G.* Etimologicheskij slovar' chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Chuvashizdat, 1964. – 355 s.
5. *Ivanov V. A.* Vena huliniĕ akademik – chăvash chĕlhipe kul'turine tĕpchekensem // Narodnaya shkola. – 2019. – № 6. – 96 s.
6. *Kappeler A.* Chuvashi. Narod v teni istorii / per. s nem. E. V. Tolstovoj ; nauch. red. L. A. Tajmasov. – Cheboksary : ChKI RUK, 2019. – 268 s.
7. *Kozlova G. G.* Latinskij yazyk. – M. : Izd-vo MGU, 1972. – 284 s.
8. *Mihajlov M. M.* Stilistika russkoj rechi. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1968. – 367 s.
9. *Smirnov K. N.* Faust protiv Mefistofelya. – M. : Izd-vo politicheskoy literatury, 1987. – 286 s.
10. *Sovetskaya Chuvashiya.* – 2019. – 17 dekabrya.
11. *Fedotov M. R.* Issledovateli chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Izd-vo Chuvashskogo universiteta, 2000. – 151 s.
12. *Die Weltbühne.* – 1981. – № 5. – S. 129–160.

The article was contributed on January 28, 2020

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: bella-lucia@rocketmail.com, profiwanow@yandex.ru

Author Information

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

Г. Г. Ильина¹, А. А. Александров²**ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАНАШСКОГО, ЯНТИКОВСКОГО И УРМАРСКОГО РАЙОНОВ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ЖАНРОВЫЙ СОСТАВ**¹Чувашский государственный институт гуманитарных наук, г. Чебоксары, Россия²Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается жанровое разнообразие песен некоторых деревень Канашского, Янтиковского и Урмарского районов Чувашской Республики. Рассмотрение выбранных нами автохтонных локальных традиций продиктовано тем, что именно из этих районов в разное время произошло переселение чувашей в Сибирь. Нами планируется сравнительное изучение фольклора переселенцев на новых территориях, которое будет проведено позже. Изучение локальных традиций позволит нам провести дальнейшее исследование. Фольклор рассматриваемых районов чрезвычайно богат и сложен. В ходе работы выявлены песни, исполняемые в этих районах в обрядовой и необрядовой сфере жизни чувашей. К обрядовой песне принято относить песни, исполняемые во время календарных праздников, и семейно-бытовые песни. Широко бытовали и бытуют в указанных районах календарные песни. Записаны здесь песни новогоднего цикла *Шерни / Кайшарни / Кёшерни юррисем, çаварни* (масленичные), *рет юррисем* (букв. 'песни родни'), исполняемые во время *Мункун*. Из семейно-бытовых песен широко распространенными являются *туй* (свадебные) *юррисем, салтак юррисем* (рекрутские песни и причитания). В ходе исследования не обнаружены записи *пытару/пумилкке/асану юррисем* (похоронно-поминальных песен). Неполно представлен детский фольклор. Судя по материалу, активно исполнялись в этом ареале молодежные лирические песни. *Вайй юррисем* (хороводные песни) схожи с *улах* (посиделочными) песнями, которые сопровождалась *ташй такмакёсем, шүтлĕ* (шуточными) и игровыми песнями. *Тăлăх-турат юррисем* (сиротские песни) по мотиву расставания схожи с песнями *хёр йёрри* – плачами невесты, рекрута и *çĕн çĕре каякансен юрри* (переселенцев). *Ёç юррисем* (трудолюбивые песни) представлены пока неполно. В песенном творчестве указанных районов имеется множество сюжетных песен *пейĕт*, для которых характерными являются событийное изображение фактов жизни и психологическое переживание героя. Многочисленными являются записи *ёçкĕ-çикĕ юррисем* (пирушечные песни) с разновидностями: *кёреке* (застольные), *хăна* (гостевые) *юррисем*.

Ключевые слова и фразы: *песенный фольклор, средненизовые чувашы, песни переселенцев, трансформация песни, локальные традиции.*

G. G. Ilyina¹, A. A. Aleksandrov²**FOLKLORE TRADITIONS OF KANASHSKY, YANTIKOVSKY AND URMARSKY DISTRICTS OF THE CHUVASH REPUBLIC: GENRE COMPOSITION**¹Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary, Russia²Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article considers the genre diversity of the songs in a number of villages Kanashsky, Yantikovsky, Urmarsky districts of the Chuvash Republic. The authors have chosen these autochthonous local traditions because the Chuvash people migrated to Siberia from these particular districts at different

times. The authors are planning to make a comparative analysis of the folklore of the Chuvash migrants. The study of the local traditions will allow the authors to make further research. The folklore of the considered districts is very rich and complicated. The research revealed the songs related to ritual and non-ritual spheres life of the Chuvash people in those districts. Ritual songs are considered to be family and genre songs and the ones, which were used during calendar festivals. Calendar songs were widely performed in the mentioned districts and are still being performed at the moment. The authors have recorded the songs related to the New Year's season – *Sherni/Kesharni/Kesherni* songs, *shchevarni* (Maslenitsa songs), *ret yurresem* songs (lit. songs of family and relatives) that were performed on *Munkun*. As for the family and genre songs, *tuy yurrisem* (wedding songs) and *saltak yurrisem* (recruitment songs and lamentation) are widely spread. During the research the records of *pytaru/pumilkke/asanu yurrisem* (funeral songs) have not been found. Child folklore is partially presented. According to the material, youth lyric songs were actively performed in this area. *Vaiyayurrisem* (round songs) resemble *ulakh* (gathering songs) and accompanied by *shutle / tasha takmakesem* (humorous songs) and playing songs. *Talakh-turat yurrisem* (orphan's songs) resemble *kher yerri* (bride lamentation), recruit and *shen schere kayakansen* (migrants' songs) in terms of the theme. *Esch yurrisem* (labour songs) are partially presented. There are a lot of *peyet* (narrative songs) among the songs of the considered districts, which represent life events and emotions of the literary character. There are also a lot of records of *eschke-schike yurrisem* (feast songs) and its variations: *kereke* (drinking songs), *khana yurrisem* (guest songs).

Keywords: folk songs, Anat-enchi Chuvashes, songs of migrants, transformation of the song, local traditions.

Введение. Массовое переселение чувашей в Западную Сибирь и другие регионы началось в конце XIX – начале XX века. В течение XX века переселения шли из районов проживания как верховых, так и низовых чувашей. «Волны» переселения были связаны со столыпинской аграрной реформой, голодом 1921 г., колонизацией новых земель в лесных районах (со второй половины 1920-х гг.), раскулачиванием в 1930-х гг., плановыми переселениями 1950–1970 гг. и лишь отчасти с другими факторами [2, с. 250]. Оказавшись на новых территориях, чувашаи сумели сохранить свою традиционную культуру. Об этом свидетельствуют записи текстов чувашского народного творчества [1], [13]. Исследователи, чье внимание уделено вопросам изучения чувашей, проживающих на территории Чувашии и за ее пределами, говорят о существовании проблемы сохранения и развития фольклора [4], [13], [16].

Актуальность исследуемой проблемы. В национальной фольклористике пока отсутствуют специальные филологические исследования, посвященные изучению фольклорных традиций обозначенных нами районов. Изучение локальных традиций остается наиболее важной задачей фольклористов. В настоящей статье авторы задаются целью выявления многожанрового фольклора чувашей в указанных районах.

Материал и методы исследования. Исследование фольклорной традиции невозможно без учета всех источников, отражающих фольклорный материал указанных районов. Им послужили песни, отобранные методом сплошной выборки из таких источников, как архивы музыкального училища им. Ф. П. Павлова, Чувашского государственного института гуманитарных наук (далее – ЧГИГН). Учитывались результаты обработки и систематизации данных экспедиций, проводимых вышеуказанными организациями в разные годы. Таким образом, перед авторами стояла задача пересмотра, переосмысления, типологизации и систематизации собранного материала, в результате чего была представлена картина бытования песенного фольклора чувашей вышеупомянутых районов.

Результаты исследования и их обсуждение. Традиционная культура юго-восточных чувашей в силу сложившихся исторических условий, пограничного положения между *тури* и *анатри* чувашами, сохранила элементы старой чувашской веры и культуры древнего земледелия, что самым непосредственным образом отразилось на песенно-жанровом фольклоре, состоящем из обрядовых календарных, семейно-родовых и внеобрядовых песен.

Согласно народному календарю чувашей, в котором отражается последовательность основных событий буднично-трудовой и праздничной жизни, принято разделять обряды на четыре цикла в зависимости от времени года.

Зимние обряды начинались с момента зимнего солнцеворота и исполнялись с 22–25 декабря по 6 января. После принятия чувашами христианства они совпали с Рождеством и праздновались с 7 по 19 января. Обрядовые народные гадания у чувашей назывались *Сурхури*. Проведение *Сурхури* сопровождалось исполнением молодежью обряда подворного обхода деревни песнями новогоднего содержания. В Урмарском и Янтиковском районах этот обряд назывался *Шерни*, *Кӑшарни*, *Кӑшерни*. Об этом свидетельствуют песни, записанные в этих районах. Ср.:

Шерни хысӑн чупа-чупа,
Шерни хысӑн чупа-чупа
Ҫӑпата тӑпӑ ҫӑтӑлчӑ, ҫӑтӑлчӑ.
Ҫӑпата тӑпӑ ҫӑтӑлчӑ, ҫӑтӑлчӑ.
Ҫӑпата тӑпӑ ай тӑп пултӑр,
Ҫӑпата тӑпӑ ай тӑп пултӑр, тӑп пултӑр.
Ҫитес Шерни сыв пултӑр, сыв пултӑр.

(За Шерни бегая, / За Шерни бегая, / Лаптей подошва, ай, износится пусть, / Лаптей подошва износится пусть, износится пусть. / Грядущее Шерни здравствует пусть, здравствует пусть. – *Здесь и далее перевод наш*). Песня записана в д. Тюмерово Янтиковского района [10, с. 43].

В Канашском районе таких песен не записано. Очевидно, этот обряд у них носит традиционное название *Сурхури*, и, скорее всего, записей таких песен нет. Для выявления достоверных данных, на наш взгляд, необходимо экспедиционное исследование.

Ҫӑварни (масленица) – народный праздничный цикл, сохранившийся у чувашей с языческих времен. Обряд связан с проводами зимы и встречей весны. В *аслӑ ҫӑварни* (старшая) проводится сакральный обряд, в *кӑсӑн ҫӑварни* (младшая) происходит прощание с масленицей. Молодежь массово катается на конях и исполняет *ҫӑварни юррисем*. По тематике и назначению они делятся на две группы: одна связана с обрядом встречи, другая – с обрядом проводов *Ҫӑварни*.

К праздникам весенней обрядности относятся обряды *Калӑм*, *Сӑрен*, *Мункун*. *Калӑм кун* (день поминовения мертвых) проводился с целью вызвать покровительство и содействие предков и умерших сородичей [14]. В этот день все они приглашались домой. По представлению чувашей, здесь они угощались яствами и напитками, а затем мылись в бане и возвращались на кладбище.

Сӑрен проводят накануне *Мункун*. При входе в каждый дом кричали заклятья: «Пусть покинут это жилище всякая нечисть, болезни, хворь, недуги и нездоровье!» В этот день сельская молодежь свежими прутьями рябины, шиповника, черемухи отгоняла из деревни в сторону кладбища оставшиеся души предков, духов болезней и всей нечисти из деревни.

Далее отмечался сам *Мункун* (великий день) – праздник встречи весеннего нового года по древнечувашскому календарю. Песен, связанных с этим обрядом, сохранилось не много. Характерным для этих районов является исполнение *рет юрри* (букв. ‘песня родни’). Взрослое население совершало обход домов родственников по отцовской линии, а молодежь вечерами веселилась у качелей. Устройство качелей традиционно происходит только во время этого праздника. Детвора встречала восход солнца. По представлениям чувашей, солнце в этот день восходит, пританцовывая.

К летним праздникам относятся *Çимĕк*, *Çинçе* и разные *чўки*: *у(й) чўкĕ* (полевое моление), *çăмăр чўкĕ* (моление о дожде) и др. В *Çинçе* запрещалось заниматься земледельческими работами и беспокоить землю, которую считали беременной. В селе Старые Урмары во время *Çимĕк* участники обряда располагались против кладбища в овраге. Седые старики, восседая за столом, поминали своих предков по имени и исполняли следующую песню:

Çўлте пĕр шевле вылять,
Тура пĕр курса савăнать;
Хирте пĕр тыра хумханать,
Хура халăхсем савăнать.

(На небе блеск играет / Тура это видит и радуется; / В поле хлеба колышутся, / Черный люд радуется) [3, ед. хр. 20, л. 261–262], [9, с. 9].

Осенью чувашаи проводили *Кĕр сăри* (жертвоприношение в честь нового хлеба и пива). И завершали календарный год обрядом *юна*. Нами пока не выявлены песни, исполняемые в этих районах во время *юна*. По-видимому, после принятия христианства они были забыты.

Семейно-бытовые обряды предопределены циклом человеческой жизни и подразделяются на родильные, свадебные, рекрутские и похоронные.

Родильные обряды стремились оградить новорожденного от враждебных мистических сил, а также предполагали благополучие младенца в жизни. Совершалось ритуальное *ача ури çуни* (омовение новорожденного), имянаречение, здоровье заговаривалось различными приговорами. Традиционно к детскому фольклору относят материнский фольклор – обобщенное название небольших по объему жанров, сочиняемых и исполняемых взрослыми для детей: *сăпка юрри* (колыбельные), *прибаутки*, *потешки*, *пестушки* и др.). В ходе исследования нам не удалось найти образцов детского фольклора в этих районах, но это не значит, что их нет.

Следующим наиболее значимым обрядом для чувашей является *туй* (свадьба). Свадебный обряд у средненизовых чувашей состоит из: 1) досвадебных, 2) свадебных: *ар туйĕ* («мужской») и *хĕр туйĕ* («женской») свадьбы, 3) послесвадебных обрядов. Свадьба изобилует исполнением песен. Определенная песня исполнялась в определенный момент свадебного ритуала. Разнятся песни и с точки зрения исполнителя: *кĕрĕ нўкерĕсен юрри* (песня «дружинников» жениха), *пуса каччи юрри* (свадебных парней), *хĕр çумĕсен юрри* (подружки невесты), *туй арăмĕсен/маткисен юрри* (свадебных женщин). Здесь же нужно отметить приговор *туй нуçĕ* (свадебной головы) и *хĕр йĕрри* (плач невесты). Ср. песню родственниц жениха, записанную в д. Тобурданово Канашского района:

Анне, тух-ха кин курма,
Анне, тух-ха кин курма,
Хĕвел пек кин илсе килтĕмĕр,
Хĕвел пек кин илсе килтĕмĕр,
Аяраяя,
Хĕвел пек кин илсе килтĕмĕр.

(Мама, выйди-ка на невесту любоваться, / Мама, выйди-ка на невесту любоваться, / Солнцеподобную невесту привезли мы, / Солнцеподобную невесту привезли мы, / Аяраяя, / Солнцеподобную невесту привезли мы). Варианты песни записаны в Урмарском, Янтиковском, Мариинско-Посадском районах ЧР. М. Г. Кондратьев отмечает, что песня занесена переселенцами в Киселевский район Западно-Сибирского края [8, с. 162; с. 325].

Эй, аттеҗём, аннеҗём,
 Эй, аттеҗём, аннеҗём,
 Чӑх чӗппи пек ӱстертӗр,
 Йыт җури пек салатра̄р...
 Вӑра̄м чӑра̄ш та̄рринче
 Ма̄ша̄р кайӑк пур теҗҗе̄;
 Эпӗ каяс килӗнче
 Ма̄ша̄р хаяр пур теҗҗе̄...

(Эх, батюшка мой, матушка моя, / Эх, батюшка мой, матушка моя, / Цыплят словно взрастили... / Щенков словно раскидали / Высокой ели на вершине / Чета птиц есть, говорят; / В доме, куда мне войти, / Чета злых есть, говорят...). Приведенный пример является образцом *хёр йёрри* (плача невесты), записан в д. Тобурданово Канашского района [7, с. 57].

Никрут юррисем (рекрутские песни). По мнению фольклориста И. И. Одюкова, «рекрутские и солдатские песни и плачи возникли в конце XVII– начале XVIII в., развивались в течение двух столетий вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции и являются наиболее развитым жанром среди песен» [5, с. 67]. В указанных районах рекрутские песни представлены более полно. Ср. *салтак юрри*, записанную в д. Тобурданово Канашского района:

Җӱлелле те па̄хра̄м, эп те̄лӗнтӗм
 Кайӑк хурсем картипе ве̄җнинчен,
 Кайӑк хурсем картипе ве̄җнинчен;
 Шухӑшласа па̄хра̄м, эп те̄лӗнтӗм
 Җамра̄к ӗме̄р иртсе те пынинчен,
 Җамра̄к ӗме̄р иртсе те пынинчен.

(Вверх да глянул, я удивился, / Дикие гуси вереницей летают – оттого, / Дикие гуси вереницей летают – оттого; / Задумался, я удивился, / Молодость уходит да – оттого, / Молодость уходит да – оттого). Варианты этой песни записаны в Канашском, Янтиковском районах ЧР. М. Г. Кондратьев в комментариях к своему сборнику указывает огромную зону распространения песни, в которую, кроме южных районов Чувашии (начиная с Канашского и Ибресинского), входят прилегающие к ним районы Татарстана, а также Ульяновской, Оренбургской областей [7, с. 62].

Надо отметить, что в рекрутских песнях и плачах невесты наблюдается вариативная схожесть. Это сходство объясняется тем, что в них разрабатывается мотив расставания с малой родиной: с родителями, братьями и сестрами, любимым домом и деревней. Поэтому слова этих песен переходили из одной песни в другую. Здесь нужно отметить и то, что наблюдается единство этих песен и с *та̄ла̄х-турат юррисем* (сиротскими песнями), *җён җёр юррисем* (песнями переселенцев), которое обусловлено общностью судеб героев названных песен.

Во время похорон исполнялись различные обряды, которые сопровождалась специальными похоронными причитаниями. Похоронные причитания правдиво отражали жизнь, бытовое сознание крестьянина, любовь к умершему и страх перед будущим, трагическое положение семьи в суровых условиях. Пока записей *пытару*, *пумилкке*, *асӑну юррисем* (похоронно-поминальных песен) нами не зафиксировано, однако прослеживается исполнение церковных песен.

Далее охарактеризуем необрядовый фольклор. Фольклор указанных районов богат лирическими песнями. В данной работе под лирической песней подразумеваем такую ее разновидность, которая не связана с какими-либо семейно-бытовыми и календарными обрядами.

Обширный репертуар традиционных лирических песен указанных районов посвящен бытовой тематике. Немалое количество песен народного творчества встречается среди хороводных песен. *Вайй* – весенние молодежные игрища или хороводы – проводились обычно в начале июня, в течение двух недель – с семика до Петрова дня. Для этого молодежь из близлежащих сел собиралась в материнскую деревню и проводила *аслă вайй* (большие игры, большие хороводы).

Тăрсăр мунча тăррине те
Тăрсăр мунча тăррине
Тапнă тухнă вĕлтĕрен,
Тапнă тухнă вĕлтĕрен.

(Без кровли бани на крыше да / Без кровли бани на крыше / Пробилась крапива, / Пробилась крапива). Песня записана в д. Аниш-Ахпердино Канашского района. Нужно отметить, что репертуар хороводных песен был общим для определенного круга деревень. Приведенная песня является именно таковой для всех деревень указанных районов [6, с. 122]. Известно, что хороводные песни на разных этапах проведения *вайй* были разные (когда собираются, когда проводят игры, когда расходятся по домам) [11, с. 152]. Поскольку обряд проведения *вайй* угас, прослеживается трансформация слов хороводных песен в *такмаки*. Из традиционных молодежных песен у чуваш указанных районов большой популярностью пользовались *улах юррисем* (посиделочные песни). Известно, что хороводные песни во многом сходны с посиделочными. Во время *улах* молодежь активно исполняла *ташй савви* или *ташй юрри* (плясовые песни), игровые и *шутлĕ юрĕсем* (шуточные песни). Игровая песня «Серем ватса вир акрăм» записана в Урмарском районе, варианты встречаются во многих районах ЧР. Приведем пример песни, которая исполнялась, когда расходились по домам:

Шур-шур тăрăх çĕрерĕм те
Шур-шур тăрăх çĕрерĕм.
Шурă тутăр эп тупрăм та
Шурă тутăр эп тупрăм.
Шурă тутăр айĕнче
Кĕмĕл çĕрĕ мерчен куç та
Кĕмĕл çĕрĕ мерчен куç.

(По болоту я ходила да, / По болоту я ходила, / Белый платок нашла да, / Белый платок нашла я, / Под белым платком / Серебряное колечко с камнем да, / Серебряное колечко с камнем). Записана в с. Яншихово-Норваши Янтиковского района.

Самыми многочисленными являются записи пирушечных песен: *кĕреке юррисем* (застольные песни), *хăна юррисем* (гостевые песни) и *ёçкĕ-çикĕ* (собственно пирушечные). В указанных районах, в отличие от остальных районов, в качестве *кĕреке юрри* исполнялась песня «Кĕр-кĕр вăрман», а не традиционная повсеместная «Алран кайми» (Из рук не выпускаемые плуг-соха):

Кĕр-кĕр вăрман, кĕр вăрман,
Кĕр-кĕр вăрман, кĕр вăрман.
Çав-çi вăрман ма кĕрлет? –
Çуллен турат хушасшăн.

(Гудящий лес, гудящий лес, / Гудящий лес, гудящий лес. / Этот лес отчего гудит? – / Ежегодно ветвей чтоб прибавить). Песня записана в с. Малые Кибечи Канашского района [8, с. 18].

Традиционная лирическая песня затрагивает также явления социальной жизни. Среди многих лирических песен на социальные темы бытовали так называемые *çён çёре каякансен юррисем* (переселенческие песни), которые по времени исполнения и тематике разделяются на две группы: 1) песни, исполненные до или во время переселения, 2) песни, сложенные на местах поселения. Районы поселения характеризуются обобщенно: часто это Сибирь, Закамье или вообще «çён çёр» (новая земля). В песнях, сложенных до переселения, звучит призыв к переезду на новые места:

Атьăрах каяр çёнёех çёре,
Çёнё çёр çинче çёнё çурт лартар,
Çёнё çёр çинче çёнё çурт лартар,
Çёнё çурт лартар, виç кантăк касар.

(Давайте поедem на новые земли, / На новой земле новый дом построим, / На новой земле новый дом построим, / Новый дом построим, три окошка прорубим.) Приведенный текст записан в Урмарском районе.

Каятпăр вёт, каятпăр вёт,
Кайсан кураймастăр вёт.
Курассăрсем килсессён те
Пырса кураймастăр вёт.
Кайăк вёсет, кайăк вёсет,
Тёкё çёре тăканать.
Ир те йёреп, каç та йёреп
Хам каяс çул çине пăхса.

(Уезжаем ведь, уезжаем ведь, / Уедем если, не увидите ведь, / Увидеть захотите если да / Навестить не сможете ведь. / Птица летит, птица летит, / Перья на землю падают / Утром да плачу, вечером да плачу / Мне предстоящую на дорогу глядя). Песня записана в Урмарском районе.

Следующая песня широко распространена во всех трех районах:

Атте мана шур пўрт лартса парас тет
Йётем варринче чăрăш шăтса ўссессён.
Йётем варринче чăрăш шăтса ўсейрес çук та,
Атте мана шур пўрт лартса парайрас çук.
Ирёксёрех каяс пулать çён çёре
Сём вăрманта чăрăш касса пўрт лартма.
Сём вăрманта чăрăш касса пўрт лартсассăн,
Пырса курăр пирён пата, тăвансем.

(Отец мне белую избу поставить обещал, / Посреди тока ель вырастет когда, / Посреди тока ели не вырасти да / Отцу мне белой избы не поставить. / Поневоле придется выехать на новые земли, / В дремучем лесу ель срубив, избу ставить чтобы, В дремучем лесу ель срубив, избу поставим когда, / Приезжайте к нам, родные, посмотреть).

Одним из древнейших видов словесного искусства, сопровождавшего или воспроизводившего трудовой процесс, являются трудовые песни. Принято выделять такие груп-

пы, как 1) песни – призывы к труду, 2) собственно трудовые песни и 3) песни, описывающие трудовой процесс. К первой группе относятся песни *ниме* (помочи). Не удалось найти образцов песен *ниме*. В указанных районах записаны песни *пир çапакансен юрри* (песни, исполняемые во время лощения холста), *лаша çитерме каякансен юрри* (песни пастухов лошадей) и др.

Среди записей песен встречаются сюжетные песни, которые в современной чувашской фольклористике именуется *пейёт*. О трудностях установления истории возникновения и периодах формирования чувашских *пейёт* (баллад) как самостоятельного жанра устной лиро-эпики писали в своих работах чувашские фольклористы И. И. Одюков, Г. Ф. Юмарт и др. [5], [15]. *Пейёты* классифицированы ими следующим образом: 1) о любви без взаимности; 2) о трагической любви со смертельным исходом из-за взаимных подозрений и недоверия или запрета родителей; 3) с вариантами на тему о ревнивой любви и подлом убийстве кровнородными членами семьи своих сестер, сыновей или дочерей. Самыми распространенными среди записей *пейёт* в указанных районах оказались песни «Ёлĕк-авал пĕр ялта», «Тăрă уяр кун каçхине». Варианты исторических *пейёт* среди записей фольклорных текстов в этих районах нами пока не зафиксированы.

Следует отметить, что многие разновидности фольклорных песен практически утратили свое значение из-за исторических, социальных и культурных изменений в жизни чувашского общества: трудовые песни, революционные, ямщицкие и др. Но есть песенные жанры, которые более живучи и достаточно широко используются в фольклоре. Это, например, *такмаки* (частушки). Они характеризуются массовостью и популярностью среди исполнителей. У чувашей бытовали *мăн кĕрĕ такмакĕ* (приветственные приговоры старшего дружка жениха), *туй такмакĕсем* (плясовые песни на свадьбе), *хĕр сăри такмакĕсем* (девичьи пирушечные), *вăйĕ такмакĕсем* (хороводные), *ача-пăча такмакĕсем* (детские стишки) и др. [12, с. 107]. Все это обозначалось одним термином *такмак*. Имеется большое количество куплетов, записанных в рассматриваемых районах. По тематическому содержанию частушки делятся на любовные, бытовые, семейные, сатирические, политические, шуточные и др. В ходе исследования выявлено использование в них слов из посиделочных, хороводных и пирушечных песен.

Выводы. Таким образом, нами рассмотрены фольклорные традиции Канашского, Янтиковского, Урмарского районов Чувашской Республики. В результате исследования выявлено, что традиционный песенный фольклор богат и многопланов. Музыковед А. А. Осипов после экспедиций 1977, 1979 гг. в Канашский район пришел к следующему выводу: «По музыкальной диалектологии Канашский район отражает свое промежуточное географическое положение между двумя крупными этнографическими зонами Чувашии. В фольклоре его населения одинаковое место занимают как низовые, так и средне-низовые диалектные разновидности музыкального фольклора» [6, с. 125]. Сказанное относится и к Янтиковскому, и к Урмарскому районам ЧР.

В данной статье мы наметили основные моменты в плане сходства фольклорных традиций *мал ен* чувашей соседствующих районов, обусловленные географической близостью, общностью исторического развития. В своем исследовании мы не претендовали на исчерпывающую информацию, но сделали попытку осмыслить обрядовый и необрядовый фольклор чувашей указанных районов на предмет жанрового состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исмагилова Е. И. Современное состояние песенного фольклора чувашей Сибири // Сибирский филологический журнал. – 2017. – № 2. – С. 16–27.
2. Матвеев Г. Б. Научная жизнь. Экспедиции // Чувашский гуманитарный вестник. – 2006. – № 1. – С. 250–256.

3. *Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук (НА ЧГИГН), отд. I.*
4. *Научный отчет по проекту «Чуваши Приволжского федерального округа» / под ред. В. Г. Харитонова. – Чебоксары : ЧГИГН, 2002. – 192 с.*
5. *Одюков И. И. Избранные труды: исследования по фольклору и литературе, методические материалы. Воспоминания и документы. Письма, рецензии, отзывы. Сны. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2008. – 646 с.*
6. *Осипов А. А. К вопросу о диалектологии чувашской народной песни // Вопросы истории и теории чувашского искусства : сб. статей ЧНИИ. – Чебоксары, 1982. – С. 112–124.*
7. *Песни низовых чувашей / сост. М. Г. Кондратьев, Е. С. Сидорова : в 2-х кн. Кн. 1. – Чебоксары : Чуваш. изд-во, 1981. – 144 с. ; Кн. 2. – Чебоксары, 1982. – 172 с.*
8. *Песни средненизовых чувашей / сост. М. Г. Кондратьев. – Чебоксары : Типография № 1 Государственного комитета Чувашской Республики по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, 1993. – 336 с.*
9. *Родионов В. Г. О системе чувашских языческих обрядов // Чувашская народная поэзия : сб. ст. ЧНИИ. – Чебоксары, 1990. – С. 3–64.*
10. *Сурхури, Кёркури! Чувашские календарные песни : хрестоматия. Вып. 1 / сост. Л. В. Петухова, Г. В. Салюкова, И. Ф. Яковлева ; науч. ред. М. Г. Кондратьев. – Чебоксары : Чебоксарское музыкальное училище им. Ф. П. Павлова, 2018. – 535 с.*
11. *Сидорова Е. С. Фольклорная экспедиция 1975 года // Чувашский язык и литература : труды ЧНИИ. Вып. 67. – Чебоксары, 1975. – С. 148–154.*
12. *Сидорова Е. С. Возникновение и развитие жанра частушек в чувашском фольклоре // Исследования по чувашскому фольклору : сб. статей ЧНИИ. – Чебоксары, 1984. – С. 119–142.*
13. *Федотова Е. В. Устное народное творчество чувашей юга Тюменской области: современное бытование // Г. Б. Матвеев, Е. В. Федотова. Чуваши юга Тюменской области. – Тюмень ; Чебоксары : Новое время, 2016. – С. 167–268.*
14. *Чуваши / отв. ред. В. П. Иванов, А. Д. Коростелов, Е. А. Ягафова. – М. : Наука, 2017. – 654 с.*
15. *Юмарт Г. Ф. Чувашская эпическая поэзия // Чувашская народная поэзия : сб. статей ЧНИИ. – Чебоксары, 1990. – С. 110–124.*
16. *Ягафова Е. А. Чуваши Урало-Поволжья: история и традиционная культура этнотерриториальных групп (XVII – начало XX в.). – Чебоксары : ЧГИГН, 2007. – 530 с.*

Статья поступила в редакцию 31.03.2020

REFERENCES

1. *Ismagilova E. I. Sovremennoe sostoyanie pesennogo fol'klora chivashej Sibiri // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – 2017. – № 2. – S. 16–27.*
2. *Matveev G. B. Nauchnaya zhizn'. Ekspedicii // Chuvashskij gumanitarnyj vestnik. – 2006. – № 1. – S. 250–256.*
3. *Nauchnyj arhiv Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta gumanitarnyh nauk (NA ChGIGN), отд. I.*
4. *Nauchnyj otchet po proektu «Chuvashi Privolzhskogo federal'nogo okruga» /pod red. V. G. Haritonova. – Cheboksary : ChGIGN, 2002. – 192 s.*
5. *Odyukov I. I. Izbrannye trudy: issledovaniya po fol'kloru i literature, metodicheskie materialy. Vospominaniya i dokumenty. Pis'ma, recenzii, otzyvy. Sny. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2008. – 646 s.*
6. *Osipov A. A. K voprosu o dialektologii chuvashskoj narodnoj pesni // Voprosy istorii i teorii chuvashskogo iskusstva : sb. statej ChNII. – Cheboksary, 1982. – S. 112–124.*
7. *Pesni nizovyh chivashej / sost. M. G. Kondrat'ev, E. S. Sidorova. V 2-h kn. Kn.1. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1981. – 144 s. Kn. 2. – Cheboksary, 1982. – 172 s.*
8. *Pesni srednenizovyh chivashej /sost. M. G. Kondrat'ev. – Cheboksary : Tipografiya № 1 Gosudarstvennogo komiteta Chuvashskoj Respubliki po delam izdatel'stv, poligrafii i knizhnoj trgovli, 1993. – 336 s.*
9. *Rodionov V. G. O sisteme chuvashskih yazycheskih obryadov // Chuvashskaya narodnaya poeziya : sb. st. ChNII. – Cheboksary, 1990. – S. 3–64.*
10. *Surhuri, Kėrkuri! Chuvashskie kalendarnye pesni : hrestomatiya. Vyp. 1 / sost. L. V. Petuhova, G. V. Salyukova, I. F. Yakovleva ; nauch. red. M. G. Kondrat'ev. – Cheboksary : Cheboksarskoe muzykal'noe uchilishche im. F. P. Pavlova, 2018. – 535 s.*
11. *Sidorova E. S. Fol'klornaya ekspediciya 1975 goda // Chuvashskij yazyk i literatura : trudy ChNII. Vyp. 67. – Cheboksary, 1975. – S. 148–154.*
12. *Sidorova E. S. Vozniknovenie i razvitie zhanra chastushek v chuvashskom fol'klоре // Issledovaniya po chuvashskomu fol'klору : sb. statej ChNII. – Cheboksary, 1984. – S. 119–142.*
13. *Fedotova E. V. Ustnoe narodnoe tvorchestvo chivashej yuga Tyumenskoj oblasti: sovremennoe bytovanie // G. B. Matveev, E. V. Fedotova. Chuvashi yuga Tyumenskoj oblasti. – Tyumen'; Cheboksary : Novoe vremya, 2016. – S. 167–268.*
14. *Chuvashi / отв. ред. В. П. Иванов, А. Д. Коростелов, Е. А. Ягафова. – М. : Наука, 2017. – 654 с.*

15. *Yumart G. F.* Chuvashskaya epicheskaya poeziya // Chuvashskaya narodnaya poeziya : sb. statej ChNII. – Cheboksary, 1990. – S. 110–124.

16. *Yagafova E. A.* Chuvashi Uralo-Povolzh'ya: istoriya i tradicionnaya kul'tura etnoterritorial'nyh grupp (XVII – nachalo XX v.). – Cheboksary : ChGIGN, 2007. – 530 s.

The article was contributed on March 31, 2020

Благодарность

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-10113 «Фольклор автохтонных и переселенческих традиций народов Поволжья в современных записях и исторической динамике: интерактивный атлас звучащих текстов»)

Acknowledgement

The research was funded by the Russian Science Foundation (Project No. 19-78-10113 «Folklore of autochthonous and migrant traditions of the Volga region peoples in modern records and historical dynamics: interactive Atlas of sounding texts»)

Сведения об авторах

Ильина Галина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Чувашского государственного института гуманитарных наук, г. Чебоксары, Россия; e-mail: galiil69@mail.ru

Александров Алексей Анатольевич – младший научный сотрудник Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Россия; e-mail: santoreltiyare@gmail.com

Author information

Ilyina, Galina Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Leading Researcher at the Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary, Russia; e-mail: galiil69@mail.ru

Aleksandrov, Aleksey Anatolyevich – Junior Researcher at the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia; e-mail: santoreltiyare@gmail.com

Г. С. Калинина

**РЕЧЕВЫЕ КЛИШЕ В РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ
В СРАВНИТЕЛЬНОМ ОСВЕЩЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕНЦИИ «ПРОСЬБА»)**

*Набережночелнинский институт (филиал) Казанского федерального университета,
г. Набережные Челны, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматриваются национальные лингвокультурные особенности студентов казанских вузов с родным арабским языком, изучается знание русского речевого этикета у арабских студентов в сравнении с родным, выявляются отличительные элементы и особенности употребления устойчивых клишированных фраз русского речевого этикета студентами-арабами на примере смоделированной ситуации с интенцией «просьба» путем онлайн-опроса (анкетирования), в котором приняли участие студенты, обучающиеся на подготовительном отделении. Данное исследование является актуальным, поскольку иностранные студенты нуждаются в изучении русского речевого этикета для общения в образовательной среде с преподавателями и студентами во избежание неловких ситуаций, недопонимания и обиды. Преподавателям также необходимо знать основные аспекты иностранного речевого этикета и поведения для их правильной интерпретации. В целом на этом этапе исследуются специфические и универсальные формы двух культур. Опрос проводился с целью рассмотрения культурно-этнических особенностей речевого этикета, построения предложений (как студенты образуют предложения и видоизменяют их), владения моделями (клише) русского речевого этикета. Был использован сравнительный метод исследования для выявления универсальных и специфических особенностей употребления форм речевого этикета арабскими студентами на русском языке.

Ключевые слова: *речевой этикет, речь, клише, фразы, речевые навыки, речевое поведение, межкультурное общение.*

G. S. Kalinina

**SPEECH CLICHES IN RUSSIAN AND ARABIC IN COMPARATIVE PERSPECTIVE
(ON THE EXAMPLE OF «REQUEST» INTENTION)**

*Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia*

Abstract. This article discusses the national linguo-cultural distinctions of Arab students studying in Kazan universities; studies the knowledge of the Russian speech etiquette by Arab students in comparison with their knowledge of the Arab speech etiquette; identifies the distinctive features in the sustainable use of the cliché phrases in the Russian speech etiquette by foreign Arab students on the example of the simulation of the «request» intention through an online poll (questionnaire) among the students of the preparatory department. The relevance of the study is conditioned by foreign students' need of learning the Russian speech etiquette to communicate with lecturers and students in an educational environment, and to avoid embarrassing situations and misunderstandings. Lecturers also need to know the basics of a foreign speech etiquette and behavior to correctly interpret them. In general, this stage of the study explores some specific and universal forms of the two cultures. The author conducted the survey to examine cultural and ethnic features of speech etiquette, the way foreign students compose sentences, their knowledge of models (cliches) of the Russian speech etiquette. The author employed a comparative method to identify universal and specific features of the use of forms of the Russian speech etiquette by Arab students.

Keywords: *speech etiquette, speech, cliché phrases, speech skills, speech behavior, intercultural communication.*

Введение. Исследование направлено на изучение речевого этикета. Мы имеем дело с поведенческо-речевыми нормами общения, следование которым помогает беспрепятственно устанавливать как межличностные, так и деловые связи с представителями страны изучаемого языка и предотвратить конфликты и недопонимания в общении [3]. Изучая речевой этикет, необходимо рассмотреть такие понятия, как речь и речевое поведение, речевой этикет, т. к. речь является основным средством человеческого общения, а правила речевого поведения выражаются в речевом этикете.

Согласно определению Л. С. Выготского, речь – это форма общения, опосредованная языком в процессе материальной преобразующей деятельности людей.

По Н. И. Формановской, «речевое поведение человека является сложным явлением, связанным с особенностями его воспитания, местом рождения и обучения, со средой, в которой он привычно общается, со всеми свойственными ему как личности и как представителю социальной группы, а также и национальной общности особенностями» [7].

Как зарубежные, так и отечественные социолингвисты (W. Schenker, U. Ammon, Ch. Elaine, H. Loeffler, W. Labov, G. Simon, И. С. Кон, Л. И. Баранникова, В. Д. Бондалетов, А. Д. Швейцер, Ю. Д. Дешериев) понимают речевое поведение как процесс выбора оптимального варианта для построения социально корректного высказывания.

Речевое поведение человека – достаточно сложное явление, в котором проявляются особенности его воспитания, условий проживания, места обучения, а также повседневный уровень общения, т. е. проявляется языковая личность, принадлежащая данному возрасту и времени, данной стране, данному региону, данной социальной и профессиональной группе, семье [8].

В последнее время в таких науках, как социолингвистика, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, психолингвистика, и др., объектом пристального внимания становится языковая личность, которая, с точки зрения лингвистического изучения культуры, является прежде всего носителем национальной культуры. По мнению В. И. Карасика, языковая личность есть коммуникативная личность и всегда является национальной и частью определенного лингвокультурного общества с присущим ему сознанием и национальными стереотипами, которые языковая личность присваивает в процессе социализации [13]. Ю. Н. Караулов выражает ту же мысль, определяя языковую личность как «закрепленный преимущественно в семантической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного естественного языка, который составляет вневременную и инвариантную часть структуры языковой личности» [6].

Далее рассмотрим понятие и особенности речевого этикета. Речевой этикет представляет собой систему языковых знаков и средств, в которых проявляются этикетные отношения.

Вопросами изучения речевого этикета и поведения занимаются такие российские ученые, как И. Н. Айнутдинова, А. А. Акишина, Т. А. Бурцева, Н. В. Габдреева, М. В. Грудина, Н. В. Журавлева, К. А. Иванова, Ф. С. Кебекова, Ю. Б. Кузьменкова, А. И. Мищенко, Ю. Е. Прохоров, Н. И. Формановская.

Н. И. Формановская дает следующее определение речевого этикета: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [11, с. 5].

Речевой этикет – это совокупность требований к содержанию, характеру, форме, порядку и уместности высказываний в какой-либо ситуации [12]. Это определенные правила речевого поведения, система специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, которые приняты обществом для взаимного контакта собеседников, его поддержания и прерывания в избранной тональности. Речевой этикет предполагает использование определенных слов и выражений в различных ситуациях: во время приветствия; в момент прощания; при просьбе; во время обращения; в момент извинения [1].

Необходимым условием социализации будущего специалиста является овладение речевым этикетом иностранного языка. Взаимное приобретение этикетных речевых шаблонов в процессе культурной интеграции может помочь снизить риск сбоя коммуникации. Известная цитата Д. Мартин гласит: «Этикет – это все человеческое социальное поведение». Система поведенческих норм и внешних форм выражения отношений между его членами постоянно совершенствуется в обществе [13].

Речевой этикет определяет правила поведения и, следовательно, использование соответствующих языковых выражений в определенных ситуациях. Особенно это касается студентов-иностранцев, которые приезжают в неизвестную для них страну, являясь языковыми личностями со своими правилами речевого этикета, зачастую отличного от страны изучаемого языка.

Цель исследования: выявление уровня использования стереотипных формул русского речевого этикета арабофонами при выражении интенции «просьба» посредством эксперимента (проведения анкетирования) для сравнения особенностей речевого этикета в двух разноструктурных языках, русском и арабском.

Актуальность исследуемой проблемы. Речевой этикет каждого народа является оригинальным и имеет свои нормы и правила, которые иногда существенно отличаются от норм и правил речевого этикета другого народа, а также является значимым аспектом любой национальной культуры. Речевой этикет наряду с универсальными этикетными ситуациями имеет национальную специфику. Это находит выражение в системе отличающихся или вовсе отсутствующих в определенном языке форм, клише, формул, реализуемых в конкретной ситуации. Они выражают различные интенции.

Актуальность проблемы определяется сравнением речевых клише русского и арабского языков на примере интенции «просьба» для рассмотрения особенностей речевого этикета двух разноструктурных языков с использованием эксперимента (анкетирования) с целью выявления уровня знаний стереотипных формул русского речевого этикета при выражении интенции «просьба» иностранными слушателями вузов Казани, принявшими участие в анкетировании.

Материал и методы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов:

– теоретический обзор использовался для рассмотрения и изучения особенностей речевого этикета;

– лингвистическое наблюдение, наблюдение за учебной средой студентов-арабов использовались с целью рассмотрения и выявления устойчивых коммуникативных единиц, употребляемых студентами в настоящее время;

– анкетирование (онлайн-опрос) использовалось с целью выявления проблем адаптации, с которыми иностранные студенты сталкиваются по прибытии в Россию, а также рассмотрение особенностей владения арабскими студентами выражениями речевого этикета, используемыми в различных ситуациях.

Было опрошено 55 студентов, онлайн-опрос проходил в форме тестирования на Google Платформе, созданного с помощью приложения Google Формы. Онлайн-анкетирование было проведено в открытой форме, была смоделированная ситуация, в которой студенты просят разрешения у преподавателя выйти из аудитории. В данной статье

мы рассматриваем форму речевого этикета, относящуюся к интенции «Просьба», так как, в первую очередь, когда иностранцы приезжают на обучение в Россию, как для студентов арабов, так и для преподавателей важно правильно построить взаимоотношения «преподаватель – студент» и «студент – преподаватель», необходимо знать, как правильно обратиться к преподавателю и задавать вопросы с целью получения интересующей информации. Общеизвестно, что незнание особенностей речевого этикета приводит к риску межкультурного сбоя [2].

Были использованы следующие методы:

- сравнительный анализ, который показал отличительные особенности употребления форм речевого этикета арабскими студентами на русском языке;
- описательный метод, с помощью которого были выявлены основные ситуации использования речевого этикета иностранными студентами;
- контент-анализ был применен для интерпретации данных, полученных в ходе анкетирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Речевой этикет является одним из наиболее действенных средств воспитания коммуникативной культуры с раннего возраста. Он занимает важное место в формировании духовной культуры личности подростка в целом и культуры общения в частности. Речевой этикет каждого народа является оригинальным и имеет свои нормы и правила, которые иногда существенно отличаются от правил и норм речевого этикета другого народа, а также обладает национально-этнической спецификой, которая обусловлена культурными, природными и другими особенностями жизни [4].

При использовании формул речевого этикета мы выполняем различные речевые действия. Основной коммуникативной функцией речевого этикета является выражение доброжелательности. Необходимо отметить, что в работах зарубежных ученых говорится, что речевой этикет влияет на говорящего человека, направляет его коммуникативную деятельность, формирует его как коммуникативную личность.

В ходе исследования с целью получения наиболее достоверных данных, используемых при общении, был проведен онлайн-опрос иностранных (арабских) студентов, обучающихся в российских вузах. Данная форма была смоделирована для выявления уровня знания речевого этикета в незнакомой стране для сравнения и выявления особенностей арабских и русских этикетных выражений в смоделированной ситуации просьбы, поскольку знание русского речевого этикета арабскими студентами является наиболее значимым фактором для успешности образовательного процесса и быстрой адаптации в незнакомой стране. Эффективная межкультурная коммуникация требует знания национально маркированных форм общения, шаблонов речи и поведения, умения соотносить языковые средства с конкретными ситуациями и нормами речевого поведения носителей языка [5]. В онлайн-опросе приняли участие 55 арабских студентов из Ирака, Сирии и Египта, большая часть которых не изучали русский язык в своей стране, только 2 студента (3,6 %) из 55 изучали русский язык в школе и 5 студентов (9,3 %) изучали его самостоятельно. Рассмотрим один из открытых вопросов данного анкетирования. Студенты должны были сами написать ответ на смоделированную ситуацию выражения интенции «просьба» сначала на родном (арабском), затем – на русском языке:

1. Попросите разрешения выйти из аудитории (на родном языке).
2. Попросите разрешения выйти из аудитории (на русском языке).

Данное анкетирование проводилось для выявления знания или незнания речевого этикета иностранными студентами во избежание неприятных ситуаций в процессе общения с преподавателями, а также в целях рассмотрения соответствий ответов структуре эталонного вопроса.

Главное преимущество открытых вопросов анкетирования состоит в том, что, отвечая на вопрос без вариантов ответа, студенты могут проявить свои особенности повседневного, обыденного сознания, свой образ мыслей. В данном случае полученные ответы (сведения) существенно богаче, более развернуты и обоснованны.

Для интерпретации ответов онлайн-анкетирования был использован метод контент-анализа, в котором группировки ответов на открытый вопрос, которые оказываются доминирующими или, наоборот, наиболее редко упоминаемыми, можно полагать свидетельством доминирующих интересов.

В ходе проведенного анкетирования были проанализированы ответы студентов, прошедших курс обучения на подготовительном факультете Казанского федерального университета и Казанского национального исследовательского технического университета. Результаты анкетирования можно прокомментировать следующим образом: в арабском языке принято обращаться к преподавателю с помощью “سيدي المحترم” (сэр) от “سيديتي” (мадам, мисс), “عزيزي المعلم” (уважаемый преподаватель), “معلمي” (мой учитель), либо по занимаемой должности, например “أستاذ” (профессор) или “دكتور” (доктор). Так, 4 из 55 студентов сформулировали несоответствующий данной модели вопрос ввиду его неясности, т. к. все вопросы были написаны исключительно на русском языке; 51 из 55 студентов сформировали вопросы в соответствии с принятой арабской формой обращения к преподавателю: “معلمي هل يستطيع ان اخرج؟” (Мой учитель, могу я выйти?). Вопрос без употребления данных обращений и при использовании имени преподавателя в общении считается неуважением со стороны студента. В русском же языке эталонным вопросом-просьбой в данной ситуации является *Извините, могу я выйти?* Ни один ответ не соответствовал эталонному вопросу в русском языке, в основном употреблялись фразы, которые студенты используют в своей стране, т. е. сначала обращение к преподавателю, а затем сам вопрос. Два студента из 55 не смогли справиться с составлением вопроса (не поняли суть вопроса) в связи с недостаточным уровнем владения русским языком. Один из 55 студентов при составлении вопроса допустил падежную ошибку, т. к. изучение грамматической системы русского языка для арабских студентов является наиболее сложным. Как известно, падежные системы русского и арабского языков отличаются друг от друга. Категория падежа арабского языка характеризуется меньшим количеством падежей в отличие от многообразия форм в русском языке, что становится причиной ряда ошибок у арабских студентов [9], [10]. Итак, 52 студента из 55 смогли правильно составить вопрос, приближенный к эталонному вопросу в русском языке, т. е. преподаватель сможет понять, что хочет от него студент.

Выводы. Таким образом, нами выявлены особенности владения иностранными студентами формулами речевого этикета, употребляемыми в ситуации просьбы. В соответствии с полученными результатами можно сделать следующие выводы: все 55 опрошенных студентов не владеют умением задать эталонный вопрос-просьбу разрешить выйти из аудитории. Они в основном употребляют фразы-кальки тех, которые используют в своей стране, т. е. сначала обращение к преподавателю, а затем сам вопрос. Это происходит из-за влияния системы родного языка (арабского) и других, ранее изученных языков и их национальной специфики, на процесс изучения русского языка. Однако отметим, что большая часть студентов (52 из 55) смогли сформулировать вопрос с интенцией «просьба», приближенный к эталонному вопросу на русском языке. Проанализировав употребляемые формулы обращения к преподавателю в арабском языке, можно отметить, что арабофоны имеют специфические формулы обращения к преподавателю, которые отличаются от обращений в русском языке. Если в русском языке принято обращаться к преподавателю по имени и отчеству, то в арабской культуре такое обращение является неуважительным и недопустимым в университетах. Данное расхождение в обращении

создает некоторую неловкость у студентов на начальном этапе обучения. Также в связи с расхождениями в структуре русского и арабского языков студенты сталкиваются с трудностями изучения грамматических правил русского языка, особенно падежных форм, экстраполируя правила родного языка на изучаемый, ищут аналогии. Как принято считать, чем больше различий существует между языковыми системами, тем больше трудностей возникает в их усвоении. В России студенты сталкиваются с языковым барьером и незнанием речевого этикета нашей страны. Таким образом, на уроках РКИ необходимо уделять особое внимание не только изучению грамматики русского языка, но и ориентировать иностранных студентов на усвоение лексики, обогащение словарного запаса, овладение основными этикетными формулами для быстрого преодоления языкового барьера и успешного прохождения адаптационного периода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет : учеб. пособие для студентов-иностранцев. – 3-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1983. – 270 с.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : в 6 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 302 с.
4. Габдреева Н. В. Русский речевой этикет и невербальная коммуникация в преподавании РКИ // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование : материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. – Российский университет дружбы народов, 2018. – С. 395–400.
5. Горяинова Н. Н. Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Ставрополь, 2010. – 194 с.
6. Караулов Ю. Н. Языковая личность // Русский язык. Энциклопедия. – М. : Дрофа, 1997. – С. 671–672.
7. Очирова И. Н. Языковая личность ученого в художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. – Тамбов : Российская ассоциация лингвистов-когнитологов, 2016. – С. 564–570.
8. Полякова Л. С. Понятие «речевое поведение»: теоретические аспекты // Проблемы теоретической лингвистики. – 2012. – № 3. – С. 44–47.
9. Стернин И. А. Практическая риторика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
10. Унежева М. К. Трудности, возникающие у арабских студентов при изучении падежной системы русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11(65), ч. 1. – С. 202–205.
11. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. – М. : Высшая школа, 1989. – 156 с.
12. Leech G. Explorations in semantics and pragmatics. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1980. – P. 99–117.
13. Ochirova I. N. Concepts “personality”, “language personality” and the possibility of their modeling in a literary text // Научный результат. Серия «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». – 2015. – Т. 1, № 4(6). – С. 18–22.

Статья поступила в редакцию 04.02.2020

REFERENCES

1. Akishina A. A., Formanovskaya N. I. Russkij rechevoj etiket : ucheb. posobie dlya studentov-inostrancev. – 3-e izd., ispr. – M. : Russkij yazyk, 1983. – 270 s.
2. Vinokur T. G. Govoryashchij i slushayushchij. Varianty rechevogo povedeniya. – M. : Nauka, 1993. – 172 s.
3. Vygot'skij L. S. Myshlenie i rech' : v 6 t. T. 2. – M. : Pedagogika, 1982. – 302 s.
4. Gabdreeva N. V. Russkij rechevoj etiket i neverbal'naya kommunikaciya v prepodavanii RKI // Bi-, poli-, translingvizm i yazykovoe obrazovanie : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konfere-cii pod egi-doj MAPRYaL. – Rossijskij universitet druzhby narodov, 2018. – S. 395–400.
5. Goryainova N. N. Strategii i taktiki rechevogo povedeniya s primeneniem vyskazyvanij pohvaly i odobreniya : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Stavropol', 2010. – 194 s.
6. Karaulov Yu. N. Yazykovaya lichnost' // Russkij yazyk. Enciklopediya. – M. : Drofa, 1997. – S. 671–672.
7. Ochirova I. N. Yazykovaya lichnost' uchenogo v hudozhestvennom diskurse // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – Tambov : Rossijskaya associaciya lingvistov-kognitologov, 2016. – S. 564–570.
8. Polyakova L. S. Ponyatie «rechevoe povedenie»: teoreticheskie aspekty // Problemy teoreticheskoy lingvis-tiki. – 2012. – № 3. – S. 44–47.

9. *Sternin I. A.* Prakticheskaya ritorika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 5-e izd., ster. – М. : Akademiya, 2008. – 272 s.
10. *Unezheva M. K.* Trudnosti, vznikayushchie u arabskih studentov pri izuchenii padezhnoj sistemy russkogo yazyka // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2016. – № 11(65), ch. 1. – S. 202–205.
11. *Formanovskaya N. I.* Rechevoj etiket i kul'tura obshcheniya. – М. : Vysshaya shkola, 1989. – 156 s.
12. *Leech G.* Explorations in semantics and pragmatics. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1980. – P. 99–117.
13. *Ochirova I. N.* Concepts «personality», «language personality» and the possibility of their modeling in a literary text // Nauchnyj rezul'tat. Seriya «Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki». – 2015. – Т. 1, № 4(6). – S. 18–22.

The article was contributed on February 04, 2020

Сведения об авторе

Калинина Галина Сергеевна – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков Набережночелнинского института (филиала) Казанского федерального университета, г. Набережные Челны, Россия; e-mail: gskalinina@mail.ru

Author information

Kalinina, Galina Sergeevna – Post-graduate Student, Assistant at the Department of Foreign Languages, Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia; e-mail: gskalinina@mail.ru

М. М. Масальская

**ПЕРЕИМЕНОВАНИЯ ГОРОДСКИХ ОБЪЕКТОВ
КАК ЧАСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА
(НА ПРИМЕРЕ МОСКВЫ, СОФИИ И ВАРШАВЫ)**

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Интерес к изучению наименований объектов городского пространства (урбанонимов) обусловлен рядом определенных особенностей, свойственных этому классу наименований. В современном мире город играет огромную роль, являясь конгломератом человеческой культуры. Специфические особенности структуры и семантики городских наименований позволяют проследить, как взаимодействуют между собой язык и культура, участвуя в формировании лингвистической и национальной картин мира, присущих конкретному языку. Смена политической парадигмы приводит к значительным изменениям в городском ономастиконе. В данной статье урбанонимы рассматриваются как вторичные искусственные номинации, заключающие в себе разнообразные мотивационные связи, восстанавливаемые в ходе специального анализа, как лингвистического, так и экстралингвистического. Исследуется проблема переименования объектов городского пространства в контексте определенных исторических и политических изменений, а также в рамках языковой политики, осуществляемой государством. Обозначаются основные историко-культурные предпосылки, послужившие поводом для изменения принципов номинации. В результате процесса осознанного переименования объектов городского пространства отмечается преобладание названий антропонимического типа, поскольку данный тип позволяет «моделировать» историко-культурный ландшафт города в соответствии с текущим политическим и государственным устройством. Тем не менее, несмотря на изменение политического курса, урбанонимы, связанные с культурными символами и лишённые идеологических составляющих, сохраняются в городском пространстве. Анализ проводится на материале урбанонимов Москвы, Софии и Варшавы.

Ключевые слова: *объекты городского пространства, ономастика, переименования городских объектов, первичные и вторичные номинации, языковая политика.*

М. М. Masalskaya

**RENAMING URBAN OBJECTS AS LANGUAGE POLICY
(BASED ON MOSCOW, SOFIA AND WARSAW)**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The interest in the study of names of urban objects (urbanonyms) is due to a number of certain features inherent in this class of names. In the modern world, the city plays a huge role as a conglomerate of human culture. Specific features of the structure and semantics of urban names allow us to trace how language and culture interact with each other, participating in the formation of linguistic and national pictures of the world inherent in a particular language. Developments in the political paradigm lead to significant changes in the names of urban objects. The article considers urbanonyms as secondary artificial nominations that contain a variety of motivational connections that are restored in the course of special linguistic and extralinguistic analysis. The paper also dwells on the issue of renaming urban space objects in the context of certain historical and political changes, as well as part of the language policy implemented by the state. It reveals the main historical and cultural prerequisites that led to the change of the nomination principles. As a result of the process of conscious renaming

of objects in urban space, the author notes the predominance of names of the anthroponymic type, because this type makes it possible to «model» the historical and cultural landscape of the city in accordance with the current political and state structure. Nevertheless, despite the change in the political course, urbanonyms associated with cultural symbols and devoid of ideological components remain in the urban space. The analysis is based on the material of city objects of Moscow, Sofia and Warsaw.

Keywords: *urban objects, onomastics, renaming of urban objects, primary and secondary nominations, language policy.*

Введение. Цель данного исследования – рассмотрение такого явления, как переименование объектов городского пространства (урбанонимов), в контексте языковой политики, осуществляемой государством. Проблемы урбанонимии и урбаноминации подробно рассматриваются в работах отечественных лингвистов: А. В. Суперанской, Н. В. Подольской, Н. Ю. Забелина, Е. А. Сизовой, представителей уральской ономастической школы (в частности А. К. Матвеева, М. Э. Рут, Е. Л. Березович) и др.; польских – К. Рымут, К. Хандке и т. д.; болгарских – М. Петковой, М. Влаховой-Ангеловой и др.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена пристальным вниманием к взаимодействию языка и культуры. Урбанонимы как вид топонимов являются своеобразными носителями информации об истории города, об этапах его развития и становления, а также содержат важную лингвистическую и страноведческую информацию. Новизна исследования заключается в параллельном привлечении урбанонимического материала из трех славянских столиц, ранее изучавшегося лишь обособленно.

Материал и методика исследования. Материалом для исследования являются наименования московских, софийских, варшавских объектов городского пространства, преимущественно годонимов (названия линейных объектов в городе, в том числе проспектов, улиц, переулков, проездов, бульваров, набережных и т. п.) и агоронимов (названия городских площадей, рынков). Методология статьи предполагает использование общелингвистических методов, таких как сравнение, описание, обобщение, комментирование, а также специальных, включающих в себя ономастический и сравнительно-сопоставительный анализ близкородственных языков. Анализ осуществляется в синхронном плане. При отборе фактического материала были использованы данные карт, каталогов, путеводителей, топонимических словарей, атласов.

Результаты исследования и их обсуждение. Имя собственное, в частности имя топообъекта, – «особый культурный знак, который несет в себе информацию как об объективных свойствах обозначаемого, так и о картине мира того или иного этноса» [3, с. 34]. Наименования городских объектов способны выражать также ценную информацию исторического, лингвистического, страноведческого, географического характера.

Топонимические изменения, являющиеся неотъемлемой частью перемен социально-политического характера, как правило, рассматриваются в аспекте первичных и вторичных номинаций. Первичные (первоименование) и вторичные (переименование) номинации обнаруживают ряд схожих черт, однако различны их задачи и способы решения. Первоименование, «основываясь на топонимической системе, прежде всего обращает внимание на сам безымянный объект», в то время как переименование, представляя собой вторичную номинацию, «в первую очередь исходит из данной топонимической системы» [7, с. 100].

При анализе урбанонимических систем невозможно не затронуть вопрос о естественной и искусственной номинации. Естественная номинация подразумевает «отсутствие осознанного плана действий при назывании объекта, стихийность выбора мотивировочного признака, неизвестность автора, незначительную степень новизны», искусственная – «наличие ясной целевой установки, планомерность в осуществлении дей-

ствий, направленный выбор мотивировочного признака и способа его выражения, известность автора, контролируемость» [11, с. 50]. Урбанонимы как вид онимов демонстрируют взаимодействие принципов естественной и искусственной номинации, причем нередко с течением времени происходит усиление «искусственного» характера наименований, что хорошо видно на примере сознательной смены названий.

Переименование городских объектов как процесс вторичной искусственной номинации включает в себя следующие составляющие: политическую (идеологическую), чаще всего именно политический фактор является причиной последующих переименований; экономическую (финансовую), в качестве обеспечивающей изменения; и языковую, что обуславливает интеграцию наименований в топонимическую систему, их соответствие нормам языка и культурно-эстетическому идеалу [7, с. 101].

В урбанонимии выделяются наименования константные и переменные [4, с. 62]. К константным относятся урбанонимы, существующие на протяжении длительного периода времени, как правило, они основываются на географическом принципе номинации, указывают на направление дорог или на местонахождение того или иного объекта. Такие урбанонимы крайне редко подвержены переименованию, поскольку выполняют функцию ориентира в городском пространстве и не обладают какими-либо политическими коннотациями. Переменные урбанонимы чаще всего основываются на антропонимическом принципе номинации, поэтому для них характерна высокая степень сменяемости и зависимость от исторической эпохи и политического курса, проводимого государством.

До революции 1917 года в урбанонимии Москвы лишь sporadически отмечались случаи изменения наименований, это явление не носило системного и регулярного характера и было обусловлено совпадением названий, сменой домовладельцев, переустройством улиц [9, с. 86].

Городское пространство Москвы впервые столкнулось с масштабным переименованием после Великой Октябрьской революции, поскольку именно в этот период коренным образом изменился общественный строй, что существенно повлияло на мировоззрение людей, их отношение к государству и собственности. Изменилась и языковая политика государства, которая представляет собой «совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в государстве, (...) поскольку языковая политика является составной частью национальной, она в основных чертах зависит от общих принципов последней» [6, с. 616].

В 1921 году при Управлении Московского коммунального хозяйства была создана комиссия, занимавшаяся переименованием объектов городского пространства. В ходе ее работы было переименовано 477 городских объектов. Учитывая, что в тот период времени городское пространство Москвы насчитывало около 2000 наименований, данная цифра представляется значительной [10, с. 11]. Эти изменения оставили глубокий след в топонимической системе Москвы, видоизменив существенным образом ее культурно-исторический облик. Переименования того периода в основном осуществлялись по антропонимическому типу, новые наименования объектов городского пространства не были связаны с предыдущими и имели иную мотивационную составляющую. Например: *Газетный переулок – улица Огарева, Лубянская площадь – площадь Дзержинского, Большая Никитская улица – улица Герцена, Поварская улица – улица Воровского* и т. д.

В свою очередь, значительные изменения затронули городское пространство Софии в 1878 году, что было связано с Освобождением и, очевидно, носило политический характер. До этого периода организация городского пространства соответствовала азиатскому типу, где кварталы, а не улицы, были структуроопределяющей единицей города. [2, с. 358]. Правительство стремилось изменить городское пространство Софии коренным образом, максимально приблизить его к европейскому типу, нивелировать влияние

Османской империи. Переименование осуществлялось административным путем и исходило из следующих принципов:

1) перевода турецких названий на болгарский язык. Данные примеры немногочисленные и являются скорее исключениями. Чаще всего в турецком варианте присутствовала болгарская составляющая. Например: *Истамбул сокаги – Цариградско шосе* (данный пример иллюстрирует передачу одного и того же названия с помощью аллюзий разного типа. Турецкий вариант урбанонима указывал на направление в столицу Османской империи, в то время как болгарский вариант является указанием на важный историко-культурный центр, оказавший значительное влияние на религию и государственность болгар), *Джебели Витош сокаги – булевард Витоша, площад Баня баши – площад Бански* и т. д.;

2) замены турецких названий на новые, мотивационно не связанные с предыдущими. Например, *площад Кафене Баши – площад П. Р. Славейков, площад перед Конака – площад Александър I* и т. д.

Польская исследовательница К. Хандке в своих трудах не единожды отмечала, что «иностранный влияние оказало значительное воздействие на польскую урбанонимию» [12, с. 7]. На протяжении столетий Польша находилась в сложном взаимодействии и нередко противостоянии с ведущими европейскими государствами, а также с Россией. В 1815 году Варшава вошла в состав территорий, отошедших к Российской империи на основании Парижского мирного договора. Новый статус нашел отражение и в урбанонимии, все городские названия должны были быть представлены на польском и русском языках. Ряд объектов городского пространства был переименован в честь русских генерал-губернаторов и императоров. Например: *Ulica Erywańska* (свое название улица получила в честь русского полководца, графа И. Ф. Паскевича-Эриванского) вместо *Ulica Nowopróżna, Ulica Pawła Kotzebue* вместо *Ulica Bryłowska* и т. д. Отметим, что изменения в урбанонимии того времени были негативно восприняты населением Варшавы, в их городском ономастиконе начали функционировать параллельные имена: так, «Александровский мост назывался железным или же мостом Кербедза по фамилии построившего его инженера». Урбанонимы, связанные с Российской империей, воспринимались как чуждые, навязанные извне, инородные по своему содержанию, поэтому при первой возможности были заменены.

Связь между урбанонимией Москвы, Софии и Варшавы была достаточно тесной и в период с 1946 по 1989 гг., она подчинялась схожим законам и отличалась преобладанием коммеморативного типа городских названий, посвященных видным коммунистическим деятелям, революционерам и т. п. Кроме того, в основу языковой политики СССР и, как следствие, стран социалистического лагеря было заложено стремление к «удовлетворению потребности идентичности» [1, с. 38]. Это явление не могло не отразиться на городском ономастиконе, так как были сформулированы схожие принципы номинации, а также сформирован список лиц, чьи имена следует использовать при наименовании/переименовании объектов городского пространства. Например, одна из центральных улиц Софии *площад «Св. Неделя»* (в честь мученицы Кириакии Никодимской, или же Святой Недели) в социалистический период носила название *площад «Ленин»*, одновременно *улица «Витоша»* (Витоша – горный массив в Болгарии) стала *улицей «Йосиф Сталин»*. Аналогично в Варшаве *aleje Ujazdowskie* также на время сменили название на *aleja Stalina*. Наименования подобного типа, несущие определенную политическую окраску, с высокой долей вероятности не отвечали культурно-эстетическим идеалам поляков и болгар, поэтому не могли остаться неизменными в ходе процесса декоммунизации, в результате которого осуществлялся последовательный отказ от идеалов коммунизма во всех сферах общественной жизни.

В ходе процесса декоммунизации в Варшаве было переименовано 64 городских объекта, в названии которых в той или иной степени отражалось «советское прошлое». Более того, с 1990 года в Варшаве функционируют специальные комиссии, регулирующие процесс наименования городских объектов. Проблема городского ономастикона не теряет своей актуальности и по сей день, примером чему является закон, принятый Президентом Польши А. Дудой в 2016 году, согласно которому запрещена пропаганда коммунизма, а также любого другого тоталитарного режима в названиях улиц, общественных и муниципальных объектов, памятников, организаций. Под наименованиями, представляющими пропаганду, предполагается понимать имена, относящиеся к людям, организациям, событиям или датам, символизирующим репрессивный, авторитарный и не суверенный режим власти, установленный в Польше в 1944–1989 годах [5].

На текущий момент городское пространство Варшавы включает в себя 6 наименований, в той или иной степени отражающих связь с Россией. Например: *Ulica Jurija Gagarina*, *Ulica Lwa Tolstoja*, *Ulica Andrieja Sacharowa*, *Ulica Włodzimierza Majakowskiego*, *Ulica Dymitra Mendelejewa* и *Rondo Dżochара Dudajewa*. Отметим, что вышеперечисленные наименования, за исключением последнего, связаны с культурой и просвещением и не отражают социально-политические реалии и коннотации.

В Софии «возродительный процесс» в отношении наименований объектов городского пространства начался в 1992 году. Прежде всего переименованию подверглись урбанонимы, находившиеся в центральной части города. Основной целью распоряжения, принятого Столичным общинным советом, было восстановление исторических наименований и исторической справедливости. На текущий момент порядка 30 софийских бульваров, площадей и улиц носят названия, связанные с Россией, однако их состав неоднороден и иллюстрирует различные культурно-исторические пласты. К примеру, урбанонимы *улица «Московска»*, *улица «Граф Игнатиев»*, *улица «Генерал Гурко»*, *булевард «Генерал Скобелев»*, *булевард «Генерал Столетов»*, *улица «Генерал Тотлебен»*, *улица «Майор Горталов»*, *улица «Подполковник Калитин»*, *улица «Княз Черкасски»* (Владимир Черкасский был главой Временного русского управления во время русско-турецкой войны 1877–1878 гг.), *булевард «Цар Освободител»* (свое название бульвар носит в память о русском царе Александре II) не связаны с процессами коммунизации и декоммунизации, поскольку были названы в честь героев и событий, относившихся к периоду русско-турецкой войны 1877–1878 гг. и Освобождению Болгарии. Сохранившиеся наименования позднего периода были посвящены деятелям культуры, композиторам, писателям, ученым, космонавтам: *улица «Ана Ахматова»*, *улица «Достоевски»*, *улица «Модест Мусоргски»*, *улица «Александр Пушкин»*, *улица «Иван Тургенев»*, *улица «Николай В. Гогол»*, *улица «Николай Державин»*, *улица «Висарион Белински»*, *улица «Фьодор Успенски»*, *улица «Виктор Григорович»*, *улица «Немирович Данченко»*, *улица «Николай Островски»*, *улица «Аксаков»*, *улица «Акад. Дмитрий Лихачов»*, *площадь «Юрий Захарчук»*, *улица «Майор Юрий Гагарин»* и не включают в себя упоминания о социалистическом прошлом страны.

В 1990–1993 гг. Президиумом Моссовета было принято решение о возвращении исторических наименований улицам, переулкам, набережным Москвы, в результате чего было переименовано около 300 городских объектов [8]. Тем не менее, стоит отметить, что на карте урбанонимов Москвы по сей день присутствуют наименования, в той или иной степени отражающие коммунистическое прошлое. Например: *улица Коминтерна*, *проспект 60-летия Октября*, *Первомайская аллея*, *Советская улица*, *Ленинский проспект*, *площадь Революции*, *Фрунзенская набережная* и т. п. На наш взгляд, это явление может быть объяснено тем, что формирование городского ономастикона – это многоуровневый процесс, на который влияет множество факторов. Советское прошлое с его

реалиями является частью истории современной России, что не может не оставить след на урбанонимической карте Москвы.

Выводы. Таким образом, можем сделать вывод о том, что урбанонимы представляют собой важную и неотъемлемую часть языковой политики государства, поскольку именно они формируют языковой облик города, отражают исторические, политические и культурные особенности развития государства в конкретные временные периоды. Основной причиной переименования объектов городского пространства являются изменения в политической жизни идеологического характера. Большинство урбанонимов, за исключением константных, выполняющих функцию локализации, подвержены смене, поскольку они в определенной степени призваны «воссоздавать» политику государства в рамках конкретного города. На наш взгляд, заслуживает внимания тот факт, что после распада СССР и вхождения Болгарии и Польши в Европейский Союз на урбанонимической карте Софии и Варшавы появляются наименования, связанные с городами и странами, находящимися в составе Европейского Союза. Например: *булевард «Брюксел», улица «Париж», булевард «Прага», улица «Рига», Ulica Belgijska, Ulica Francuska, Ulica Grecka, Ulica Paryska, Ulica Rzymska* и т. д. В то же время в Москве продолжают сохраняться урбанонимы, относящиеся к бывшим союзным республикам и странам социалистического лагеря. Например: *Минская улица, Ташкентская улица, Туркменский проезд, Бакинская улица, Ереванская улица, Литовский бульвар* и т. д. Однако из 3200 наименований только один московский агороним в некоторой степени отражает связь с европейскими странами, это *площадь Европы*.

Однако, как показало исследование, ряд урбанонимов может сохранять коннотативную связь с нашей страной (в случае с Варшавой и Софией) и не подвергаться переименованию, если речь идет о культурных символах, не содержащих идеологической окраски.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. 150 языков и политика: 1917–2000. Социолнгвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. – М. : Крафт+, 2000. – 224 с.
2. Влахова-Ангелова М. Обща характеристика на съвременната софийска ходонимия. – Велико Търново : ИВИС, 2009. – С. 357–369.
3. Грдина Т. А. Стратегии переименования городских объектов на постсоветском пространстве // Политическая лингвистика. – 2019. – № 1(73). – С. 34–41.
4. Забелин Н. Ю. Московская городская топонимия: структурно-семантический анализ топонимической системы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 2007. – 202 с.
5. Канцелярия сейма [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000744>.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
7. Матвеев А. К. Тенденции и практики в современной урбаноминии // Вопросы ономастики. – 2008. – № 6. – С. 100–105.
8. Постановление правительства Москвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.alppp.ru/law/konstitucionnyj-stroj/porjadok-naimenovaniya-i-pereimenovaniya-naseleennyh-punktov-predpriyatij-uchrezhdenij-i-organizacij/5/postanovlenie-pravitelstva-moskvy-ot-25-10-1994--968.pdf>.
9. Суперанская А. В. Наименования и переименования в городах // Вопросы географии. – 1986. – № 70. – С. 86–96.
10. Сытин П. В., Миллер П. Н. Происхождение названий улиц, переулков, площадей Москвы. – М. : Московский рабочий, 1938. – 105 с.
11. Ульянова Н. П. Соотношение стихийных факторов и сознательного регулирования в механизмах языковой номинации : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 1984. – 199 с.
12. Handke K. Nazewnictwomiejskie. Szkicteoretyczno-metodologiczny / Nazewnictwomiejskie. – Warszawa ; Poznań : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. – S. 7–34.

Статья поступила в редакцию 20.05.2020

REFERENCES

1. *Alpatov V. M.* 150 yazykov i politika: 1917–2000. Sociolingvisticheckie problemy SSSR i postsovetskogo prostranstva. – M. : Kraft+, 2000. – 224 s.
2. *Vlahova-Angelova M.* Obshcha charakteristika na s"vremennatasofijskahodonimiya. – Veliko T"rnovo : IVIS, 2009. – S. 357–369.
3. *Gridina T. A.* Strategii pereimenovaniya gorodskih ob"ektov na postsovetskom prostranstve // Politicheskaya lingvistika. – 2019. – № 1(73). – S. 34–41.
4. *Zabelin N. Yu.* Moskovskaya gorodskaya toponimiya: strukturno-semanticheskij analiz toponimicheskoy sistemy : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – M., 2007. – 202 s.
5. *Kancel'yariya sejma* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://prawo.sejm.gov.pl/is-ap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000744>.
6. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'*. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1990. – 682 s.
7. *Matveev A. K.* Tendencii i praktiki v sovremennoj urbanominacii // Voprosy onomastiki. – 2008. – № 6. – S. 100–105.
8. *Postanovlenie pravitel'stva Moskvy* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.alppp.ru/law/konstitucionnyj-stroj/porjadok-naimenovaniya-i-pereimenovaniya-naselennyh-punktov-predpriyatij-uchrezhdenij-i-organizacij/5/postanovlenie-pravitel'stva-moskvy-ot-25-10-1994--968.pdf>.
9. *Superanskaya A. V.* Naimenovaniya i pereimenovaniya v gorodah // Voprosy geografii. – 1986. – № 70. – S. 86–96.
10. *Sytin P. V., Miller P. N.* Proiskhozhdenie nazvanij ulic, pereulkov, ploshchadej Moskvy. – M. : Moskovskij rabochij, 1938. – 105 s.
11. *Ul'yanova N. P.* Sootnoshenie stihijnyh faktorov i soznatel'nogo regulirovaniya v mekhanizmah yazykovoj nominacii : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – M., 1984. – 199 s.
12. *Handke K.* Nazewnictwomiejskie. Szkicteoretyczno-metodologiczny / Nazewnictwomiejskie. – Warszawa ; Poznań : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. – S. 7–34.

The article was contributed on May 20, 2020

Сведения об авторе

Масальская Мария Михайловна – аспирант кафедры славянской филологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: marima94@yandex.ru

Author information

Masalskaya, Maria Mikhaylovna – Post-graduate Student at the Department of Slavic Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: marima94@yandex.ru

РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ ВНУШЕНИЯ В ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

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

Аннотация. В данной статье дается определение понятиям «внушение» и «речевая стратегия», а также приводятся примеры использования речевых стратегий внушения доверия на французском языке, применяемых в деловой переписке. Кроме этого, авторы дают характеристику речевой стратегии внушения, отмечая, что, вместо того чтобы непосредственно давать собеседнику инструкции к выполнению какой-либо задачи, можно растворить указание в структуре французского предложения. Детально рассматриваются техники, используемые при подаче собеседнику скрытых команд. На выбор лексики и грамматических форм влияет та информация, которой коммуникант владеет еще до начала общения (предстоящем речевом общении; когнитивных пресуппозициях; возникшей ситуации или контексте). Стратегия внушения реализуется определенными способами: прямыми (императивными) и косвенными, преднамеренными и непреднамеренными, а также предполагает позиции, на которые должен опираться коммуникант (устранение следов суждения и личной оценки; более или менее осознанный выбор определенной позиции при аргументации или выборе слов с помощью их модализации, присущей человеческой речи; позиция на расстоянии, которая заставила бы коммуниканта принять определенные установки, опираясь на нейтральное отношение специалиста, безэмоционально анализирующего предмет разговора, как это сделал бы тот или иной эксперт). Исходя из этого, целью настоящего исследования является анализ речевых стратегий внушения в деловой переписке на французском языке.

Ключевые слова: *деловая переписка, доверие, внушение, речевая стратегия.*

L. A. Metelkova, A. A. Ignatyeva

SUGGESTION SPEECH STRATEGIES IN FRENCH BUSINESS CORRESPONDENCE

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article defines the concepts of suggestion and speech strategy, as well as provides the examples of the use of suggestion speech strategies in French business correspondence. In addition, the authors characterize the suggestion speech strategy, stressing that one can «dissolve» the request in the structure of the French sentence instead of directly giving instructions to the interlocutor. The authors also consider the techniques of giving hidden commands to the interlocutor. The information that the communicant possesses before the communication act (upcoming speech communication; cognitive pre-suppositions; context) determine the choice of vocabulary and grammatical forms. The suggestion speech strategy is implemented in several ways: direct (imperative) and indirect, intentional and unintentional, and also involves the positions which the communicant should rely on (eliminating traces of judgment and personal assessment; more or less conscious choice of a certain position when arguing or choosing words by modalizing them; a distant position that would force a communicant to accept certain attitudes, relying on a neutral attitude of a specialist who can impartially analyze the subject of the conversation). Based on this, the purpose of this study is to analyze the speech strategies of suggestion in French business correspondence.

Keywords: *business correspondence, trust, suggestion, speech strategy.*

Введение. Речевая стратегия представляет собой планирование и реализацию основных задач речевого воздействия, необходимых для коммуниканта. В каждой речевой ситуации используются свои определенные стратегии. В бытовых ситуациях действуют одни речевые стратегии, в деловой сфере – другие. Для речевого воздействия на различные социальные группы необходимо выбирать соответствующие речевые стратегии, учитывая при этом, что ни одна из тех или иных стратегий не является универсальной и эффективной на все случаи жизни.

Предметом наших изысканий стали речевые стратегии внушения в деловой переписке на французском языке. Цель исследования – выявить и проанализировать основные стратегии, употребляемые в деловой коммуникации на французском языке.

Актуальность исследуемой проблемы. В современном мире общение играет большую роль в жизни человека. Особое внимание уделяется общению в деловой сфере, в основе которого лежит решение служебного материального или финансового вопроса, конкретного дела, затрагивающего судьбы людей. Вместе с тем развитие делового общения, в первую очередь подразумевающее деловую переписку, предписывает соблюдение определенного этикета и правил ее ведения. В противном случае установившиеся связи могут оборваться, а клиентская база может быть потеряна. Грамотно оформленное деловое письмо способствует максимально благоприятному впечатлению о компании. Таким образом, деловая переписка играет важную роль в деловом общении, выступая в роли инструмента внушения определенных установок.

Материал и методика исследования. В качестве материала исследования были выбраны деловые письма, составленные на французском языке. Основными методами были выбраны следующие: сопоставление, обобщение, методы лингвистического описания и сравнения.

Результаты исследования и их обсуждение. Хотя деловая переписка является удобным средством общения, у нее все же есть некоторые недостатки. Если в процессе общения коммуникант не понимает информацию или задачу, стоящую перед ним, то у него есть шанс попросить объяснения и уточнения.

В свою очередь, деловая переписка значительно отличается от устного общения. Получатель читает письмо в отсутствие коммуниканта, отчего возникает шанс непонимания того или иного высказывания / информации, а потому в момент прочтения делового письма он не может получить необходимые уточнения, только лишь позже, когда нужно решать другие дела, требующие немедленного вмешательства [7].

Коммерческая переписка является внешним профессиональным средством коммуникации, которое преследует две цели: обеспечить взаимоотношения с получателем письма и вызвать у него желание выполнить определенные действия (например, заказать товар). При помощи определенного речевого воздействия, выраженного в коммерческой переписке, компании создают и развивают близкие отношения с каждым потенциальным клиентом [5].

Таким образом, деловая переписка выступает в роли инструмента внушения определенных установок и высказываний, используя при этом различные речевые стратегии. Речевая стратегия содержит в себе планирование процесса речевого общения в определенных условиях и в прямой зависимости от типа личности коммуникантов [3].

По словам О. С. Иссерс, речевая стратегия представляет собой совокупность речевых действий, целью которых является решение общей коммуникативной задачи коммуниканта [6].

Кроме этого, речевую стратегию можно определить, исходя из когнитивного плана речевого общения. Известно, что речевое планирование непосредственно связано с надзором над осуществлением плана. По отношению к речевой стратегии надзор означает попытку говорящего в процессе общения направить интересы, рассуждения собеседника так, чтобы

те привели его к нужному решению [9]. Таким образом, стратегия может представлять собой когнитивный план общения, при помощи которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач при условии недостатка информации о действиях партнера.

Исходя из вышеописанных характеристик речевых стратегий, данный термин можно определить следующим образом: речевая стратегия – это планирование и реализация основных задач речевого воздействия, необходимых для коммуниканта.

Говоря о речевой стратегии, ученые отмечают, что она реализуется не в изолированной ситуации, а в более сложном виде. Еще до начала общения коммуникант владеет тремя видами информации:

- 1) информацией о предстоящем речевом общении;
- 2) информацией о когнитивных пресуппозициях;
- 3) информацией о возникшей ситуации или контексте.

То есть выбор нужной стратегии означает определение наиболее эффективных путей к цели с учётом всех данных, которые имеются в распоряжении говорящего.

Речевые стратегии являются гибкими и локально управляемыми, а также могут конкурировать между собой. На их гибкость большое влияние оказывает тот факт, что коммуникант на разных этапах общения определяет приоритет той или иной цели, т. е. осуществляет коррекцию речевых действий [8]. Успешное решение главной коммуникативной задачи по большей степени обусловлено выполнением отдельных задач речевой стратегии [2].

Среди речевых стратегий ярко выделяется стратегия внушения. В деловой переписке она занимает значительное место, поскольку целью такой стратегии является изменение установок коммуниканта (собеседника) при помощи использования различных вербальных средств и психологических приемов [10].

Известно, что внушение делает упор на психические структуры и ментальные установки коммуниканта, лежащие за пределами сознательного, позволяет выделить важную характеристику языкового внушения – «логику транса», т. е. языковая суггестия отличается наличием толерантности по отношению к логическим противоречиям благодаря эмоциональным и иррациональным элементам психики коммуниканта.

Доверие авторитету и власти коммуниканта как субъекта, который управляет процессом внушения, связано прежде всего с отсутствием у собеседника адекватного понимания доставляемой информации. Для структуры высказывания, передающего внушение, характерно косвенное влияние, которое старается избегать употребления четких и прямых формулировок, служащих зеркалом целей коммуниканта. Для достижения этой цели коммуникант часто употребляет определенные фигуры, тропы и синтаксические конструкции, которые помогают передать значение слов или высказываний в скрытой форме.

В то же время в процессе внушения значительная роль отводится социальным и психологическим характеристикам коммуникантов. При косвенном внушении необходимо учитывать восприимчивость адресата к суггестии. Важно знать, что влиянию легко поддаются следующие группы людей: дети, люди с низким уровнем развития интеллекта, пожилые, люди, страдающие умственными расстройствами. Но лучше всего внушению поддаются массы, толпы людей.

Для французского лингвиста П. Шародо внушение представляет собой речевую стратегию, цель которой, как и у стратегий легитимности и переубеждения, заключается в определении позиции истины, чтобы сказанное можно было принять всерьез.

«Ces stratégies visent la construction d'une position de vérité qui attribuerait au discours un caractère crédible. Dans l'élaboration de ces stratégies, le locuteur se pose en évaluateur de son propre discours et en définit les degrés de certitude» [11].

Внушение воздействует на подсознание, эмоции и чувства человека, тем самым обеспечивая некоторое влияние на его ум, волю, поведение, и осуществляется за счет

ослабления контроля сознания, снижения сознательности и критичности при восприятии содержания, по причине отсутствия целенаправленного активного понимания, развернутого логического анализа и оценки со стороны собеседника.

Стратегия внушения заключается в том, чтобы обеспечить доказательство истины либо с точки зрения самого существования рассматриваемых фактов, либо с позиции объяснения, приведенного для обоснования существования фактов.

Стратегия внушения реализуется некоторыми способами: прямыми (императивными) и косвенными, преднамеренными и непреднамеренными.

Известно, что для достижения поставленной цели коммуникант опирается на три позиции:

а) первая, которая заставит его устранить в способе аргументации любые следы суждения и личной оценки, будь то объяснение причины факта или демонстрация собственных убеждений;

б) вторая выражается в приверженности, которая, в отличие от предыдущей позиции, приведет коммуниканта к выбору (более или менее осознанному) определенной позиции в выборе аргументов или слов при помощи их модализации, присущей человеческой речи;

в) третья представляет собой позицию на расстоянии, которая заставила бы коммуниканта принять определенные установки, опираясь на нейтральное отношение специалиста, безэмоционально анализирующего предмет разговора, как это сделал бы тот или иной эксперт.

Таким образом, для придания достоверности своей речи и получения доверия в деловой переписке коммуникант опирается на третью позицию – позицию на расстоянии, которая заставила бы коммуниканта принять определенные установки, опираясь на нейтральное отношение специалиста, безэмоционально анализирующего предмет разговора, как это сделал бы тот или иной эксперт.

Необходимо отметить, что в деловой переписке могут использоваться приемы публичной коммуникации, рассмотренные подробно в исследованиях Т. А. Аскеровой. По ее мнению, для внушения доверия может быть успешно применен ряд приемов нейролингвистического программирования, обладающих существенным манипулятивным потенциалом. Это может быть мета моделирование, метапрограммирование, приемы установления раппорта и детерминации восприятия, а также другие приемы [1].

Искусство коммерческой переписки состоит в налаживании контактов при помощи формального стиля изложения и в твердом формулировании запроса с соблюдением вежливости. Подтолкнуть кого-либо к совершению действия или вызвать особое отношение помогает чувство такта и элегантности [4].

Вместо того чтобы непосредственно давать собеседнику инструкции к выполнению какой-либо задачи, можно растворить указание в структуре своего предложения. Отмечено, что при скрытии команды в структуре предложения она формулируется ненавязчиво и более изящно. Например:

1) «Cher Monsieur,

Nous avons reçu votre lettre du 18 juin, nous vous remercions de la lettre en temps opportun. En réponse à vos offres, *nous espérons que vous veuillez nous faire parvenir les articles suivants...*»;

2) «Cher Monsieur,

Nous avons reçu votre lettre du 18 juin, nous vous remercions de la lettre en temps opportun. *Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir nous envoyer votre catalogue...*».

Как правило, при подаче собеседнику скрытых команд используются следующие техники.

I. Допущение часто используется в процессе гипноза и представляет собой некоторую технику, которая непринужденно подталкивает адресата к ожидаемому поведению или реакции. В процессе допущения широко используются некоторые обороты, такие как «возможно», «может быть», «наверное», «вполне возможно», так как они не содержат никаких команд, их использование подразумевает успокоение сознания собеседника. В данной технике главное место занимают мягкость и пластичность внушений, этим объясняется основной фактор их успешности. Например:

1) «Cher Monsieur,

Je suis certain que vous vous intéressez à l'actualité française et internationale, aux problèmes économiques, aux mouvements sociaux, aux changements de notre société, à la vie culturelle....

Je pense que vous n'êtes pas de ceux qui se laissent convaincre par une simple lettre. C'est pourquoi je vous propose de prendre d'emblée un abonnement».

2) «Cher Monsieur,

Nous avons reçu votre lettre du 18 juin, nous vous remercions de la lettre en temps opportun. Vous nous avez demandé de choisir une autre entreprise juridique, *en consequence l'information suivante sera intéressante pour vous...».*

II. Вторая техника – ограничение выбора. Данная техника хорошо зарекомендовала себя в качестве технологии воздействия. Она основана на общении, в процессе которого собеседник специально построенными предложениями сужает выбор своего собеседника и направляет его мысль в нужную ему сторону. При этом каждая из предложенных альтернатив удобна для потребностей и запросов коммуниканта. Например:

1) «Cher Monsieur,

En réponse à votre lettre où vous m'avez demandé de choisir une autre personne pour accomplir cette action, nous tenons à vous faire part que nous n'allons pas changer notre point de vue.

Vous pouvez le faire vous-même ou obtenir des aides, mais nous sommes certains que vous le faites parfaitement».

2) «Cher Monsieur,

Nous vous remercions de la lettre en temps opportun. Au reçu de votre lettre du 18 juin nous vous empressons de vous adresser notre catalogue.

En cette période de vacances nous nous dépêchons de vous informer que dans notre magasin, il existe un produit de votre intérêt dans différentes versions. *Vous pouvez l'obtenir avec une odeur de citron, de cerise, de pastèque ou d'eucalyptus».*

III. В процессе техники «отвлеченное предложение» происходит использование бессмысленных утверждений, которые, в свою очередь, принуждают ум собеседника на мгновение устремиться вглубь себя, чтобы понять смысл сказанного. Благодаря этому бессознательная часть человека становится восприимчивой к психологическому воздействию. Таким образом, коммуниканту предоставляется подходящий момент для осуществления внушения. Например,

«Cher Monsieur,

Au reçu de votre lettre du 18 juin nous vous empressons de vous adresser notre catalogue. *Vous ne voulez pas acheter une chose chère sans voir, n'est-ce pas?*

En cette période de vacances nous nous dépêchons de vous informer que dans notre magasin, il existe un produit de votre intérêt dans différentes versions. *Vous pouvez l'obtenir avec une odeur de citron, de cerise, de pastèque ou d'eucalyptus».*

Необходимо подчеркнуть, что в качестве отвлеченного предложения подойдет любой другой вопрос, который заставит человека глубоко задуматься.

IV. Техника отрицания находит широкое применение в гипнозе, потому что позволяет обходить возможное сопротивление собеседника. Каким образом действует техника

отрицания? Когда человек слышит какое-нибудь слово, то он сразу же начинает подбирать ему эквивалент в своем разуме. При его соединении с отрицанием уму собеседника приходится заняться поиском понятия, противоположного по значению и эквивалентному отрицанию.

Таким образом, когда мы подаем команду в отрицательной форме, мы косвенно вкладываем в человека положительную инструкцию о том, как он должен реагировать. Например:

«Cher Monsieur,

A la lecture de son curriculum vitae, nous constatons qu'il a été dans notre entreprise cette vendredi.

Nous serions tres obligés de bien vouloir vous donner notre appreciation générale sur cette personne.

En effet, vous envisagez de lui confier de hautes responsabilités, *mais vous n'êtes pas obligé de compter sur mes paroles*».

V. В речевой стратегии внушения яркое применение находят трюизмы, представляющие собой высказывания, с которыми невозможно не согласиться. Данные высказывания повышают уровень подсознательного доверия собеседника, поскольку не требуют размышления из-за своей очевидности, и потому они являются достаточно эффективными в процессе общения. Например:

«Cher Monsieur,

Comme suite à notre entretien de lundi dernier, nous avons l'honneur de vous proposer de considérer notre suggestion. *En effet aujourd'hui la plupart de personnes comprend la necessite d'un bon conseil pour augmenter des bénéfices de l'entreprise d'un montant dix fois supérieure au coût des services*».

Кроме вышеописанных речевых стратегий, сохранение и использование строгих структур, предполагающих вежливое обращение к собеседнику, также позволяет реализовать стратегию внушения доверия.

Выводы. Таким образом, мы можем определить, что деловая переписка относится к вербальным формам деловой коммуникации и имеет ряд преимуществ перед спонтанной устной речью. У составителя делового письма есть время упорядочить свои мысли и при необходимости откорректировать передаваемую информацию. Более того, получатель письма имеет право и возможность ознакомиться с деловым письмом, что значительно уменьшает расход времени.

Главная цель делового письма заключается в том, чтобы донести информацию до адресата, а также чтобы последний позитивно отреагировал на указание / сообщение, т. е. мы пишем деловое письмо, чтобы адресат удовлетворил какой-либо запрос.

В коммерческой переписке, несмотря на всю ее строгость, приветствуются различные речевые стратегии, которые используются с целью получения выгоды или решения той или иной проблемы. Стратегии внушения доверия являются одними из основных стратегий, употребляемых в деловой коммуникации, которые направлены на достижение поставленной цели и получение доверия клиента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскерова Т. А. Языковые приемы реализации нейролингвистического программирования в публичном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. н. : 10.02.19. – СПб., 2018. – 15 с.
2. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков : учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. иностр. яз. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.
3. Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода. Французский язык : учебник. – СПб. : Интердиалект+, 2000. – 456 с.
4. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.

5. *Исаева А. Ю.* Переводческие трансформации и деформации в процессе перевода газетного заголовка (на материале английского и русского языков) // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 302–312.
6. *Иссерс О. С.* Речевое воздействие : учебное пособие. – М. : Флинта, 2009. – 224 с.
7. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
8. *Мелихова Г. С.* Французский язык для делового общения. – М. : Рольф, 2001. – 240 с.
9. *Паршин П. Б.* Речевое воздействие: основные сферы и разновидности / Баранов А. Н., Паршин П. Б., Пирогова Ю. К. Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. – М. : Гребенников, 2000. – С. 55–73.
10. *Chabrol C., Miruna R.* Psychologie de la communication et persuasion. – Bruxelles : De Boeck, 2008. – 315 p.
11. *Charodeau P.* Les conditions linguistiques d'une analyse du discours. – Lille : Université de Lille III, 1970. – 575 p.

Статья поступила в редакцию 04.02.2020

REFERENCES

1. *Askerova T. A.* Yazykovye priemy realizacii nejrolingvisticheskogo programmirovaniya v publicnom diskurse : avtoref. dis. ... kand. filol. n. : 10.02.19. – SPb., 2018. – 15 s.
2. *Gak V. G.* Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov : ucheb. dlya studentov ped. in-tov po spec. inostr. yaz. – 3-e izd. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 288 s.
3. *Gak V. G., Grigor'ev B. B.* Teoriya i praktika perevoda. Francuzskij yazyk : uchebnik. – SPb. : Interdialekt +, 2000. – 456 s.
4. *Barhudarov L. S.* Yazyk i perevod (Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda). – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240 s.
5. *Isaeva A. Yu.* Perevodcheskie transformacii i deformacii v processe perevoda gazetnogo zagolovka (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov) // Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 2. – С. 302–312.
6. *Issers O. S.* Rechevoe vozdejstvie : uchebnoe posobie. – M. : Flinta, 2009. – 224 s.
7. *Komissarov V. N.* Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) : ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 253 s.
8. *Melihova G. S.* Francuzskij yazyk dlya delovogo obshcheniya. – M. : Rol'f, 2001. – 240 s.
9. *Parshin P. B.* Rechevoe vozdejstvie: osnovnye sfery i raznovidnosti / Baranov A. N., Parshin P. B., Pirogova Yu. K. Reklamnyj tekst. Semiotika i lingvistika. – M. : Grebennikov, 2000. – С. 55–73.
10. *Chabrol C., Miruna R.* Psychologie de la communication et persuasion. – Bruxelles : De Boeck, 2008. – 315 p.
11. *Charodeau P.* Les conditions linguistiques d'une analyse du discours. – Lille : Université de Lille III, 1970. – 575 p.

The article was contributed on February 4, 2020

Сведения об авторах

Метелькова Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Игнатьева Анна Анатольевна – студентка факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: anya_021@mail.ru

Author information

Metelkova, Lilia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Ignatyeva, Anna Anatolyevna – Student at the Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: anya_021@mail.ru

УДК 81'255:[161.1=03.111]

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.010

Е. Н. Мозжегорова, Е. Н. Засецкова

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАГОЛОВКОВ И ИХ ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

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

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию проблемы перевода англоязычного заголовка на русский язык с целью выявления его особенностей и привлекаемых переводческих приемов. Авторами подчеркивается актуальность проведенного исследования ввиду растущей потребности быстрого и качественного перевода публицистических текстов и собственно заголовков как ключевого элемента публикации. В работе приводятся определения понятия «заголовок»; выделяются его функции; подчеркивается противоречивый характер заголовка: он может выступать как самостоятельная речевая единица и как равноправный элемент произведения; раскрываются особенности англоязычного заголовка, а также особенности газетно-информационного стиля современного англоязычного языка. Авторы подробно рассматривают переводческие трансформации, привлекаемые для перевода англоязычных заголовков на русский язык, на примере заголовков периодических изданий Великобритании и США. На основе сравнительно-сопоставительного анализа текстов оригинала и перевода авторам удалось выявить лексические, грамматические и стилистические особенности, используемые в англоязычных газетных изданиях. В статье отмечается ключевая роль заголовка в произведении, а также факт особой ответственности в части перевода данного элемента произведения, поскольку именно корректно составленный и переведенный заголовок обеспечивает привлекательность и конкурентоспособность публикации в целом.

Ключевые слова: *заголовок, лексические, грамматические и стилистические особенности заголовков, переводческие трансформации, периодические издания Великобритании и США.*

Е. Н. Mozzhegorova, E. N. Zasetskova

PECULIARITIES OF ENGLISH HEADLINES AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of translation of English headlines into Russian to identify headline peculiarities and employed translation shifts. The authors stress the relevance of the conducted study due to the growing need for quick and high quality translation of social-political texts and headlines playing a key role in them. The paper provides a number of definitions for the term «headline»; points out the functions of the headline; stresses the controversial character of the headline: on the one hand, it is an independent speech unit, and on the other hand, it can be treated as an equal element of a text; identifies the peculiarities of English headlines as well as the peculiarities of the newspaper style of the modern English language. The authors look into the translation transformations employed when translating English headlines into Russian as exemplified by the British and American periodicals. Basing on the comparative analysis of the source texts and translations, the authors managed to identify some lexical, grammar, and stylistic peculiarities employed in the English newspapers. The article also notes the key role of the headline and the significance of its translation since it is a correctly composed and then translated headline which provides the attractiveness and competitiveness of a published work.

Keywords: *headline, lexical, grammatical, stylistic peculiarities of a headline, translation transformations, British and US periodicals.*

Введение. Настоящее исследование направлено на изучение особенностей англоязычных газетных заголовков и выявление переводческих приемов, занятых в передаче таких заголовков с английского языка на русский. Теоретической основой нашей работы послужили труды отечественных и зарубежных ученых, направленные на изучение обозначенной проблемы. Среди них труды И. В. Арнольд, В. Н. Комиссарова, И. Р. Гальперина, Я. И. Рецкера, Л. С. Бархударова, М. П. Брандеса, В. Н. Вакурова и т. д.

Предметом наших изысканий стали лексические, грамматические и стилистические особенности англоязычных газетных заголовков.

Цель настоящего исследования – выявление основных особенностей заголовков в английских и американских газетах и приемы их перевода.

Актуальность исследуемой проблемы. В современном обществе изучение информационных заголовков приобретает особое значение. В любых публикациях ключевую позицию занимает заголовок, на который читатель обращает внимание в первую очередь, ввиду чего правильно оформленный заголовок в значительной степени способствует повышению конкурентоспособности публикации.

Перевод газетных заголовков вызывает немалую заинтересованность у исследователей, так как современные читатели интересуются зарубежными публикациями на фоне стремительно развивающихся международных экономических, политических и культурных отношений. Процессы глобализации и цифровизации требуют практически мгновенного перевода статей с иностранного языка на русский язык. Несмотря на развитие автоматизированного перевода, профессионалам в сфере перевода необходимо знание основных переводческих явлений и решений при работе с публицистическими текстами. Такого рода знания, умения и навыки составляют основу профессиональной подготовки будущих переводчиков, которая была подробно разобрана в статье [4]. Для осуществления перевода статей особое внимание следует обращать на лексические, грамматические и стилистические особенности заголовков.

Материал и методы исследования. Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, направленные на изучение лексических, грамматических и стилистических особенностей заголовков и стратегий их перевода. Практической основой работы послужили заголовки периодических изданий Великобритании («The Guardian», «The Daily Telegraph», «The Times») и США («The New York Times», «The Wall Street Journal», «The Washington Post»). В работе были использованы следующие методы исследования: анализ теоретической литературы; сравнительно-сопоставительный метод (привлечение данного метода обеспечило возможность сравнения текстов оригинала и перевода, а также выявления соответствующих стратегий перевода); аналитический метод, при помощи которого рассматривались и анализировались лексические, грамматические и стилистические особенности, используемые в англоязычных газетах.

Результаты исследования и их обсуждение. Заголовок, как лингвистическое явление, привлекает внимание многих исследователей. На данный момент существует большое количество определений термина «заголовок», которые отражают разные точки зрения и подходы. Так, например, Н. М. Разинкина рассматривает заголовок как «собственно название публикации» [9, с. 24]. По определению И. А. Сырова, «заголовок – это коммуникативная единица в позиции перед текстом, являющаяся его названием, имеющая синтаксическое оформление, прямо или косвенно указывающая на содержание текста и ограничивающая одно речевое высказывание от другого» [11, с. 59].

Э. А. Лазарева обращает внимание на двойственную сущность заголовка: «заголовок стоит над текстом, отделен от него отдельным пространством, это позволяет ему функционировать в качестве самостоятельной речевой единицы», и также «заголовок как элемент произведения органически входит в речевую ткань и является звеном лингвоструктуры

текста» [7, с. 34]. На первый взгляд, под заголовком понимается структура языка, расположенная «над» и «перед» текстом. В таком случае заголовок рассматривается как элемент, который располагается вне текста и имеет определенную самостоятельность. Если же принять, что заголовок «входит в речевую ткань» произведения, тогда он предстает равноправным элементом текста, который создает с этим текстом общую систему.

Для реализации своих основных функций – номинативной, информационной и рекламной – заголовок должен быть содержательным, ярким и выразительным. С этой целью привлекаются все известные лексические, грамматические и стилистические средства выразительности.

В англоязычных заголовках В. Н. Комиссаров выделяет следующие особенности: использование имен собственных, терминов, сокращений и жаргона. Указывается на то, что «широкое использование в газетных заголовках имен и названий делает сообщение конкретным и относит передаваемые сведения к определенным лицам, учреждениям или районам, однако это предполагает значительные предварительные (фоновые) знания у рецептора» [6, с. 118].

В заголовках используются термины, которые обладают общеизвестным смыслом, и практически вся английская концептуальная лексика имеет эквиваленты в русском языке: *Congressman* – член американского конгресса; *the House of Representatives* – нижняя палата Конгресса США; *Constitution* – Конституция; *state* – государство (*umam*) [6, с. 118].

Характерной чертой газетно-информационного стиля современного английского языка является большое количество сокращений. В заголовках часто можно встретить сокращения названий партий, организаций, должностей, фамилий известных деятелей и географических названий: *OOP* – *Grand Old (Republican) Party*; *DD* – *Defense Department*; *RLS* – *Robert Louis Stevenson*; *SF* – *San Francisco*. Как правило, к таким сокращениям читатели давно привыкли и не нуждаются в разъяснениях (многие из этих сокращений являются общепринятыми) [6, с. 118].

В заголовках часто используются жаргонные выражения: ряд специальных слов так называемого «заголовочного жаргона»: *ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash* и др. Для подобной «заголовочной лексики» характерны как частота употребления, так и универсальный характер семантики. Термин *pact* в заголовке может иметь значение не только «пакт», но и «договор», «соглашение», «сделка» и т. п. Глагол *hit* может быть задействован в связи с любым критическим выступлением [6, с. 120].

В. Н. Комиссаров выделяет следующие грамматические особенности заголовков в американских и английских газетах: 1) эллипсис (опущение подлежащего, сказуемого, глагола-связки *tobe* в пассиве); 2) специфическое использование временных глагольных форм (для описания событий недавнего прошлого, как правило, используется настоящее неопределенное время, а будущее действие часто передается с помощью инфинитива).

С целью придать заголовку броскости и вместе с тем заинтересовать читателя широко используется опущение подлежащего, сказуемого и глагола-связки *tobe* в пассиве, так как восприятие читателем короткого заголовка происходит быстрее, а необычная форма привлекает внимание и побуждает читателя прочесть публикацию.

Чаще всего встречаются следующие виды опущения.

1. Опущение подлежащего. Заголовки, имеющие глагольные сказуемые в личной форме, но не содержащие подлежащего, представляют значительную трудность для переводчиков при передаче смысла. Такие заголовки обычно переводят с помощью неопределенно-личных предложений. Иногда возникает необходимость восстанавливать подлежащее, опираясь на содержание публикации [6, с. 121]. Например, *Dancing to Russia's Tune in Syria (The Foreign Policy)*. – В Сирии все стороны пляшут под дудку России.

2. Опущение сказуемого. Опущение в заголовке сказуемого возможно, когда оно играет второстепенную роль в предложении. Такие заголовки являются назывными предложениями [6, с. 121]. Например, *Russia 'on wrong side of history' over Syria chemical weapons* (*The Guardian*). – Россия заняла не ту сторону в вопросе применения химоружия в Сирии.

3. Опущение глагола-связки *tobe* в пассиве. Опущение глагола-связки *tobe* позволяет сделать заголовок более информативным и привлечь к нему внимание читателя. Основная задача заключается в том, чтобы обнаружить пассив в оригинале, не перепутав его с другими глагольными формами [6, с. 122]. Например, *Putin condemned for saying Jews may have manipulated US election* (*The Washington Post*). – Путина осудили за высказывание о том, что евреи могли вмешаться в американские выборы. В этом примере мы видим опущение глагола-связки *was*. В английском языке можно часто встретить использование пассивной конструкции.

Для описания событий недавнего прошлого обычно используется настоящее неопределенное время. Это самый распространенный тип заголовков; употребление настоящего исторического времени придает заголовку живость, приближает события к читателю, делает его как бы участником этих событий и тем самым усиливает его интерес к публикуемому материалу [6, с. 121]. Например, *Mueller's indictment of 13 Russians strikes at the heart of the meddling matter* (*The Guardian*). – Обвинительное заключение Мюллера ударило по основам дела о российском вмешательстве.

Будущее действие часто передается посредством инфинитива. При переводе заголовков такого типа на русский язык употребляется глагол в будущем времени или в настоящем со значением будущности, а также безглагольный заголовок [6, с. 122]. Например, *Russia to unleash new undetectable stealth bomb designed to glide across enemy air space* (*The Telegraph*). – Россия примет на вооружение бомбу-невидимку, способную планировать в воздушном пространстве противника. В данном случае переводчик использует глагол настоящего времени со значением будущности.

С. Н. Бердышев утверждает, что для заголовков англоязычных газет характерно использование таких языковых средств, как тропы. Эффект достигается путем употребления метафор, эпитетов, сравнений и метонимий [1, с. 54]. Они придают больше выразительности исходному тексту, служат для лучшей передачи чувств и переживаний автора и привлекают внимание читателя.

Метафора представляется одним из важнейших средств выражения экспрессии в заголовке. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой дает следующее определение: «метафора – оборот речи, заключающийся в употреблении слов и выражений в переносном значении для определения предмета или явления на основе аналогии, сравнения или сходства» [5]. Например, *iron chancellor* – железный канцлер Германии (всем известно, что Ангелу Меркель считают «железным канцлером»), *chocolate billionaire* – шоколадный миллиардер («шоколадный миллиардер» – это Петр Порошенко, который является владельцем кондитерской фабрики).

Сравнение – «образное выражение, в котором одно явление, предмет, лицо уподобляется другому» [5]. Например, *Bob Dudley: US is handing out sanctions on Russia "like train tickets"* (*The Telegraph*). – Боб Дадли: США раздают санкции в отношении России как «билеты на поезд».

В словаре С. И. Ожегова находим следующее определение метонимии: «Метонимия – употребление одного слова, выражения вместо другого на основе близости, сопредельности, смежности понятий» [8]. Например, *Donetsk region asks* – Донецкая область просит (автор имеет в виду не саму Донецкую область, ее жителей), *White House declared* – Говорит Белый дом (подразумевается, что говорит не Белый дом, а президент США).

Л. В. Бреева утверждает, что «перевод стилистических приемов, несущих образный заряд произведения, часто вызывает затруднения у переводчиков из-за национальных особенностей стилистических систем разных языков. Все лингвисты подчеркивают необходимость сохранения образа оригинала в переводе, справедливо считая, что прежде всего переводчик должен стремиться воспроизвести функцию приема, а не сам прием» [2, с. 68].

В. Н. Комиссаров также отмечает использование устойчивых сочетаний (фразеологизмов и идиоматических выражений). Исследователь пишет, что газетные заголовки отличаются широким использованием «готовых формул». К ним относятся устойчивые сочетания: *to set the tone* – *задавать тон*, *to throw light* – *прояснить ситуацию*, *to give the lie* – *обвинять*, *to lay the corner-stone* – *положить начало* [6, с. 120].

В. Н. Вакуров отметил, что газетный заголовок может быть в форме синтаксических экспрессивных конструкций. К ним относятся парцелляции, побудительные и вопросительные предложения, риторические вопросы, вопросно-ответная форма изложения и заголовочные конструкции с двоеточием (цитирование) [3, с. 72].

Словарь лингвистических терминов Д. Э. Розенталя дает следующее определение парцелляции: «это такое членение предложения, при котором содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы» [10]. Например, *Italy Has Dumped America. For Russia (The New York Times)*. – *Италия бросила Америку ради России*. Д. Э. Розенталь трактует побудительное предложение как «предложение, выражающее волеизъявление говорящего (приказ, просьбу, предостережение, протест, угрозу, призыв, приглашение к совместному действию)» [10]. Например, *Keep Russia's dirty money out of our schools (The New York Times)*. – *Держите грязные российские деньги подальше от наших школ*. Вопросительное предложение представлено как «предложение, выражающее вопрос» [10]. Например, *What are the factors driving up the price of crude oil? (The Guardian)*. – *Какие факторы способствуют повышению цен на нефть?*

Следуя словарю литературоведческих терминов, «риторический вопрос – это стилистическая фигура: вопросительное предложение, содержащее утверждение (или отрицание), оформленное в виде вопроса, не требующего ответа» [10]. Например, *If Trump has nothing to hide, why is he so soft on Russia? (The Guardian)*. – *Если Трампу нечего скрывать, то почему он так мягок по отношению к России?*

При вопросно-ответной форме изложения информация излагается в форме риторических вопросов и ответов на эти вопросы [10]. Например, *Will Russia Meddle in Italy's Election? It May Not Have To (The New York Times)*. – *Будет ли Россия вмешиваться в выборы в Италии? Возможно, это и не понадобится*.

Передача стилистических особенностей является одной из важнейших задач перевода. Данные особенности могут передаваться путем лексических и грамматических трансформаций. К требованиям, которые должен соблюдать переводчик при осуществлении перевода, принято относить следующие: смысловое соответствие, грамотность, т. е. отсутствие стилистических, грамматических и орфографических ошибок, а также лексическое и стилистическое соответствие.

Для того чтобы подтвердить вышеизложенные теоретические сведения, было проанализировано 115 заголовков британских и американских изданий и их переводов, опубликованных в период с середины марта по май 2018 г. на сайте www.inosmi.ru, представляющем собой интернет-портал, отслеживающий и переводящий на русский язык статьи из зарубежных печатных средств массовой коммуникации. Анализ позволил выявить особенности, в большей степени характерные для британских и американских изданий в отношении передачи лексических, грамматических и стилистических особенностей заголовков (см. табл. 1).

Передача особенностей англоязычных заголовков при переводе на русский язык

| Особенности англоязычных заголовков | Приемы перевода англоязычных заголовков на русский язык | Процентное соотношение |
|--|---|------------------------|
| ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ | | |
| Имена собственные | Транскрипция | 58,7 % |
| | Традиционное соответствие | 41,3 % |
| Термины | Калькирование | 63,6 % |
| | Транскрипция | 20,5 % |
| | Лексический эквивалент | 11,4 % |
| | Модуляция | 4,5 % |
| Аббревиатуры | Калькирование | 50 % |
| | Экспликация | 42,8 % |
| | Транслитерация | 7,2 % |
| ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ | | |
| Синтаксическое уподобление | | 69,8 % |
| Перестановка | | 23 % |
| Функциональная замена | | 6,9 % |
| СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ | | |
| Тропы | Калькирование | 97,4 % |
| | Модуляция | 2,6 % |
| Устойчивые сочетания | Фразеологический эквивалент | 77,8 % |
| | Модуляция | 22,2 % |
| Экспрессивные синтаксические конструкции | Синтаксическое уподобление | 73,1 % |
| | Компенсация и экспликация | 10,6 % |
| | Объединение | 10,4 % |
| | Перестановка | 5,9 % |

Имена собственные передаются в основном с помощью транскрипции (58,7 %), термины чаще всего переводятся посредством калькирования (63,6 %). Для передачи аббревиатур переводчики обычно обращаются к калькированию (50 %) и к экспликации (42,8 %). Экспликация используется в случаях, когда аббревиатуру передать невозможно и переводчику приходится объяснять содержание исходной единицы.

При переводе заголовков, содержащих грамматические особенности, распространенными трансформациями являются синтаксическое уподобление (69,8 %) и перестановка (23,3 %). Использование приема перестановки объясняется тем, что порядок слов в английском и русском языках отличается, поэтому, чтобы добиться адекватного перевода, приходится применять данную трансформацию.

Для передачи на русский язык тропа бесспорным лидером является калькирование (97,4 %). Это объясняется тем, что передача формы исходной единицы часто способствует передаче ее экспрессивности на языке перевода. На втором месте – модуляция (2,6 %). Это объясняется тем, что единицы, данные в словарях, не всегда отражают стилистическую окраску, и, чтобы ее воссоздать, приходится прибегать к модуляции. При переводе устойчивых сочетаний (фразеологизмов и идиоматических выражений) переводчики практически всегда используют фразеологический эквивалент (77,8 %). Это объясняется тем, что многие формы исходных единиц имеют эквиваленты в переводящем языке. Модуляция (22,2 %) используется в том случае, когда необходимо наиболее полно воспроизвести содержание исходной единицы. А при переводе заголовков, которые являются экспрессивными синтаксическими конструкциями, полностью преобладает такой прием, как синтаксическое уподобление (73,1 %). Это объясняется тем, что в большинстве случаев передача коммуникативного эффекта исходной экспрессивной конструкции может быть

достигнута путем воссоздания аналогичного перевода в языке перевода. Применение приема перестановки (5,9 %) обусловлено тем фактом, что в русском порядок слов – свободный, в то время как в английском переводчик имеет дело с фиксированным порядком слов. Приемы компенсации и экспликации (10,6 %) используются, когда приходится восстанавливать утраченный смысл заголовка и объяснять его содержание.

Выводы. Перевод заголовка произведения – крайне ответственная часть работы переводчика ввиду его определяющей роли в создании привлекательности произведения в целом. При осуществлении перевода заголовков главной целью является достижение адекватности – «исчерпывающей передачи смыслового содержания подлинника и полное функционально-стилистическое соответствие ему» [12, с. 35]. Переводчик должен умело использовать разные переводческие трансформации для того, чтобы переведенный текст максимально точно передавал всю информацию, содержащуюся в исходном тексте, и при этом соответствовал нормам языка перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердышев С. Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления. – М. : Дашков и Ко, 2008. – 252 с.
2. Бреева Л. В., Бутенко А. А. Лексико-стилистические трансформации при переводе. – М., 1999. – 99 с.
3. Вакуров В. Н., Кохтев Н. Н., Солганик Г. Я. Стилистика газетных жанров : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика». – М. : Высшая школа, 1978. – 183 с.
4. Васильева Е. Н., Семенова Е. С. Профессионально ориентированный перевод в подготовке будущих специалистов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 156–162.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. – М., 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru-dict.ru/slovar-efremovoy.html>.
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для институтов и факультетов иностранных языков. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
7. Лазарева Э. В. Заголовки в газете. – Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1989. – 94 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азъ, 1992. – 1360 с.
9. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика английского языка. – М. : Высшая школа, 1989. – 182 с.
10. Розенталь Д. Э. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.classes.ru/grammar/114.Rosental/>.
11. Сыров И. А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста // Филологические науки. – 2002. – № 3. – С. 82–96.
12. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1983. – 303 с.

Статья поступила в редакцию 29.02.2020

REFERENCES

1. Berdyshhev S. N. Reklamnyj tekst. Metodika sostavleniya i oformleniya. – M. : Dashkov i Ko, 2008. – 252 s.
2. Breeva L. V., Butenko A. A. Leksiko-stilisticheskie transformacii pri perevode. – M., 1999. – 99 s.
3. Vakurov V. N., Kohtev N. N., Solganik G. Ya. Stilistika gazetnyh zhanrov : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihся po special'nosti «ZHurnalistika». – M. : Vysshaya shkola, 1978. – 183 s.
4. Vasil'eva E. N., Semenova E. S. Professional'no orientirovannyj perevod v podgotovke budushchih specialistov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 2(98). – S. 156–162.
5. Efremova T. F. Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka. – M., 2006 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ru-dict.ru/slovar-efremovoy.html>.
6. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) : uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 253 s.
7. Lazareva E. V. Zagolovok v gazete. – Sverdlovsk : Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1989. – 94 s.
8. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. – M. : Az", 1992. – 1360 s.

9. *Razinkina N. M.* Funkcional'naya stilistika anglijskogo yazyka. – M. : Vysshaya shkola, 1989. – 182 s.
10. *Rozental' D. E.* Slovar' lingvisticheskikh terminov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.classes.ru/grammar/114.Rosental/>.
11. *Syrov I. A.* Funkcional'no-semanticheskaya klassifikaciya zaglavij i ih rol' v organizacii teksta // Filologicheskie nauki. – 2002. – № 3. – S. 82–96.
12. *Fedorov A. V.* Osnovy obshchej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy) : uchebnoe posobie. – M. : Vysshaya shkola, 1983. – 303 s.

The article was contributed on February 29, 2020

Сведения об авторах

Мозжегорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elenavanilla@mail.ru

Засецкова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smilecamp@yandex.ru

Author information

Mozzhegorova, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department at English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elenavanilla@mail.ru

Zasetskova, Elena Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department at English Philology and Translation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: smilecamp@yandex.ru

УДК 811.161.1'243'342

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.011

Р. Р. Сабитова, Л. К. Гатауллина

РУССКИЙ ВОКАЛИЗМ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

*Казанский национальный исследовательский технологический университет,
г. Казань, Россия*

Аннотация. В работе рассматриваются результаты использования в учебном процессе разработанного и первично апробированного авторами обучающего материала, а также связанных с ним приемов обучения носителей вьетнамского языка русскому как иностранному. Анализ опыта работы по формированию звукопроизношения с опорой на нормативный артикуляционный уклад гласных звуков русского языка позволил не только дать детализированное описание нарушений звукопроизношения в русской речи вьетнамских учащихся, но и уточнить ряд его характеристик. Так, особенности воспроизведения гласных звуков русского языка обусловлены межъязыковой интерференцией, а именно влиянием особенностей вьетнамского вокализма, вьетнамской фонотактики и структурно-функциональных характеристик вьетнамского слога. Изучение особенностей произношения, отражающих звуковой строй родного языка и непосредственно влияющих на освоение русского языка иностранцами, имеет важное практическое значение: оно позволяет преподавателям русского языка как иностранного предвидеть типичные затруднения студентов-иностранцев и скорректировать программу обучения. Проведенный эксперимент выявил положительную динамику процесса обучения, продемонстрировав соответствие результатов обучения запланированным на всех этапах ее освоения, высокий уровень развития речевых умений и способности эффективно использовать полученные навыки.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, обучение неродному языку, формирование звукопроизносительных навыков, межъязыковая интерференция, фонетика, фонотактика, вьетнамский язык.*

R. R. Sabitova, L. K. Gataullina

RUSSIAN VOCALISM AT VIETNAMESE SPEAKERS: FORMATION OF PRONUNCIATION SKILLS

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Abstract. The paper considers the results of employing new drill material developed and initially tested by the authors as well as related techniques in the process of teaching Russian as a Foreign Language to Vietnamese speakers. The undertaken pronunciation training analysis based on standard articulatory structure of Russian vowels contributed to a detailed description of pronunciation faults and to identification of a number of its characteristics. Thus, the peculiarities of pronunciation of Russian vowels are conditioned by interlingual interference, i.e. Vietnamese language vocalism, phonotactics and syllable structure and functioning. The study of pronunciation peculiarities manifesting the sound system of Vietnamese language and directly influencing the study of the Russian language demonstrates the significance of practical application as it allows a teacher of Russian as a Foreign Language to predict typical pronunciation mistakes and to customize a training programme. The conducted experiment revealed positive dynamics of the learning process, demonstrating the conformance of learning outcomes with the planned ones at all teaching stages as well as a high level of development of speech skills and the ability to employ the acquired skills.

Keywords: *Russian as a Foreign Language, teaching language to non-native speakers, formation of pronunciation skills, interlingual interference, phonetics, phonotactics, Vietnamese.*

Введение. Важность учета звукопроизносительных особенностей родного языка в процессе обучения неродному языку невозможно переоценить. «Компонентный состав иноязычного речевого слуха аналогичен компонентному составу речевого слуха на родном языке, с тем лишь отличием, что компоненты иноязычного речевого слуха взрослого человека вторичны и целиком выстроены на базе родного языка», – отмечал А. И. Ильнер [3, с. 60].

В настоящей работе анализируется влияние особенностей вьетнамского вокализма, фонотактики и структурно-функциональных характеристик слога на произношение вьетнамцами гласных русского языка и специфику их воспроизведения в слоге, такте, фразе. Обзор работ по фонетической интерференции не входит в задачи настоящей работы, однако необходимо отметить, что любое ее лингвистическое описание начинается прогнозом ее манифестаций в речи носителей двух разных языков, а основными путями изучения ее проявлений являются сопоставительные исследования по фонетике языков билингва и анализ его фонетических ошибок. К изучению последних обращались Т. М. Балыхина, Е. А. Брызгунова, О. П. Игнатьева, Т. Т. Лайдинен, И. С. Просвирнина и мн. др. (детальный обзор см. в [2]). Е. А. Брызгунова выделяет в речи билингов ошибки звукопроизношения трех типов: артикуляционного (отклонения в произношении фонем русского языка, имеющих соответствие в родном), фонологического (неразличение фонем русского языка, их дистрибуции и сочетаемости в некоторых либо во всех употреблениях) и смешанного (затруднения в артикуляции и фонологическом различении фонем русского языка). Исследователь подчеркивает важность упражнений, «вырабатывающих восприятие звука на слух и предшествующих произносительным» [1, с. 12–13]. Сопоставление фонетических систем русского и вьетнамского языков с целью выявления и классификации ошибок в речи вьетнамцев предпринималось такими специалистами, как В. В. Ремарчук, Н. Хиеу, С. И. Щербатюк, Чан Тхи Хоанг Оань, Ю. Г. Лебедева, Л. В. Сторчак, М. В. Погорелова, Динь Тхи Хонг Тхам и мн. др., отмечавшими различия между звуковым строем русского и вьетнамского языков, которые обуславливают отклонения в произношении отдельных звуков, фраз, нарушения ритмической интонации и ударения.

Актуальность исследуемой проблемы. К сожалению, отраженный в научных статьях и монографиях опыт сопоставления фонетических систем вьетнамского и русского языков и классификации фонологических ошибок практически не используются при создании учебных пособий. «В учебниках и пособиях по РКИ, несмотря на декларирование национальной ориентации, сопоставительный анализ фонетических систем дается только во введении или предваряет отдельные уроки <...>, но при подборе заданий не учитываются типологические особенности родного языка учащихся и типичные ошибки в произношении и интонации» [6, с. 47]. Нами был разработан и первично апробирован обучающий материал, учитывающий выявленные нами особенности фонетической интерференции, а также связанные с ним приемы обучения. Целью настоящего исследования является анализ результатов работы по коррекции произношения гласных, предпринятый в ходе учебного процесса. Достижение поставленной цели предусматривало решение следующих задач:

- изучение вокализма вьетнамского языка и его отражения на письме;
- описание влияния особенностей вьетнамского вокализма, фонотактики и структурно-функциональных характеристик слога на произношение вьетнамцами гласных русского языка;
- наблюдение над особенностями воспроизведения и графической передачи вьетнамскими студентами гласных звуков русского языка в слоге, такте, фразе;

– анализ опыта работы по формированию звукопроизношения с опорой на нормативный артикуляционный уклад гласных звуков русского языка.

Материал и методы исследования. Материалом исследования стали данные наблюдений над русским вокализмом вьетнамских студентов и аспирантов КНИТУ, изучавших русский язык как иностранный (РКИ) в 2014–2017 гг. Была составлена картотека аудиозаписей речи названных лиц, а также образцов их письменных текстов. В работе символами транскрипционного алфавита Международной фонетической ассоциации обозначены звуки вьетнамского языка, фонетической транскрипции на базе кириллицы – русского.

Методом исследования стал естественный эксперимент (подробнее о методе см. в [4]), который проводился в условиях обучения РКИ (уровни А1 и А2) групп вьетнамских студентов в 2018 и 2019 гг. Экспериментальным фактором стал новый обучающий материал, учитывающий фонетические особенности вьетнамского языка и фонологические ошибки его носителей, зависимой переменной – языковые умения и навыки обучаемых. На констатирующей стадии были определены исходные данные исследования, на обучающей – использован авторский материал, скорректированы приемы обучения РКИ и определена эффективность их применения, на контролирующей – определен уровень развития умений и навыков обучающихся по материалам эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждение. В нормированном вьетнамском языке имеется 11 монофтонгов ([i], [i̯], [u], [e], [ɛ], [o], [ɔ], [ɔ̃], [ɛ̃], [a], [ɔ], [ã]) и 3 нисходящих дифтонга ([iə], [i̯ə], [uə]); каждый гласный звук может быть произнесен в 5 или 6 тонах (их количество варьируется по диалектам), отличающихся высотой, долготой, контуром, интенсивностью и фонацией. Артикуляционно гласные отличаются по ряду, подъему, положению губ. По долготе / краткости различаются только 2 пары фонем: [a] – [ã] и [o] – [ɔ]. Все звуки заднего ряда, в том числе первый компонент дифтонга [uə], являются огубленными [9], [10].

Артикуляция основных аллофонов гласных русского языка [a], [o], [y], [и], [э], произносимых изолированно, не представляет для вьетнамских учащихся трудностей. Однако гласный [ы] произносится вьетнамцами не как [i̯], а как [ц̣], то есть, во-первых, с менее высоким подъемом языка; во-вторых, как гласный скорее заднего, нежели среднего ряда: тело языка в момент произнесения распластано в полости рта в меньшей степени и больше оттянуто назад.

Наблюдения показывают, что реализации гласных фонем, обусловленные коартикуляцией, вызывают затруднения у вьетнамских студентов при воспроизведении по подражанию на первом этапе обучения. Ударные [á], [í], [ó], [ý] в неприкрытых и прикрытых твердыми согласными слогах произносятся нормативно. Однако рекурсия мягкого согласного, в артикуляции которого участвует средняя часть спинки языка, накладывается на экскурсию ударных [á], [é], [ý] и продвигает их вперед, что в сочетании с аномальной длительностью и напряженностью придает им дифтонгоидность: гласные начинаются в речи вьетнамцев явным [и]-образным призвуком (подробнее об этом ниже). Ударный [é] может произноситься после мягких согласных как [æ], то есть более переднее [a] с более высоким подъемом: [м'эсть] (место), [б'элы] (белый), [с'эм'] (семь). Ошибки на письме в этих случаях до некоторой степени соответствуют произношению: «място», «бялый», «сямь».

Безударный [a] реализуется после твердых согласных и в абсолютном начале слова в виде [ʌ]: язык слегка оттянут назад и напряженность органов речи ослаблена по сравнению с ударным [á] или [ъ] (после твердых согласных – довольно сильно отодвинутый назад переднего ряда, более закрытый, чем предыдущий, т. е. более высокого подъема, очень слабо напряженный, акустически очень краткий). В абсолютном начале слова независимо от его места относительно ударения на месте нормативного [ʌ] вьетнамские студенты, как правило, произносят ударный [á]: [árbús] (арбуз), [áfr'ькáncь] (африканцы). В заударных слогах ими произносится полновесный ударный [á]: [лám-pá], что нарушает норму.

Безударный [o] в норме произносится в именах иностранного происхождения, как менее длительный и напряженный, чем ударный [o], более открытый и отодвинутый назад и лишенный дифтонгоидности. Вьетнамские студенты верно воспроизводят произношение заимствований по подражанию: [гонкóнк] (Гонконг), [поэмь] (поэма), [ра́д'ьо] (радио), но в ходе чтения незнакомого текста произносят их как исконно русские слова. Отсюда варианты [гонкóнк] и [ганкóнк], [поэмь], [паэмь] и [паэмь], [ра́д'ьо] и [ра́д'ьа].

Безударный [э] после твердых согласных [ж], [ш], [ц] в первом предударном слоге произносится вьетнамцами безо всякой редукции: [жэ́на], [цэ́на], [шэ́п'а́т']. В абсолютном начале слова в безударной позиции на месте нормативного короткого ненапряженного открытого [э] произносится ударный [э́]: [э́таш] (этаж), [э́кза́м'ьн] (экзамен), [э́клóм'ькь] (экономика).

Безударный [у] после твердых согласных произносится вьетнамцами как ударный: [ку́куру́зу] (кукурузу), т. е. как более напряженный, немного менее задний и более закрытый в связи с более высоким положением спинки языка и более сильной лабиализацией, чем требует норма.

Безударный [ы] по сравнению с ударным [ы́] произносится вьетнамскими студентами как более краткий и открытый, менее отодвинутый назад и менее напряженный звук малоопределенного качества, довольно близкий к нормативному русскому безударному [ы]. Краткость этого звука, также в соответствии с нормой, зависит в речи вьетнамцев от позиции безударного слога в фонетическом слове. В первом предударном слоге он менее краткий – [жы́ла] (жила), в остальных более краткий: [шэ́р'ла́та] (широта), [р'аска́з'ьв'ьт'] (рассказывать). На письме под диктовку его близость к безударному [а] в той же позиции заставляет вьетнамских студентов делать ошибки типа «жавут» (живут), «палисос» (пылесос). В абсолютном конце слова соответствует звуку в первом предударном слоге: [го́ды] (годы), [бу́сы] (бусы).

Безударный [а] после мягких согласных в первом предударном слоге в норме продвигается вперед, что дает звук, близкий по звучанию к [и³] – слабо напряженный и более закрытый, т. е. гласный более высокого подъема. Однако вьетнамские студенты произносят его как более длительный и более определенный [и]: [м'ич' и́] (мячи), [ч'исы́] (часы). В остальных предударных и заударных слогах в норме произносится [ь] – гласный, более продвинутый вперед, более высокого подъема и еще более слабо напряженный, чем [и³]. Но вьетнамские студенты и его произносят как более длительный и более определенный [и]: [п'ид'ис'а́т] (пятьдесят). Гласный [æ] (передний [а] с более высоким подъемом), соответствующий норме, в абсолютном конце слова при тщательном произнесении передается вьетнамцами как таковой: [д'а́д'æ/и'т'о́т'æ] (дядя и тетя). Часто рекурсия мягкого согласного, в артикуляции которого участвует средняя часть спинки языка, накладывается на экскурсию безударного [æ] и продвигает его вперед, что в сочетании с большей длительностью и напряженностью, чем предусматривает норма, придает [æ] дифтонгоидность: гласный начинается в речи вьетнамцев выраженным [и]-образным призвуком, произносится как [и³æ]. Отсюда нарушение произношения [д'и³р'э́вн'и³æ] (деревня), [д'а́д'æ/и'т'о́т'и³æ] (дядя и тетя), которое стабильно отражается на письме в виде написания «деревния», «дядя и тетия». Отметим, что и ударный [а] после мягких согласных получает выраженный [и]-образный призвук – [хл'и³а́т] (хотят), [м'и³н'а́] (меня) – что также находит отражение в ошибочных написаниях типа «хотият», «меняя». То же происходит с безударными [э] и [у]: безударный [и³] приближается к равновесному дифтонгу [иэ], откуда и нарушение произношения типа [нлс'э́в'и³р'иэ] (на севере), которое стабильно отражается на письме в виде написания «на северие». Безударный [у] также приобретает [и]-образный призвук и звучит как [и³у]: [л'и³убл'у́] (люблю), [пóмн'и³у] (помню), [вз'э́мл'и³у] (в землю), что стабильно отражается на письме в виде написания «помнию», «в землю».

Безударный [э] после мягких согласных в первом предударном слоге произносится вьетнамцами как краткий слабо напряженный [и³] (средняя часть спинки языка поднята): [в'и'сна́] (весна), [с'и'во'дн'ь] (сегодня). По сравнению с нормативным этот звук воспринимается как гласный скорее среднего подъема, что, по-видимому, обусловлено влиянием средневерхнего вьетнамского [e]. В остальных безударных слогах вьетнамцы произносят этот же звук. Безударный [у] после мягких согласных произносится большинством вьетнамцев либо как ударный [ý] – [л'убл'ý] (люблю), либо как продвинутый вперед, более открытый и лабиализованный звук, но при этом более длительный и напряженный, чем нормативный безударный [у] и поэтому дифтонгоидный (об этом см. выше). Безударный [и] после мягких согласных – это немного более закрытый звук: [б'йл'эт] (билет), [с'йд'эл] (сидел).

Распознавание комбинаторных аллофонов гласных фонем в словесном ряду, в отличие от звукового и слогового, оказывается для вьетнамских студентов более проблематичным, что связано, на наш взгляд, с трудностями различения вьетнамцами ударных и безударных слогов, обусловленными структурными и функциональными отличиями русского и вьетнамского слога.

Слоги вьетнамского языка имеют структуру (C₁)(w)V(C₂)+T, где C₁ – инициаль (любой единственный начальный согласный, кроме [p], либо гортанная смычка), w – губно-губной глайд (необязательный), V – централь (слоγοобразующий гласный – монофтонг либо дифтонг), C₂ – терминаль (необязательная) и T – тон. Как отмечает М. О. Пивоварова, «тон, всегда реализующийся только в слоге, представляет собой фонологическую категорию <...> выполняет конститутивную функцию, объединяя слоговые элементы в пределах слога. Силлабема приобретает конкретное значение лишь при сообщении ей супрасегментных характеристик, т. е. тоны выполняют в тональном языке словоформирующую функцию, которой при восприятии соответствует словоопознавательная функция» [5, с. 207]. Возможны следующие типы слогов: V (ê), wV (uê), VC (âm), wVC (oán), CV (bà), CwV (bưôì), CVC (tiêng), CwVC (thuộc). В русском языке возможны неприкрытые V (начинающиеся гласным: [и-то́к]) и прикрытые CV (начинаются неслоговым [у-гла́]), открытые CV (оканчивающиеся гласным [пур-га́]) и закрытые CVC [по́-жьс] слог. Однако в русском языке возможны стечения согласных в качестве инициали [фстр'а-нут'] и финали [ч'орстф], [знл-кóмстф], недопустимые для вьетнамского языка. В ходе произнесения их вьетнамцами между согласными появляются эпентетические гласные и изменяется слогораздел: [цэн-тър] (центр), [фь-хóт] (вход), [д'э-н'ь'гй] (деньги), [сь-м'о-дам] (с медом), [ма-но́-га] (много), [мо́-жь-нь] (можно). Говоря о слоγοделении на стыке служебного и знаменательного русских слов, следует отметить, что в речи вьетнамцев служебное слово не сливается со знаменательным: [плд/л-кном] вместо [пъ-да-кном] (под окном), [из/ан-гл'ь-й] вместо [и-зán-гл'ь-й] (из Англии). Ту же картину дает слоγοделение на стыке двух знаменательных слов в быстрой разговорной речи: [клас/лткрýт] вместо [ккл-сл-ткрýт] (класс открыт), как в речи носителей русского языка. По-видимому, это объясняется тем, что во вьетнамском языке слоγοделение семантизировано, границы слогов и морфем совпадают, границы слогов не могут перемещаться. Фонетическая и семантическая обособленность вьетнамского слога мешает слитности русского фонетического слова и затрудняет коартикуляцию звуков на границах его слогов.

Вьетнамское словесное ударение является музыкальным, или тоническим; каждый слог обладает собственным ударением. Словесное ударение в русском языке характеризуется комплексом средств: длительностью ударного гласного, силой звука и качеством гласного. Количественная редукция безударных гласных, свойственная русскому вокализму, по-видимому, не воспринимается вьетнамцами как сокращение длительности гласного только в определенной фонетической позиции. Однако и связанная с количе-

ственной качественная редукция безударных гласных, по-видимому, также не воспринимается как позиционное изменение качества гласного, зависимое от более слабого напряжения органов артикуляции. «По аналогии с родной фонетикой вьетнамцы ищут тональность и в русском произношении, смешивают интонацию на уровне синтагмы с акцентным ударением на уровне слова. Для постановки артикуляции гласных важно четкое усвоение ударности звука (т. е. силы, продолжительности и четкости артикуляции), а не его тона» [6, с. 53]. Оказываются возможными такие варианты чтения неодносложных слов, где редукция либо не отражается вовсе и все слоги произносятся как ударные ([мó-жнó]), либо отражается неверно ([мó-жна] и [мó-жнл]), либо гласные всех слогов произносятся как редуцированные, особенно если в предшествующем фонетическом слове гласный ударного слога был выделен ([мъ-жнъ]). То же можно сказать и о чтении односложных слов, например, [тóк], [сón] читаются как [тък], [сън]. Отметим здесь же справедливость замечания В. В. Ремарчука и Н. Хиеу о том, что отсутствие редукции и более четкое проговаривание гласных в безударных слогах «также влияет на темп речи в целом» [7, с. 183].

Задача преподавателя РКИ состоит в развитии всех компонентов речевого слуха – фонематического, фонетического, акцентно-ритмического, интонационного – в отношении неродного языка. С учетом данных констатирующей стадии эксперимента нами был разработан и первично апробирован обучающий материал, ориентированный именно на вьетнамскую аудиторию. Так, в первые недели обучение проводилось с участием зрительного контроля над артикуляцией – использовались зеркала при воспроизведении звуков по подражанию, демонстрация «артикуляционных профилей» (рисунков, фиксирующих положение органов артикуляции в ходе произнесения звука), крупных цветных снимков приоткрытого рта под определенным углом, на которых также хорошо видно положение органов артикуляции. Таким образом, оказалось полезным внедрение в обучение некоторых традиционных логопедических приемов. В работе над звукопроизношением использовались упражнения на распознавание заданного гласного последовательно в звуковом, слоговом, словесном ряду, а также на воспроизведение гласного звука по подражанию, сопряженное и отраженное проговаривание его в коммуникативно значимых словах. Отметим также эффективность записи на диктофон, которая приучает студента к контролю над собственным произношением.

Положительно зарекомендовало себя ознакомление вьетнамских студентов с терминологическим минимумом. Понимание того, что такое звук, буква, ударение, сильная и слабая позиция, слог, не только способствовало формированию сознательного отношения к изучаемому языку и усвоению структурно-функциональных связей между его элементами, но и позволило преподавателям разнообразить довольно однотипные тренировочные упражнения, введя в практику обучения задания на определение количества букв и звуков в слове, разложение слова на составляющие его звуки, поиск в тексте слов с определенными звуками, слов с конкретным количеством слогов, слов с ударным и безударным звуком, классификацию слов по определенному признаку и т. п. Эффективным для формирования речевого слуха оказалось обучение фонологическим оппозициям и оппозициям акцентно-ритмических структур, впервые предложенное Е. В. Сорокиной [8], на речевом материале, отобранном авторами с учетом описанных выше особенностей.

Проведенное исследование позволило, во-первых, дать детализированное описание нарушений звукопроизношения в русской речи вьетнамских учащихся и уточнить ряд его характеристик; во-вторых, сделать вывод об обусловленности особенностей воспроизведения гласных звуков русского языка влиянием специфики вокализма, фонотактики и структурно-функциональных характеристик слога во вьетнамском языке; в-третьих, разработать на основе полученных данных учебный материал и использовать приемы обучения, позволяющие эффективно формировать навыки звукопроизношения. Текущий

контроль в ходе эксперимента выявил положительную динамику процесса обучения, показав соответствие результатов обучения запланированным на всех его этапах. Итоговый контроль продемонстрировал высокий уровень развития речевых умений и способности эффективно использовать полученные навыки (минимум и максимум полученных студентами баллов по стобальной шкале приводится в табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестов по речевым умениям

| Речевое умение | балл, min | балл, max |
|---------------------------------|------------------|------------------|
| Аудирование монологической речи | 70 | 84 |
| Аудирование диалогической речи | 72 | 80 |
| Чтение вслух | 76 | 88 |
| Говорение | 68 | 87 |

Выводы. Проведенный эксперимент позволил выдвинуть гипотезу о том, что предложенная модель обучения способна оптимизировать подготовку фонематического слуха вьетнамских студентов к восприятию русской речи, на которой базируется развитие более сложных языковых навыков. Дальнейшее направление исследования мы видим в подготовке к печати учебного пособия и его апробации в ходе проведения запланированного нами сравнительного эксперимента, предполагающего обучение в экспериментальной и контрольной группах, а также в разработке методики оценивания его результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. – М. : МГУ, 1963. – 306 с.
2. *Будник Е. А.* Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Linguamobilis*. – 2012. – № 3. – С. 171–179.
3. *Ильнер А. О.* Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия. – Екатеринбург : УрФУ, 2016. – 136 с.
4. *Новиков А. М.* Общие эмпирические методы исследования // *Эксперимент и инновации в школе*. – 2010. – № 1. – С. 2–9.
5. *Пивоварова М. О.* К вопросу об особенностях вьетнамского слога // *Вестник СПбГУ. Серия 9*. – 2014. – Вып. 1. – С. 204–209.
6. *Просвирнина И. С.* Обучение фонетике русского языка // *Известия УрГУ. Филология. Языкознание*. – 2004. – № 33. – С. 46–60.
7. *Ремарчук В. В., Нгием Хиену.* Различия фонетических систем вьетнамского и русского языков и характерные особенности вьетнамского слога // *В помощь преподавателям русского как иностранного*. – М. : МГУ, 1970. – С. 182–191.
8. *Сорокина Е. В.* Развитие речевого слуха студентов-иностранцев при обучении их русскому языку // *Вестник РУДН. Вопросы образования: языки и специальность*. – 2005. – № 1. – С. 23–30.
9. *Kirby J. P.* Vietnamese (Hanoi Vietnamese) // *Journal of the International Phonetic Association*. – 2011. – № 41(3). – P. 381–392.
10. *Pham B.* Consonants, vowels and tones across Vietnamese dialects // *International Journal of Speech-Language Pathology. Issue 2: Cultural and linguistic diversity in speech-language pathology*. – 2016. – Vol. 18. – P. 122–134.

Статья поступила в редакцию 24.03.2020

REFERENCES

1. *Bryzgunova E. A.* Prakticheskaya fonetika i intonaciya russkogo yazyka. – M. : MGU, 1963. – 306 s.
2. *Budnik E. A.* Foneticheskaya interferenciya i inostrannyj akcent pri obuchenii russkomu proiznosheniyu // *Linguamobilis*. – 2012. – № 3. – S. 171–179.
3. *I'ner A. O.* Razvitie inoyazychnogo rechevogo sluha v usloviyah uchebnogo mnogoyazychiya. – Ekaterinburg : UrFU, 2016. – 136 s.

4. *Novikov A. M.* Obshchie empiricheskie metody issledovaniya // Eksperiment i innovacii v shkole. – 2010. – № 1. – S. 2–9.
5. *Pivovarova M. O.* K voprosu ob osobennostyah v'etnamskogo sloga // Vestnik SPbGU. Seriya 9. – 2014. – Vyp. 1. – S. 204–209.
6. *Prosvirina I. S.* Obuchenie fonetike russkogo yazyka // Izvestiya UrGU. Filologiya. Yazykoznanie. – 2004. – № 33. – S. 46–60.
7. *Remarchuk V. V., Ngiem Hieu.* Razlichie foneticheskikh sistem v'etnamskogo i russkogo yazykov i harakternye osobennosti v'etnamskogo sloga // V pomoshch' prepodavatelyam russkogo kak inostrannogo. –M. : MGU, 1970. – S. 182–191.
8. *Sorokina E. V.* Razvitie rechevogo sluha studentov-inostrancev pri obuchenii ih russkomu yazyku // Vestnik RUDN. Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. – 2005. – № 1. – S. 23–30.
9. *Kirby J. P.* Vietnamese (Hanoi Vietnamese) // Journal of the International Phonetic Association. – 2011. – № 41(3). – P. 381–392.
10. *Pham B.* Consonants, vowels and tones across Vietnamese dialects // International Journal of Speech-Language Pathology. Issue 2: Cultural and linguistic diversity in speech-language pathology. – 2016. – Vol. 18. – P. 122–134.

The article was contributed on March 24, 2020

Сведения об авторах

Сабитова Регина Рифкатовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия; e-mail: regina.r.sabitova@gmail.com

Гатауллина Луиза Кирамовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия; e-mail: glk79@yandex.ru

Author information

Sabitova, Regina Rifkatovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language in Professional Communication, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia; e-mail: regina.r.sabitova@gmail.com

Gataullina, Luiza Kiramovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language in Professional Communication, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia; e-mail: glk79@yandex.ru

УДК 811.112.2'373.46

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.012

В. А. Фролова

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЖЕННОСТЬ ПОСЛЕЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются лексико-семантические особенности послелогов современного немецкого языка и проблема их функционирования в языке. Исходя из того, что послелоговые представляют особую группу служебных слов, необходимых для создания и выражения синтаксической связи в словосочетании или предложении, в статье дается детальная характеристика позиционных особенностей немецких послелогов, изучаются их сочетаемость и функциональная нагруженность, анализируются конкретные значения в тексте. В современном чувашском языке (для многих обучающихся в условиях билингвизма национальной республики он является родным), где удельный вес послелогов значительно больше, чем в немецком (иностранном) языке, послелоговые играют важнейшую роль: в отсутствии согласования между определяемыми и зависимыми словами послелоговые в чувашском языке являются основными элементами создания синтаксической связи в словосочетаниях.

Особое место в статье занимает вопрос позиционного сходства послелогов в таких разноструктурных языках, как немецкий и чувашский, так как преподавание этого иностранного языка в Чувашской Республике часто происходит в условиях билингвизма учащихся. Лингвистическая интерференция, которая чаще всего оказывает негативное влияние на овладение новым материалом, в условиях чувашского и русского билингвизма при правильной формулировке задач может вызвать положительный эффект в обучении.

Ключевые слова: *послелог, немецкий язык, чувашский язык, функциональная нагруженность, лингвистическая интерференция.*

V. A. Frolova

FUNCTIONAL CAPABILITIES OF POSTPOSITIONS IN MODERN GERMAN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article discusses the lexical and semantic features of postpositions in modern German and the problem of their functioning in the language. Since postpositions represent a special group of function words which are necessary for creating and expressing a syntactic connection between words in a phrase or sentence, the article gives a detailed description of the positional features of German postpositions, considers their combinability and functional capabilities, analyzes specific meanings in the text. In modern Chuvash (for many students studying under the condition of the bilingualism of the national republic, it is their mother tongue), in which the importance of postpositions is higher than in German (foreign) language, postpositions play a significant role, since there is no agreement between defined and dependent words, postpositions in the Chuvash language are the essential elements for creating a syntactic connection between words in phrases.

The article pays special attention to the positional similarity of postpositions in such diverse languages as German and Chuvash, since in the Chuvash Republic this foreign language is often taught under the condition of students' bilingualism. Linguistic interference, which in most of the cases has a negative impact on learning of new material, can cause a positive effect under the condition of Chuvash-Russian bilingualism and correctly formulated aims.

Keywords: *postposition, German, Chuvash, functional capabilities, linguistic interference.*

Введение. В данной статье исследуется функциональный потенциал послелогов современного немецкого языка (внутренняя структура послелогов, их лексико-грамматические характеристики, сочетаемость с другими словами, функциональная реализация в речи), а также эффективное овладение ими в условиях билингвизма с учетом основных трудностей, возникающих при изучении немецкого языка.

Теоретическую основу работы составляют труды отечественных и зарубежных авторов, посвященных общим проблемам предлогов и послелогов (В. И. Бычков, Е. В. Брискина, В. Г. Шабаев, Д. Э. Рахматуллина, Э. Р. Замалютдинова, М. С. Мамадасламов, Грамматика Дуден, Г. Хельбиг, Й. Буша и др.), вопросам изучения билингвизма (А. И. Ватаманюк), проблематики лингвистической интерференции (А.В. Ребко).

Цель работы – исследовать функциональную нагруженность послелогов современного немецкого языка (при этом знание лексико-грамматических характеристик послелогов необходимо для предупреждения возможных лингвистических трудностей при овладении немецким языком в условиях билингвизма, когда возможная интерференция может быть использована как фактор с положительным эффектом в обучении иностранному языку). Результаты исследования могут быть направлены на совершенствование работы с обучающимися по овладению послелогом современного немецкого языка.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема языкового осмысления отдельных разрядов лексических единиц, в частности послелогов современного немецкого языка, всегда вызывал неподдельный академический интерес среди представителей самых различных отраслей знания. Несмотря на то что языковые характеристики послелогов получили свое освещение в целом ряде работ, до сих пор продолжаются дискуссии относительно их функционирования в речи и тексте. Особенно актуальным, на наш взгляд, это становится в образовательном процессе, когда обучающиеся сталкиваются с определенными трудностями в овладении указанными лексическими единицами. Этот фактор, а также целый спектр вопросов, связанных со структурно-семантическим описанием послелогов, не нашедших должного освещения в научных трудах последних десятилетий, обуславливают актуальность исследуемой проблемы.

Значимость работы заключается в том, что она расширяет научные представления о природе и особенностях послелогов современного немецкого языка, представляет определенный академический и практический интерес, так как осуществлена на стыке нескольких направлений: языкознания и методики преподавания иностранных языков, открывает новые горизонты изучения структур, связанных с указанными служебными словами.

Материал и методы исследования. Материалом данного исследования, составляющего эмпирическую основу для анализа, послужили текстовые фрагменты из художественных произведений немецких авторов XX–XXI вв., отобранные методом сплошной выборки из представленного в базе данных корпуса примеров COSMAS II, созданного на виртуальном портале Института немецкого языка в г. Мангейм (ФРГ). Обращение к немецкоязычным художественным текстам продиктовано, в первую очередь, тем, что они дают возможность концептуализировать скрытое смысловое содержание исследуемых языковых единиц – послелогов – в современном немецком языке.

В ходе исследования было отобрано и проанализировано 1537 примеров, в которых были представлены 18 выбранных для изучения послелогов современного немецкого языка: *ausgenommen* (89), *einbegriffen* (72), *bar* (119), *wegen* (93), *gemäß* (107), *nach* (121), *betreffend* (68), *entgegen* (95), *entsprechend* (74), *eingedenk* (52), *entlang* (116), *ungeachtet* (47), *zu* (135), *zufolge* (39), *halber* (42), *lang* (49), *zuliebe* (83), *gegenüber* (136 примеров).

В работе был использован комплекс теоретических и практических методов исследования: анализ теоретических источников, метод сплошной выборки, лингвистический анализ иллюстративного материала.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследования в области современного языкознания отражают развитие языка и разнообразные изменения в нем, которые происходят постоянно и идут в ногу со временем: все чаще лингвисты обращаются к вопросам изучения лингвистических особенностей функционирования тех или иных языковых единиц (например, изучение структуры диалога, полилога в социальных сетях, язык мессенджеров и др.). Но наряду с этим актуальными остаются и традиционные вопросы [1, с. 64–70], [4, с. 684–690], [5, с. 85–89], [7, с. 255–274], особенно те, которые невозможно обойти при обучении иностранным языкам, так как при изучении нового (иностранного) языка неизбежно сталкиваемся со сравнительно-сопоставительным анализом языковых элементов: одни из них функционируют сходно в разных (часто – разноструктурных) языках, другие – кардинально различаются (либо даже не встречаются) в ряде языков, вызывая определенные трудности в овладении новыми лексическими единицами и грамматическими структурами.

В данной статье обратимся к проблеме функционирования послелогов в современном немецком языке и к вопросу обучения грамотному использованию послелогов в речи с учетом преподавания немецкого языка (как первого или второго иностранного) в условиях билингвизма Чувашской Республики (чувашского и русского языков). Многочисленные исследования свидетельствуют об актуальности вопроса преподавания иностранного языка в условиях билингвизма как в национальных республиках России, так и за рубежом [3, с. 26–35].

Сам термин «послелог» до сих пор является предметом дискуссии для лингвистов, так как существуют разные точки зрения относительно функционирования послелогов в языке. Рассмотрим две полярные точки зрения: послелогов как самостоятельная группа служебных слов и послелогов как разновидность такой части речи служебных слов как предлоги.

В отечественной лингвистике традиционно распространена первая точка зрения: послелогов выделяются в особую группу служебных слов. В частности, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» находим следующее определение: «*послелог* (от лат. *postpositio*) – разряд служебных слов, выражающих различные отношения между главными и зависимыми членами словосочетания и осуществляющих подчинительную синтаксическую связь внутри словосочетания и предложения» [8, с. 389].

В зарубежной германистике лингвисты придерживаются второй точки зрения, выделяя термин «предлог» в широком и узком понимании. В узком понимании термин «предлог» обозначает слово, которое стоит в начальной позиции (перед сопровождающим словом) [11, с. 544–545]. В широком понимании – служебное слово, сопровождающее какое-либо слово для выражения синтаксической связи между ними [10, с. 356], [9, с. 600]. В этом случае класс предлогов охватывает три подгруппы:

1) предлоги (слова, которые находятся перед сопровождающим словом, – *Präposition*: *auf dem Tisch*, *an diesen Tagen*);

2) послелогов (слова, которые стоят после сопровождающего слова, – *Postposition*: *den Fluss entlang*, *dem Vater entgegen*);

3) «рамочные» предлоги (слова, которые находятся как перед, так и после сопровождающего слова одновременно, – *Zirkumposition*: *um die Mutter herum*, *um der Mutter willen*).

Как видно из приведенных определений, более полно суть термина «послелог» раскрывают дефиниции отечественных лингвистов, вслед за которыми в данной статье

последлоги будут рассматриваться как особая группа служебных слов, необходимых для создания и выражения синтаксической связи между словами в словосочетании или предложении.

По своей этимологии значительная часть послелогов – это слова, восходящие к именам существительным в основном с пространственным (реже – темпоральным) значением, они возникли в результате грамматикализации знаменательных слов, изоляции и функционального переосмысления их отдельных словоформ. В связи с этим для многих послелогов грамматическое значение становится главным критерием, регулирующим их функционирование в предложении.

С точки зрения внутренней структуры послелогов в немецком языке относятся скорее к производным (или вторичным) образованиям (в отличие от непродucedных, или первичных) – это большинство предлогов немецкого языка: *an* (на, у), *auf* (на), *aus* (из), *durch* (через, благодаря), *für* (за, для), *gegen* (против), *in* (в), *mit* (с), *neben* (около), *ohne* (без), *über* (над, о), *vor* (перед), *während* (во время) и др.).

В современном немецком языке удельный вес послелогов значительно меньше, чем удельный вес предлогов. Так, в «Грамматике немецкого языка» (Duden in 12 Bänden. Band 4) приводится следующий список послелогов: *ausgenommen* (за исключением, кроме), *einbegriffen* (включая, включительно, с учетом), *bar* (без всякого), *wegen* (ради, из-за, вследствие), *gemäß* (согласно, соответственно, в соответствии с, согласно с, по мере), *nach* (в значении «по, согласно, соответственно, в соответствии, судя по»), *betreffend* (относительно, касательно), *entgegen* (1) в пространственном значении: (на)против, навстречу; 2) вопреки, против), *entsprechend* (согласно, соответственно, в соответствии), *eingedenk* (помня о, памятуя о), *entlang* (1) вдоль; 2) в течение), *ungeachtet* (несмотря на, невзирая на), *zu* (указывает на направление), *zufolge* (по, согласно, вследствие):

Ihrem Bericht zufolge ist die Lage ernst.

Den ganzen Weg entlang wuchsen Blumen.

Dem Ende zu wurde die Diskussion lebhafter.

В позиционном плане указанные послелогов преимущественно употребляются после определяемых слов, хотя иногда возможна и предпозиция [9, с. 603], [10, с. 356].

К этому списку можно добавить также послелогов *halber* (ради, для, из-за, ввиду), *lang* (вдоль), *zuliebe* (ради), которые встречаются исключительно в постпозиционном положении [10, с. 357]:

Sie macht es ihm zuliebe.

Er buchstabiert dies der Deutlichkeit halber.

Ich glaube, wir müssen diese Straße lang, um zum Bahnhof zu kommen.

Уникальным в позиционном отношении является послелог *gegenüber* (1) указывает на местонахождение: *напротив, против*; 2) *по отношению к, в отношении, перед, в противовес*; 3) *по сравнению с*), чье местонахождение в словосочетании, как отмечается в «Грамматике немецкого языка», может варьироваться: *meinem Vater gegenüber* (älter) – *gegenüber meinem Vater* (jünger); früher (veraltet): *gegen dem Schlosse über* (J. W. von Goethe) [9, с. 603], т. е. этот элемент может выступать 1) как предлог, 2) как послелог, 3) в качестве «рамочного» предлога. При этом все три варианта являются стилистическими вариантами: первый – как традиционная форма, второй – более современная, а третий – устаревшая форма.

Важно отметить, что каждый послелог характеризуется присущей только ему совокупностью значений, как правило, это конкретно-пространственные отношения (послелогов *entlang, lang, gegenüber, entgegen*). Послелогов немецкого языка могут использоваться и для передачи более обобщенных грамматических значений (послелогов *gemäß, wegen, zufolge, halber*).

Рассмотрим, какова функциональная нагруженность исследуемых языковых единиц. Одно из фундаментальных свойств языковых единиц, отражающее синтагматическое отношение между ними, – это сочетаемость слов в словосочетаниях. Для послелогов их сочетаемость прежде всего определяется таким грамматическим фактором, как выбор формы косвенного падежа (управление), так как по своей грамматической функции послелоги соотносятся с категорией падежа. В этом плане перечисленные выше послелоги условно можно разделить на три группы:

1) с формами дательного падежа для существительного или местоимения (*gemäß, entgegen, entsprechend, nach, gegenüber, einbegriffen, zufolge, zu*);

2) с формами винительного падежа для существительного или местоимения (*entlang, lang, betreffend, ausgenommen*);

3) с формами родительного падежа для существительного или местоимения (*halber, zuliebe, ungeachtet, eingedenk, wegen, bar*).

Среди этого многообразия есть несколько послелогов, которые могут иметь параллельные формы, когда вместо традиционного падежа может использоваться форма иного косвенного падежа, при этом, как правило, этот выбор детерминируется пре- или постпозицией предлога. В частности, послелог *zufolge* требует формы дательного падежа при употреблении в постпозиции (пример 1) и формы родительного падежа в позиции перед существительным или местоимением (пример 2):

(1) *Mit dem Schlegeisen klopfte er gegen die Tür des Stadthauses von Major Dethmer. Der Freiherr weilte nur gelegentlich in der Stadt. Meist lebte er auf seinem Landgut oder reiste in geschäftlichen Angelegenheiten, die ihn, den Gerüchten zufolge, oft nach Frankreich führten* (R. Müller. Die Ritter der Euterpe).

(2) *Zufolge des Berichtes der Polizei war der Tod von Mario irgendwann am Nachmittag eingetreten* (R. Müller. Die Ritter der Euterpe).

Примечательна здесь еще одна особенность послелога *zufolge*: этот послелог в речи часто используется как альтернативная форма для выражения косвенной речи, заменяя конъюнктив (в значении «по словам», «согласно», «по показаниям»):

(1) *Dem Spurenbbericht zufolge sind dabei mindestens zwei Täter am Werk und bald darauf fliegt Kauz in die Luft, wobei wir auch bei diesem Mord von mehreren Tätern ausgehen* (H.-P. Vertacnik. Abfangjäger).

(2) *Der Mann war dem Bericht zufolge in der Lage gewesen, sein linkes Augenlid zu bewegen und auf diese höchst originelle Art und Weise mit seiner Außenwelt zu kommunizieren* (B. Franzinger. Ohnmacht).

Послелог *entlang* также проявляет двойственный характер в выборе падежной формы, варьируя от традиционной формы винительного падежа, когда это служебное слово занимает постпозицию в отношении существительного (пример 1), до формы дательного падежа (пример 2), а иногда – и формы родительного падежа (пример 3) при употреблении послелога в предпозиции:

(1) *Dieter und Elisabeth liefen den Zaun mit den herunterquellenden Blüten entlang zum Strand hinunter* (H. G. F. Schneeweiß. Aus Sternenstaub).

(2) *Die Felsenstiege mit den engen Souvenirgeschäften, mit den Lavendelbüschen zwischen dunklem Vulkanstein führte entlang der Schlucht an einem hypermodernen Einkaufszentrum vorbei zu der Palmenallee Calle Aquilar y Quesada hinunter* (H. G. F. Schneeweiß. Aus Sternenstaub).

(3) *An dem Restaurant vor dem Dorf hielt Dieter an, ließ sich eine Tapas servieren, eine Schnitte mit luftgetrocknetem Bergschinken und einen frischen Saft, bevor er entlangdes gebirgigen Ackerlands mit Feigenkakteen über trockene Schluchten nach La Guanacha mit seinen bunten Bergwiesen weiterfuhr* (H. G. F. Schneeweiß. Aus Sternenstaub).

Следует также отметить, что варианты с формами дательного падежа имеют стилистическую маркировку «устаревший», а варианты с формами родительного падежа чаще встречаются в австрийском или швейцарском немецком языке.

Послелог *wegen* может управлять как формой родительного, так и дательного падежа, при этом позиция послелого перед существительным или после существительного или местоимения не коррелирует с выбором формы падежа:

(1) «*Du hast gewiss auch lange nicht mehr an deine Mutter gedacht. Schämst du dich vielleicht ihrer niederen Herkunft wegen?*», *fragt sie eindringlich* (H. G. F. Schneeweiß. Was nun, Prometheus?).

(2) *Sie wollte in ihrer Mißgunst nicht einmal der Katze vergönnen, daß sie auf Samtpfoten schleichen und wenn es ihr danach war, große Sprünge machen konnte; den Haifisch benedete sie der scharfen Zähne wegen und weil er ihr im Schwimmen überlegen war, und sie haßte sogar den Adler, da er im Gegensatz zu ihr in große Himmelshöhen steigen konnte* (Gyözö Szendrödi. Jacques Hilarius Sandsacks Psychoschmarotzer).

(3) *Der Ritter vom Straußberg, der in den letzten Stunden mehrmals versucht hatte, wegen seines verletzten Stolzes den Brautpreis herunter zu handeln, stand mühsam auf und lallte. «Ich hoffe, Ihr wisst, wie man ein ungehorsames Weib züchtigt, Graf Beringer. Wenn nicht, ich...»* (S. Knodel. Adelheid von Lare).

Как показывают эти наблюдения, немецкие послелоговые конструкции имеют довольно много лексико-семантических и синтаксических особенностей, которые могут вызвать существенные трудности при их изучении и правильном употреблении в языке (так как похожие послелоговые конструкции в разных языках могут значительно отличаться друг от друга как своим управлением, так и спектром значений). В связи с этим преподаватель должен использовать те средства и методы обучения, которые помогут максимально эффективно овладеть изучаемым материалом. В условиях билингвизма Чувашской Республики учитель может опираться, на наш взгляд, на сравнительный анализ различных явлений не только в метаязыке (русском), но и родном (чувашском) языке, проводя параллели в самых различных (даже разноструктурных) языках.

В современном чувашском языке (как и во многих тюркских языках) послелоговые конструкции – более распространенное явление, чем в немецком языке. Удельный вес послелоговых конструкций в чувашском языке значительно больше: *валли, кура, патёнче, патне, пек, пирки, пула, пусне, сине, синче, синчен, сумёнче, тавра, таран, тярăх, умён, умёнче, урлă, хирёс, хута, хысёнче, хысён, чух, чухне, ытла* [2, с. 12–18].

Пёр самантрах Алмазов пусне темесе шухăш килсе кёчё. Саканта мён каламаллине, мён тумаллине сул синчех шутласа хунăччё вăл, сапах халё ним те аса илеймерё (А. С. Артемьев. Салампи).

Вёснё евёр килчё вăл кунта, акă халё савни суртёнче алăк патёнчен иртме хăй-масăр тăрать (А. С. Артемьев. Салампи).

Послелоговые конструкции в чувашском языке – один из самых продуктивных способов выражения синтаксической связи между словами в словосочетании и предложении. При изучении немецкого языка в условиях билингвизма Чувашской Республики эта особенность родного (чувашского) языка может быть использована в целях предупреждения грамматической интерференции. Как отмечает А. В. Ребко, «грамматическая интерференция проявляется в тех случаях, когда изучающий иностранный язык применяет грамматические правила, свойственные его родному языку, к аналогичным элементам иностранного языка» [6, с. 227–232], при этом грамматические правила далеко не всегда могут совпадать в родном и изучаемом иностранном языке. Преподаватель, осуществляющий свою деятельность в условиях билингвизма, может опираться на знания обучающихся в области своего родного языка и показывать возможность проводить аналогии в иностранном языке, если даже родной и изучаемый языки являются разноструктурными.

Выводы. В современном мире, когда поликультурное взаимодействие разных народов неизбежно приводит к контактам и межкультурной коммуникации, эффективное и грамотное овладение новым иностранным языком становится все более актуальным и востребованным. В условиях нехватки времени на кропотливую работу над языковым материалом преподаватель старается выбрать тот инструментарий, который позволяет максимально быстро и качественно достичь цели. Относительно послелогов немецкого языка, играющих порой главную роль в синтаксической связи между словами, эффективным приемом обучения может стать сравнительно-сопоставительный анализ послелогов в разных языках, тем более в условиях билингвизма. Тем самым можно нагляднее и доступнее объяснить структурные и лексико-грамматические особенности послелогов современного языка, помочь обучающимся в овладении сложными грамматическими структурами, так как знание и правильное употребление послелогов важно для понимания и создания письменных текстов на немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брискина Е. В.* Лексико-семантические и синтаксические особенности предлогов и предложных групп в современном немецком языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-1(77). – С. 64–70.
2. *Бычков В. И.* Предлоги «вопреки», «напротив», «наперекор»: опыт лингво-когнитивного исследования служебных слов в чувашской школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3(103). – С. 12–18.
3. *Ватаманюк А. И.* Формирование языковой грамотности в условиях билингвизма // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 1(101). – С. 26–35.
4. *Мамадасламов М. С.* Особенности пространственных предлогов и послелогов в шугнанском и немецком языках // Индоевропейское языкознание и классическая филология. – 2016. – № 1(XX). – С. 684–690.
5. *Рахматуллина Д. Э., Замалютдинова Э. Р.* Референциальный статус постпозитивов английских фразовых глаголов в темпоральном контексте // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2016. – № 3. – С. 85–89.
6. *Ребко А. В.* Лингвистическая интерференция и ее виды на примере русского и французского языков // Мир языков: ракурсы и перспективы: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. – Минск, 2018. – С. 227–232.
7. *Шаббаев В. Г.* Английские послелоговые конструкции как словообразовательные и грамматические компоненты-концепты // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 11(55). – С. 255–274.
8. *Языкознание.* Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.
9. *Duden in 12 Bänden.* Band 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2016. – 1344 S.
10. *Helbig G., Buscha J.* Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001. – 658 S.
11. *Lexikon der Sprachwissenschaft* // Hrsg. Von H. Bußmann. – Stuttgart: Kröner, 2008. – 819 S.

Статья поступила в редакцию 04.04.2020

REFERENCES

1. *Briskina E. V.* Lexiko-semantichekie i sintaksicheskie osobennosti predlogov i predlozhnyh grupp v sovremennom nemeckom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 11-1(77). – S. 64–70.
2. *Bychkov V. I.* Predlogi «vopreki», «naprotiv», «naperekor»: opyt lingvo-kognitivnogo issledovaniya sluzhebnyh slov v chuvashskoj shkole // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 3(103). – S. 12–18.
3. *Vatamanyuk A. I.* Formirovanie yazykovoj gramotnosti v usloviyah bilingvizma // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 1(101). – S. 26–35.
4. *Mamadasslamov M. S.* Osobennosti prostranstvennyh predlogov i poslelogov v shugnanskom i nemeckom yazykah // Indoeuropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya. – 2016. – № 1(XX). – S. 684–690.

5. *Rahmatullina D. E., Zamalyutdinova E. R.* Referencial'nyj status postpozitivov anglijskih frazovyh glagolov v temporal'nom kontekste // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2016. – № 3. – S. 85–89.

6. *Rebko A. V.* Lingvisticheskaya interferenciya i ee vidy na primere russkogo i francuzskogo yazykov // Mir yazykov: rakurs i perspektivy: sbornik materialov IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Minsk, 2018. – S. 227–232.

7. *Shabaev V. G.* Anglijskie poslelogi kak slovoobrazovatel'nye i grammaticheskie komponenty-koncepty // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 11(55). – S. 255–274.

8. *Yazykoznanie.* Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / pod red. V. N. Yarcevoj. – M. : Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2000. – 688 s.

9. *Duden in 12 Bänden.* Band 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim ; Wien ; Zürich : Dudenverlag, 2016. – 1344 S.

10. *Helbig G., Buscha J.* Deutsche Grammatik : Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2001. – 658 S.

11. *Lexikon der Sprachwissenschaft* // Hrsg. Von H. Bußmann. – Stuttgart : Kröner, 2008. – 819 S.

The article was contributed on April 4, 2020

Сведения об авторе

Фролова Вера Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: frvera@yandex.ru

Author information

Frolova, Vera Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: frvera@yandex.ru

Р. Т. Юзмухаметов

АРАБО-ПЕРСИДСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ИНДОНЕЗИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Институт международных отношений
Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье содержатся результаты исследования усвоения арабо-персидских лексических заимствований в индонезийском (малайском) языке. Актуальность исследования обусловлена интересом к истории распространения арабо-мусульманской письменной традиции в ареале Малайского архипелага, а также способами усвоения иноязычных слов носителями индонезийского языка. В статье рассматриваются фонетические, морфологические и лексико-семантические изменения арабо-персидских заимствований в индонезийском языке на материале словарей современного индонезийского языка. Методологической и теоретической базой для исследования стали труды отечественных и зарубежных языковедов и востоковедов. Арабо-персидские лексические заимствования начали проникать в язык малайцев одновременно с их знакомством с исламом примерно с XIV века. Изначальной формой присутствия ислама на Малайском архипелаге был суфизм, который органично вписался в местную культуру, так как имел общие черты с индуизмом и буддизмом. Появление суфизма здесь очевидно связано с деятельностью индийских и иранских торговцев. Благодаря суфиям распространилась грамотность среди населения, началось знакомство с образцами арабо-персидской мусульманской литературы; так язык малайцев стал насыщаться арабизмами и иранизмами. Хотя в индонезийском языке количество арабских заимствований значительно больше, чем персидских, тем не менее возможно предположить, что арабизмы попали в индонезийский язык уже после усвоения мусульманами, говорящими на индоиранских языках, а не от арабов напрямую. Арабо-персидские заимствования в структурном плане приобрели индонезийские фонологические и морфологические черты.

Ключевые слова: *персидские заимствования, арабские заимствования, лексические заимствования, индонезийский язык, малайский язык.*

R. T. Yuzmukhametov

ARABIC AND PERSIAN LEXICAL LOANWORDS IN THE INDONESIAN LANGUAGE

*Institute of International Relations,
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia*

Abstract. The article contains the results of the study on the assimilation of the Arabic and Persian lexical loanwords in the Indonesian (Malay) language. The relevance of the study is due to the interest in the history of the spread of the Arab-Muslim written tradition in the area of the Malay Archipelago, as well as the ways of assimilation of foreign words by native speakers of the Indonesian language. The article considers the phonetic, morphological and lexical-semantic changes of the Arabic and Persian lexical loanwords in the Indonesian language based on the material of the dictionaries of the modern Indonesian language. The methodological and theoretical basis for the study is the works of the domestic and foreign linguists and orientalists. The Arabic and Persian lexical loanwords began to appear in the Malay language at the time when the Malay people became acquainted with Islam in the 14th century. The initial form of the presence of Islam in the Malay Archipelago was Sufism, which organically fit into the local culture as it had common features with Hinduism and Buddhism. The emergence of Sufism here is obvi-

ously associated with the activities of Indian and Iranian merchants. Thanks to the Sufis, literacy spread among the population, the Malays got acquainted with the samples of the Arab-Persian Muslim literature. Thus, the Malay language began to get saturated with Arabisms and Iranisms. Although the number of the Arabic lexical loanwords in the Indonesian language is much larger than the Persian ones, it is nevertheless possible to assume that the Arabisms entered the Indonesian language after being adopted by Muslims speaking the Indo-Iranian languages, and not directly from Arabs. The Arabic and Persian lexical loanwords structurally acquired Indonesian phonological and morphological features.

Keywords: *Persian loanwords, Arabic loanwords, lexical loanwords, Indonesian language, Malay language.*

Введение. Настоящая статья посвящена исследованию арабо-персидских лексических заимствований в современном индонезийском языке. Индонезийский язык является единым официальным языком для жителей Республики Индонезии, расположенной на многочисленных островах Малайского архипелага. Арабо-персидские лексические заимствования стали проникать в индонезийский язык с появлением мусульманской культуры, начиная примерно с XIV в.

Теоретической базой для нашего исследования стали работы отечественных и зарубежных языковедов и востоковедов, посвященные различным аспектам лексических заимствований. Отметим лишь некоторые. В книге британского востоковеда Р. Джонса дается краткий обзор индонезийской и малайской лексики, заимствованной из различных языков, в том числе арабо-персидской [13]; В. Джамалуддин в своей диссертации, посвященной истории суфийской традиции в индонезийской литературе, рассматривает суфийские истоки ислама в Индонезии, что крайне важно для понимания путей проникновения арабо-персидских заимствований в индонезийский язык [5]; в работе Е. А. Баклановой по лексическим заимствованиям в тагальском (родственном индонезийскому) языке рассматривается ситуация с лексическими заимствованиями в тагальском языке на Филиппинах [2]; в диссертации Л. П. Ефремова речь идет о роли и основных научных характеристиках лексического заимствования, а также об основных признаках освоения заимствованных слов [6], в статье М. В. Орешкиной обращается серьезное внимание на лингвокультурологические стороны лексических заимствований [9].

Целью работы является системное и комплексное исследование арабо-персидских лексических заимствований в современном индонезийском языке, а также история их появления, проникновения мусульманской культуры на территорию нынешней Индонезии, Малайзии, Сингапура, Брунея, Филиппин и др. Тем самым делается попытка пролить свет на историю распространения арабо-персидской литературной традиции в этой части света – Азиатско-Тихоокеанском регионе. Ислам не только стал образом жизни, но и превратился в фактор единения местного населения перед лицом различных колонизаторов. Для достижения поставленных целей необходимо изучить пути проникновения арабо-персидских заимствований в индонезийский язык; выявить основные направления и подходы в исследовании арабо-персидских заимствований в индонезийском языке; установить и классифицировать основные типы данных заимствований.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, интересом к выявлению ареала распространения арабо-персидской словесной традиции по всему миру; во-вторых, интересом к вопросу истории появления мусульманской культуры в крупнейшей по численности населения мусульманской стране мира – Индонезии – и прилегающих к ней странах. В отечественной научной литературе отсутствуют цельные исследования по означенной теме, что подчеркивает значимость нашего исследования.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили арабо-персидские заимствованные слова, которые были взяты нами из различных словарей индонезийского языка, в частности: Kamus Besar Bahasa Indonesia (Большой словарь индонезийского языка) [14], Kamus Kata-kata Serapan Asing Dalam Bahasa Indonesia (Словарь иностранных заимствований в индонезийском языке) [11], Большой индонезийско-русский словарь под ред. Р. Н. Коригородского [3] и др.

При построении исследования мы пошли по пути аналогичных исследований заимствований в русском, немецком, французском, тагальском, молдавском языках Э. Ф. Володарской [4], М. Д. Степановой, И. И. Чернышевой [10], Е. В. Баклановой [2], В. А. Макаренко [15], Т. П. Ильяшенко [7] и др.

Был проведен статистический анализ количества арабских и персидских заимствований, рассмотрены фонетические, морфологические и лексико-семантические изменения при заимствовании языком-реципиентом рассматриваемых слов.

Результаты исследования и их обсуждение.

I. Проникновение ислама в Индонезию.

Индонезия находится на пересечении морских торговых путей Индийского и Тихого океанов. Эта земля издавна привлекала к себе путешественников и первооткрывателей своей красотой и богатством природных ресурсов. Как отмечает Р. Джонс, с XIV века здесь появляются первые мусульмане [13]. Ислам вначале был представлен суфизмом. «В Индонезии, как и в других регионах исламского мира, суфизм нашел благодатную почву для укоренения и развития, более того, он обеспечил стремительную исламизацию населения. Существует гипотеза, что во всем ареале Нусантары, охватывающем территории Индонезии, Малайзии, Сингапура, Брунея, Восточного Тимора, южные районы Таиланда, где живут малайцы, и Филиппин, концепции исламской теософии в форме суфизма легко воспринимались, поскольку имели много общего с идеями индуизма и буддизма, широко распространенных там еще до проникновения ислама» [5].

Индонезия всегда являлась крупнейшим производителем и поставщиком пряностей – перца, мускатного ореха, гвоздики, камфары и др., что привлекало заморских торговцев. Считается, что укрепление роли ислама в XVIII–XIX веках на Малайском архипелаге совпало с укреплением центральной власти местных султанов, когда вследствие роста торговли потребовалось укрепление и обустройство портов и городов для привлечения иностранных купцов и защиты их от пиратов. Ислам становится главенствующей идеологией. После начала колонизации архипелага Голландской Ост-Индской компанией в XVII веке ислам становится формой духовного единения местных жителей в борьбе против колонизаторов [16, с. 401].

Итак, суфизм стал начальной формой исламского вероучения с XIV в. Суфизм подразумевает развитие культурно-образовательных центров, где адепты ислама обучались языку Корана и хадисам пророка ислама, знакомились с другой литературой. Религиозное обучение велось главным образом на малайском языке. Хотя учащиеся и изучали язык Корана, но все же они не понимали арабского языка; во-первых, не было совершенных методик для овладения одним из сложнейших семитских языков – арабским, во-вторых, местные жители довольствовались лишь умением читать тексты на арабской графике, а большего, как считали они, не требовалось при рецитации Корана [17, с. 11]. Тем не менее учеными людьми создавались переводные произведения с арабского и персидского языков. В основном это были работы по шариату, а также всевозможная назидательная литература, прививающая нравственные уроки адептам ислама. Таким путем в язык малайцев стали проникать арабские и персидские слова, передающие понятия, отсутствовавшие в их собственном языке. За счет таких лексических заимствований стал обогащаться словарный запас малайцев.

II. Статистический анализ арабо-персидских лексических заимствований в индонезийском языке.

В количественном отношении персидских заимствованных слов в современном индонезийском языке насчитывается порядка двух десятков, в то время как арабизмов – несколько сотен. Но в дальнейшем будет показано, что вошедшие в словарный состав индонезийского языка арабизмы обладают чертами фонетического и лексико-семантического усвоения со стороны персидского языка, то есть были принесены носителями индоиранских языков из Персии и Индии.

Что касается персидских слов, с точки зрения тематических групп можно выделить следующие:

- названия фруктов и зерновых: *anggur* «виноград», *gandum* «пшеница», *kismis* «изюм», *kurma* «хурма»;
- портовую и морскую терминологию: *bandar* «порт», *nakhoda* «капитан судна», *syahbandar* «шах порта, хозяин порта», *taufan* «буря, ураган»;
- предметы одежды и украшения: *cadar* «чадра», *pirus* «бирюза», *zirah* «броня»;
- бытовую утварь: *piala* «чаша, кубок», *takhta* «тахта, трон»;
- названия животных: *rubah* «лиса»;
- деятельность человека: *kaisar* «император, царь», *pahlawan* «богатырь», *ustad* «наставник»;
- термины торговли: *pasar* «базар, рынок», от персидского *bazar*;
- общественные собрания: *dewan* «собрание, совет»;
- область магии: *sihir* «волшебство», *pesona* «чары, заклинание» от персидского *afsun*.

Для наглядности рассмотрим примеры. Законодательный орган власти Республики Индонезия, к примеру, называется *Dewan Perwakilan Rakyat* – Совет народных представителей, в этом названии два слова персидско-арабского происхождения: персидское *dewan* «совет» и арабское *wakil* «представитель» в составе образования *perwakilan* «представительство». Другой пример: *Kamu pergi ke pasar swalayan pagi ini* [8, с. 144] «Мы пойдем в супермаркет сегодня утром» (перевод наш), в котором нас интересует слово *pasar*, образованное от персидского *bazar* «рынок». Как видим, имеют место фонетические изменения, связанные с отсутствием *z* в индонезийском и оглушением согласного *b*. В предложении *Bandar udara yang meskipun gaya arsitektur tradisional namun segala perlengkapannya modern* [8, с. 221] «Аэропорт, хотя имеет традиционную архитектуру, однако все оснащение его современное» (перевод наш) нас интересует слово *bandar udara* «аэропорт», образованное от персидского *bandar* «порт», которое в персидском языке используется только в значении морских и речных портов, а понятие аэропорт в персидском образуется с помощью иных средств.

Арабская лексика по тематическому составу значительно богаче, ее обилие связано прежде всего с языком ислама (священных текстов, правовых книг и т. д.), она представлена большей частью абстрактной лексикой. Приведем лишь основные тематические группы:

- термины, передающие письменность и ученость: *abjad* «алфавит», *aljabar* «алгебра», *ilmu* «наука», *ilmiah* «научный», *istilah* «выражение», *jadwal* «расписание», *kaidah* «грамматическое правило», *maktub* «записка, надпись», *kitab* «книга», *kuliah* «колледж, лекция», *kertas* «бумага», *kamus* «словарь», *koran* «газета, чтиво», *majalah* «журнал», *kalimat* «синтаксическое предложение»;
- мыслительная деятельность: *akal* «рассудок», *pikir* «мысль», *paham* «понимание»;
- религиозные понятия: *rahmat* «милость», *ziarah* «паломничество», *zakat* «очистительная милостыня», *takdir* «предопределение, судьба», *syukur* «благодарность», *setan* «шайтан», *salat* «намаз, прославление», *sabar* «терпение», *rasul* «посланник», *rahim* «милостивый», *jahanam* «ад», *iblis* «дьявол», *akhirat* «конец света», *doa* «молитва», *malaikat* «ангел»;

– правовые термины: *hak* «право», *hakikat* «истина», *hakiki* «правовой», *haram* «запретный», *halal* «разрешенный», *masalah* «проблема, вопрос», *waris* «наследник», *nikah* «брак», *mahkamah* «суд»;

– слова, относящиеся к сфере здоровья: *selamat* «благополучный», *sehat* «здоровый», *tabib* «лекарь»;

– абстрактная лексика: *adab* «воспитание», *akhlak* «нравственность», *aman* «безопасный», *asal* «происхождение», *asas* «основа», *faedah* «польза», *jawab* «ответ», *khawatir* «опасение», *khusus* «особенность», *nasihat* «назидание», *umum* «общий», *soal* «вопрос»;

– названия дней недели: *Senin* «понедельник», *Selasa* «вторник», *Rabu* «среда», *Kamis* «четверг», *Jumat* «пятница», *Sabtu* «суббота», *Ahad* «воскресенье»;

– арабские месяцы: *Shavval* «шавваль», *Ramadhan* «рамадан», *Muharram* «мухаррам», *Safar* «сафар» и т. д.

Также встречаются и конкретные существительные: *sabun* «мыло», *badan* «орган», *ijazah* «диплом»; *daftar* «тетрадь»; архитектурные термины: *masjid* «мечеть», *menara* «минарет» и др.

III. Грамматическое усвоение арабо-персидских заимствований.

Заимствованные слова в индонезийском языке приобрели способность полностью усваиваться грамматически, то есть, иногда выступая в качестве корневой морфемы (основы слова), присоединяют к себе индонезийские аффиксы (префиксы, суффиксы, конфиксы) и образуют совершенно новые формы. К таковым можно отнести, в частности, переходные и непереходные формы глагола, глаголы состояния и т. д. Например, арабское слово *istirahat* «отдых» присоединяет префикс *ber-* и становится непереходным глаголом *beristirahat* «отдыхать». Слово *manfaat* «польза», приобретая префикс переходности *mem-* и суффикс каузативности *-kan* [8, с. 119], образует форму *memanfaatkan* «воспользоваться, использовать». Слово *khianat* «измена» путем присоединения конфикса *ke...-an* образует значение *kekhianatan* «совершение измены». При рассмотрении современных текстов видно, что количество таких образований очень велико, и индонезийцы воспринимают такие слова как неотъемлемую часть своего словарного богатства.

Рассмотрим примеры в предложениях. В предложении *Saya mau pergi ke sana untuk mendaftarkan* «Я хочу пойти туда, чтобы записаться» интересен для нас глагол *mendaftarkan* «записываться», который образовался от арабского существительного *daftar* «тетрадь». Интересно, как индонезийцы от слова *umum* «общий» образовали глагол *mengumumkan* «объявлять»: *Saat mengumumkan ibu kota baru, Jokowi terlihat didampingi Wakil Presiden Jusuf Kalla, Gubernur Kalimantan Timur Isran Noor, dan Gubernur DKI Jakarta Anies Baswedan* [19] «При объявлении новой столицы Джокови видели в сопровождении вице-президента Юсуфа Каллы, губернатора Восточного Калимантана Исрана Нура и губернатора Особого столичного округа Джакарты Анис Басведан» (перевод наш).

IV. Фонетическое усвоение заимствований.

Изменения фонетической оболочки заимствованных персидских и арабских слов выражены по-разному. Если персидские слова в индонезийский язык входили практически без изменений, то в арабских словах налицо замена эмфатических и гортанных звуков на собственные индонезийские звуки. Примеры, рассмотренные ниже, будут относиться к правилу фонетической субституции, то есть замены чуждых для данного языка звуков на собственные, близкие по звучанию. Например:

– гортанный звук [ʕ] арабского языка, выражаемый буквой ʕ, в индонезийском значительно упростился и звучит как [k]: *makna* «смысл» из арабского *maʕna*; *yakni* «то есть» образовалось от арабского *yaʕni*; тот же гортанный звук в начальной позиции совсем опускается: индонезийское *alam* «природа» образовалось от арабского *ʕalam* путем выпадения первого согласного; выпадение может наблюдаться и в середине слова – *doa* «молитва», образованное от арабского *duʕa*;

– межзубный согласный [ð] «упростился» и заменился на [z]: *izin* «разрешение» от арабского *idn*. Здесь видно, что в позиции между двумя согласными индонезийцы добавили гласный [i];

– наблюдается замена арабского увулярного [q] на заднеязычный [k]: индонезийское *munafik* «двуличный» – из арабского *munāfiq*;

– в ряде случаев арабский шипящий [ʃ] заменяется при заимствовании на индонезийский [s]: *serikat* «компания, объединение» от арабского *ʃarika*; но в некоторых случаях шипящий [ʃ] сохраняется в арабских заимствованиях, как в слове *masyarakat* «общество», где индонезийский шипящий [sy] – это звук, близкий к арабскому [ʃ];

– арабский эмфатический [s] при заимствовании слов в индонезийский упрощается до обычного шипящего [s]: индонезийское *sehat* «здоровье» производное от арабского *ṣihha*. Здесь также видна замена арабского глухого фарингального фрикатива [ħ] на индонезийский [h], как и в слове *sahabat* «близкий друг», образованном от арабского *ṣahāba*;

– арабский [f] в ряде случаев при лексическом заимствовании превращается в индонезийский [p]: индонезийское *paham* «понимать» возникло из арабского *fahm*, индонезийское *pikir* «мысль» от арабского *fikr*. В ряде случаев арабское [f] сохраняется, например *faedah* «польза», *fakir* «нищий», очевидно, это более поздние включения в индонезийский словарь, когда не происходила фонетическая субституция (замена).

Но все эти фонетические изменения могли произойти еще до включения этих заимствований в лексический состав индонезийского языка, так как, по нашему мнению, учителями ислама в Индонезии все же были не арабы, а индоиранские миссионеры, которые принесли арабские включения уже в усвоенном через свои родные языки виде. Однако мы не отвергаем контактов с арабами, которые, несомненно, могли иметь место в Индийском океане, а в наше время это еще более возможно ввиду контактов различных арабских мусульманских организаций с мусульманами Индонезии.

Есть еще одно любопытное явление в индонезийской фонологии – это так называемое правило дизерезы, то есть опущение звуков в некоторых позициях. Например, при образовании переходного глагола с корнями, начинающимися на *p*, *t*, *k* и *s*, эти согласные опускаются. От арабского заимствованного слова *pikir* «мысль» образуется переходный глагол *memikirkan* «обдумывать», где, как мы видим, опускается согласный *p*. Переходный глагол *menyabarkan* «успокаивать» образуется от слова *sabar* «терпение», первый согласный *s* которого при этом выпадает. Глагол *mengorbankan* «жертвовать» произошел от арабского корня *korban* «жертва», где тоже, как видим, опущен согласный *k*. В глаголе *menerjemahkan* «переводить» корневой морфемой является арабское заимствованное слово *terjemah* «перевод», у которого первый согласный *t* также опущен.

V. Лексико-семантическое усвоение заимствований.

Лексическая семантика арабских заимствований также претерпевает некоторые изменения при усвоении в индонезийском языке, например, вышеупомянутое индонезийское слово *masyarakat* «община» произошло от арабского *mufārahah* «всеобщее участие». Как видно, семантика поменялась. Слово *wilayah* «территория» произошло от арабского *wilāyah* «правление». Некоторые слова с временным значением при переходе в индонезийский язык потеряли свою первоначальную семантику. Например, индонезийский временной союз *waktu* «когда» произошел от арабского существительного *waqt* «время». Местоимение времени *saat* «тогда» произошло от арабского *sāʿat* «час».

Выводы. Таким образом, с XIV века начинается постепенная исламизация населения островов малайского архипелага (нынешние Индонезия, Малайзия, Сингапур, Бруней и др.). Первоначальной формой ислама стал суфизм. Суфийские ордены здесь способствовали распространению грамотности населения, знакомству малайцев с мусульманской литературой и, как следствие, усвоению арабо-персидской лексики как своей родной. Арабские

и персидские заимствования подверглись изменениям в разной степени. Так, например, при аффиксации переходных глаголов выпадает целый ряд начальных согласных, что делает заимствования порой неузнаваемыми, таким образом, они полностью перерабатываются под правила языка-реципиента. В остальных случаях могут быть незначительные фонетические изменения, связанные лишь с заменой чуждых для индонезийцев звуков на собственные звуки, близкие по звучанию. В семантике также могут наблюдаться отклонения различной степени от оригинальных значений заимствованных арабских или персидских слов.

На основе проведенного языкового исследования можно сделать вывод, что ислам стал неотъемлемой частью местной культуры, повлиял на развитие языков и литератур народов Нусантары.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. *Бакланова Е. А.* Лексические заимствования и проблема интерференции в тагальском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – М., 2009. – 181 с.
3. *Большой индонезийско-русский словарь* / под ред. Р. Н. Коригородский. – Т. 1, 2. – М. : Русский язык, 1990.
4. *Володарская Э. Ф.* Заимствование как универсальное лингвистическое явление // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 11–27.
5. *Джамалуддин В.* Значение творчества ал-Палимбани в развитии суфийской традиции в Индонезийском регионе Нусантары в 18 в. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – СПб., 2003. – 24 с.
6. *Ефремов Л. П.* Сущность лексического заимствования и основные признаки освоения заимствованных слов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Алма-Ата, 1959. – 22 с.
7. *Ильяшенко Т. П.* Языковые контакты на материале славяно-молдавских отношений. Краткий очерк. – М. : Наука, 1970. – 204 с.
8. *Оглоблин А. К.* Грамматика индонезийского литературного языка. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – 441 с.
9. *Орешкина М. В.* Лингвокультурологические аспекты языковых заимствований // Res Linguistica : сборник статей к 60-летию проф. В. П. Нерознака. – М., 2000. – С. 122–130.
10. *Степанова М. Д., Чернышева И. И.* Лексикология современного немецкого языка. – М. : Высшая школа, 1962. – 310 с.
11. *Badudu J. S.* Kamus Kata-kata Serapan Asing Dalam Bahasa Indonesia. – Jakarta : Kompas, 2003. – 378 p.
12. *Grijns C. D. et al.* Loan-words in Indonesian and Malay. – URL : https://web.archive.org/web/20120213003310/http://www.kitlv.nl/pdf_documents/asia-loan.pdf.
13. *Jones R.* Loan-words in Indonesian and Malay. – Jakarta : KITLV-Jakarta, 2008. – URL : <https://www.worldcat.org/title/loan-words-in-indonesian-and-malay/oclc/311499830/viewport>.
14. *Kamus Besar Bahasa Indonesia.* – Jakarta : Balai Pustaka, 1999. – 1090 p.
15. *Makarenko V. A.* South Indian Influence on Philippine Languages // Philippine Journal of Linguistics. – 1992. – Vol. 23. – № 1-2. – P. 65–77.
16. *Martin R. C.* Encyclopedia of Islam and the Muslim World. – Vol. 2. M–Z. – London : MacMillan, 2004. – 820 p.
17. *Nurlela A., Ermitati, Rosnida M. N.* Kamus Bahasa Indonesia-Minangkabau. – Jakarta : Balai Pustaka, 2001. – 393 p.
18. *Ricklefs M. C.* A History of Modern Indonesia Since c. 1300. – 2nd Edition. – London : MacMillan, 1991. – 378 p.
19. *Saat Jokowi Resmi Umumkan Kaltim sebagai Lokasi Ibu Kota Baru* // Kompas. Com. – Jakarta, 2019 [Электронный ресурс]. – URL : <https://foto.kompas.com/photo/read/2019/08/26/1566803710621/Saat-Jokowi-Resmi-Umumkan-Kaltim-sebagai-Lokasi-Ibu-Kota-Baru>.

Статья поступила в редакцию 27.02.2020

REFERENCES

1. *Ahmanova O. S.* Slovar' lingvisticheskikh terminov. – 2-e izd., ster. – M. : Editorial URSS, 2004. – 571 s.
2. *Baklanova E. A.* Leksicheskie zaimstvovaniya i problema interferencii v tagal'skom yazyke : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – M., 2009. – 181 s.
3. *Bol'shoj indonezijsko-russkij slovar' / pod red. R. N. Korigorodskij.* – T. 1, 2. – M. : Russkij yazyk, 1990.
4. *Volodarskaya E. F.* Zaimstvovanie kak universal'noe lingvisticheskoe yavlenie // *Voprosy filologii.* – 2001. – № 1. – S. 11–27.
5. *Dzhamaluddin V.* Znachenie tvorchestva al-Palimbani v razvitii sufijskoj tradicii v Indonezijskom regione Nusantara v 18 v. : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – SPb., 2003. – 24 s.
6. *Efremov L. P.* Sushchnost' leksicheskogo zaimstvovaniya i osnovnye priznaki osvoeniya zaimstvovannykh slov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Alma-Ata, 1959. – 22 s.
7. *Il'yashenko T. P.* Yazykovye kontakty na materiale slavyano-moldavskikh otnoshenij. Kratkij ocherk. – M. : Nauka, 1970. – 204 s.
8. *Ogloblin A. K.* Grammatika indonezijskogo literaturnogo yazyka. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2008. – 441 s.
9. *Oreshkina M. V.* Lingvokul'turologicheskie aspekty yazykovykh zaimstvovaniy // *Res Linguistica : sbornik statej k 60-letiyu prof. V. P. Neroznaka.* – M., 2000. – S. 122–130.
10. *Stepanova M. D., Chernysheva I. I.* Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka. – M. : Vysshaya shkola, 1962. – 310 s.
11. *Badudu J. S.* Kamus Kata-kata Serapan Asing Dalam Bahasa Indonesia. – Jakarta : Kompas, 2003. – 378 p.
12. *Grijns C. D. et al.* Loan-words in Indonesian and Malay. – URL : https://web.archive.org/web/20120213003310/http://www.kitlv.nl/pdf_documents/asia-loan.pdf.
13. *Jones R.* Loan-words in Indonesian and Malay. – Jakarta : KITLV-Jakarta, 2008. – URL : <https://www.worldcat.org/title/loan-words-in-indonesian-and-malay/oclc/311499830/viewport>.
14. *Kamus Besar Bahasa Indonesia.* – Jakarta : Balai Pustaka, 1999. – 1090 p.
15. *Makarenko V. A.* South Indian Influence on Philippine Languages // *Philippine Journal of Linguistics.* – 1992. – Vol. 23. – № 1-2. – P. 65–77.
16. *Martin R. C.* Encyclopedia of Islam and the Muslim World. – Vol. 2. M–Z. – London : MacMillan, 2004. – 820 p.
17. *Nurlela A., Ermitati, Rosnida M. N.* Kamus Bahasa Indonesia-Minangkabau. – Jakarta : Balai Pustaka, 2001. – 393 p.
18. *Ricklefs M. C.* A History of Modern Indonesia Since c. 1300. – 2nd Edition. – London : MacMillan, 1991. – 378 p.
19. *Saat Jokowi Resmi Umumkan Kaltim sebagai Lokasi Ibu Kota Baru // Kompas. Com.* – Jakarta, 2019 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://foto.kompas.com/photo/read/2019/08/26/1566803710621/Saat-Jokowi-Resmi-Umumkan-Kaltim-sebagai-Lokasi-Ibu-Kota-Baru>.

The article was contributed on February 27, 2020

Сведения об авторе

Юзмухаметов Рамиль Тагирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения, африканистики и исламоведения Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: ramil.yuzmukhametov@mail.ru

Author information

Yuzmukhametov, Ramil Tagirovich – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Oriental Studies, African Studies and Islamic Studies, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation, Russia; e-mail: ramil.yuzmukhametov@mail.ru

УДК 37.017.91:371.398

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.014

А. В. Андрейчук, М. Г. Харитонов

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ НА ПЛОЩАДКЕ ТЕХНОПАРКА

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

Аннотация. Развитие технического творчества учащихся – это базовый элемент воспитания молодежи с инженерным мышлением; оно возможно при органическом единстве основного и дополнительного образования в системе преемственности форм и методов воспитания молодежи со способностями к техническому творчеству. Детский технопарк «Кванториум», получивший активное развитие в настоящее время, стал инновационной моделью реализации задачи государственного масштаба. Требуется глубокий научный анализ феномена детских парков: оценка эффективности педагогических условий для воспитания детей с креативным инженерным мышлением, системой социальных ценностей, воплощенных в образе выпускника образовательного модуля. В рамках настоящей статьи осуществлен краткий анализ педагогических условий развития технического творчества учащихся 5–9 классов, сложившихся в педагогической практике образовательного модуля «Энерджиквантум». Критериями оценки развития творчества детей стали беглость, гибкость, оригинальность мышления. Как показал опыт развития технического творчества учащихся 5–9 классов в Кванториуме, для достижения результата требуется создание специальных педагогических условий. В настоящей статье анализ этих условий и результаты педагогического эксперимента по развитию уровня технического творчества детей систематизированы.

Ключевые слова: *техническое творчество, Кванториум, Энерджиквантум, критерии инженерного мышления, дополнительное образование.*

A. V. Andreychuk, M. G. Kharitonov

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S TECHNICAL CREATIVITY ON TECHNOPARK SITE

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The development of children's technical creativity is the basic element of education of young people with engineering mind-set. It is possible with the organic unity of basic and additional

education in the system of continuity of forms and methods of education of young people with an engineering mind frame and skill set. The Quantorium Children's Technopark, which is currently actively developing, has become an innovative model for the implementation of the national objective. Deep scientific analysis of the phenomenon of children's parks is required. It is necessary to assess the effectiveness of pedagogical conditions for educating children with creative engineering mind-set. It is important to form a system of social values embodied in the image of an educational module graduate. The article provides a brief analysis of the pedagogical conditions for the development of technical creativity among 5-9 grade pupils established in the pedagogical practice of the educational module «Energiquantum». The criteria for assessing the development of children's creativity were fluency, flexibility and originality of thinking. The experience of the development of technical creativity among 5-9 grade pupils in the Quantorium has shown that to achieve proper results it is necessary to provide specific pedagogical conditions. The article systematizes the analysis of these conditions and the results of the pedagogical experiment in the development of children's technical creativity.

Keywords: *technical creativity, Quantorium, Energiquantum, criteria of engineering mind-set, additional education.*

Введение. Идея детского технопарка «Кванториум» стала результатом социального заказа на подготовку молодых кадров с инженерным мышлением. На данном этапе развития проекта по организации развивающей техносреды формируется устойчивая, инновационная по содержанию практика в системе дополнительного образования, требующая осмысления в теоретическом плане, оценки ее практической эффективности и анализа педагогических условий, которые оптимально способствуют реализации государственной стратегии в сфере дополнительного образования детей и подростков.

Актуальность исследуемой проблемы. Потребность воспитания молодого поколения технических специалистов со специфическими навыками инженерного мышления (hard skills) и метапредметными компетенциями (soft skills) сформирована в социальном запросе, официально признана государственной стратегической задачей в программе воспитания молодежи на период до 2025 года [9]. Перед системой дополнительного образования поставлена задача перехода в новое состояние, обеспечивающее качество компетенций выпускника детского технопарка «Кванториум», готового нестандартно мыслить, находить ответы на поставленные перед ним в реальной жизни вопросы. Следовательно, необходимо создание соответствующих педагогических условий, в корне отличных от традиционных дидактических подходов в обучении техническому творчеству детей. Такой опыт, по нашему мнению, накоплен за время работы в детском клубе технического творчества «Кванториум», в секции «Энерджиквантум», суть которой – разработка детьми проектов в сфере традиционной и альтернативной энергетики.

Целью экспериментального исследования стала оценка эффективности педагогических условий по уровню сформированности креативности мышления и ценностных ориентаций выпускника образовательного модуля «Энерджиквантум». Предмет исследования – педагогические условия развития технического творчества учащихся 5–9 классов в детском технопарке.

Материал и методы исследования. Методологической базой исследования послужили группы методов, направленных на решение разных групп исследовательских задач. Использован методологический анализ программ дополнительного образования и сопровождения педагогической деятельности в условиях апробации современной модели детского технопарка «Кванториум», осуществленный на базе авторских разработок организации педагогической среды образовательного модуля «Энерджиквантум», что позволило определить систему работы с учащимися и раскрыть содержание и специфику развивающей среды, обеспеченной набором специальных педагогических условий.

Методический анализ условий позволил сравнить традиционные подходы (дидактика) с новым пониманием технического развития детей в рамках исследования объекта. Для изучения уровня сформированности творческого мышления учащихся применялась методика Е. Е. Туник на основе адаптированного опросника креативности Джонсона [10]. Исследование осуществлялось в три этапа, с 2016 по 2019 гг.

Результаты исследования и их обсуждение. Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ ДО «Детский технопарк “Кванториум” г. Чебоксары». В эксперименте приняли участие 75 учащихся в возрасте 12–16 лет, посещающих образовательный модуль «Энерджиквантум», они вошли в экспериментальную группу, с которой на протяжении двух лет проводилась работа по дополнительным образовательным программам. Выбранные методы диагностики коррелировали с критериями, заложенными в качестве базовых, формирующих образ идеальной модели выпускника учреждения дополнительного образования технической направленности (предметные, метапредметные и ценностные качества личности). Контрольная группа участников эксперимента представлена учащимися средней общеобразовательной школы, в эксперименте приняли участие 75 учащихся 5–9 классов.

Цель экспериментального исследования – оценка эффективности педагогических условий образовательного модуля «Энерджиквантум». Необходимо было выявить соответствие сформированности уровня творческого мышления личностным критериям модели выпускника детского клуба развития технического творчества «Кванториум».

Для оценки значимых критериев диагностики уровня сформированности личностных качеств модели выпускника необходимо определить диагностическую базу, которая будет удовлетворять следующим параметрам. Во-первых, методы не должны требовать специальных профессиональных компетенций (психолога), во-вторых, они должны быть функциональны как экспресс-методики, в-третьих, отвечать возрастным особенностям подростков, не вызывать раздражения или негативного отношения к тестовым заданиям. Для оценки уровня сформированности у учащихся уровня креативности мышления (логичность, беглость, оригинальность) применялась методика автора Е. Е. Туник на основе адаптированного опросника креативности Джонсона [10, с. 44–48]. Особый интерес представляло выявить уровень креативного мышления у тех, кто посещает занятия Кванториума. Трансформационные процессы в современном мире обуславливают необходимость развития, обучения и воспитания людей, обладающих способностью к нестандартному решению проблем. Креативность в условиях ориентации на реальный сектор экономики, что является достоинством проекта «Кванториум», – это короткий путь к формированию будущих новаторов, авторов инновационных технологий в решении проблем народного хозяйства. Несмотря на важность этого индикатора в системе личностных ценностей, современные старшеклассники в основном обладают низкой способностью к нестандартному решению, что является следствием преобладания дидактических образовательных технологий в образовательном процессе средней школы. Однако в условиях дополнительного образования открываются реальные возможности развития необходимых для проявления инженерных способностей возможностей и условий.

Государственный федеральный образовательный стандарт содержит «портрет выпускника», согласно которому это учащийся, «мотивированный на творчество и инновационную деятельность» [5]. Образование должно быть направлено на становление критически мыслящей личности выпускника, осознающей ценность творчества для человека и общества, и большие возможности для этого дает дополнительное образование и, в частности, развитие в детских клубах технического творчества [3]. Для оценки креативности мышления нами оценивались такие интеллектуальные индикаторы, как беглость мысли (характеристика дивергентного мышления) – способность к порождению большого количе-

ства идей, возникающих в единицу времени; гибкость мысли (способность к многозадачности) – способность переключаться с одной идеи на другую; оригинальность идей (креативность, инновационность) – способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов.

На основании определенных критериев педагогом дополнительного образования проводилась оценка в диапазоне от 1 до 5 на основании наблюдения в процессе занятий, при этом баллы соответствовали следующим значениям: 5 (постоянно); 4 (часто); 3 (иногда); 2 (редко); 1 (никогда). В контрольной группе тестирование осуществлялось с помощью классных руководителей и преподавателей точных наук (математики). Для оценки уровня сформированности у учащихся творческого подхода к решению нестандартных ситуаций разработана система критериев, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Уровни и критерии креативного мышления

| Критерии | УРОВНИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ | | |
|----------------|---|---|--|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| БЕГЛОСТЬ | Ограниченная способность к выдвижению идей (генерация одного или двух вариантов решения поставленной задачи) | Способность к генерации трех-четырёх ответов на предложенное задание | Способность к порождению множества идей (от четырех и более), причем эти идеи могут лежать как в одной сфере, так и в разных, могут быть как оригинальными, так и стандартными, привычными и неинтересными |
| ГИБКОСТЬ | Ограниченная способность продуцировать ответы из разных областей, варианты решений в основном лежат в одной плоскости | Способность в ответах на поставленный вопрос затрагивать разнообразные области знания | Способность продуцировать ответы из разных областей (от четырех и более в рамках предложенного задания), затрагивая самые разнообразные, а не только хорошо изученные, сферы |
| ОРИГИНАЛЬНОСТЬ | Ограниченная способность к выдвижению идей, которые отличаются от очевидных и твердо установленных, генерация стереотипных ответов, соответствующих наиболее популярным | Способность к генерации нестандартных идей, которая проявляется только в части некоторых заданий (не в полной мере) | Устойчивая способность к выдвижению идей, которые отличаются от очевидных, банальных или твердо установленных (предусматривает способность в каждом задании избегать очевидных ответов), неконформность |

По итогам диагностики на начальном этапе эксперимента выявлено, что основная масса учащихся среднего общего образования показывает скорее низкий уровень креативности. Данные диагностики на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2 в процентном отношении ко всем участникам педагогического эксперимента контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп испытуемых.

Как показали результаты исследования уровня креативности мышления, около половины учащихся обеих групп демонстрируют низкий уровень оригинальности, гибкости и беглости мысли. Однако в концепции технопарка традиционное понимание педагогической среды как воспитательно-развивающей системы получает несколько иное, более специфическое определение. Рассмотрим основные характеристики педагогической среды и педагогических условий с тем, чтобы раскрыть содержание, соответствующее новой парадигме развития технического творчества учащихся в дополнительном образовании.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня креативности подростков по методике Е. Е. Туник, %

| Показатели креативности | Уровни развития | | | | | |
|-------------------------|-----------------|----|---------|----|---------|----|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭК | КГ |
| Беглость | 54 | 51 | 29 | 34 | 17 | 15 |
| Гибкость | 48 | 46 | 32 | 38 | 20 | 16 |
| Оригинальность | 60 | 48 | 25 | 40 | 15 | 12 |

Новый государственный подход базируется не только на сформированном в отечественном внешкольном образовании системно-деятельностном подходе, но и с учетом современных тенденций. Так, традиционная ЗУНовская технология получает свое новое выражение посредством категорий, принятых международным сообществом. В частности, результаты обучения по программам дополнительного развивающего образования оцениваются в терминологии современных концепций профориентации, принятой на международном уровне.

Hard skills (англ. «жесткие» навыки) – профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить. Знания и инструкции усваиваются в предусмотренном обучающей программой объеме (например, уметь производить расчеты простых электрических цепей), качество проверяется через оценку результативности.

Soft skills (англ. «мягкие» навыки) – универсальные компетенции, которые не поддаются количественному измерению. Иногда их называют личными качествами, потому что они зависят от характера человека и приобретаются с личным опытом. Таковыми по программе являются: владение способами организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки [1, с. 207–210].

Педагогическая целесообразность реализации дополнительной образовательной программы заключается в создании особой развивающей среды для выявления и развития общих и творческих способностей учащихся. Это позволяет не только приобщить детей к техническому творчеству, но и раскрыть лучшие человеческие качества, поэтому целесообразно применение следующих форм занятий.

– Лекция: дает теоретическую основу предметной технической сферы с опорой на знания, полученные в системе основного образования, предусмотренные ФГОС для учащихся 5–9 классов [5].

– Практическое занятие: позволяет учащимся апробировать теоретические знания в их предметном практическом применении.

– Самостоятельная работа: создание творческой предметной среды для свободной реализации замысла, проекта, модели.

– Комбинированное занятие: позволяет сочетать разные форматы теоретических познаний и практических навыков в зависимости от специфики проекта.

– Защита проектов: важнейшая часть курса, дает понимание результата, оценку проекта и видение перспективы работы.

Программа занятий содержит теоретическую и практическую части. Для изложения теоретической части используются такие методы, как беседы, экскурсии, просмотры и анализ работ. Это обусловлено тем, что поступающая детям информация лучше воспринимается через сочетание сенсорных, наглядных и вербальных потоков.

Формы подведения итогов усвоения программы зависят от специфики развивающей деятельности: самостоятельная работа, контрольное занятие, опрос, защита рефератов, презентация творческих работ, коллективный анализ работ, самоанализ, персональ-

ная выставка. Дополнительные формы подведения итогов усвоения программы: участие в научно-практических конференциях, участие в конкурсах, выставках, мастер-классах.

Оценочными критериями усвоения знаний являются правильность и осознание выполнения изделия или изложения материала; широта раскрываемой темы; умение использовать знания и навыки в личной практике.

Отдельное внимание в рамках современного подхода к развитию технического творчества детей в детском технопарке отводится оценке эффективности усвоения знаний и навыков, полученных учащимися по итогам освоения развивающей программы. К методам относятся педагогическое наблюдение, беседа, игровые задания, участие в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, опрос, научно-практическая конференция, открытые занятия. Тот или иной метод, равно как и их комбинация, определяются педагогом в зависимости от характера деятельности в рамках образовательного процесса.

Формы подведения итогов: опросы и беседы с учащимися; проверка выполненных практических работ по каждой теме; выставки в детских объединениях; выступление с проектом и самостоятельно изготовленным изделием на научно-практических конференциях; демонстрация освоенных навыков на примере решения простейших технологических кейсов; участие в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях технической направленности.

Организация учебно-развивающей среды – техносферы – включает приемы организации учебного процесса, методы психолого-педагогического сопровождения деятельности, направленные на формирование комфортной для развития технического творчества детей среды и информационно-техническое, финансовое обеспечение. Формы проведения занятий могут использоваться любые: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Фронтальное занятие оптимально для организации лекториев по предмету, для рабочих обсуждений проектов. Эффективна организация фронтальных занятий для обсуждения групповых проектов. Она позволяет детям научиться погружаться в коллективную среду технического творчества. Совместное обсуждение проектов служит расширению личностных границ познания, дает возможность не замыкаться на индивидуальном проекте.

Групповые формы работы особенно результативны для учащихся 5–9 классов. Соревновательство отвечает психолого-возрастным особенностям детей этой возрастной группы. Для педагога важно правильно расставить акценты каждого участника, подобрать роли и функции каждого из детей для реализации в коллективе. Индивидуальная работа – это обязательный элемент развития инженерных способностей учащихся. В данной ситуации важно знание особенностей характера детей, их направленности и уровня одаренности. Индивидуальная работа дает высокий результат и может быть организована в форме личных консультаций, дополнительных занятий и в рамках работы над индивидуальным заданием (проектом).

Формы занятий по способам коммуникации: инструктаж, беседа, просмотр фильмов, дискуссия, консультация, практикум, лекция, проектная работа и др. Базовым форматом образовательного процесса является проектная деятельность. По итогам освоения программы дополнительного образования каждый учащийся должен:

- в составе проектной или *scrum* (метод управления командой) команды завершить реализацию научно-исследовательского (изобретательского) или иного проекта по техническому заданию от промышленного предприятия;

- в составе команды детского технопарка принять участие в профильных мероприятиях, перечень которых утверждается Федеральным методическим центром (ФМЦ).

При этом как минимум одна проектная команда от каждого детского технопарка должна принять участие как минимум в одном профильном мероприятии за год, список которых утверждается 1 раз в год ФМЦ [6].

Федеральный методический центр – это уполномоченное подведомственное учреждение Министерства образования и науки РФ по организационно-техническому и методическому сопровождению реализации проекта создания сети детских технопарков «Кванториум» на территории Российской Федерации, осуществляющее в том числе и разработку, экспертизу и тестирование образовательных естественнонаучных и технических направлений (включая рекомендованный перечень и требования к оборудованию), обучение преподавателей образовательных направлений детских технопарков (включая утверждение списка федеральных тьюторов), сертификацию детских технопарков, формирование системы сопровождения одаренных детей, трансляцию «заказов на изобретения», сформированных государственными корпорациями и крупными производственными предприятиями, формирование рекомендуемого перечня образовательного проектного оборудования, требования к инфраструктуре детских технопарков «Кванториум» [6].

В ходе работы над проектом формируются условия для их реализации как внутри квантов, так и между ними. Межквантовые проекты имеют формат законченных научных исследований или продуктовой инженерной разработки. Для инженерных проектов обязательными являются реализация полного жизненного цикла изделия, применение при проектировании основ системной инженерии, анализ потенциального рынка, решение задач с внутренним и внешним заказчиком. Значимой составляющей обучения становится обязательное участие части кванторианцев в мероприятиях из рекомендованного списка инженерных и научно-инженерных соревнований, конкурсов проектов и олимпиад, утвержденного ФМЦ.

Другой важной особенностью проектной деятельности является применение методов гибкой оперативной разработки и работа над проектом в режиме распределенной команды. Это означает, что детский технопарк «Кванториум» должен являться соисполнителем крупных проектов, рекомендованных ФМЦ, и выполнять их в кооперации с другими детскими технопарками «Кванториум», а также участвовать в сезонных школах, посвященных сборке подобных проектов.

По мнению одного из авторов концепции развития техносферы в среде дополнительного образования П. Д. Рабиновича и авторского коллектива разработчиков модели детских парков, «наиболее сложный вид деятельности для педагогов и обучающихся – выполнение индивидуальных и групповых проектов, включающих исследовательскую часть и элементы инженерных разработок» [2]. В этом варианте речь фактически идет о создании инновационной разработки, решающей реальную промышленную (производственную, экологическую и пр.) проблему. Проектная деятельность требует серьезной координации усилий участников и педагогов дополнительного образования. Помимо этого, речь идет о конвергенции учебных дисциплин, необходимости междисциплинарного решения поставленной в проекте (кейсе) задаче [7]. «При конструировании установки для эксперимента и создании конечного изделия периодически возникает потребность создания дополнительных деталей, что ведет к необходимости знакомства с элементами разработки чертежей, использования компьютерных программ и 3D-принтера в инженерных целях. Если целью проекта является моделирование технологического процесса, возникает необходимость освоения элементов современной электротехники, робототехники и мехатроники» [8, с. 67]. И в этом аспекте подходы к развитию технического творчества учащихся имеют кардинальное отличие от традиционных форматов работы педагогов по развитию будущих инженерных кадров. В новой образовательной парадигме проектная деятельность становится ключевым моментом. В ней в едином пространстве соединяются элементы, ранее дистанцированные по социальным, временным, финансовым, обучающим критериям. В новой модели они объединены и подчинены работе над государственным заказом в максимально реальных условиях. Поэтому проектную деятельность

в Кванториуме можно определить как метод эффективной социализации детей в условиях конкурентной технократической среды.

Под проектной деятельностью подразумевается целенаправленно организованная работа творческих групп учащихся Кванториума по разрешению одной из актуальных социальных или учебных проблем (или ее аспектов). При этом происходит самостоятельное освоение участниками объединения комплексных научно-практических знаний и ключевых компетенций и создается собственный интеллектуальный продукт в современной электронной или иной форме, предназначенный для распространения и применения в различных видах деятельности.

По сценарию школьники делятся на группы для создания законченного большого проекта. Проектная работа в этой форме организации образовательной деятельности является ведущей. Часто в проектных профилях лагерей в образовательных сегментах программы используются технологии и методы кейсов и ТРИЗ. В основном похожие подходы и технологии сочетания учебных предметов являются основой подготовки работников в области высоких технологий. Сегодня проектные профильные лагеря все чаще применяют европейские модели ориентирования в предметных областях:

- STEM: наука, технология, инженерное дело, математика;
- MINT: математика, информатика, естественные науки и техника;
- NBIC: конвергентное инженерное образование (информационно-коммуникационные, био-, нано- и когнитивные технологии) [4].

Алгоритм защиты проекта:

1. Обоснование выбранной темы – ее актуальность и степень разработанности.
2. Цели и задачи представляемого проекта, а также степень их выполнения.
3. Краткое содержание (обзор) выполненной работы, основные этапы, трудности и пути их преодоления.
4. Степень самостоятельности в разработке и решении поставленной проблемы.
5. Рекомендации по сфере возможного практического использования данного проекта.

Критериями экспертной оценки проектов служат: а) актуальность и социальная значимость проблемы, на разрешение которой направлен проект; б) глубина изучения проблемы; наличие и качество практического результата, нацеленного на ее решение; в) полнота раскрытия темы, логика изложения материала; владение докладчиком материалами проекта, способность аргументированно отвечать на вопросы; г) культура оформления проектной документации и продукта / объекта; д) культура речи докладчика.

Таким образом, стандарты работы технопарка предполагают формирование особой, специальной зоны технического творчества, которая максимально моделирует техносферу будущего. Роль учащегося при этом далеко не ограничена позицией исполнителя, он фактически пробует себя в инженерном решении конкретной проблемы общества, погружаясь в терминологическую профессиональную среду, предметно осваивая техническое творчество по понятным алгоритмам и схемам. В основе проектной деятельности лежат кейс-методы. Они оформляются по определенному алгоритму: определяется проблемное поле реального сектора экономики (промышленности) > определяются блоки вопросов для решения исследовательских задач > предлагаются варианты возможного решения. Задача ученика – найти практическое решение проблемы и создать модель исследуемого объекта.

Результативность модели развития технического творчества, реализуемой в условиях функционирования инновационного для государственной системы дополнительного образования детского технопарка «Кванториум» была обобщена в рамках экспериментальной работы по итогам 2016–2017 и 2018–2019 годов. Констатирующий этап осуществлялся в период формирования групп, в сентябре–октябре 2016 года. В течение двух

лет велась развивающая работа. По окончании обучения в 2018 году (апрель-май) проведена итоговая диагностика по методике, которая применялась на этапе констатирующего эксперимента. Ниже представлены результаты контрольного этапа экспериментального исследования, результаты даны в сводных показателях начального и итогового диагностирования. Для удобства этапы диагностики обозначены следующим образом: начальная диагностика (I) и контрольный этап исследования (II), результаты отражены в диаграмме на рисунке 1.

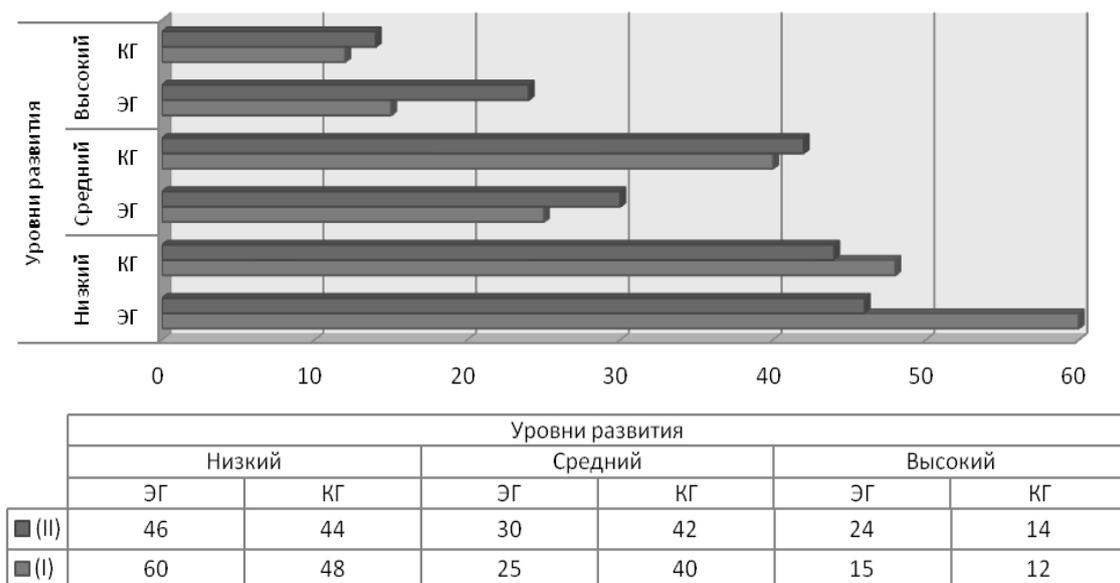


Рис. 1. Диаграмма уровня сформированности креативного мышления учащихся на этапах начальной (I) и итоговой (II) диагностики

Как видно из диаграммы, динамика показателей креативности претерпела значительные изменения. Особенно значительна она в части оценки уровня оригинальности мышления в экспериментальной группе.

Критерии креативности – гибкость, беглость и оригинальность, – как показывает исследование, недостаточно тренируются в рамках общеобразовательной системы. Скорее, в этом случае мышление стандартизируется, подчиняясь общим регламентам образования. Этот формат мышления присущ участникам олимпиад, внешкольных форм развития интеллектуально одаренных детей. И это достаточно большой минус общеобразовательной системы, поскольку в условиях технологических ускорений креативность мышления становится определяющим для успешности в профессиональной сфере.

Беглость мышления – это характеристика качества и скорости мыслительных процессов, когда за единицу времени производится больше, в сравнении со средними статистическими показателями, мыслительных операций. Качество напрямую влияет на уровень производительности труда и эффективности сотрудника в организации.

Выводы. Необходимые компетенции личности с инженерным мышлением требуют формирования у выпускников как основного, так и дополнительного образования специальных навыков инженерного мышления (hard skills) и метапредметных компетенций (soft skills). Для оценки уровня развития творческого технического мышления учащихся показателями индикаторы беглости, гибкости и оригинальности. Согласно педагогическому эксперименту, для учащихся общеобразовательных школ характерен низкий уровень

сформированности креативного мышления. При этом специальные педагогические условия учреждения дополнительного образования, к которым можно отнести создание моделирующей педагогической среды (техносферы), организацию модулей образовательно-развивающей направленности; проектную работу в индивидуальной, парной, малой групповой формах (до 5 человек), групповой (до 15 человек), коллективной (квантумах, межквантовых объединениях) способствуют развитию креативного мышления, что подтверждают результаты педагогического эксперимента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андрейчук А. В.* Проектная территория «Энердживантум»: образовательный модуль развития технического творчества детей // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С. 207–210.
2. *Афанасьев А. П. и др.* Мотивирующая интерактивная среда развития технологической компетентности будущей инженерной элиты. – М. : ООО «Интелин», 2015 – 33 с.
3. *Концепция* развития дополнительного образования детей / Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 года № 1726-р // Собрание законодательства РФ, 2014. – № 37. – Ст. 4983 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70733280/>.
4. *О направлении* Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности / Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 // Официальные документы в образовании, 2017. – № 26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71670346/>.
5. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования / Приказ № 1897 от 17.12.2010 ; ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти, 2011. – № 9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/>.
6. *Основные* принципы создания и функционирования Детских парков «Кванториум» г. Чебоксары [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.roskvantorium.ru/fond/official-documents>.
7. *Рабинович П. Д.* Как зарождается техносфера // Образовательная политика. – 2012. – № 1(57). – С. 18–42.
8. *Развитие* научно-технического творчества детей и молодежи : сборник научных трудов. – Киров, 2017. – 87 с.
9. *Стратегия* развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва // Российская газета. – 2015. – № 6693(122) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
10. *Туник Е. Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 48 с.

Статья поступила в редакцию 27.03.2020

REFERENCES

1. *Andreychuk A. V.* Proektnaya territoriya «Enerzhivantum»: obrazovatel'nyj modul' razvitiya tekhnicheskogo tvorchestva detej // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. – 2019. – № 3. – S. 207–210.
2. *Afanas'ev A. P. i dr.* Motiviruyushchaya interaktivnaya sreda razvitiya tekhnologicheskoy kompetentnosti budushchej inzhenernoj elity. – M. : ООО «Intelin», 2015 – 33 s.
3. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej / Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04 sentyabrya 2014 goda № 1726-r // Sobranie zakonodatel'stva RF, 2014. – № 37. – St. 4983 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70733280/>.*
4. *O napravlenii Metodicheskikh rekomendacij po utochneniyu ponyatiya i sodержaniya vneurochnoj deyatel'nosti v ramkah realizacii osnovnyh obshcheobrazovatel'nyh programm, v tom chisle v chasti proektnoj deyatel'nosti / Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 18.08.2017 № 09-1672 // Oficial'nye dokumenty v obrazovanii, 2017. – № 26 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71670346/>.*
5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya / Prikaz № 1897 ot 17.12.2010 ; red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 29.12.2014 № 1644 // Byulleten' normativnyh aktov federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti, 2011. – № 9 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/>.*
6. *Osnovnye principy sozdaniya i funkcionirovaniya Detskikh parkov «Kvantorium» g. Cheboksary [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.roskvantorium.ru/fond/official-documents>.*
7. *Rabinovich P. D.* Kak zarozhdaetsya tekhnosfera // *Obrazovatel'naya politika*. – 2012. – № 1(57). – S. 18–42.
8. *Razvitie nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva detej i molodezhi : sbornik nauchnyh trudov*. – Kirov, 2017. – 87 s.
9. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda / Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r g. Moskva // Rossijskaya gazeta*. – 2015. – № 6693(122) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
10. *Tunik E. E.* Psihodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnye testy. – SPb. : Didaktika Plyus, 2002. – 48 s.

The article was contributed on 27 March, 2020

Сведения об авторах

Андрейчук Андрей Витальевич – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ds3057@mail.ru

Харитонов Михаил Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, декан психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mgkhar@mail.ru

Author information

Andreychuk, Andrey Vitalyevich – Post-graduate Student, Department at the Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ds3057@mail.ru

Kharitonov, Mikhail Grigoryevich – Doctor of Pedagogics, Professor at the Department of Psychology and Social Pedagogics, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: mgkhar@mail.ru

М. Ю. Антоненко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Институт художественного образования
Волгоградского государственного социально-педагогического университета,
г. Волгоград, Россия*

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения педагогического потенциала декоративной живописи для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования. Дается характеристика понятий «потенциал», «педагогический потенциал», «декоративная живопись», раскрывается содержание понятия «педагогический потенциал декоративной живописи». Результаты анализа перечисленных определений показали, что декоративная живопись имеет еще не полностью задействованный художественным образованием потенциал. Приводимое в статье обоснование понятий «педагогический потенциал» и «педагогический потенциал декоративной живописи» позволяет утверждать, что в процессе создания произведений в технике «декоративная живопись» у будущих педагогов дополнительного образования развиваются следующие качества: интеллектуальные способности, которые помогают обучающимся стилизовать натуру; конструктивное мышление, используя которое студент трансформирует объемы, деля их на плоскости; осознанное владение техническими приемами декоративной живописи; определение воспитывающего характера сюжета произведения. Все это учит студентов преобразовывать форму, пространство, выстраивать перспективу изображения, выбирать цветовые сочетания в зависимости от назначения объекта.

Педагогический потенциал декоративной живописи позволяет рассматривать его возможности не только в конкретный промежуток времени, но и в долгосрочной перспективе: выделенные характеристики позволяют выстроить стройную систему овладения профессиональными компетенциями обучающимися, используя учебные дисциплины, изучаемые со второго по четвертый курс: «Декоративно-прикладное искусство», «Декоративно-монументальная живопись», «Декоративно-станковая живопись», «Монументальная живопись».

Ключевые слова: педагогический потенциал, декоративная живопись, высшее образование, будущий педагог дополнительного образования, профессиональные компетенции.

М. Yu. Antonenko

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DECORATIVE PAINTING IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT FUTURE ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS

Institute of Arts Education, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of pedagogical potential of decorative painting in the formation of professional competences at future additional education teachers. The article reveals the concepts of potential, pedagogical potential, decorative painting, and pedagogical potential of decora-

tive painting. The analysis of the above-mentioned concepts showed that decorative painting has a much greater potential for arts education. The justification of the concepts of pedagogical potential and pedagogical potential of decorative painting given in this article allows the author to state that when creating decorative painting works, future additional education teachers develop the following abilities: intellectual abilities, that help students to style the model; abilities of constructive thinking, that helps student to transform volumes; conscious knowledge of the techniques of decorative painting; abilities of determining the educational character of the storyline in their work. All this teaches students to transform form, and space, to build the perspective of the image, to choose color combinations depending on the purpose of the object.

Pedagogical potential of decorative painting also allows us to consider its prospects not only in a specific period of time, but in the long term as well: the highlighted characteristics allow to build a well-balanced system of mastering professional competences with the help of such educational disciplines as «Decorative and Applied Arts», «Decorative and Monumental Painting», «Decorative and Easel Painting», «Monumental Painting».

Keywords: *pedagogical potential, decorative painting, higher education, future additional education teacher, professional competences.*

Введение. Подходы к формированию профессионала – будущего учителя – волнуют научную общественность России, которая в последнее десятилетие активно исследует как проблемы системы образования [7], [8], так и вопросы формирования будущего учителя на разных ступенях высшего образования [14].

Формирование профессиональных компетенций будущего педагога дополнительного образования возможностями декоративной живописи будет эффективно, если преподаватели вузов будут широко использовать педагогический потенциал декоративной живописи как неотъемлемой составляющей профессионализма развитой личности обучающегося в системе высшего образования.

Вместе с тем изучение опыта работы педагогов художественных школ России и научных основ проблемы исследования, разработанных учеными, показали, что сегодня в профессиональной подготовке будущих педагогов дополнительного образования не задействован весь потенциал, имеющийся у декоративной живописи.

Актуальность рассматриваемого вопроса, его недостаточная теоретическая и методическая разработанность для высшего художественно-педагогического образования послужили необходимым основанием для определения цели исследования: раскрыть и научно обосновать понятие «педагогический потенциал декоративной живописи», определить его роль в долгосрочной перспективе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования.

Предметом исследования в нашей статье выступает педагогический потенциал декоративной живописи, способствующий формированию профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования.

Актуальность исследуемой проблемы. Современные подходы к формированию профессионала предполагают использование потенциала учебных предметов в процессе подготовки специалиста в высшем учебном заведении. Особую значимость, на наш взгляд, имеет идея раскрытия педагогического потенциала тех дисциплин, которые влияют на формирование профессиональных компетенций; результаты обучения данным дисциплинам будут активно использоваться в предстоящей профессиональной деятельности. Так, для будущих педагогов дополнительного образования, по нашему мнению, таким предметом является декоративная живопись.

Материал и методы исследования. В процессе подготовки статьи нами осуществлялся обзор психолого-педагогической литературы в рамках темы исследования. Для выявления уровня овладения декоративной живописью, в том числе и развития умений по стилизации у студентов на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы,

был использован ряд методик: анализ научно-педагогической литературы, метод экспертных оценок, тестирование, опрос, методика выявления группового взаимодействия.

Опытно-экспериментальная работа по использованию педагогического потенциала декоративной живописи в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования была проведена на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а именно Института художественного образования (кафедра живописи, графики и графического дизайна). В эксперименте также приняли участие студенты факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Результаты исследования и их обсуждение. Для определения педагогического потенциала декоративной живописи нам необходимо раскрыть содержание данного понятия.

В Толковом словаре русского языка одна из трактовок потенциала звучит как «внутренние возможности» [9, с. 571]. В Большом энциклопедическом словаре под редакцией А. М. Прохорова *потенциал* (лат. Potential – сила, мощь) – «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [2].

При рассмотрении потенциала как педагогической категории мы определили, что он предстает в совокупности образовательного, развивающего и воспитательного критериев, способствующих расширению возможностей образовательного процесса.

В последнее десятилетие в отечественной педагогической науке осуществились исследования, которые способствовали выявлению педагогического потенциала культуры в целом (Л. М. Бирюкова, А. О. Гаврилова, О. О. Киселева, Е. А. Мясоедова) и ее отдельных составляющих: педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства – Н. Б. Смирновой; региональной культуры – Т. Л. Божинской; народной педагогики, материнского фольклора и традиционной народной игрушки – А. Б. Тепловой.

Так, Н. Б. Смирнова под понятием «педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства» понимает «многогранное понятие, выступающее в совокупности признаков, направленных на личность и преобразующих ее на формальном (системные связи «я – этнос») и реальном («я – профессионал», «я – творец», «я – развивающаяся личность») уровнях в процессе творческого взаимодействия и преобразования изменяющегося мультикультурного пространства в процессе сохранения, воспроизведения и развития культуры» [12, с. 101–104]. Ученый подчеркивает, что педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства – явление сложное, особенное, а его осмысление должно осуществляться с точки зрения различных наук: культурологии, педагогики и социологии.

Рассматривая педагогический потенциал, Т. Л. Божинская раскрывает его содержание как «интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, использующее ресурсы региональной культуры и обеспечивающее эффективность профессиональной педагогической деятельности» [1].

Для определения педагогического потенциала декоративной живописи нам также необходимо раскрыть содержание понятий «декоративность» и «декоративная живопись».

Словарь «Эстетика» трактует изучаемое понятие в качестве особенности произведения искусства, «определяемой его композиционно-пластическим и колористическим строем, которая выступает как форма выражения “красоты”» [15, с. 73]. Авторы отмечают, что декоративность можно найти в различных видах пространственно-временных искусств, а художественная образность и форма выражения содержания более всего проявляется в декоративно-прикладном искусстве.

Декоративность здесь выступает в нескольких смыслах:

– проявляется в орнаменте, подчеркивающим предметную форму-символ и далее переходящем в декоративный мотив (круг солнца, линия волны и др.);

– как «синтез искусств», имеющий связь с окружающей предметно-пространственной средой через соотношение части и целого. Здесь осуществляется диалог декора и предмета, предмета и архитектуры, зарождение декоративной формы произведения;

– как структура проявляется в двух качествах: внешняя и внутренняя декоративность, свойственная конструкции предмета, композиции и формы [15, с. 74].

На сегодняшний день в искусствоведении рассматриваемое понятие трактуется по-разному. Одни ученые признают декоративность как составляющую реалистического искусства, другие – в качестве художественного обобщения, выражающегося в абстрактных формах. В то же время специалисты сходятся в одном – использование декоративности в работах усиливает художественно-выразительные качества и художественно-образное решение произведения. Произведения выдающихся мировых и российских живописцев – Тициана, А. Иванова, В. Сурикова, М. В. Нестерова и К. А. Коровина и др. – имеют декоративное звучание, которое выражается разнопланово: от идеи, прослеживающейся в содержании картины через цвет и колорит, до цветовой гармонии, ее напряженности и чистоты [4, с. 98]. Анализ творчества перечисленных художников показал, что декоративность станковой живописи проявляется у них через разные ее признаки. Разумеется, нельзя не отметить того, что происходит с формой – она уплощается, стилизуется в сторону упрощения, а цвет используется в виде линий и пятен, становится ярким, звучным, то есть происходит его усиление. Для наибольшей выразительности используются необычные цветовые сочетания, ритмичное расположение их пятен. Среди качеств, способствующих выразительности художественного образа и определяющих формы проявления красоты, необходимо назвать поэтичность, метафоричность, монументальность, композиционно-пластический и колористический строй [6, с. 90–98].

Как видим, здесь декоративность понимается как неразрывная составляющая произведений станковой живописи.

По-иному рассматривается понятие «декоративность» в «Современном словаре-справочнике по искусству»: «Декоративность – характеристика художественного произведения, говорящая об особенностях его композиции и колорита, рассчитанных автором на декоративный эффект, на украшение картиной или скульптурой определенной пространственной среды» [13].

Ученые и искусствоведы определяют декоративную живопись как «живопись, являющуюся частью архитектурного ансамбля или произведения декоративно-прикладного искусства и предназначенную (в отличие от монументальной живописи) прежде всего для украшения или подчеркивания конструкции и функции здания и предмета. К декоративной живописи относятся орнаментальные росписи или рассчитанные на декоративный эффект декоративные композиции, если они не имеют самостоятельного идейно-образного значения. Декоративная живопись, как и монументальная, может быть росписью, панно, мозаикой, витражом» [10, с. 33].

В тоже время в Новом энциклопедическом словаре изобразительного искусства отмечается, что устоявшийся термин «декоративная живопись» является по своей природе противоречивым: «В функциональном смысле правильно: декоративная роспись... Искусство живописи и качества живописности изображения предполагают иное (недекоративное) отношение к изобразительной поверхности» [3, с. 384]. Однако в своем исследовании мы будем использовать определение «декоративная живопись».

В научной литературе раскрываются понятия, необходимые для нашего исследования и характеризующие декоративную живопись. Так, Ю. С. Ременникова определяет ряд особенностей построения композиции декоративного живописного изображения. К ним она от-

носит следующие: отсутствие или нарушение пространственной перспективы, трансформацию пропорций между предметами или самого предмета; изменение формы через усиление характерного, сочетание обобщения и детализации изображения предметов; частичный или полный отказ от объемной формы предметов (использование сочетаний объемов и плоскостей, плоскостное силуэтное изображение), использование разных ракурсов. Среди особенностей построения композиции декоративного живописного изображения автор выделяет также поиски колористических гамм, к которым она относит выявление экспрессионистических особенностей цвета, активные цветовые сочетания, цветовые пятна, присутствие контрастного или черного контура. В композиционном плане предполагается использование всей плоскости картины: все части, детали объекта, переплетаясь, создают единую орнаментальную композицию. При создании композиции также применяется аналитический подход или творческая интерпретация натуры [11, с. 34].

Декоративная живопись бывает станковой и монументальной. Она несет задачу – украшать внутреннее пространство архитектурных сооружений, в том числе подчеркивая внутреннюю конструкцию зданий: это и орнаментальные росписи, и декоративные композиции. Среди них – мозаика, витраж, фреска, энкаустика и др. Также к декоративной живописи относится орнаментальная или сюжетная роспись, которая украшает архитектурные фасады или интерьеры зданий, выполняется по штукатурке стен, потолков или на холсте, который закрепляется на стене в виде панно.

В. И. Куценков характеризует практические возможности ее использования как в композиции цвета, колорита, так и формы, и уплощенного пространства. «В современной декоративной живописи кроме изучения природных форм и их дальнейшей стилизации возможно применение различных технологий (роспись темперой по сырой и сухой штукатурке, восковыми красками, сграффито и др.) Создаваемые с их помощью изображения проявляют черты символизма, условности и декоративности, изощренной тонкости цветового решения, изысканности и локальности. Для выявления целостности художественного образа, достижения выразительности изображения в условной пространственной среде в декоративной живописи используется прием уплощения объекта с передачей минимальной глубины пространства» [5, с. 6]. Автором дается сравнительная характеристика особенностей реалистической и декоративной живописи. Так, среди особенностей реалистической живописи отмечаются «изображение объемного пространства, глубины, материальности; соблюдение законов теплостудности; использование освещенности, влияющей на цвет и форму изображаемых объектов; использование рефлексов, влияющих на изображенное пространство; применение контрастных или сближенных цветов» [5, с. 12].

К особенностям декоративной живописи В. И. Куценков относит «отсутствие объема и материальности; изображение уплощенного пространства; стилизацию изображения с применением импровизации и деформации объектов; использование фактур; соблюдение законов теплостудности; использование рефлексов, влияющих на изображенное пространство; применение контрастных или сближенных цветов» [5, с. 12].

Немаловажным, на наш взгляд, представляется и абстрагирование, так как оно является одним из основных составляющих процесса создания произведений в технике «декоративная живопись». Художник на этапе стилизации формы осуществляет абстрагирование. В этот момент он заостряет внимание на самом значимом для изображаемого, которое поможет акцентировать на нем внимание зрителя.

Таким образом, декоративная живопись, изучаемая после занятий реалистической живописью, позволит будущим педагогам дополнительного образования подняться в профессиональном плане на более высокий уровень, так как учит их преобразовывать форму, пространство, перспективу, выбирать цветовые сочетания в зависимости от назначения объекта.

Выводы. Из вышесказанного следует, что декоративная живопись имеет еще не полностью задействованный художественным образованием потенциал. Результаты нашего исследования дают основание полагать, что педагогический потенциал декоративной живописи есть совокупность составляющих ее характеристик (стилевые особенности использования, уплощенность пространства, стилизация изображения, фактурность поверхностей, колористические особенности), способных при их использовании в педагогической деятельности решать спектр задач, начиная с профессиональных художественных и заканчивая образовательными. Следует подчеркнуть, что в процессе создания произведений в технике «декоративная живопись» у будущих педагогов дополнительного образования развиваются:

- интеллектуальные способности, которые помогают обучающимся стилизовать натуру;
- конструктивное мышление, используя которое студент трансформирует объемы, деля их на плоскости;
- осознанное владение техническими приемами декоративной живописи;
- способность к определению воспитывающего характера сюжетной линии произведения.

Педагогический потенциал декоративной живописи позволяет рассматривать его возможности не только в конкретный промежуток времени, но и в долгосрочной перспективе: выделенные характеристики позволяют обучающимся выстроить стройную систему овладения знаниями и умениями, профессиональными компетенциями, используя учебные дисциплины, изучаемые со второго по четвертый курс: «Декоративно-прикладное искусство», «Декоративно-монументальная живопись», «Декоративно-станковая живопись», «Монументальная живопись».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божинская Т. Л.* Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании : дис. ... канд. филол. наук : 09.00.08. – Краснодар, 2010. – 166 с.
2. *Большой энциклопедический словарь* / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Большая Российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 1999. – 948 с.
3. *Власов В. Г.* Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства : в 10 т. Т. III. Г–З. – СПб. : Азбука-классика, 2010. – 752 с.
4. *Ерошкин В. Ф.* К вопросу о декоративности в произведениях изобразительного искусства // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 3(34) : в 2 ч. Ч. 2. – С. 97–98.
5. *Кукенков В. И.* Декоративная живопись : учебное пособие. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. – 106 с.
6. *Лыкова Е. С.* Проблема декоративности в изобразительном искусстве // Научно-методические основы обучения изобразительному искусству : межвузовский сборник научных трудов. – Омск, 2010. – С. 90–98.
7. *Махиянова А. В., Ахметова Э. Ш.* Проблемы системы образования на современном этапе развития (на материалах Республики Татарстан) // Вестник экономики, права и социологии. – 2019. – № 4. – С. 189–192.
8. *Ноздрина Н. А., Камалева А. Р.* Личностно развивающееся профессиональное образование в современной России // European Social Science Journal. – 2018. – Т. 2, № 12. – С. 263–267.
9. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 944 с.
10. *Пластические искусства.* Краткий терминологический словарь. – М. : Пассим, 1994. – 160 с.
11. *Ременникова Ю. С.* Декоративная композиция на примере живописи Республики Башкортостан : учебно-методическое пособие по спецкурсу. – Уфа : Вагант, 2010. – 118 с.
12. *Смирнова Н. Б.* Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 12. – С. 101–104.
13. *Современный словарь-справочник по искусству* / науч. ред. и сост. А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Олимп ; Издательство АСТ, 1999. – 816 с.
14. *Терентьева Т. П., Хрисанова Е. Г.* Совершенствование процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного

подхода // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 158–162.

15. *Эстетика* : словарь / под ред. А. А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

Статья поступила в редакцию 25.02.2020

REFERENCES

1. *Bozhinskaya T. L.* Pedagogicheskij potencial regional'noj kul'tury v sovremennom rossijskom obrazovanii : dis. ... kand. filol. nauk : 09.00.08. – Krasnodar, 2010. – 166 s.
2. *Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / pod red. A. M. Prohorova.* – М. : Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya ; SPb. : Norint, 1999. – 948 s.
3. *Vlasov V. G.* Novyj enciklopedicheskij slovar' izobrazitel'nogo iskusstva : v 10 t. T. III. G–Z. – SPb. : Azbuka-klassika, 2010. – 752 s.
4. *Eroshkin V. F.* К вопросу о декоративности в произведениях изобразительного искусства // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* – 2015. – № 3(34) : v 2 ch. Ch. 2. – S. 97–98.
5. *Kukenkov V. I.* Dekorativnaya zhivopis' : uchebnoe posobie. – Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2008. – 106 s.
6. *Lykova E. S.* Problema dekorativnosti v izobrazitel'nom iskusstve // *Nauchno-metodicheskie osnovy obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov.* – Omsk, 2010. – S. 90–98.
7. *Mahiyanova A. V., Ahmetova E. Sh.* Problemy sistemy obrazovaniya na sovremennom etape razvitiya (na materialah Respubliki Tatarstan) // *Vestnik ekonomiki, prava i sociologii.* – 2019. – № 4. – S. 189–192.
8. *Nozdrina N. A., Kamaleeva A. R.* Lichnostno razvivayushcheesya professional'noe obrazovanie v sovremennoj Rossii // *European Social Science Journal.* – 2018. – Т. 2, № 12. – S. 263–267.
9. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. – 4-e izd., dop. – М. : ООО «ITI Tekhnologii», 2007. – 944 s.
10. *Plasticheskie iskusstva. Kratkij terminologicheskij slovar'.* – М. : Passim, 1994. – 160 s.
11. *Remennikova Yu. S.* Dekorativnaya kompozitsiya na primere zhivopisi Respubliki Bashkortostan : uchebno-metodicheskoe posobie po speckursu. – Ufa : Vagant, 2010. – 118 s.
12. *Smirnova N. B.* Pedagogicheskij potencial narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* – 2010. – № 12. – S. 101–104.
13. *Sovremennyy slovar'-spravochnik po iskusstvu / nauch. red. i sost. A. A. Melik-Pashaev.* – М. : Olimp ; Izdatel'stvo AST, 1999. – 816 s.
14. *Terent'eva T. P., Hrisanova E. G.* Sovershenstvovanie processa formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti u budushchih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva na osnove polihudozhestvennogo podhoda // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2014. – № 1(81). – S. 158–162.
15. *Estetika* : slovar' / pod red. А. А. Belyaeva i dr. – М. : Politizdat, 1989. – 447 s.

The article was contributed on February 25, 2020

Сведения об авторе

Антоненко Мария Юрьевна – доцент кафедры живописи, графики и графического дизайна Института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия; аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: m-artist-ant@mail.ru

Author information

Antonenko, Maria Yuryevna – Associate Professor at the Department of Painting, Graphics and Graphic Design, Institute of Arts Education, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia; Post-graduate Student at the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: m-artist-ant@mail.ru

УДК [378.016:002]:37.026.8

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.016

А. К. Балтыков, Ю. С. Гермашева

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова,
г. Элиста, Россия*

Аннотация. Авторы статьи придают особую важность задаче развития навыков работы с информацией в учебном процессе. Они основывались на идеях педагогического конструктивизма и системе взаимного обучения. В статье делается акцент на проблеме изложения как неотъемлемой части учебного процесса. Авторы смогли выделить в привычной схеме традиционного изложения материала целый ряд недостатков, что побудило их к тому, чтобы провести работу над излагаемым материалом, добавив уровни и последовательность их представления.

В работе описывается влияние фактора ответственности на степень вовлеченности обучающихся. Исходя из результатов этих исследований, авторы статьи смогли создать инновационную схему проведения учебного занятия. При расчете продолжительности активного внимания у студентов в создании схемы они учли такую современную тенденцию, как клиповое мышление. Благодаря предложенной схеме, привычная передача информации от одного нескольким преобразовалась в коллективную работу. В статье описывается положительное влияние эксперимента на отношения в группе. В ходе исследования авторы отмечают, что поэтапное выполнение работы в специальных ролевых звеньях стимулирует принятие ответственности обучающегося за свое обучение. Помимо этого, рассмотрены особенности влияния групповой ответственности и преимущества применения этой схемы для дистанционного обучения.

Ключевые слова: *развитие навыков, работа с информацией, разделенное изложение, групповая ответственность, отношения в группе, игра, команда.*

А. К. Baltykov, Yu. S. Germasheva

DEVELOPMENT OF INFORMATION SKILLS AT UNIVERSITY STUDENTS

B. Gorodovikov Kalmyk State University, Elista, Russia

Abstract. The authors of the paper attach special importance to the development of information skills in the educational process. They were inspired by the ideas of pedagogical constructivism and the system of mutual learning. The paper focuses on the problem of presentation of learning material as an integral part of the educational process. The authors of the paper were able to identify a number of shortcomings in the usual scheme of traditional presentation of the material, which prompted them to work on the material being presented, adding levels and sequence of their presentation.

The paper describes the influence of the responsibility factor on the degree of involvement of students. Based on the results of these studies, the authors were able to create an innovative scheme for conducting training sessions. When calculating the duration of active attention of students in creating the scheme, they took into account such a modern trend as clip thinking. Thanks to the proposed scheme, the usual transfer of information from one to several has been transformed into collective work. The paper describes the positive impact of the experiment on the relationships in the group. In the course of the study, the authors note that step-by-step performance of work in special role links encourages students to take responsibility for their training. In addition, the paper discusses the impact of group responsibility and the advantages of using this scheme for distance learning.

Keywords: *development of skills, working with information, shared presentation, group responsibility, relationships in the group, game, team.*

Введение. Разбивая процесс обучения на составляющие, стоит обратить внимание на то, что передача информации предшествует другим этапам образовательной деятельности, а потому качество реализации этого этапа влияет на результаты всего процесса. Следовательно, диагностика проблем образования должна включать в себя изучение наиболее используемой на сегодняшний день формы передачи информации – изложения. Процесс объяснения не претерпел значительных изменений, оставаясь по большей части воспроизведением информации в устной форме. А дополнительные средства используются преимущественно для повышения наглядности.

В этой стандартной схеме традиционного изложения материала можно выделить ряд недостатков: внимание одного преподавателя на большом количестве студентов, применение обобщенного шаблона изложения и необходимость использования дополнительных материалов для поддержания внимания аудитории.

С другой стороны, усвоение через стандартное изложение является необходимым стандартом, навыком, который должна прививать система образования. Ведь информация, подготовленная к тому, чтобы ее легче было воспринять, а также приведенная к максимально понятному виду, требует гораздо меньше усилий для ее усвоения. А в будущей профессиональной деятельности выпускнику не раз придется столкнуться с ситуацией, в которой нужно будет обрабатывать неподготовленную информацию. Навык работы с информацией нарабатывается систематической тренировкой.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что для достижения этой цели информация в изложении должна быть максимально приближена к сути (сухому описанию), содержащей достаточное количество данных в универсальном виде. Поэтому весь излагаемый материал мы разделили на уровни и представляли их последовательно, начиная с уровней с минимальным количеством информации.

Изложение материала является неотъемлемой частью преподавания учебной дисциплины, которой нельзя пренебрегать. А потому возникает задача повышения эффективности аудиторной работы путем внесения коррективов, которые сохраняют изложение как важную составляющую учебного процесса [1].

Изучив разделение изложения преподавателем со студентами в системе взаимного обучения (Э. Белл и Дж. Ланкастер) [5], мы постарались избежать недостатков этого метода, сделав в новой схеме упор на ответственность и контроль всего процесса за счет предварительного планирования.

Исходя из идей педагогического конструктивизма, в которых знание активно конструируется познающим субъектом (Э. фон Глазерсфельд) и является адаптацией организма к внешней среде (Ж. Пиаже) [2, с. 241], мы меняли условия обучения, не представляя информацию в готовом виде, а создавая среду для ее лучшего усвоения.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальная цель нашего исследования заключалась в том, чтобы проверить, насколько выделение навыков работы с информацией повлияет на усвоение материала студентами. В наш информационный век развитый навык обработки информации необходим для удовлетворения качества образования современным требованиям рынка труда, потому что информация стала пятым фактором производства [8, с. 409]. Чтобы достичь этой цели, мы разработали новую схему организации учебного процесса, в которой студенты должны производить операции с информацией, выделенной в отдельные блоки.

Научная новизна эксперимента состоит в том, что изложение сути вводится в схему обучения, не исключая полного объяснения. А многослойность изложения дает более глубокое понимание тем, которые являются наиболее трудными.

Сущность эксперимента – в преобразовании передачи информации всего одним деятелем в коллективную работу.

Другой важной целью эксперимента является повышение степени социализации студентов в вузе до необходимого уровня, создание коллектива с развитой социальной ответственностью, легко преодолевающего кризисные ситуации [10, с. 42]. Достигается она путем увеличения прямых взаимодействий между студентами и внесением фактора групповой ответственности, влияние которого мы также изучили.

Материал и методы исследования. Стремясь к реализации требований ФГОС, мы применяем деятельностный метод обучения.

В качестве объекта исследования нами были выбраны 2 академические группы (направлений «Землеустройство и кадастры» и «Природообустройство и водопользование»), которые обучаются на одном факультете, имеют одинаковые объем часов и учебную программу по дисциплине «Гидравлика». Одна группа, в которой мы внедрили новую схему, стала испытуемой, а вторая – контрольной. В эксперименте, проводившемся на протяжении одного семестра, участвовало 40 человек в возрасте 19–20 лет.

Проверка результатов осуществлялась по следующим критериям: глубина освоения темы (соотношение правильных ответов на вопросы по этой теме к общему количеству вопросов), полнота решения задач за время одного практического занятия, успеваемость к концу семестра. Соответствующие показатели двух групп (в процентах) сравнивались между собой. В этих двух группах мы смогли выявить несколько недостатков изложения, которые были описаны нами выше.

Занятия по новой схеме проводились по следующему алгоритму. Разделение на команды по 4 человека (при невозможности кратного деления допускается 5 человек) с присвоением участникам команд порядковых номеров от 1 до 4 (5). Желательно, чтобы преподаватель равномерно разделил по командам тех, кто уже зарекомендовал себя как способный в достаточной мере воспринять материал по этой дисциплине, а также объяснить его другим.

При разделении на звенья нужно руководствоваться тем, что в 1-ом и в 3-ем звене должно быть по одному человеку. Во 2-ом звене должно быть минимум двое участников в первую очередь для того, чтобы избежать искажения и потерь первоначальной информации на этом звене цепи. Восприятие двух разных студентов 2-го звена отличается друг от друга, а потому они могут воспринять и передать информацию по-разному, а значит, будет выше вероятность того, что студент последнего звена сможет ее понять. Тем самым частично нивелируется факт того, что два последних звена получают информацию не от квалифицированного преподавателя. Студенты 2-ого звена в ходе проведения этого занятия напрямую не взаимодействуют с преподавателем.

Схема передачи информации в командах представлена на рисунке 1.

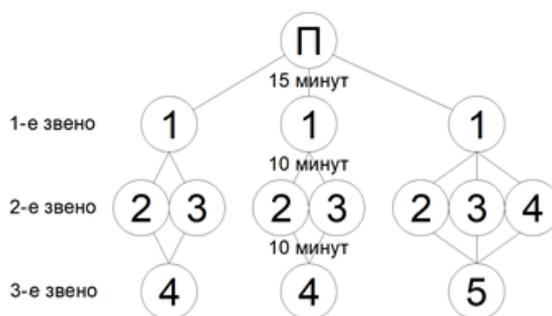


Рис. 1. *Схема передачи информации в командах*

Мы проводили эксперимент в двух аудиториях. Порядок проведения занятия отражен в таблице 1.

Таблица 1

Порядок проведения занятия

| | Первая аудитория (деловая зона) | Вторая аудитория (зона настроения) | Длительность |
|---|--|---|---------------------|
| 1 | Преподаватель объясняет материал студентам 1-го звена | Студенты 2 и 3-го звеньев изучают информацию на доске (тема занятия, представленная в виде схем и формул – минимальная недостаточная информация) | 12 мин. |
| 2 | Студенты 1-го звена объясняют материал студентам своего 2-го звена | Студенты 3-го звена изучают дополнения к информации на доске (преподаватель приводит примеры задач, которые приближены к решению той задачи, которую студент должен будет решить) | 10 мин. |
| 3 | Студенты 2-го звена объясняют материал студентам своего 3-го звена | Студенты 1-го звена записывают условие задачи и вычерчивают схему в двух экземплярах, а также переписывают 2 теоретических вопроса | 8 мин. |
| 4 | Индивидуальное решение задачи студентами 3-го звена | Решение своих задач студентами 1 и 2-го звеньев | 15 мин. |
| 5 | Проверка и оценивание результатов преподавателем | - | |

У каждой команды билеты с заданиями отличаются. На теоретические вопросы, которые имеются в задании, студент может ответить устно.

Преподаватель выставляет 2 оценки: студентам 3-го звена и студентам первых двух звеньев. Командная оценка выставляется из средней арифметической этих двух оценок (в спорных ситуациях приоритет имеет оценка 3-го звена).

В оставшееся время студенты решают расчетно-графические задачи по индивидуальным вариантам для закрепления темы.

Для того чтобы студенты могли выполнить все типы работ с информацией, заложенной в эту схему, с каждой новой игрой внутри команд происходит последовательное перемещение участников по звеньям.

Наградой для победившей команды (набравшей наибольшую сумму баллов за семестр среди всех команд группы) является получение высшей оценки или зачета без дополнительной итоговой проверки (при условии, что все индивидуальные расчетно-графические задачи были сданы ранее).

Выбор тем для проведения занятий по этой схеме стоит остановить только на тех, что являются основополагающими для понимания предмета.

Максимальное время одного этапа было определено исходя из продолжительности активного внимания у студентов. Овладение вниманием студентов и его последующее стимулирование возможно лишь в течение 12 минут [6, с. 164]. Но сейчас в связи с проблемой формирования мышления нового типа, а именно клипового, ученые в области нейрофизиологии мозга говорят об изменении когнитивных способностей у молодежи [7, с. 271].

Благодаря тому что состав звеньев меняется от занятия к занятию, студенты поочередно проходят каждую позицию в схеме. Все роли, которые им приходится исполнять, различаются в первую очередь характером ответственности, которая в них заключена (см. табл. 2).

Таблица 2

Функции и особенности работы в разных звеньях

| Номер звена | Функции | Ответственность и требования |
|----------------|---|--|
| 1-ое звено | – получение информации от первоисточника; – максимально точная передача информации другим участникам его команды | От того, как участник справится, будет зависеть эффективность работы всей команды в целом |
| 1 и 2-е звенья | – роль связующих звеньев между преподавателем и третьим звеном | Сам процесс объяснения требует от участников более высокого уровня понимания (понять так, чтобы суметь объяснить). Студент в этой роли ощущает себя на месте преподавателя, сталкиваясь с проблемами того, как донести информацию, чтобы она была воспринята на должном уровне |
| 3-е звено | – получение информации от нескольких источников; – использование полученных знаний | Студент несет ответственность за оценку работы всей его команды. Его партнеры могут минимизировать его неудачу лишь при условии, что выполнят это же задание идеально |

В обычном порядке проведения занятия студент несет ответственность за освоение материала только перед самим собой. В занятиях по этой схеме групповая ответственность за тех, кто с ним в команде, присутствует на каждом этапе.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе эксперимента мы определили, что для реализации схемы ответственных звеньев необходимо разделить весь материал темы на 4 уровня. Эти уровни мы представили в том порядке, в котором с ними взаимодействуют студенты 3-его звена как те, кто несет ответственность за оценку работы всей команды:

- 1) недостаточная для освоения темы информация, представленная в виде обобщенных тезисов без элементов, связывающих их между собой и с ранее известной информацией (в технических дисциплинах – формулы и схемы);
- 2) примеры применения знаний по рассматриваемой теме в заданиях, отличных от итогового, но приближенных к нему (в технических дисциплинах – решенные по этой теме задачи);
- 3) достаточная информация с ответами на возникающие вопросы;
- 4) материал для применения полной, полученной на предыдущих уровнях информации.

Расчетно-графические задачи практических занятий в пределах одной темы имеют высокую вариативность в качестве проверочного материала, а также их решение легко разбивается на этапы применения полученной последовательно информации. Большинство тем лекционных занятий дисциплины «Гидравлика» связаны со схемами и расчетами, а потому также подходят для реализации этой схемы. Исходя из этих особенностей, мы сделали вывод, что схема передачи информации ответственными звеньями наиболее применима к техническим специальностям.

Положительное влияние фактора ответственности наблюдалось с первых же занятий по экспериментальной схеме, когда слабо мотивированные к учебе студенты проявляли большее рвение к обучению, не желая подвести других. В этом примере воспитание ответственности личности предстает как совокупность черт характера, готовность брать на себя ответственность за результаты деятельности [3]. К студенту приходит осознание, что он также несет ответственность за обучение, как минимум свое, в той же степени, что и преподаватель. Процесс достижения качества образования, на наш взгляд, определяется равнозначной ответственностью преподавателя и студентов за результаты обучения [3].

Такой аспект эксперимента, как повышение взаимодействия между студентами, оказал наибольшее влияние на отношения в коллективе, так как развитие человека обусловлено его социальной деятельностью [4, с. 11]. Это проявилось в развитии их межличностного общения и росте взаимопомощи. Произошло качественное изменение характера связей в группе за счет проявившихся в ходе работы сильных и слабых сторон участников. Благодаря особенностям схемы нам удалось увеличить взаимодействие между студентами, реализуя стратегию вовлечения, которая подразумевает систематический диалог [9, с. 4].

Осознание различных трудностей в донесении информации развило у некоторых студентов уважение к труду преподавателя.

Общее увеличение взаимодействий, изменение их характера на командный и схема, существенно отличающаяся от привычных занятий, произвели смену монотонного учебного процесса на увлекательную игровую деятельность. Участники с нетерпением ожидали следующих специальных занятий.

Ввиду особенностей изложения схемы передачи информации ответственными звеньями ее применение может повысить эффективность дистанционного обучения. С помощью средств обеспечения дистанционного обучения преподаватель создает два онлайн-чата, которые являются аналогами деловой зоны и зоны настроения. Распределение и перемещение студентов, а также предоставление информационного материала по чатам происходит в том же порядке, что и при аналогичном обучении с непосредственным контактом. Стоит отметить, что после первого этапа дистанционное обучение предоставляет преподавателю возможность осуществлять одновременный контроль за двумя чатами.

В ситуации удаленного контакта со всей группой студентов возможности преподавательского контроля ограничены. Но использование этой схемы подразумевает одновременный контакт только с несколькими студентами, что значительно повышает эффективность передачи информации.

Важной особенностью дистанционного обучения по этой схеме является такой элемент, как активное и продолжительное взаимодействие обучающихся между собой без прямого участия преподавателя (только под его контролем). В условиях удаленного взаимодействия это преимущество поможет уделить внимание развитию коммуникативных навыков, а также навыков командной работы.

Выводы. Мы впервые применяли эту концепцию занятия, а потому нам приходилось вносить в нее корректировки, результатом которых и стала представленная в этой статье схема. Несмотря на это, итоговые показатели испытуемой группы в результате диагностики оказались на 10 и более процентов выше, чем контрольной (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица показателей эксперимента

| Виды показателей | Лекционные занятия | Практические занятия | Успеваемость к концу семестра |
|--------------------|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Форма контроля | Тест (средний % освоения темы) | Задача (средний % полноты решения) | % допущенных к экзамену |
| Контрольная группа | 55 | 54 | 60 |
| Испытуемая группа | 69 | 71 | 70 |

В дальнейшем мы планируем проверить универсальность этой схемы для других технических дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Быков А. П., Павлович В. Е.* Временная структура учебной лекции // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23434>.
2. *Козырев Ф. Н.* Идеи конструктивизма в гуманитарном образовании // Вестник РХГА. – 2010. – Т. 11, вып. 2. – С. 238–251.
3. *Королькова В. С.* Педагогические условия воспитания ответственности студентов за качество обучения в процессе изучения педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ростов н/Д., 2009. – 199 с.
4. *Сериков Г. Н.* Влияние образования на развитие человека // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 11–17.
5. *Склярченко И. С.* Ценности образования в системе взаимного обучения: к истории вопроса // Пространство и Время. – 2015. – Т. 8, вып. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-obrazovaniya-v-sisteme-vzaimnogo-obucheniya-k-istorii-voprosa>.
6. *Смолюнская А. Н., Колесов В. И.* Учет психолого-педагогических аспектов ресурса внимания обучающихся как средство повышения эффективности лекционных знаний // Вестник Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России. – 2017. – № 3. – С. 163–168.
7. *Старицына О. А.* Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 2(23). – С. 270–274.
8. *Чарыкова О. Г., Маркова Е. С.* Региональная кластеризация в цифровой экономике // Экономика региона. – 2019. – Т. 15, вып. 2. – С. 409–419.
9. *Kamyshnykova E.* The impact of proactive corporate social responsibility strategy on competitive advantages // International Journal of Innovative Technologies in Economy. – 2018. – № 4(16). – P. 4–7.
10. *Werenowska A., Stankiewicz T.* The significance of Corporate social responsibility in the management of the company // Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza. – 2011. – Vol. 21. – P. 41–48.

Статья поступила в редакцию 09.04.2020

REFERENCES

1. *Bykov A. P., Pavlovich V. E.* Vremennaya struktura uchebnoj lekcii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 6 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23434>.
2. *Kozyrev F. N.* Idei konstruktivizma v gumanitarnom obrazovanii // Vestnik RHGA. – 2010. – Т. 11, vyp. 2. – S. 238–251.
3. *Korol'kova V. S.* Pedagogicheskie usloviya vospitaniya otvetstvennosti studentov za kachestvo obucheniya v processe izucheniya pedagogicheskikh disciplin : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Rostov n/D., 2009. – 199 s.
4. *Serikov G. N.* Vliyaniye obrazovaniya na razvitiye cheloveka // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2014. – № 2. – S. 11–17.
5. *Sklyarenko I. S.* Cennosti obrazovaniya v sisteme vzaimnogo obucheniya: k istorii voprosa // Prostranstvo i Vremya. – 2015. – Т. 8, vyp. 1 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-obrazovaniya-v-sisteme-vzaimnogo-obucheniya-k-istorii-voprosa>.
6. *Smolonskaya A. N., Kolesov V. I.* Uchet psihologo-pedagogicheskikh aspektov resursa vnimaniya obuchayushchihsya kak sredstvo povysheniya effektivnosti lekcionnykh znaniy // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii. – 2017. – № 3. – S. 163–168.
7. *Staritsyna O. A.* Klipovoe myshlenie vs obrazovanie. Kto vinovat i chto delat' // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. – 2018. – Т. 7, № 2(23). – S. 270–274.
8. *Charykova O. G., Markova E. S.* Regional'naya klasterizatsiya v cifrovoj ekonomike // Ekonomika regiona. – 2019. – Т. 15, vyp. 2. – S. 409–419.
9. *Kamyshnykova E.* The impact of proactive corporate social responsibility strategy on competitive advantages // International Journal of Innovative Technologies in Economy. – 2018. – № 4(16). – P. 4–7.
10. *Werenowska A., Stankiewicz T.* The significance of Corporate social responsibility in the management of the company // Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza. – 2011. – Vol. 21. – P. 41–48.

The article was contributed on April 9, 2020

Благодарность

Публикация подготовлена при поддержке кафедры природообустройства и охраны окружающей среды Калмыцкого государственного университета имени Б. Б. Городовикова

Acknowledgement

The research was carried out with support from the Department of Environmental Engineering and Protection (B. Gorodovikov Kalmyk State University)

Сведения об авторах

Балтыков Арслан Константинович – соискатель кафедры педагогики Калмыцкого государственного университета имени Б. Б. Городовикова, г. Элиста, Россия; e-mail: balars90@yandex.ru

Гермашева Юлия Сергеевна – кандидат технических наук, доцент кафедры природообустройства и охраны окружающей среды Калмыцкого государственного университета имени Б. Б. Городовикова, г. Элиста, Россия; e-mail: germashevay@mail.ru

Author information

Baltykov, Arslan Konstantinovich – Applicant at the Department of Pedagogics, B. Gorodovikov Kalmyk State University, Russia, Elista; e-mail: balars90@yandex.ru

Germasheva, Yulia Sergeevna – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Environmental Engineering and Protection, B. Gorodovikov Kalmyk State University, Russia, Elista, Republic of Kalmykia; e-mail: germashevay@mail.ru

С. Н. Горлова

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Нижевартовский государственный университет, г. Нижевартовск, Россия

Аннотация. В работе обоснована возможность формирования исследовательской компетенции в процессе обучения математике; выявлена взаимосвязь составляющих исследовательской компетенции и результатов освоения предметной области «Математика» основной образовательной программы; обозначен методический потенциал предметного математического содержания в формировании исследовательской компетенции.

Определяющим фактором в вопросе выбора средств формирования исследовательской компетенции является деятельностный подход к пониманию ее сущности, согласно которому исследовательская компетенция – результат деятельности в рамках специально сконструированных ситуаций. Ведущие характеристики исследовательской компетенции – способность создать продукт, обоснованность выводов, возможность выбора траектории исследования – позволили сделать выбор в пользу математической задачи как предметной основы для формирования исследовательской компетенции. В качестве средства ее формирования рассматривается конструирование обучающимися задач на основе решенной математической задачи. В работе обозначены реализованные на практике варианты конструирования на основе варьирования данных исходной задачи: замена данных объектов (или их частей) на искомые и наоборот; замена одних данных объектов другими; введение в условие задачи новых данных или искомых объектов; наложение специфических условий на данные (или их часть); обращение задачи.

Ключевые слова: *исследовательская компетенция, результаты освоения основной образовательной программы, геометрическая ситуация, математическая задача, конструирование математической задачи.*

S. N. Gorlova

METHODICAL POTENTIAL OF THE MATHEMATICAL PROBLEM IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE AT STUDENTS

Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

Abstract. The paper substantiates the formation of research competence in the process of teaching mathematics; reveals the relationship between the components of research competence and the results of mastering the main educational program; indicates the methodological potential of the subject mathematical content in the formation of research competence.

The determining factor in the choice of means of formation of research competence is an activity-oriented approach to understanding its essence, according to which, research competence is the result of activities in the framework of specially designed situations. The main characteristics of research competence – the ability to create a product, the validity of conclusions and the ability to choose a research trajectory – made it possible to make a choice in favor of a mathematical problem as an objective basis for the formation of research competence. The author considers students' designing new problems on the basis of a solved mathematical problem as the means of formation of research competence. The paper presents the design options implemented in practice based on varying the data of the original problem by replacing the data of objects (or their parts) with the desired ones and vice versa, by replacing some data objects with others, by introducing new data or desired objects into the problem statement, by imposing specific conditions on the data (or a part), and by transforming the problem.

Keywords: *research competence, results of mastering the main educational program, geometric situation, mathematical problem, designing a mathematical problem.*

Введение. Приоритет математического образования в развитии науки, техники, инновационной экономики задекларирован в Концепции развития математического образования в Российской Федерации [7]. Значимость математического образования в современном мире заключается не только в его фундаментальности и прикладной направленности. Для большинства обучающихся обозначенные характеристики останутся не востребуемыми: для них ценность математического образования – в возможности овладения таким комплексом умений и действий, которые имеют универсальный характер и могут быть спроецированы на различные предметные области, что в итоге будет способствовать социальной самоидентификации обучающихся, обеспечению возможностей самообразования. Конечная цель изучения предметной области «Математика» связана с развитием мышления, логики, оценочных умений, умений решать учебные задачи; с описанием и исследованием зависимостей реального мира, которые являются неотъемлемыми характеристиками исследовательской компетенции.

Различные аспекты формирования исследовательской компетенции решаются в трудах [10], [11], [16], [17]; в обучении математике – в работах [6], [13], [20] и др. Однако в практике обучения математике по большей части это связано с выполнением учебных исследований в области математики вне урока. Становится очевидным, насколько полно в формировании исследовательской компетенции реализуется потенциал именно учебного содержания и насколько задействован в этом контингент обучающихся. Между тем процесс исследования в современном мире присутствует в содержании широкого спектра деятельностей. В связи с этим проблема исследования заключается в определении в содержании обучения математике средств, способствующих формированию исследовательской компетенции у различных категорий обучаемых.

Актуальность исследуемой проблемы. Компетенции в качестве цели и результата обучения обозначены в Федеральных государственных образовательных стандартах [15]. Концепцией развития математического образования в Российской Федерации обозначена необходимость выполнения видов деятельности, тождественных формированию исследовательской компетенции. Среди прочих предметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы прописаны «виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формированию научного типа мышления» [7].

Значимость формирования исследовательской компетенции подтверждается зарубежными исследованиями: на международном уровне программами PISA, TIMSS, ROSE осуществляется измерение уровня исследовательской активности обучающихся, реализуются общие национальные стратегии, программы по совершенствованию исследовательской деятельности на всех уровнях образования.

Российский опыт формирования исследовательской компетенции (в частности в обучении математике) представлен достаточно широко в работах [5], [6], [13], [14]. Подход, обозначенный в настоящей работе, основан на тезисе: всякая математическая задача представляет собой некоторую ситуацию, специально сконструированную для достижения определенных целей обучения, а следовательно, составляет предметную основу для формирования компетенции.

Материал и методы исследования. Исследование проблемы основано на анализе понятий «компетенция» и «исследовательская компетенция» и поиске их аналогов в результатах освоения основной образовательной программы. Убедительный опыт отечественной науки в вопросах формирования исследовательской компетенции в рамках обучения матема-

тике позволил выделить математическую задачу как основную единицу содержания обучения, обеспечивающую реализацию составляющих исследовательской компетенции.

Результаты исследования и их обсуждение. При всем многообразии авторских подходов к пониманию исследовательской компетенции отметим, что ее значимые составляющие определяются в единстве готовности, способности, совокупности знаний, умений и ценностных ориентаций.

Согласно А. В. Хуторскому, исследовательская компетенция относится к числу ключевых надпредметных компетенций и обуславливает готовность самостоятельного построения новой системы знаний, основанной на знаниях и ценностях. Обозначим наиболее значимые, на наш взгляд, ориентиры в формировании исследовательской компетенции: способность обучающегося создать продукт деятельности; проектирование возможности выбора траектории исследования объекта; обоснованность выводов, суждений [16]. Компетенция представляет собой результат деятельности по исследованию специально сконструированных ситуаций, предполагающих наряду с выполнением репродуктивных действий освоение нового комплекса умений и знаний. «Компетентным делает ученика не многократное выполнение какой-либо деятельности, а сравнительный анализ, <...> получение соответствующих рефлексивных выводов» [17, с. 9]. Учитывая обозначенные позиции, необходимо выделить возможности содержания учебной дисциплины «Геометрия» для формирования исследовательской компетенции; определить спектр тех ситуаций, результатом решения которых и будет являться исследовательская компетенция.

Анализ ФГОС основного общего образования позволил сделать заключение о том, что в явном виде обозначенная компетенция в них не фигурирует. Однако стандарт включает требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения основной образовательной программы, представленным в виде перечня сформированных знаний, умений, представлений, норм, понятий. С другой стороны, структурные компоненты исследовательской компетенции также обусловлены соответствующими умениями и их взаимосвязями [10, с. 119]. В следующей таблице установим взаимосвязь структурных компонентов исследовательской компетенции и результатов освоения основной образовательной программы (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов исследовательской компетенции и результатов освоения основной образовательной программы по математике

| Структурные компоненты исследовательской компетенции | Метапредметные, предметные результаты освоения основной образовательной программы [15] |
|---|---|
| Мотивационный компонент | Формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности (метапр.) |
| Информационный компонент | Создавать, применять и преобразовывать знаки и символы для решения учебных и познавательных задач (метапр.) |
| | Развитие умений работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию) |
| Когнитивный компонент | Определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии и др. (метапр.) |
| | Формировать представления о математике как о методе познания действительности |
| | Проводить классификацию, логическое обоснование, доказательство |
| | Моделировать реальные ситуации |
| | Овладевать геометрическим языком |

| | |
|---------------------------|---|
| Коммуникативный компонент | Осознанно выбирать эффективные способы решения учебных и познавательных задач (метапр.) |
| | Соотносить свои действия с планируемыми результатами, определять способы действий и корректировать их (метапр.) |
| | Организовывать учебное сотрудничество, работать индивидуально и в группе, аргументировать свое мнение (метапр.) |
| Рефлексивный компонент | Оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения (метапр.) |
| | Владеть основами самоконтроля, самооценки в учебной и познавательной деятельности (метапр.) |
| | Исследовать модель, интерпретировать полученные результаты |
| Личностный компонент | Готовность и способность к саморазвитию, целенаправленной учебно-познавательной деятельности |

Таким образом, аналог всех структурных компонентов исследовательской компетенции представлен в составе результатов изучения предметной области «Математика», что подтверждает необходимость и целесообразность ее формирования в рамках предметной подготовки по геометрии. Очевидно, что в методике обучения математике проблема формирования исследовательской компетенции у различных категорий обучающихся решается по-своему [6], [13], [20]. При этом учитываются различные факторы: цели, содержание обучения, возрастные особенности обучающихся и т. д. Рассматривая обучение геометрии в 7 классе, следует помнить, что основным видом деятельности является учебно-познавательная, связанная с усвоением программных знаний. Поэтому формирование исследовательской компетенции при изучении геометрии в 7 классе «нужно рассматривать в органичном единстве с задачей овладения основами наук» [5, с. 154]. В. А. Далингер отмечает, что при ограниченном запасе предметных геометрических знаний (а в 7 классе геометрию только начинают изучать) в выполнении исследований приоритетным является «формирование специфического подхода к рассмотрению геометрических ситуаций, к анализу соотношений, заданных ими» [5, с. 156–157], а не техническая сторона исследования. Это свидетельствует о том, что формирование исследовательской компетенции при изучении геометрии в 7 классе целесообразно осуществлять непосредственно на предметном содержании учебной дисциплины и в рамках освоения самой дисциплины. Таким образом, основным материалом для формирования исследовательской компетенции будут аксиомы, теоремы, понятия, задачи. Организация последовательного и целенаправленного процесса формирования исследовательской компетенции способствует достижению не только результатов, специфических для указанной предметной области, но и обуславливает развитие самостоятельности, ценностных ориентаций и других субъективных условий успешного осуществления в будущей исследовательской деятельности, определяет общую позицию по отношению к окружающим явлениям и предметам. Некоторые аспекты формирования исследовательской компетенции средствами содержания учебной дисциплины решаются авторами за счет специально сконструированных учебных текстов, то есть представления в содержании обучения комплекса задач, теорем, определений в форме некоторой ситуации, приближенной к действительности [3].

Геометрия, как никакой другой предмет, имеет все возможности для формирования способности анализировать, критически мыслить, планировать, обобщать и т. д., другими словами – готовности обучающегося к саморазвитию и совершенствованию. Задачный подход в обучении является определяющим фактором освоения обучающимися деятельности, воплощенной в предмете обучения. Степень самостоятельности при этом обеспечивает возможность осуществления переноса усвоенных действий в нестандартные условия их применения, что свидетельствует об уровне сформированности исследовательской

компетенции. Претерпевают изменения концептуальные основы образовательного процесса, но задачный подход в обучении математике не исчезает, а совершенствуется, исходя из требований к результатам освоения обучающимися образовательной программы. В рамках настоящей работы целесообразно рассмотреть возможности математической задачи для формирования исследовательской компетенции.

Упомянутые геометрические ситуации вполне логично связаны с математической задачей: любая геометрическая ситуация может служить основой условия математических задач. Методический потенциал математической задачи с точки зрения формирования исследовательской компетенции заключается в возможности установления взаимосвязей объектов, числовых данных, причин и следствий и др., входящих в структуру ее условия и решения. Задачный геометрический материал – средоточие инструментов для формирования исследовательской компетенции. Задачи, а точнее их комплекс, обеспечивают установление аналогий, обобщений; проведение сравнительного анализа; позволяют устанавливать связи не только между геометрическими объектами, но и между геометрическими ситуациями и методами их исследования. Условия геометрических задач превосходно демонстрируют переход количественных характеристик в качественные (например, когда даже изменение числового значения какой-либо одной величины полностью меняет и геометрическую ситуацию, и методы решения математической задачи).

Таким образом, средствами учебного предмета формируются элементы исследовательской компетенции. В рамках деятельностного подхода формирование исследовательской компетенции должно осуществляться в соответствующей учебной деятельности, инициирующей выполнение заданий по созданию субъектом нового продукта. Одним из вариантов реализации идеи формирования составляющих исследовательской компетенции в процессе обучения математике (а именно геометрии) может быть конструирование математических задач [13], [20], в котором проявляется преобразовательный характер деятельности с предметным содержанием. Л. В. Шоркина [20] рассматривает конструирование задач обучающимися в качестве основного средства развития у них исследовательских способностей. Конструирование задач не только позволяет раскрыть взаимосвязь данных, входящих в условие задачи, но и формирует способы и приемы установления этих взаимосвязей. Систематическое использование упражнений на конструирование задач способствует формированию навыков построения логически корректных рассуждений, видению необходимых и достаточных условий и т. д. Исследование математической задачи формирует обобщенное умение исследования любого объекта или явления. Конструирование математических задач обучающимися, основанное на исследовании решенной задачи, рассматривается как вариант проверки домашнего задания, когда учитель предлагает задания-ситуации на основе реконструкции текста домашней работы [2].

Вопросы конструирования задач в различных аспектах рассматривали в своих работах Я. И. Груденов [4], В. А. Далингер [5], В. И. Крупич [8], Г. И. Саранцев [12], А. Я. Цукарь [18], П. М. Эрдниев и Б. П. Эрдниев [21] и многие другие. Однако в практике обучения приемы самостоятельного составления задач учащимися используются редко и несистематично.

При рассмотрении конструирования математических задач обучающимися как средства формирования исследовательских компетенций в рамках обучения геометрии мы ориентируемся на следующие положения, обозначенные в [9] Е. И. Машбицем: необходимо конструировать не отдельную задачу, а систему задач – это требование следует из того, что говорить о пользе той или иной задачи, о ее развивающем характере можно только в том случае, если известно ее место в системе задач; при конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и перспективных; задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимых

и достаточных для успешного осуществления учебной деятельности. Сказанное означает, что обучающемуся важно продемонстрировать познавательную, развивающую и т. д. значимость каждой конкретной задачи. Это требует соответствующей организации деятельности обучающегося с задачей. Математическая задача предполагает не только и не столько получение ответа на вопрос, сколько «переход к исследовательской работе» [12, с. 11].

В нашем исследовании при обучении геометрии в 7 классе приоритет в конструировании отводится приемам работы с одной конкретной математической задачей, позволяющим сформулировать целый комплекс математических задач. «Самое увлекательное начинается после того, как задача решена» [12, с. 11]. Конструирование осуществляется в процессе содержательно-дидактической работы над ней по окончании решения. Владея методом решения задачи, обучающемуся проще проследить, к чему приводит последовательное изменение числовых данных, замена данных и искомых объектов, введение новых объектов в условие и т. д. Самостоятельное конструирование задач обучающимися способствует освоению методов решения математических задач, создает мотивацию к изучению геометрии вообще и к решению задач в частности, формирует общий подход к решению любых задач. На любом этапе конструирования обучающийся реализует элементы исследовательской деятельности, что еще раз подчеркивает возможность формирования исследовательской компетенции в процессе работы с геометрической задачей.

В рамках экспериментальной работы с обучающимися 7 класса реализованы следующие варианты конструирования задач.

1. Конструирование математической задачи на основе уже решенной включает достаточно широкий спектр возможных действий. Все зависит от специфики конкретного предметного содержания, от конкретной решенной задачи. Конструирование может осуществляться следующими способами: варьирование данных задачи (можно изменять непосредственно числовые данные и применять к ним ту же задачную конструкцию, после чего исследовать возможность разрешимости задачи); замена данных объектов (или их частей) на искомые и наоборот; замена одних данных объектов другими; введение в условие задачи новых данных или искомых объектов; наложение специфических условий на данные (или их часть). Для обучающихся 7 класса обнаружение взаимосвязей объектов достаточно затруднительно, тем более затруднительно введение новых объектов в рассмотрение. К тому же у обучающихся еще только формируется видение и понимание структуры и сущности решения геометрической задачи. Поэтому деятельность по конструированию задач организуется учителем и осуществляется под его непосредственным руководством.

2. Конструирование задач по готовому чертежу предполагает трансформацию графической информации на математический язык. «Готовые чертежи <...> могут служить базой для исследования возможных случаев соотношения между элементами чертежа, представлять материал для анализа, геометрических обобщений» [19, с. 4]. Таким образом, чертежи – основа для реализации элементов учебно-исследовательской деятельности обучающихся в процессе изучения геометрии. Конструирование задач по чертежу с обращением к различным видам математического знания (понятиям, теоремам, утверждениям и др.) способствует формированию умений работать с учебной информацией, извлекать информацию, преобразовывать ее, что является своеобразной предпосылкой формирования исследовательской компетенции. На геометрическом материале конструирование задач может осуществляться с использованием приемов разбиения фигуры на части, соединением частей в целое, перекраивания, перемещения, дополнительных построений. При работе с чертежом можно использовать прием конструирования задачи для какой-либо одной неизвестной величины.

3. Конструирование задачи на основе цикла взаимосвязанных задач, когда решение или результат решения предыдущих задач позволяет выдвинуть гипотезу (т. е. описать новую для обучающегося геометрическую ситуацию) и проверить ее.

4. Конструирование вопросов к задаче после ее решения (при осуществлении поиска плана решения).

5. Конструирование примеров, контрпримеров, обратных утверждений.

В дальнейшем можно комбинировать приемы конструирования задач. Например, после введения в геометрическую ситуацию новых объектов попробовать применить варьирование числовых данных или обращение алгоритма решения и др.

Рассмотрим фрагмент реализации предлагаемых вариантов конструирования задач. В качестве предметной основы воспользуемся задачей № 146 из учебника Л. С. Атанасяна: «Отрезки AB и CD – диаметры окружности с центром O . Найдите периметр треугольника COB , если известно, что $AD = 13$ см, $CD = 16$ см» [1]. На первом этапе обучающимся предлагается варьировать числовые данные, в результате чего приходим к выводу, что не при всех данных задача будет корректной. Следующий этап связан с переформулировкой задачи, на основании чего одни математические объекты могут быть заменены другими объектами (как при изменении данных и их связей, так и при их сохранении). Например, диаметр может быть заменен на радиус и т. п. Далее полезно будет применить алгоритм обращения задачи, что будет способствовать продуктивному усвоению взаимосвязей данных и искомых объектов задачи. Наиболее распространенной формулировкой, предлагаемой обучающимся, является следующая: «Отрезки AB и CD – диаметры окружности с центром O . Найдите диаметр окружности, если известно, что периметр треугольника COB равен 29 см, $AD = 13$ см». На следующем этапе целесообразно выполнить анализ рисунка (или логической схемы поиска плана решения исходной задачи) с целью определения оставшихся в задаче неизвестных. Дальнейшие действия заключаются в поиске тех условий, при которых эти неизвестные могли бы быть найдены. Тем самым мы подходим к необходимости наложения специфических условий на данные задачи. Например, требование того, что $\triangle COB$ – равносторонний, позволяет сформулировать задачу: «Отрезки AB и CD – диаметры окружности с центром O . Найдите углы треугольника AOD , если известно, что $CB = 8$ см, $AB = 16$ см». Неизвестной величиной может быть, например, площадь $\triangle ADB$. В качестве варианта формулировки новой задачи может быть следующая:

«Отрезки AB и CD – диаметры окружности с центром O и радиусом 18 см, причем CD – биссектриса угла ADB . Найдите площадь $\triangle ADB$ ».

Выводы. Компетентностный подход в обучении требует выделения задач-ситуаций, результатом решения которых и будет компетенция. В геометрии любой набор данных определяет основу для соответствующей ситуации (условие математической задачи без вопроса или требования, чертеж, схемы действий, выражения и др.). Конструирование обучающимися компонентов математической задачи обеспечивается за счет дополнительного содержания ситуаций (вопросов педагога; ориентиров, представленных в различной форме; дополнительной информации и т.д.).

Суть деятельности обучающихся при конструировании задач заключается не столько в получении числового результата, сколько в осмыслении геометрической ситуации и придании ей завершенности, конкретного смысла. Конструирование задач обучающимися имеет для них огромную ценность, поскольку интегрирует знания обучающихся, их собственный опыт. «Обучение в опыте создает компетентность» [17, с. 12].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф., Кадомцев С. Б. и др.* Геометрия. 7–9 классы : учебник для общеобразовательных учреждений. – М. : Просвещение, 2014. – 383 с.
2. *Горлова С. Н., Алиевская Е. А.* Формирование самостоятельности при выполнении домашнего задания // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры и НВГУ : материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2016. – С. 175–179.
3. *Горлова С. Н., Лыгач Е. Е.* Возможности учебных математических текстов в формировании исследовательских умений обучающихся // Традиции и инновации в образовательном пространстве России : материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2018. – С. 12–15.
4. *Груденов Я. И.* Изучение определений, аксиом, теорем : пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
5. *Далингер В. А.* Методика обучения учащихся стереометрии посредством решения задач : учебное пособие. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2001. – 365 с.
6. *Далингер В. А., Толтекина Н. В.* Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике : учебное пособие. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. – 263 с.
7. *Концепция развития математического образования в Российской Федерации.* Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://минобрнауки.рф/документы/3894>.
8. *Крупич В. И.* Теоретические основы обучения решению школьных математических задач : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 1992. – 395 с.
9. *Маибиц Е. И.* Психологические основы управления учебной деятельностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – М., 1989. – 43 с.
10. *Расказова Ж. В.* Исследовательская компетентность школьников: сущность и структура // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск : СибАК, 2012. – С. 117–120.
11. *Репета Л.* Формирование исследовательской компетенции учащихся // Generaland Professional Education. – 2011. – № 3. – Р. 28–33.
12. *Саранцев Г. И.* Задача – это увлекательно // Математика для школьников. – 2012. – № 2. – С. 11–19.
13. *Скарбич С. Н.* Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач : учебное пособие / под ред. В. А. Далингера. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2011. – 194 с.
14. *Совертков П. И.* Проектирование поисково-исследовательской деятельности учащихся и студентов по математике и информатике. – Сургут : СурГПИ, 2004. – 167 с.
15. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования:* утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 дек. 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/55170507>.
16. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
17. *Хуторской А. В., Хуторская Л. Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. – 2015. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eidos-institute.ru/journal>.
18. *Цукарь А. Я.* Метод взаимно-обратных задач в обучении математике. – Новосибирск : Наука, Сибирское отделение, 1989. – 38 с.
19. *Шатилова А. В.* Обучение школьников составлению геометрических задач по готовым чертежам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Саранск, 1997. – 16 с.
20. *Шоркина Л. В.* Конструирование математических задач как средство творческого развития исследовательских способностей учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Орел, 2007. – 18 с.
21. *Эрдниева П. М., Эрдниева Б. П.* Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – М. : Просвещение, 1986. – 255 с.

Статья поступила в редакцию 14.05.2020

REFERENCES

1. *Atanasyan L. S., Butuzov V. F., Kadomcev S. B. i dr.* Geometriya. 7–9 klassy : uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. – M. : Prosveshchenie, 2014. – 383 s.
2. *Gorlova S. N., Alshevskaya E. A.* Formirovanie samostoyatel'nosti pri vypolnenii domashnego zadaniya // Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, HMAO-Yugry i NVGU : materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Nizhnevartovsk, 2016. – S. 175–179.

3. *Gorlova S. N., Lygach E. E.* Vozможности uchebnyh matematicheskikh tekstov v formirovanii issledovatel'skikh umeniy obuchayushchihsya // *Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii : materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* – Nizhnevartovsk, 2018. – S. 12–15.
4. *Grudenov Ya. I.* Izuchenie opredelenij, aksiom, teorem : posobie dlya uchitelej. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 96 s.
5. *Dalinger V. A.* Metodika obucheniya uchashchihsya stereometrii posredstvom resheniya zadach : uchebnoe posobie. – Omsk : Izd-vo OmGPU, 2001. – 365 s.
6. *Dalinger V. A., Tolpekina N. V.* Organizaciya i sodержanie poiskovo-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya po matematike : uchebnoe posobie. – Omsk : Izd-vo OmGPU, 2004. – 263 s.
7. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii.* Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-r [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://minobrnauki.rf/dokumenty/3894>.
8. *Krupich V. I.* Teoreticheskie osnovy obucheniya resheniyu shkol'nyh matematicheskikh zadach : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – M., 1992. – 395 s.
9. *Mashbic E. I.* Psihologicheskie osnovy upravleniya uchebnoj deyatel'nost'yu : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05. – M., 1989. – 43 s.
10. *Rasskazova Zh. V.* Issledovatel'skaya kompetentnost' shkol'nikov: sushchnost' i struktura // *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii* : sbornik statej po materialam XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' I. – Novosibirsk : SibAK, 2012. – S. 117–120.
11. *Repeta L.* Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii uchashchihsya // *Generaland Professional Education.* – 2011. – № 3. – P. 28–33.
12. *Sarancev G. I.* Zadacha – eto uvlekatel'no // *Matematika dlya shkol'nikov.* – 2012. – № 2. – S. 11–19.
13. *Skarbich S. N.* Formirovanie issledovatel'skikh kompetencij uchashchihsya v processe obucheniya resheniyu planimetriceskikh zadach : uchebnoe posobie / pod red. V. A. Dalingera. – 2-e izd. – M. : Flinta, 2011. – 194 s.
14. *Sovetkov P. I.* Proektirovanie poiskovo-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya i studentov po matematike i informatike. – Surgut : SurGPI, 2004. – 167 s.
15. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dek. 2010 g. № 1897* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/55170507>.
16. *Hutorskoj A. V.* Klyucheveye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // *Internet-zhurnal «Ejdos».* – 2002. – 23 aprelya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
17. *Hutorskoj A. V., Hutorskaya L. N.* Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura I modeli konstruirovaniya // *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka.* – 2015. – № 2 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://eidos-institute.ru/journal>.
18. *Cukar' A. Ya.* Metod vzaimno-obratnyh zadach v obuchenii matematike. – Novosibirsk : Nauka, Sibirskoe otdelenie, 1989. – 38 s.
19. *Shatilova A. V.* Obuchenie shkol'nikov sostavleniyu geometricheskikh zadach po gotovym chertezham : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Saransk, 1997. – 16 s.
20. *Shorkina L. V.* Konstruirovaniye matematicheskikh zadach kak sredstvo tvorcheskogo razvitiya issledovatel'skikh sposobnostej uchashchihsya : avtoref. dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.02. – Orel, 2007. – 18 s.
21. *Erdniev P. M., Erdniev B. P.* Ukрупnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 255 s.

The article was contributed on May 14, 2020

Сведения об авторе

Горлова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования Нижневартковского государственного университета, г. Нижневартовск, Россия; e-mail: sngorlova@rambler.ru

Author information

Gorlova, Svetlana Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Physical and Mathematical Education, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia; e-mail: sngorlova@rambler.ru

М. И. Журина, Т. Н. Юркина, З. Н. Якушкина

**ФОЛЬКЛОРНО-ДИАЛЕКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА:
К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ И ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ**

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

Аннотация. В настоящей статье представлен опыт организации и проведения фольклорно-диалектологической практики студентов-филологов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Актуальность исследования, обусловленного совершенствованием качества подготовки конкурентоспособного учителя-словесника, возрастает в связи с потребностью современной школы в квалифицированных педагогах. Обращение к деятельности собирателя устного народного творчества и говоров поможет студенту как понять многовековую историю народа, так и осмыслить важность труда собирательства. Целями фольклорно-диалектологической практики являются углубление и закрепление материалов теоретических курсов «Устное народное творчество» и «Русская диалектология», овладение методиками и приобретение навыков собирания, систематизации, архивирования фольклорного и диалектного материала. В процессе прохождения данной практики студенты приобретают практические навыки записи, классификации и систематизации полевого материала на основе изучения региональной традиции; пополняют фольклорный и диалектологический архив, овладевают навыками архивной деятельности с использованием новых информационных технологий, при этом приобщаются к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. В работе уделяется внимание истории и географии фольклорно-диалектологической практики, способам ее проведения и достигнутым результатам, позволяющим развивать научно-исследовательский потенциал студентов.

Ключевые слова: *фольклорно-диалектологическая практика, архив, экспедиция, устное народное творчество, диалекты.*

М. I. Zhurina, T. N. Yurkina, Z. N. Yakushkina

**FOLKLORE AND DIALECTOLOGICAL PRACTICE:
EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article presents the experience of implementation of folklore and dialectological practice of philology students of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. The relevance of the study, which is conditioned by the improvement of the quality of training of a competitive language and literature teacher, increases due to the need of a modern school for qualified teachers. Collecting of oral folk art and dialects will help the student to understand the centuries-old history of the people, and to understand the importance of collecting work. The goals of folklore and dialectology practice are to deepen and consolidate the materials of the theoretical courses «Oral Folk Art» and «Russian Dialectology», to master the techniques and acquire the skills of collecting, systematizing, and archiving folklore and dialect material. In the course of this practice, students acquire practical skills of recording, classifying and systematizing field material based on the study of regional traditions; they fill up the folklore and dialectological archive, master the skills of archival activity using new information technologies, and become involved in independent research activities. The paper focuses on the history and geography of folklore and dialectological practice, the methods of its implementation and the results achieved, which contribute to the development of the research potential of students.

Keywords: *folklore and dialectological practice, archive, expedition, oral folk art, dialects.*

Введение. Предметом настоящего исследования является опыт проведения учебной фольклорно-диалектологической практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профилям «Русский язык и литература». Вопросы организации двух отдельных практик, фольклорной и диалектологической, в соответствии с действующими государственными стандартами образования рассмотрены в ряде работ. Проблеме формирования профессионально-прикладных компетенций во время диалектологической практики посвящены статьи Т. Е. Баженовой [4] и С. Л. Труфановой [15], ею же осмысливается роль архива в студенческой научно-поисковой работе [16]. Особенности проведения фольклорной практики на территории Московской области обозначены К. А. Поташовой [13]. Собирательской работе студента-фольклориста уделяется внимание в учебно-методическом пособии Д. В. Абашевой и Е. М. Жабиной [2]. В этой связи обращение к проблеме планирования и перспективам совместной учебной практики становится своевременным и необходимым. Цель настоящей работы состоит в представлении опыта проведения фольклорно-диалектологической практики студентов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева как формы приобщения к самостоятельной научно-исследовательской деятельности и совершенствования навыка межличностного взаимодействия.

Актуальность исследуемой проблемы определяется востребованностью квалифицированных кадров в современной системе образования и необходимостью качественной подготовки компетентного учителя русского языка и литературы, отличающегося высокой степенью профессионализма, патриотизма, гуманности и социальной ответственности.

Материал и методы исследования. Материалом для изучения стало программное содержание учебной (фольклорно-диалектологической) практики студентов-филологов в условиях бакалавриата. В работе нашли применение сравнительно-типологический, историко-генетический, системно-структурный методы исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Фольклорно-диалектологическая практика является значимой составляющей филологического образования учителя-словесника, знатока родного языка и традиционной народной культуры. Согласно ФГОС ВО 3++ и ОПОП данный тип практики формирует универсальные и обязательные профессиональные компетенции обучающегося, необходимые для успешной педагогической деятельности. Практика осуществляется в конце 4 семестра в течение 2 2/3 недель. Ее проходят студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профилям «Русский язык и литература».

Эффективность фольклорно-диалектологической практики подтверждается продолжительной историей ее существования. Фольклорная практика была введена в учебные планы филологических факультетов педагогических институтов в 1977 году с целью «дальнейшего улучшения подготовки учителей русского языка и литературы» [6, с. 296]. Руководителем первой полевой практики студентов-филологов ЧГПИ им. И. Я. Яковлева стала ученый-фольклорист Абашева Диана Владимировна. В 1978–1979 годах вузовские фольклорные экспедиции обследовали шесть русских деревень Алатырского района Чувашской АССР: Междуречье, Ичиксы, Сурский Майдан, Кувакино, Злобино, Березовый Майдан. Результаты продуктивной собирательской работы резюмированы в статье «Современное состояние фольклора Присурья», опубликованной в авторитетном академическом издании «Русский фольклор» за 1985 год [1]. Благодаря высокой профессиональной компетентности, инициативности и личной отзывчивости руководителя практики полевая работа осуществлялась в соответствии с научными принципами записи и оформления произведений устного народного творчества. Появился фольклорный архив, включающий обширную картотеку, дифференцированную по жанрам, созданную с учетом ин-

струкций и методической литературы по собирательской деятельности, архивному хранению и обработке фольклорных материалов.

Большой вклад в изучение диалектного материала был сделан старшим преподавателем кафедры русского языка филологического факультета Эрой Георгиевной Васильевой (25.02.1930–25.11.2015), работавшей на кафедре с 1953 по 1997 гг. В 70-е годы прошлого века под ее руководством проводились диалектологические экспедиции в Цивильском, Моргаушском и Алатырском районах Чувашии, о чем сохранились записи в архиве.

В XXI веке география фольклорно-диалектологической практики продолжала расширяться. Ряд населенных пунктов был обследован повторно, что дало возможность проследить изменения в фольклорном репертуаре и местных говорах. С 2001 по 2004 гг. экспедиции были направлены в села Алатырского района Чувашии: Ичиксы, Явлей, Миренки, Сурский Майдан. С 2005 по 2011 гг. согласно принятым учебным планам подготовки учителей-словесников студенты могли выбрать и пройти только одну из практик: фольклорную или диалектологическую. Фольклор в его естественном бытовании исследовался в с. Иваново-Ленино (2005 г.), Восход (2006 г.), Междуречье (2007 г.) Алатырского района, а также в с. Порецкое Порецкого района (2009, 2010 гг.) Чувашской Республики. Диалектологи в это время изучали особенности русских говоров Алатырского Присурья в селах Кувакино (2005 г.), Чуварлей (2006 г.) Ахматово (2007 г.), Стемасы (2008 г.), Явлей (2009 г.), Алтышево (2010 г.), Иваново-Ленино (2011 г.). Руководство этой работой осуществляли старшие преподаватели кафедры русского языка Е. В. Биколова и С. Л. Труфанова, бессменный организатор выездной практики на протяжении последующих 10 лет.

В условиях бакалавриата обязательным стало прохождение двух учебных практик: фольклорной и диалектологической. С 2012 по 2015 гг. студенты и преподаватели выезжали в с. Миренки, Березовый Майдан и Кувакино, Атрать. С 2016 г. обе практики объединены под названием «Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности». В 2019 г. в обновленном в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ учебном плане филологической подготовки учителей русского языка и литературы практике возвращено ее первоначальное название «фольклорно-диалектологическая», отражающее ее междисциплинарный характер, взаимосвязь языка и художественной словесности в их естественном бытовании.

В настоящее время возможны два способа организации и проведения практики: стационарный и выездной. Их выбор определяется научно-поисковыми и учебными задачами, а также современным состоянием фольклорной традиции и необходимостью ее фиксации, особенностями функционирования русских говоров в Чувашии.

Летом 2018 года 24 студентки-второкурсницы вместе с доцентами М. И. Журиной, Е. Ю. Косяковой, З. Н. Якушкиной отправились в экспедицию в с. Порецкое, где в полевых условиях собирался фольклорно-диалектный материал.

Благодаря содействию Министерства образования и молодежной политики ЧР и директору МАОУ «Порецкая СОШ» Кудявнину Ивану Викторовичу студенты находились в максимально комфортных условиях. Им была предоставлена возможность проживания в здании школы и пользования столовой.

В течение 5 дней на студентов возлагались бытовые обязанности. Будучи в условиях совместного проживания, они учились считаться с интересами других, заботиться не только о себе, но и о сокурсниках и, несомненно, лучше узнали друг друга. Практиканты разделились на 4 группы по 6 человек в каждой. В таком составе они собирали фольклорные произведения и фиксировали отличительные особенности местного говора согласно требованиям безопасности. Каждая группа 1 день была дежурной: отправлялась в магазин за продуктами, заботилась о поддержании чистоты и порядка во вверенном помещении. Так в ходе экспедиции воспитывались трудовые навыки.

Студенты учились работать в команде, развивали навыки общения, в том числе и с людьми пожилого возраста, приобщались к русской культуре, русскому фольклору. Многие впервые услышали русскую диалектную речь.

Фиксировать современное состояние фольклорной традиции и русских говоров места обследования студентам помогают методические указания [3], учебные [12] и учебно-методические [17] издания. В них содержатся требования к паспортизации собранного материала, его классификации, систематизации и архивированию, приведены образцы карточек, составленных на основе дифференциации жанровой принадлежности произведений устного народного творчества, примерные образцы текстовых отчетов по практике.

Результатом собирательской деятельности стали записи 1040 фольклорных произведений, из них 216 песен, 183 частушки, 220 пословиц и поговорок, 167 загадок, 107 примет, 4 сказки. Диалектный материал представлен 670 словами, отражающими фонетические, морфологические, лексические особенности говоров поречан. Фольклорно-диалектологический архив был существенно пополнен 1710 новыми единицами, заслуживающими дальнейшего научного осмысления. Значимость данной работы в деле сохранения народной духовной культуры подчеркивалась в групповых отчетах практикантов: «Каждая записанная единица является по-своему уникальной и ценной. Ведь из уст в уста сквозь многие-многие годы они дошли до нас. А это значит, что они дойдут и до следующего поколения, так как собранный нами материал хранится в течение многих лет на базе нашего университета» [17, с. 15]. Традиционное преобладание в фольклорном репертуаре песен и частушек обусловило исследовательский интерес к песенной культуре данной местности. Так, студентка Т. С. Лазарева обратилась к выявлению поэтических особенностей и своеобразия любовных песен литературного происхождения, бытующих в с. Порецкое, на основе сравнительно-сопоставительного анализа с авторскими текстами. Итоги ее исследования были представлены на межрегиональной научно-практической конференции «Фольклор народов Поволжья и Урала: жанры, поэтика, проблемы изучения», состоявшейся в Чувашском республиканском институте образования 11 октября 2019 г. [7]. Студентки В. Ю. Васильева, Е. Н. Николаева изучали лирику русской свадьбы на материале песенных текстов, записанных в с. Порецкое в 2018 г. Их работа опубликована в сборнике «Русский язык в условиях би- и полилингвизма» [14]. Вопрос о жанровом составе устного народного творчества с. Порецкое, своеобразии жанровой поэтики записанных произведений в контексте общерусской фольклорной традиции, несомненно, нуждается в дальнейшем рассмотрении.

Летом 2018 г. 16 студентов, иностранных граждан, проходили практику при кафедре русского языка ЧГПУ им. И. Я. Яковлева под руководством доц. Т. Н. Юркиной. Они приняли участие в установочной конференции и прошли инструктаж по технике безопасности. Индивидуальный план практиканта включил в себя как работу с теоретическим материалом, так и практическую работу по анализу собранного ранее материала. В фольклорно-диалектологическом архиве изучались фонетические явления в области гласных и согласных, лексические и морфологические особенности говоров. Теоретическая часть заключалась в конспектировании глав учебников, в конспектировании и аннотировании журнальных статей по диалектологии и фольклористике. Составлялись диалектологические матрицы по фонетике, лексике и морфологии говоров русского языка, анализировались жанры устного народного творчества.

Летом 2019 г. в соответствии с целевой установкой на самостоятельное получение и интерпретацию первичных профессиональных умений, овладение современным исследовательским инструментарием и способами трансляции знаний учебная практика проходила на базе кафедры русского и чувашского языков. На установочной конференции студенты были ознакомлены с целями и задачами практики, а также с видами заданий, перечнем необходимых документов и сроками их представления по итогам практики.

Особенностью прохождения учебной практики является то, что она ориентирована на применение полученных теоретических знаний в научно-исследовательской деятельности. В рамках основного этапа практики студенты развивали навыки собирательской деятельности, записывая студенческий фольклор. Их информантами стали однокурсники, старшекурсники и выпускники ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, а также первокурсница ЧГУ имени И. Н. Ульянова. В результате фольклорно-диалектологический архив факультета пополнился 120 новыми единицами.

Выполняя следующее задание, студенты практически применяли и углубляли знания, полученные во время изучения дисциплины «Устное народное творчество». Обратившись к материалам журнала «Живая старина», ежегодника «Русский фольклор», сборникам фольклорных произведений [8], [11], томам серии «Библиотека русского фольклора» [5], [10], имеющимся в библиотеке университета, второкурсники составляли тестовые вопросы и задания по отдельным жанрам русского фольклора. Большой интерес вызвала работа с жанрами сказочной прозы (быличками и бывальщинами, преданиями), магического фольклора (гаданиями, заговорами), паремиями (загадками, пословицами и поговорками). Представленные материалы отличаются значительной степенью самостоятельности и в дальнейшем могут быть использованы в учебном процессе. К достоинствам выполненных работ следует отнести и библиографию вопроса, включающую современные публикации и исследования отдельных жанров.

В выборе заданий применялся индивидуальный подход. Так, Т. С. Отнюкова изучала поэтические особенности жанра легенды на примере конкретных текстов. Итогом этой работы стала статья «Христианские легенды, записанные в селе Чуварлей Алатырского района Чувашской Республики» [14].

В ходе практики студенты познакомились с фольклорно-диалектными архивными материалами, занимались анализом языкового материала, приобрели навыки работы с научной и учебной литературой. Они в достаточной степени продемонстрировали первичные профессиональные умения работы с фольклорным и диалектологическим материалом.

Выводы. Фольклорно-диалектологическая практика способствует сохранению отечественной культуры, формирует патриотическое сознание и духовно-нравственные устои студентов, стимулирует их творческую и научно-исследовательскую активность, создавая устойчивую мотивацию для профессионального роста и саморазвития. Как отмечает Д. В. Морозов, руководитель Центра русского фольклора ГРДНТ им. В. Д. Поленова, «по мере угасания фольклорных традиций возрастает роль фондов фольклорно-этнографических материалов как хранилищ нематериального культурного наследия России». Важное значение приобретает оцифровка архивных единиц во избежание «потери уникальных звукозаписей вследствие разрушения магнитной пленки» [9, с. 59–60]. В этой связи первостепенной задачей фольклорно-диалектологической практики становится создание цифровой версии архива, способствующей последующим публикациям его материалов и введению их в научный оборот.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абашева Д. В.* Современное состояние фольклора Присурья // *Русский фольклор. Полевые исследования.* – Л. : Наука, 1985. – Т. 23. – С. 153–157.
2. *Абашева Д. В., Жабина Е. М.* Русское устное народное творчество : учебно-методическое пособие. – М. : МПГУ, 2019. – 428 с.
3. *Абашева Д. В., Журина М. И.* Фольклорная практика : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 47 с.
4. *Баженова Т. Е.* Опыт организации учебной диалектологической практики студентов бакалавриата в соответствии с требованиями образовательных стандартов // *Волжский вестник науки.* – 2017. – № 4–6 (8–10). – С. 78–79.

5. *Былины* / сост., вступ. ст., подгот. текстов и коммент. Ф. М. Селиванова. – М. : Советская Россия, 1988. – 576 с.
6. *Круглов Ю. Г.* Русский обрядовый фольклор. – 2-е изд. – М. : Советский писатель, 2000. – 362 с.
7. *Межрегиональная научно-практическая конференции «Фольклор народов Поволжья и Урала: жанры, поэтика, проблемы изучения».* Программа-приглашение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.chgign.ru/a/merop/114.html>.
8. *Мифологические рассказы русского населения Восточной Сибири* / сост. В. П. Зиновьев. – Новосибирск : Наука, 1987. – 401 с.
9. *Морозов Д. В.* Фонды фольклорно-этнографических материалов: современное состояние и проблемы сохранения // *Живая старина*. – 2018. – № 3(99). – С. 59–60.
10. *Народная проза* / сост., вступ. ст., подгот. текста и коммент. С. Н. Азбелева. – М. : Русская книга, 1992. – 608 с.
11. *Народные русские сказки А. Н. Афанасьева* : в 3 т. / подгот. текста, предисл. и примеч. В. Я. Проппа. – М. : Гослитиздат, 1957.
12. *Полевые исследования* : методические указания по фольклорно-диалектологической практике / сост. Д. В. Абашева, Е. В. Бикулова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2003. – 27 с.
13. *Потапова К. А.* Особенности проведения фольклорной практики на территории Московской области // *Вестник Белгородского института развития образования*. – 2017. – № 1 (3). – С. 155–162.
14. *Русский язык в условиях би- и полилингвизма* : сб. научных трудов / отв. ред. З. Н. Якушкина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 319 с.
15. *Труфанова С. Л.* Анализ лексико-семантических полей в русской диалектной речи жителей Алатырского района Чувашской Республики как средство формирования языковой компетенции студентов-филологов // *Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку: слово – история – искусство* : коллективная монография. – М. : МПГУ ; Ярославль : РЕМДЕР, 2013. – С. 179–183.
16. *Труфанова С. Л.* Диалектологический архив и его роль в научно-исследовательской работе студентов // *Развитие этнокультурного образования в условиях современной образовательной среды* : материалы Международной научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2013. – С. 48–50.
17. *Фольклорная практика* : материалы для самостоятельной работы : учебно-методическое пособие / сост. М. И. Журина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 51 с.

Статья поступила в редакцию 02.03.2020

REFERENCES

1. *Abasheva D. V.* Sovremennoe sostoyanie fol'klora Prisu'rya // *Russkij fol'klor. Polevye issledovaniya*. – L. : Nauka, 1985. – T. 23. – S. 153–157.
2. *Abasheva D. V., Zhabina E. M.* Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo : uchebno-metodicheskoe posobie. – M. : MPGU, 2019. – 428 s.
3. *Abasheva D. V., Zhurina M. I.* Fol'klornaya praktika : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 47 s.
4. *Bazhenova T. E.* Opyt organizacii uchebnoj dialektologicheskoy praktiki studentov bakalavriata v sootvetstvii s trebovaniyami obrazovatel'nyh standartov // *Volzhskij vestnik nauki*. – 2017. – № 4–6 (8–10). – S. 78–79.
5. *Byliny* / sost., vstup. st., podgot. tekstov i komment. F. M. Selivanova. – M. : Sovetskaya Rossiya, 1988. – 576 s.
6. *Kruglov Yu. G.* Russkij obryadovyj fol'klor. – 2-e izd. – M. : Sovetskij pisatel', 2000. – 362 s.
7. *Mezhregional'naya nauchno-prakticheskaya konferencii «Fol'klor narodov Povolzh'ya i Urals: zhanry, poetika, problemy izucheniya».* Programma-priglasenie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.chgign.ru/a/merop/114.html>.
8. *Mifologicheskie rasskazy russkogo naseleniya Vostochnoj Sibiri* / sost. V. P. Zinov'ev. – Novosibirsk : Nauka, 1987. – 401 s.
9. *Morozov D. V.* Fondy fol'klorno-etnograficheskikh materialov: sovremennoe sostoyanie i problemy sohraneniya // *Zhivaya starina*. – 2018. – № 3(99). – S. 59–60.
10. *Narodnaya proza* / sost., vstup. st., podgot. teksta i komment. S. N. Azbeleva. – M. : Russkaya kniga, 1992. – 608 s.
11. *Narodnye russkie skazki A. N. Afanas'eva* : v 3 t. / podgot. teksta, predisl. i primech. V. Ya. Proppa. – M. : Goslitizdat, 1957.
12. *Polevye issledovaniya* : metodicheskie ukazaniya po fol'klorno-dialektologicheskoy praktike / sost. D. V. Abasheva, E. V. Bikulova. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2003. – 27 s.

13. *Potashova K. A.* Osobennosti provedeniya fol'klornoj praktiki na territorii Moskovskoj oblasti // Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya. – 2017. – № 1(3). – S. 155–162.

14. *Russkij yazyk v usloviyah bi- i polilingvizma* : sb. nauchnyh trudov / otv. red. Z. N. Yakushkina. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – 319 s.

15. *Trufanova S. L.* Analiz leksiko-semanticheskikh polej v russkoj dialektnoj rechi zhitelej Alatyrskogo rajona Chuvashskoj Respubliki kak sredstvo formirovaniya yazykovoj kompetencii studentov-filologov // Duhovno-nravstvennoe vospitanie uchashchihsya pri obuchenii russkomu yazyku: slovo – istoriya – iskusstvo : kollektivnaya monografiya. – M. : MPGU ; Yaroslavl' : REMDER, 2013. – S. 179–183.

16. *Trufanova S. L.* Dialektologicheskij arhiv i ego rol' v nauchno-issledovatel'skoj rabote studentov // Razvitiye etnokul'turnogo obrazovaniya v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj sredy : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yoshkar-Ola, 2013. – S. 48–50.

17. *Fol'klornaya praktika* : materialy dlya samostoyatel'noj raboty : uchebno-metodicheskoe posobie / sost. M. I. Zhurina. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – 51 s.

The article was contributed on March 2, 2020

Сведения об авторах

Журина Марина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ds52556@chebnet.com

Юркина Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanya-yurkina@yandex.ru

Якушкина Зинаида Никитична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: zinaalevtinina@mail.ru

Author information

Zhurina, Marina Ivanovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Literature and Cultural Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ds52556@chebnet.com

Yurkina, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian and Chuvash Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tanya-yurkina@yandex.ru

Yakushkina, Zinaida Nikitichna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Russian and Chuvash Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: zinaalevtinina@mail.ru

УДК 378.031.4:37.026.9

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.019

А. Р. Камалева

О ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ)

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования когнитивного инструментария студентов вуза в процессе познавательной деятельности в условиях технологического обучения. Когнитивная дидактика исходит из того, что каждый человек обладает индивидуальным набором инструментов (внешних и внутренних).

Актуальность исследуемой проблемы связана с необходимостью решить вопрос об оптимальной переработке информации, получаемой обучающимися. Автором предлагается идея реализации и исследования мыслительных операций обучающихся в определенной последовательности: представление знаний → структурирование знаний → преобразование знаний во взаимосвязи с основными инструментами мышления как высшей ступени человеческого познания: понятием, суждением и умозаключением.

Главным отличием когнитивной дидактики является то, что в ней особое внимание уделяется изучению и развитию познавательных структур и инструментария познания.

В качестве методики проведения исследования предлагается использовать диагностику по Дж. Брунеру для определения типов мышления и уровня креативности.

Установлено, что реализация использованной методики способствует исследованию базовых типов мышления обучаемых: предметного, образного, знакового и символического. Полученные сведения позволяют каждому преподавателю перестроить методику обучения своей дисциплине с ориентацией на личностные особенности когнитивного инструментария каждого обучающегося в отдельности и всей группы в целом.

Ключевые слова: *когнитивная дидактика, когнитивный инструментарий, мыслительные операции, познавательная деятельность.*

A. R. Kamaleeva

FORMATION OF COGNITIVE TOOLS AT UNIVERSITY STUDENTS IN THE COURSE OF COGNITIVE ACTIVITY IN TECHNOLOGICAL TRAINING

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the formation of cognitive tools at university students in the process of cognitive activity in technological training. Cognitive didactics comes from the fact that each person has an individual set of tools (external and internal).

The relevance of the problem under consideration is conditioned by the necessity to solve the problem of effective processing of information by students. The author proposes the idea of implementation and research of students' mental operations in a specific sequence: representation of knowledge → structuring of the knowledge → transformation of the knowledge in connection with the main tools of thinking as the highest level of human cognition (concept, judgment and conclusion).

The main distinction of cognitive didactics is the fact that it focuses on the study and development of cognitive structures and tools.

The method employed in the study the diagnostics according to Jerome Bruner's method to determine the types of thinking and levels of creativity.

The author established that the implementation of the employed method contributes to the study of basic types of thinking of students: objective, figurative, sign-oriented and symbolic. The data obtained can help teachers to restructure the teaching methods of a specific discipline, taking into consideration some personal characteristics of cognitive tools of each student individually and throughout the group.

Keywords: *cognitive didactics, cognitive tools, mental operations, cognitive activity.*

Введение. Дидактика является разделом современной педагогики, изучает проблемы обучения в целом и раскрывает закономерности усвоения учебного материала. Необходимо отметить, что дидактика занимается обобщенными проблемами обучения, не конкретизируя особенности преподавания каждой отдельной дисциплины.

В современной когнитивной педагогике большое значение придается способам формирования познавательных инструментов обучающихся [4]. Главным отличием когнитивной дидактики является то, что в ней особое внимание уделяется изучению и развитию познавательных структур и инструментария познания [3]. Поэтому формирование когнитивного инструментария у студентов вуза является наиболее актуальной проблемой дидактики высшей школы, особенно в условиях технологического обучения.

Актуальность исследуемой проблемы. Современные технологические изменения производства, их внедрение, инновационные преобразования всей экономики России ставят нас перед необходимостью переосмысления теории и практики образовательной политики, особенно в области высшего образования.

Новый взгляд на качество образования ориентирует учебные заведения высшей школы на переосмысление поставленных целей и результатов образования, выбор инновационных форм, методов, средств и технологий организации образовательного процесса. Обучающийся «решает те или иные задачи с помощью различных инструментов, представленных в виде структур обработки и преобразования информации. Это могут быть как внешние инструменты в их непосредственном физическом виде (орудия труда, машины, эргатические системы), так и внутренние (интеллект, память, внимание, воображение и т. д.)» [11, с. 203]. Следовательно, первоочередной задачей высшего образования становится формирование у обучающихся не только знаний, умений и навыков, но и соответствующих компетенций и профессиональных квалификаций, а также готовности применять их в будущей профессиональной деятельности.

Материал и методы исследования. Если определять процесс познания как «процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении субъекта, результатом которого является новое знание о мире» [2], то есть необходимость рассмотреть условно две группы познавательных процессов: специфические и неспецифические (см. табл. 1) [9].

Таблица 1

Группы познавательных процессов

| №№ | Группы познавательных процессов | Характеристика |
|----|---|---|
| 1. | «Специфические или собственно познавательные – это чувственные процессы (ощущения, восприятия) и рациональные процессы (понятия, суждения и др.)» | |
| а | Ощущение | «Процесс первичной обработки информации на уровне отдельных свойств предметов и явлений; они являются продуктом работы пяти органов чувств – зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса» |

Продолжение таблицы 1

| | | |
|----|--|--|
| б | Восприятие | «Результат обработки информации более высокого уровня, в котором суммируются данные отдельных органов чувств и на этой основе создается целостный образ предмета, явления, человека» |
| в | Мышление | «Высший уровень отражения действительности, свойственный только человеку, результатом которого является обобщенное знание объективной реальности, выявление наиболее существенных признаков предметов и явлений. Основными инструментами мышления выступают понятия, суждения и умозаключения» |
| 2. | «Неспецифические или универсальные. Их называют также «сквозными», так как они обеспечивают не только познавательные, но и все другие психические и поведенческие процессы. Универсальные процессы обеспечивают не только познавательную деятельность, но и предметно-практическую активность каждой личности, сообщая ей своеобразие, уникальность» | |
| а | Память | «Позволяет человеку фиксировать факт взаимодействия со средой и сохранять его в форме опыта, а также использовать его в поведении» |
| б | Внимание | «Помогает отбирать наиболее важную информацию, обеспечивает выбор эффективных программ действий и сохраняет постоянный контроль за их реализацией» |
| в | Воображение | «Помогает прогнозировать на основе накопленной информации события более или менее отдаленного будущего» |
| г | Воля | «Это способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели, как познавательные, так и предметно-практические» [9] |

Познание в учебной деятельности, как отмечал еще П. П. Блонский [1], – это сложный процесс, который, с одной стороны, предполагает, что овладение знаниями – необходимое условие развития мышления, с другой стороны, без мыслительного процесса не может быть освоения знаний (см. рис. 1).

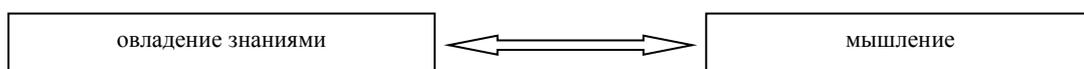


Рис. 1. Познавательный процесс обучающегося в учебной деятельности

В этой связи необходимо понять и использовать характеристики когнитивной организации обучающихся. При этом необходимо помнить, что «задача педагогического процесса – создание эффективной когнитивной организации человека, оснащение его универсальными инструментами для решения жизненных проблем» [5, с. 67].

В процессе осуществления мыслительных операций каждый студент перерабатывает получаемую в процессе обучения информацию, начиная от восприятия до практического применения на всех уровнях мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

Рассмотрим основные инструменты мышления как высшей ступени человеческого познания – понятие, суждение и умозаключение – во взаимосвязи с функциями форм мышления (см. табл. 2).

С точки зрения дидактики овладение знаниями обучающимися сопровождается активной мыслительной деятельностью. Логика мыслительных операций определяется в следующей последовательности: представление знаний → структурирование знаний → преобразование знаний [6, с. 50].

Взаимосвязь основных инструментов мышления с функциями форм мышления

| Функции форм мышления | | Инструменты мышления |
|-------------------------|---|--|
| Представление знаний |  | «Суждение – это такая форма мысли, в которой посредством связи понятий утверждается (отрицается) что-либо о чем-либо» |
| ↓ | | ↓ |
| Структурирование знаний | | «Умозаключение – это такая форма мысли, в которой посредством связи понятий утверждается (отрицается) что-либо о чем-либо» |
| ↓ | | ↓ |
| Преобразование знаний | | «Понятие – это мысль, в которой отражаются общие, существенные свойства, связи предметов и явлений» [10] |

Кроме этого, процесс познавательной деятельности обучающихся не тождествен процессу научного познания, т. е. построение содержания и учебной дисциплины не соответствует построению содержания самой науки. Содержание основ изучаемых дисциплин адаптировано к возрастным и познавательным возможностям студентов. Поэтому для студента изучаемый материал является новым, хотя он уже давно изучен и структурирован в науке. В этой ситуации его «задача состоит в том, чтобы учебное познание не было только отражательно-созерцательным, а стало отражательно-преобразовательным, чтобы ориентировать студента на самостоятельное, творческое овладение системой научных знаний» [7, с. 238]. В этом отношении интересной является идея обучения, предложенная Дж. Бруннером. Отличительной особенностью такого обучения «является не только накопление и оценка данных по определенной теме, формулировка на этой основе соответствующих обобщений, но и выявление закономерностей, выходящих за рамки изучаемого материала» [8, с. 307]. Но необходимо отметить, что в современных условиях высокотехнологического общества, в условиях наращивания информации, современная дидактика стремится к разумному рационализму и, как отмечает И. П. Подласый, «ее кредо и главная цель – вывести обучающихся на заданный уровень обучения с минимальными затратами времени, сил и средств» [8, с. 308].

Результаты исследования и их обсуждение. Нами была использована диагностика по методике Дж. Брунера для определения типов мышления и уровня креативности. В соответствии с этой методикой в основу положены четыре базовых типа мышления студентов вуза: предметное, образное, знаковое и символическое.

В опросе участвовали 72 студента первого курса ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова», обучающихся по специальности «Право и организация социального обеспечения» на занятии по информатике. Баллы по уровням выделенных типов мышления и креативности распределились следующим образом: низкий (0–5 баллов), средний (6–9 баллов), высокий (10–15 баллов) уровни. На рисунке 2 отражены усредненные данные.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что большинство опрошенных – это студенты с гуманитарным складом ума. Так, результаты по знаковому типу мышления среднего уровня сформированности составили 44 %, высокого уровня – 50 %. Эти цифры демонстрируют, что 94 % респондентов отдают предпочтение активно использовать умозаключения в процессе преобразования информации, так как в результате укрупнения мелких знаков у них идет формирование различных мыслей в виде понятий в соответствии с ситуацией. Также высоки цифры по образному мышлению (41 % средний и 56 % высокий), т. е. 97 % из всех привлеченных к опросу студентов при преобразовании ин-

формации способны осуществлять действия с образами. Полученные же по креативности цифры позволили нам определить, что 44 % студентов на среднем уровне и 56 % – на высоком способны к генерации новых идей.

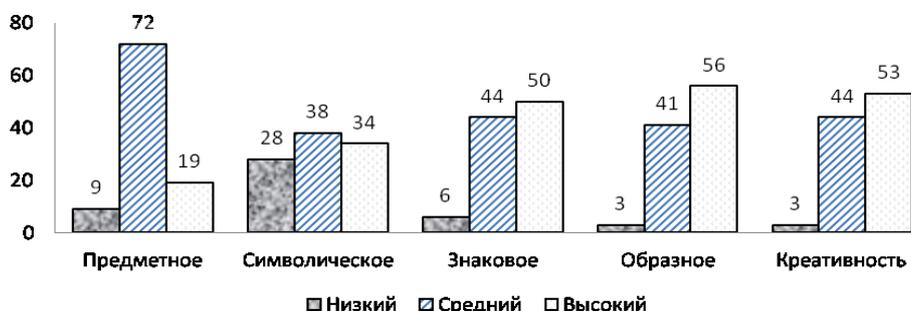


Рис. 2. Усредненные результаты методики определения типов мышления и креативности студентов (в %)

Интересно, на наш взгляд, рассмотреть индивидуальные результаты некоторых студентов. Так, например, студент А проявил себя весьма эрудированным в области информатики и уже на втором практическом занятии при изучении таких тем, как «Основные приемы создания и использования таблиц в MS Word», «Создание основного документа слияния» мог осуществлять функции модератора после небольшого инструктажа преподавателя. Результаты его опросника выявили самый высокий максимальный уровень символического типа мышления (15 баллов), что свидетельствует о математическом складе ума этого студента. Для сравнения представим на рисунке 3 две лепестковые диаграммы по результатам определения типов мышления и креативности двух студентов, один из которых явно обладает математическим складом ума (А), а другой (Б) – явно выраженным гуманитарным.

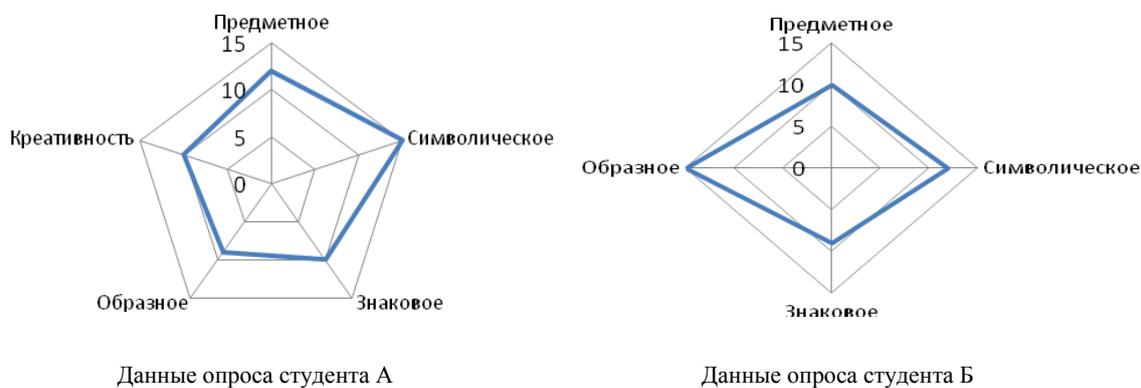


Рис. 3. Сравнительные результаты методики определения типов мышления и креативности студентов

Приведенное сравнение и проведенное исследование в целом ориентируют преподавателя (в нашем случае – преподавателя информатики) осуществлять научно обоснованное лично ориентированное обучение с учетом определенных личностных качеств и типов мышления, перестраивать проектирование учебных занятий и готовить разноуровневые дидактические материалы с целью формирования у студентов соответствующего им когнитивного инструментария.

Выводы. Итак, можно констатировать, что:

– в современной когнитивной педагогике большое значение придается когнитивной дидактике, в которой особое внимание уделяется способам формирования и развития познавательных инструментов обучающихся;

– когнитивная дидактика исходит из того, что каждый человек обладает индивидуальным набором инструментов (внешних и внутренних), которые используются им с разной эффективностью при решении широкого класса задач;

– в условиях неоднозначной ситуации с формированием когнитивного инструментария у студентов вуза в процессе познавательной деятельности (в условиях технологического обучения) автором предлагается идея реализации и исследования мыслительных операций обучающихся в определенной последовательности: представление знаний → структурирование знаний → преобразование знаний во взаимосвязи с основными инструментами мышления как высшей ступени человеческого познания – понятием, суждением и умозаключением;

– использование диагностики по методике Дж. Брунера по определению типов мышления и уровня креативности дает возможность изучать личностные особенности когнитивного инструментария обучаемых с целью проектирования совместной учебно-познавательной деятельности обучаемых и обучающихся;

– ранняя пропедевтическая диагностика типов мышления студентов позволит преподавателю определить стратегию и тактику их обучения, максимально использовать данные диагностики в процессе построения всего курса и особенно технологической карты каждого занятия с учетом полученного личностно ориентированного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блонский П. П.* Педагогика : книга для преподавателей и студентов высш. учебн. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
2. *Большой* энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://gufo.me/dict/bes-/%D0%9F%D0%9E%D0%97%D0%9D-D0%90%D0%9D%D0%98%D0%95>.
3. *Камалева А. Р., Грузкова С. Ю., Мухаметзянова Л. Ю.* Понятийно-терминологические основания когнитивного моделирования в профессиональной школе // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы модернизации современного российского государства». – Стерлитамак, 2018. – С. 165–168.
4. *Камалева А. Р., Мухаметзянова Л. Ю.* Алгоритм поэтапного когнитивного моделирования в естественнонаучной и гуманитарной составляющих профессионального образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 1(101). – С. 129–136.
5. *Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога.* – Якутск : ИГИИПМНС СО РАН, 2016. – 337 с.
6. *Ноздрина Н. А.* Информационное обеспечение системы дидактического управления колледжами технического профиля в России // Педагогический журнал. – 2019. – № 9. – С. 202–209.
7. *Педагогика: учебник* / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби ; Проспект, 2005. – 432 с.
8. *Подласый И. П.* Педагогика: новый курс : учебник для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. – М. : ВЛАДОС, 2001.
9. *Познавательные* психические процессы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/poznavatelnye-processy.html>.
10. *Понятия, суждения и умозаключения как основные формы мышления, диалектика их соотношения* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studfile.net/preview/1111526/>.
11. *Сергеев С. Ф.* Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания // Образовательные технологии. – 2012. – № 4. – С. 69–77.
12. *Ягудина Т. А.* Логические формы мышления (дидактический аспект) // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 5(55). – С. 47–51.

Статья поступила в редакцию 20.02.2020

REFERENCES

1. *Blonskij P. P.* Pedologiya : kniga dlya prepodavatelej i studentov vyssh. uchebn. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. – M. : VLADOS, 1999. – 288 s.
2. *Bol'shoj enciklopedicheskiy slovar' [Elektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa : <https://gufo.me/dict/bes-%D0%9F%D0%9E%D0%97%D0%9D-D0%90%D0%9D%D0%98%D0%95>.
3. *Kamaleeva A. R., Gruzkova S. Yu., Muhametzyanova L. Yu.* Ponyatijno-terminologicheskie osnovaniya kognitivnogo modelirovaniya v professional'noj shkole // Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Problemy modernizacii sovremenno go rossijskogo gosudarstva». – Sterlitamak, 2018. – S. 165–168.
4. *Kamaleeva A. R., Muhametzyanova L. Yu.* Algoritm poetapnogo kognitivnogo modelirovaniya v estestvennonauchnoj i gumanitarnej sostavlyayushchih professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 1(101). – S. 129–136.
5. *Kognitivnaya pedagogika: tekhnologii elektronno go obucheniya v professional'nom razvitii pedagoga*. – Yakutsk : IGIIPMNS SO RAN, 2016. – 337 s.
6. *Nozdrina N. A.* Informacionnoe obespechenie sistemy didakticheskogo upravleniya kolledzhami tekhnicheskogo profilya v Rossii // Pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – № 9. – S. 202–209.
7. *Pedagogika : uchebnik / pod red. L. P. Krivshenko*. – M. : TK Velbi ; Prospekt, 2005. – 432 s.
8. *Podlasyj I. P.* Pedagogika: novyj kurs : uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij : v 2 kn. – M. : VLADOS, 2001.
9. *Poznavatel'nye psihicheskie processy [Elektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa : <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/poznavatelnye-processy.html>.
10. *Ponyatiya, suzhdeniya i umozaklyucheniya kak osnovnye formy myshleniya, dialektika ih sootnosheniya [Elektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa : <https://studfile.net/preview/1111526/>.
11. *Sergeev S. F.* Kognitivnaya pedagogika: pol'zovatel'skie svoystva instrumentov poznaniya // Obrazovatel'nye tekhnologii. – 2012. – № 4. – S. 69–77.
12. *Yagudina T. A.* Logicheskie formy myshleniya (didakticheskij aspekt) // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – № 5(55). – S. 47–51.

The article was contributed on February 20, 2020

Благодарность

Публикация выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

Acknowledgement

The publication was carried out under State Task No. 0N59-2019-0013 “The Problem of Modern Methodology for Studying the Formation and Development of Man in the Age of Digitalization”.

Сведения об авторе

Камалеева Алсу Рауфовна – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

Author information

Kamaleeva, Alsu Raufovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Leading Researcher at the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

А. Н. Колесникова, А. В. Войнов

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ ВИДЕО ПО ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧЕНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ YOUTUBE

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу совершенствования фонетических навыков на английском языке в старшей школе в условиях существования определенных требований к степени сформированности произносительных навыков, которые представлены в таких нормативных образовательных документах, как Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, общеевропейские рамочные компетенции на уровне B1, кодификатор и спецификатор единого государственного экзамена, которые регулируют обучение иностранному языку в старшей школе и сдачу, оценку и проведение устной части ЕГЭ по данному иностранному языку. Выявлено несоответствие между требованиями нормативных документов и методическим обеспечением, необходимым для формирования устойчивых произносительных навыков в старшей школе. Анализ учебников, рекомендованных Министерством просвещения, определил острую необходимость в дополнении программы блоком по практической фонетике. В статье предложено методическое решение для дополнения школьной программы 10–11-х классов курсом по фонетике английского языка на базе интернет-платформы YouTube, выбор которой обусловлен ее популярностью (приведены результаты последних статистических исследований) и тем, что интеграция видеоуроков по фонетике английского языка на базе платформы YouTube с задействованием принципов игрового обучения имеет целый ряд дидактических функций. В статье сформулированы принципы создания обучающих видео, которые могут лечь в основу разработки курса по фонетике английского языка.

Ключевые слова: *фонетика, обучение фонетике, произносительные навыки, устная речевая деятельность, обучающие видео.*

А. Н. Kolesnikova, А. V. Voynov

DESIGNING YOUTUBE VIDEOS FOR TEACHING ENGLISH PHONETICS TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Lomonosov Moscow State University, Moscow

Abstract. This article focuses on the improvement of English phonetic skills at high school students in terms of the requirements of the Federal State of the General Secondary Education, Common European Framework References for Languages (Level B1), codifier and specifier of the Unified State Exam, which regulate both the Foreign Language curriculum at high school and the Speaking Part of the Unified State Exam in English. The authors revealed a gap between the requirements of the normative documents and insufficient methodological support of teaching phonetics at high school. The analysis of the textbooks recommended by the Ministry of Education revealed the acute need to provide the curriculum with exercises in practical phonetics. The authors suggest the methodical solution on providing the tenth- and eleventh-grade curriculum with the course on the English phonetics based on the Internet YouTube platform. The choice of the platform is conditioned by its popularity and by the fact that the integration of YouTube video lessons on the English phonetics has a number of didactic functions. The article also provides some didactic principles to follow when designing YouTube videos for teaching phonetics to high school students.

Keywords: *phonetics, teaching phonetics, pronunciation skills, speaking, educational video.*

Введение. Предметом исследования является формирование фонетических навыков у студентов старшей общеобразовательной школы с использованием мультимедийных средств обучения, а именно платформы YouTube, дидактических свойств и функций данной платформы, а также возможности разработки собственных видеуроков по фонетике для подготовки школьников к успешной сдаче устной части ЕГЭ по английскому языку.

Цель исследования – обосновать целесообразность интеграции мультимедийных средств в обучение английскому языку, в частности для формирования фонетического навыка, и выработать принципы создания обучающих видео по фонетике, применение которых обеспечит соответствие между требованиями к фонетическому оформлению речи в ФГОС, критериями оценивания устной части ЕГЭ и методическим обеспечением обучения фонетике, представленным учебниками для общеобразовательных школ.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью разрешить противоречие между требованиями к сформированности фонетического навыка, предъявляемыми федеральными образовательными стандартами, и недостаточным методическим обеспечением для формирования данного навыка в учебниках для старшей школы.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили нормативные документы нового поколения и образовательные стандарты [4], [5], [6], [12], [16], [18], [19], [20] и учебники по английскому языку, рекомендованные к использованию в старших классах общеобразовательных учреждений [11], а также эмпирические исследования в области педагогики [8], [9], методики преподавания [15], обучения фонетике [8], [9], интеграции ИКТ в обучение иностранным языкам [7], [13], [14], [17].

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ нормативных образовательных документов показал, что по окончании одиннадцатого класса общеобразовательного учреждения ученик должен демонстрировать уровень B1 владения английским языком, подробно описанный в Common European Framework of Reference (CEFR). В требованиях к владению фонетическими навыками на уровне B1 указано, что для положительной сдачи ЕГЭ экзаменуемый должен владеть слуховыми, произносительными навыками, интонированием, в том числе эмфатическим, ритмом, паузацией, словесным и фразовым ударением. Допущение фонетических и фонологических ошибок ведет к потере баллов в заданиях 1, 2, 3 и 4 устной части ЕГЭ. Согласно ФГОС, успешная реализация данных требований на практике достигается путем использования в школах учебников, рекомендованных Министерством просвещения РФ. Тем не менее анализ рекомендованных учебников выявил либо низкий процент содержания упражнений по фонетике, которые помогли бы в подготовке к сдаче устной части ЕГЭ, либо их отсутствие. Так, единственным способом обеспечить соответствие между знаниями учеников и требованиями нормативных документов является использование материалов, дополняющих школьную программу старших классов по английскому языку.

Сегодня методисты [8], [9], [17] говорят о том, что в обучении иностранным языкам, особенно фонетике, использование мультимедийных технологий является более чем оправданным. Работа ученика как с аудио, так и с видео, то есть задействование сразу двух каналов обработки информации при интеграции видеоматериалов в обучение фонетике имеет несравнимые ни с одной из традиционных технологий преимущества [8]. Использование видео увеличивает эффективность усвоения материала благодаря наглядности, а также способствует погружению в языковую среду, чего не могут предложить традиционные УМК. Интеграция видео и мультимедиа увеличивает ИКТ- и медиакомпетентность ученика и повышает интерактивность учебного процесса, что также повышает мотивацию учеников, внося разнообразие в классную и внеклассную деятельность, и по-

могает развивать самостоятельность учащихся, что является одним из требований ФГОС СОО и дает им возможность самостоятельно организовывать часть учебного процесса.

Согласно исследованию ВВС, 70 % учеников, использующих компьютер при выполнении домашних заданий, успешно сдали экзамен [3], что говорит о доступности и положительном влиянии мультимедийных технологий на образовательный процесс. Применение мультимедийных технологий является эффективным еще и благодаря принципу взаимодополнения, который заключается в органическом сочетании традиционных технологий и мультимедиа. Экспериментально было доказано, что применение мультимедийных технологий в обучении повышает уровень оперативной памяти ученика после урока, а также стимулирует мыслительную деятельность в общем [13]. Можно выделить следующие дидактические свойства мультимедийных технологий: *аутентичность, индивидуализация, интерактивность, доступность, мобильность, наглядность, информационная емкость, звуковая природа, технологичность, экономичность*. Таким образом, интеграция видеоуроков посредством мультимедийных технологий в обучение не только дополняет учебный процесс, но и выводит его на качественно новый уровень.

Сеть Интернет предоставляет ряд платформ, которые содержат курсы обучающихся видео по фонетике английского языка для старшей школы. Для загрузки обучающихся видео по фонетике, дополняющих программу 10–11-х классов, выбранная платформа должна соответствовать ряду критериев. Так, она должна иметь популярность в нашей стране, а в частности среди молодежи, так как знакомая платформа избавит учителей от необходимости ознакомления учеников с ее функционалом, а также обеспечит комфортное и знакомое учебное пространство. Выбранная платформа также должна иметь минимальное количество отвлекающих факторов для обеспечения контролируемого и планируемого учебного процесса. Нужно учесть пригодность платформы для образовательных целей, то есть наличие такого функционала, как возможность наблюдения за вовлеченностью аудитории, взаимодействия с ней, добавления описания и ссылок на дополнительные материалы к видео. Исследование онлайн-активности на территории Российской Федерации [1], [2] предоставило список наиболее часто используемых платформ, из которых были отобраны для анализа в силу наличия подходящего функционала ВКонтакте, YouTube, Instagram, Facebook и Одноклассники. Анализ на соответствие описанным выше критериям показал, что видеохостинг YouTube является наиболее подходящей платформой для размещения видеоуроков. Данная платформа не нуждается в популяризации среди молодежи, не требует затрат, дает возможность размещать видео на любых сайтах, а также предоставляет богатый функционал. Почти все подростки, пользующиеся интернетом, знакомы с его потенциалом в сфере обучения, что подтверждает статистика, приведенная в исследовании «Цифровая компетентность подростков и родителей» [1], согласно которой 91 % подростков основным преимуществом интернета считают обилие в нем интересной и развивающей информации. Более того, на сегодняшний день грань между познавательными и развлекательными видео стерта, свидетельством чего являются сотни каналов с обучающими видео, которые набирают миллионы просмотров. Благодаря увеличению популярности познавательных роликов на платформе YouTube в сообществе возросла популярность «edutainment», а точнее, в переводе на русский, «игрового обучения», которое включает в себя всевозможные формы образования без принуждения, образовательные развлечения (включая образование посредством развлечения). Так, интеграция принципов игрового обучения в обучающие видео по фонетике для старшей школы не только соответствует требованиям нормативных документов (ФГОС), но также положительно влияет на мотивацию учеников.

Интеграция видеоуроков по фонетике английского языка на базе платформы YouTube с задействованием принципов игрового обучения выполняет следующие дидактические функции:

- развитие речевого слуха;
- демонстрация положения губ, языка и челюсти;
- демонстрация жестикуляции;
- подкрепление теоретических положений аудио- и видеоматериалами;
- знакомство с акцентами и вариантами произношения;
- повышение ИК- и медиакомпетентности;
- повышение мотивации;
- развитие самостоятельности;
- возможность просмотра видеуроков неограниченное количество раз;
- возможность скачивания видео для работы в офлайн-режиме;
- возможность взаимодействия зрителя и создателя контента;
- увеличение эффективности благодаря использованию аудиовизуального метода.

Путем создания алгоритма поиска существующих на платформе YouTube видеуроков (средняя длина поискового запроса 2,5 слова, самое распространенное слово – существительное [10]), было проанализировано более сотни видео на пригодность для внедрения в школьную программу старших классов по английскому языку. Результаты показали, что на платформе не содержится видеуроков по фонетике, которые бы соответствовали следующим критериям:

- направленность на подготовку к ЕГЭ;
- направленность на развитие навыков уровня B1;
- системность;
- наглядность;
- продолжительность не более 7 минут;
- создано для русскоязычных учеников;
- профессионализм;
- качество.

Для создания обучающих видео по фонетике для учеников старших классов необходимо учесть огромное количество факторов, перечислить каждый из которых не представляется возможным. По этой причине выведение принципов создания видео является наиболее подходящим. Обратимся к общедидактическим принципам обучения иностранным языкам Е. Н. Солововой [15] и дополним их другими общедидактическими принципами, которые необходимо учитывать при создании серии видеуроков: принципы наглядности, сознательности, активности, доступности и посильности, прочности, индивидуализации, воспитывающего обучения, научности, системности и последовательности, связи теории с практикой.

Данная область требует задействования знаний и навыков, отличных от тех, что имеются у обычного преподавателя. Это доказывает необходимость сформулировать специфические принципы создания обучающих видео по фонетике. По этой причине обратимся к опыту людей, практикующих создание обучающих видео. Е. В. Ковалевская в работе [7] проанализировала технологию популяризатора науки Д. Берковичи для создания коротких обучающих научных видео и вывела следующие основы его технологии:

- 1) подход от общего к частному;
- 2) системность изложения;
- 3) краткость изложения;
- 4) популярное представление материала.

Далее обратимся к статье К. Риггса [21], создателя онлайн-контента и медиа-маркетолога. Автор дает советы по созданию коротких ознакомительных роликов. Перечислим советы, актуальные для создания обучающих видео:

- 1) объяснение должно быть коротким;

- 2) среднестатистический зритель удерживает внимание на ролике от 6 до 8 минут, поэтому он не должен быть длинным;
- 3) тема видео должна быть обозначена в первые 30 секунд. Таким образом поддерживается интерес зрителя;
- 4) необходимо знать свою аудиторию и обращаться именно к ней;
- 5) избегать «безжизненного» контента, то есть не только перечислять факты, но и интегрировать юмор, короткие истории (если это целесообразно);
- 6) юмор – хороший инструмент по удержанию внимания, если он уместен, своевременен и не является отвлекающим фактором;
- 7) следить за темпом речи, произносить от 125 до 150 слов в минуту.

Работа над созданием собственного обучающего видео предполагает три этапа: подготовительный (предпродакшн), этап записи (продакшн) и этап после записи (постпродакшн).

Предпродакшн. Сценарий для видео должен быть написан заранее, чтобы изначально иметь четкое представление о предстоящих работе и трудностях, систематизировать деятельность, объединить все предстоящие ролики (в том случае, если создается серия видео) одним форматом (язык, преподнесение информации, приемы). Необходимо помнить, что каждое видео – часть некоего целого (как серии роликов, так и уроков в школе), поэтому необходимо выработать единый формат (зритель привыкнет к формату, что позволит ему легче усваивать информацию) и учесть систематический и последовательный характер уроков. Продолжительность видео не должна превышать 8 минут, так как в данном случае более долгие видео будут противоречить принципам игрового обучения и препятствовать удержанию внимания зрителя, что приведет к ухудшению усвоения материала. Таким образом, сценарий для ведущего должен быть лаконичным, но одновременно доступным для целевой аудитории. По этим же причинам необходимо верно подбирать пропорциональное соотношение теоретического материала и упражнений, примеров и отступлений или шуток, которые также нужны для удержания внимания. Продолжительность концентрации, а также удержание ученика-зрителя за просмотром зависит и от качества произведенного продукта, а точнее, его составляющих: звук, разрешение (HD и выше), цветовая гамма, качество съемки, видеомонтаж, ораторские и преподавательские навыки, превью видео (картинка, которая представляет видео на платформе YouTube). Так как задания в ЕГЭ представлены на английском языке, что допускает возможность написания части сценария на английском, но объяснение материала должно быть проведено на русском для соответствия принципу учета родного языка. Если теоретические материалы могут быть представлены на русском в силу сложности, то примеры к ним, очевидно, должны быть на английском.

Начать теоретическую часть видео стоит с пояснения того, в каком из заданий ЕГЭ понадобится знание данной темы и владение данным навыком, и сделать это необходимо в первые 30 секунд ролика. Указание на практическую применимость поможет ученику запомнить материал благодаря повышению мотивации в силу привязки к личной выгоде. Также взаимосвязь задания и навыка поможет экзаменуемому активизировать знания в нужный момент. Объяснение самого материала должно занимать не более 2–4-х минут (в зависимости от темы). После объяснения стоит перейти к подкреплению переданных знаний примерами. Они должны быть даны как самим преподавателем, так и взяты из кино или сериалов, в которых фигурируют носители языка, что нужно для того, чтобы ученик одновременно услышал аутентичную речь и получил исчерпывающее пояснение материала. Если пример дает сам преподаватель, то можно отвести время в видео для того, чтобы ученик смог повторить вслух то, что услышал. Звуки, транскрипции, слова, ударения должны быть схематически показаны на экране для задействования всех каналов получения

информации и использования аудиовизуального метода. Рекомендуется на фоне речи вставить субтитры. После теоретической части и примеров следует практическая часть.

Продакшн. На этапе записи видео работу оператора, звукорежиссера и монтажера рекомендуется предоставить профессионалам, так как требования к качеству произведенного контента сегодня высоки. Необходимо заранее подобрать и продумать локацию, освещение, расположение камеры и прочей аппаратуры. Если съемка проходит в помещении, то рекомендуется выбрать комнату с минимальным эхо, так как убрать его при монтаже или затруднительно, или невозможно вообще. Записанный звук должен быть качественным, сухим и без отвлекающих факторов (вздохи, свист при произнесении согласных). Ведущий должен заранее отрепетировать текст. Нужно быть готовым к тому, что, несмотря на небольшую длительность ролика, съемка может занять несколько часов, так как отснять весь материал с первой попытки крайне затруднительно.

Постпродакшн. В случае, если снимаемый ролик является частью серии видеороликов, учителю необходимо выдержать его в том же формате, что и все остальные. Все видео должны иметь единый стиль оформления графики, монтажа, качества аудио и видео для того, чтобы ученик привык к формату и не отвлекался на что-то, выходящее за рамки. Единая форма не только поможет создать учителю цельное образовательное пространство в рамках своего канала, но и облегчит себе работу, используя шаблоны и пример предыдущих роликов. Для соответствия принципам игрового обучения акцент также должен быть сделан на монтаже ролика. Объяснение без визуального сопровождения не рекомендуется. Создание нестатичного, но стабильного и размеренного сопровождения является наиболее оптимальным. Это значит, что при объяснении материала визуальный ряд должен быть динамичным для удержания внимания, но изменения не происходят быстро, так как цель – донести материал до ученика, помочь ему понять и запомнить сказанное в видео, поэтому картинка не должна «бегать», но меняться в темпе, способствующем усвоению и концентрации.

Очевидно, перечисление всех рекомендаций для съемки видео, в частности по фонетике, не представляется возможным, так как данная тема обширна и требует продолжительного изучения и приобретения опыта в этой области. Тем не менее на основе описанного выше можно сформулировать специфические принципы создания обучающих видео по фонетике:

- интеграции;
- дифференциации;
- учета родного языка;
- коммуникативной направленности;
- направленности на соответствие требованиям нормативных документов, регулирующих обучение в старших классах общеобразовательных учреждений, сдачу и проверку ЕГЭ;
- направленности на развитие фонетических навыков уровня В1;
- направленности на подготовку к устной части ЕГЭ;
- отсутствия отвлекающих факторов;
- соответствия длительности видео целям обучения;
- задействования аутентичных примеров;
- соответствия произносительной норме языка;
- соответствия принципам игрового обучения;
- направленности на высокое качество финального продукта;
- направленности от общего к частному.

Выводы. В статье была обоснована целесообразность интеграции мультимедийных средств в обучение английскому языку, в частности для формирования фонетического

навыка, и выработаны принципы создания обучающих видео по фонетике на основе общедидактических и специфических принципов обучения иностранному языку. Были выработаны и детально описаны этапы создания курса видеуроков по фонетике, разработанного на основе выведенных принципов, в качестве дополнения программы старших классов общеобразовательных учреждений по английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аудитория* пользователей интернета в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://2017.russianinternetforum.ru/news/1298>.
2. *Аудитория* социальных сетей Рунета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://hiconversion.ru/blog/au-ditoriya-socialnyh-setej-runeta-gde-kto-zapu-talsya>.
3. *Влияние* компьютера и интернета на школьную успеваемость [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.bizhit.ru/index/shkola_pk_internet/0-574.
4. *Демонстрационный* вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2018 года по английскому языку (письменная часть) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://down.ctege.info/egge/2018/demo/proekt/english2018demo-proekt.pdf>.
5. *Демонстрационный* вариант устной части контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по английскому языку, 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.resolventa.ru/data/engege/engege2018_u.pdf.
6. *Кодификатор* элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по английскому языку, 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://compendium.su/english/egge_3/22.html.
7. *Ковалевская Е. В.* Технология создания коротких популярных видеороликов по предметам школьного цикла // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – С. 168–172.
8. *Колесникова А. Н.* Использование видеоклипов в обучении практической фонетике английского языка // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 178–176.
9. *Колесникова А. Н.* Средства оптимизации преподавания фонетики в языковом вузе // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 29–36.
10. *Поиск* на компьютерах, планшетах и телефонах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://yandex.ru/company/researches/2016/ya_search_2016.
11. *Приказ* о федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования.
12. *Приказ* Рособрнадзора от 19.01.2009 №74 «Об утверждении сроков и единого расписания проведения единого государственного экзамена, его продолжительность по каждому образовательному предмету и перечня дополнительных устройств и материалов...» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/docs/documents/printable.php?print>.
13. *Семенова Н. Г., Болдырева Т. А., Игнатова Т. Н.* Влияние мультимедиа технологий на познавательную деятельность и психофизическое состояние обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-multimedia-tehnologii-na-poznavatelnuyu-deyatelnost-i-psihofiziologicheskoe-sostoyanie-obuchayuschihya>.
14. *Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю.* Цифровая компетентность подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2(14). – С. 27–35.
15. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 2-е изд. – М. : Астрель, 2010. – 238 с.
16. *Спецификация* контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году единого государственного экзамена по иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://egenglish.ru/wp-content/uploads/2019/08/INYAZ-11-EGE-2020-SPETS.pdf>.
17. *Титова С. В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. – М. : Издательство Московского университета, 2013. – 224 с.
18. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего общего образования, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/>.
19. *Федеральный* закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 8. Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

20. *Common European Framework of Reference (CEFR)*. – URL : <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>.

21. *Riggs C. How to write a killer explainer video script*. – URL : <https://www.videobrewery.com/blog/how-to-write-a-killer-explainer-video-script>.

Статья поступила в редакцию 04.10.2019

REFERENCES

1. *Auditoriya pol'zovatelej interneta v Rossii* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://2017.russianinternetforum.ru/news/1298>.
2. *Auditoriya social'nyh setej Runeta* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://hiconversion.ru/blog/auditoriya-socialnyh-setej-runeta-gde-kto-zapu-talsya>.
3. *Vliyanie komp'yutera i interneta na shkol'nyuyu uspevaemost'* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.bizhit.ru/index/shkola_pk_internet/0-574.
4. *Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo ekzamina 2018 goda po anglijskomu yazyku (pis'mennaya chast')* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://down.ctege.info/egge/2018/demo/proekt/english2018demo-proekt.pdf>.
5. *Demonstracionnyj variant ustnoj chasti kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo ekzamina po anglijskomu yazyku, 2018 g.* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.resolventa.ru/data/engege/engege2018_u.pdf.
6. *Kodifikator elementov sodержaniya i trebovanij k urovnyu podgotovki vypusnikov obrazovatel'nyh organizacij dlya provedeniya edinogo gosudarstvennogo ekzamina po anglijskomu yazyku, 2018 g.* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://compendium.su/english/egge_3/22.html.
7. *Kovalevskaya E. V. Tekhnologiya sozdaniya korotkih populyarnykh videorolikov po predmetam shkol'nogo cikla // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya: sbornik nauchnyh trudov*. – Yalta : RIO GPA, 2018. – S. 168–172.
8. *Kolesnikova A. N. Ispol'zovanie videokastov v obuchenii prakticheskoj fonetike anglijskogo yazyka // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. – 2017. – № 1. – С. 178–176.
9. *Kolesnikova A. N. Sredstva optimizacii prepodavaniya fonetiki v yazykovom vuze // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. – 2015. – № 1. – С. 29–36.
10. *Poisk na komp'yutere, planshetah i telefonah* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://yandex.ru/company/researches/2016/ya_search_2016.
11. *Prikaz o federal'nom perechne uchebnikov, rekomenduemykh k ispol'zovaniyu pri realizacii imeyushchih gosudarstvennyuyu akkreditaciyu obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya*.
12. *Prikaz Rosobrnadzora ot 19.01.2009 №74 «Ob utverzhdenii srokov i edinogo raspisaniya provedeniya edinogo gosudarstvennogo ekzamina, ego prodolzhitel'nosti po kazhdomu obrazovatel'nomu predmetu i perechnaya dopolnitel'nyh ustrojstv i materialov...»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/docs/documents/printable.php?print>.
13. *Semenova N. G., Boldyreva T. A., Ignatova T. N. Vliyanie mul'timedia tekhnologij na poznavatel'nyuyu deyatel'nost' i psihofizicheskoe sostoyanie obuchayushchihsya* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-multimedia-tehnologiy-na-poznavatelnyuyu-deyatelnost-i-psihofiziologicheskoe-sostoyanie-obuchayuschih-sya>.
14. *Soldatova G. U., Nestik T. A., Rasskazova E. I., Zotova E. Yu. Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. – 2014. – № 2(14). – S. 27–35.
15. *Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvintyj kurs : posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej*. – 2-e izd. – M. : Astrel', 2010. – 238 s.
16. *Specifikaciya kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov dlya provedeniya v 2018 godu edinogo gosudarstvennogo ekzamina po inostrannym yazykam* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://egenglish.ru/wp-content/uploads/2019/08/INYAZ-11-EGE-2020-SPETS.pdf>.
17. *Titova S. V. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika : posobie dlya studentov i aspirantov yazykovykh fakul'tetov universitetov i vuzov*. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2013. – 224 s.
18. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya, 2012* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9baf6e0/>.
19. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 06.03.2019) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. St. 8. Pechatnye i elektronnye obrazovatel'nye i informacionnye resursy [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

20. *Common European Framework of Reference (CEFR)*. – URL : <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>.

21. *Riggs C. How to write a killer explainer video script*. – URL : <https://www.videobrewery.com/blog/how-to-write-a-killer-explainer-video-script>.

The article was contributed on October 04, 2019

Сведения об авторах

Колесникова Александра Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: alex_wd@mail.ru

Войнов Александр Валерьевич – бакалавр факультета иностранных языков и регионоведения коммуникации Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: vivir7sonar@gmail.com

Author information

Kolesnikova, Aleksandra Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: alex_wd@mail.ru

Voynov, Aleksandr Valeryevich – Bachelor's Degree Student at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: vivir7sonar@gmail.com

УДК 378.016:371.14

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.021

Е. Ю. Левина, Л. А. Шибанкова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА КАК РЕГУЛЯТИВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Важным элементом коллективного целеполагания в образовании становится система совершенствования подготовки педагогических кадров, способных и готовых осуществлять образовательную деятельность в условиях интенсивного развития экономики знаний и цифровизации всех сфер жизнедеятельности. Актуальность исследования определяется задачей идентификации профессиональных качеств педагогов с целью разработки инновационных форм их динамического обновления. Система повышения квалификации педагога должна отвечать запросам социума и образовательной организации высшего образования как работодателя и соответствовать потребностям личности педагога.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил авторам раскрыть сущность и содержание актуальных hard- и soft-компетенций педагога, развиваемых в ходе профессиональной педагогической деятельности. Выделенные компетенции адаптированы для непрерывного приращения и направлены на совершенствование качества преподавания, а значит, и на повышение качества образования в целом. Обоснован подход к организации системы профессионального роста педагога, заключающийся в переносе социальной ответственности на самого педагога и его работодателя. В этом случае построение, выбор и реализация карьерных стратегий педагога будет полностью отвечать его собственным потребностям и возможностям, а также запросам и ресурсам образовательной организации. Предлагаемые авторами концепты обеспечивают возможность проектирования инновационной системы профессионального роста педагога в плане подготовки кадров, отвечающей современным образовательным трендам.

Ключевые слова: *система высшего образования, образовательная организация, профессиональный рост педагога, повышение квалификации, hard-компетенции, soft-компетенции, карьерные стратегии.*

E. Yu. Levina, L. A. Shibankova

TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH AS A REGULATIVE MECHANISM OF EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. An important element of the collective goal of education is the system of improvement of training of teaching staff who are qualified to carry out educational activity in conditions of intensive development of economics of knowledge and digitalization of all the spheres of life. The relevance of the study is determined by the task of identifying the professional qualities of teachers in order to develop innovative forms of their dynamic renewal. The teacher's advanced training system must meet the needs of the society and the educational organization of higher education as an employer and meet the needs of the individual (the teacher).

The theoretical and methodological analysis revealed the essence and content of the current hard- and soft-competences of the teacher which are developed during professional pedagogical activity. The identified competences are aimed at constant growth and at improving the quality of teaching, and therefore at improving the quality of education as a whole. The article justifies the approach to the organization of the teacher's professional development system, which consists in transferring social responsi-

bility to the teacher himself and his employer. In this case, the teacher's selection and implementation of career strategies will fully meet his own needs and abilities, as well as the needs and resources of the educational organization. The concepts proposed by the authors provide an opportunity to design an innovative system of teacher's professional growth, which meets modern educational trends.

Keywords: *higher education system, educational organization, teacher's professional growth, advanced training, hard-competences, soft-competences, career strategies.*

Введение. Поставленная государством задача достижения глобальной конкурентоспособности российского образования определяет необходимость системных инноваций, формируя стратегические и тактические направления ее развития. Педагогические кадры выступают регулятивом (регуляторным механизмом) образования, обуславливая и осуществляя реализацию образовательной деятельности во всех ее проявлениях. Поддержание соответствующего запросам социума уровня профессионального мастерства и качества преподавания педагогов в условиях динамичного развития квалификаций, быстрого устаревания имеющихся компетенций, формирование и восполнение новых (в первую очередь, с учетом цифровизации всех сфер жизнедеятельности) актуализирует необходимость создания системы непрерывного профессионального роста педагогов.

В современной педагогической литературе профессиональное развитие педагога привлекает внимание разных научных школ. Проблеме повышения эффективности непрерывного образования, специфике и потенциалу образования взрослых, технологиям обучения взрослых посвящены труды С. И. Змеева [4], М. Т. Громковой [2]. Вопросам педагогического потенциала, его оценке и связи с социальным заказом и целями образовательной организации уделяется внимание в научных изысканиях В. В. Рубцова [12], Д. И. Фельдштейн [15]. В исследованиях Е. А. Климова находят отражения вопросы проектирования профессионального развития педагога [6]. Концепция социального проектирования выступает как механизм профессионального развития педагога в исследованиях С. М. Зверева [3]. Особое место занимают исследования soft- и hard- компетенций, их роли в профессиональном и карьерном развитии педагога (А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина [5]).

Изменение роли педагога в образовательной практике при сохранении его традиционных функций и требований системы образования к его способностям и готовности решать профессиональные задачи является вызовом времени. Цель исследования – обоснование сущности профессионального роста педагога в условиях стремительного обновления педагогических и предметных знаний, трансформации требуемых от педагога профессионально-личностных характеристик.

Актуальность исследуемой проблемы. С позиций профессионального онтогенеза как процесса индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека в текущих условиях реализации образования должны произойти значительные психолого-педагогические изменения, прежде всего изменение профессионального сознания, ценностей и мотивации, мобилизующих педагога на непрерывное повышение уровня своей компетентности, расширения его функционала и повышение ответственности за результаты педагогической деятельности [16]. Основная проблема заключается в необходимости переподготовки педагогов, обученных по предыдущим (советским, постсоветским) крайне устоявшимся образцам профессиональной деятельности. Даже те молодые педагоги, которые только что получили высшее образование, тоже несут в себе устаревшие образцы, поскольку их обучали и обучают специалисты предыдущей формации.

Компетентностная парадигма, тесно связывающая функции педагога, его знания, умения и навыки, акцентирует способности и готовность педагога к выполнению профессиональных должностных обязанностей, что явно прослеживается в профессиональных стандартах. Установка на динамическое обновление знаний и компетенций как в предметной, так и педагогических сферах, формирование иного образа мышления и действий педагога в

условиях непрерывного образования и экономики знаний, очевидно, требует новых подходов как к системе повышения квалификации, так и к самообразованию педагога, обладающего, безусловно, более высокой интенсивностью профессионального развития.

Материал и методы исследования. В исследовании использованы контент-анализ и теоретико-методологический анализ, позволившие выделить основополагающие требования к педагогу современной образовательной организации высшего образования [1], [8], [13], [14].

Авторами актуализирован проектно-целевой подход как функциональный императив профессионального роста педагога в современных условиях, обуславливающий рассмотрение карьерной стратегии каждого педагога как фиксированный проект с пошаговыми целями (достижением точек профессионального роста) [7], [9], [20].

Результаты исследования и их обсуждение. Система профессионального роста педагога по подготовке кадров определяется нами как подсистема образования, функционирование которой обусловлено государственными, социальными и личностными потребностями развития педагога в профессиональной сфере за счет приобретения им необходимой совокупности компетенций, опыта и формирования оптимальных педагогических карьерных стратегий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся [10]. В самом общем случае процесс профессионального роста педагога можно описать следующей замкнутой цепочкой (рис. 1):



Рис. 1. Замкнутая цепочка профессионального роста педагога

Педагогическая трудовая деятельность начинается с момента начала работы педагога в образовательной организации, когда он «выставляет» полученные им в ходе собственной профессиональной подготовки компетенции (профессиональные, общепрофессиональные, общекультурные) на рынок труда.

Необходимо отметить крайне важный аспект: педагоги профессионального и высшего образования могут не иметь педагогического образования (или имеют в минимальном объеме дисциплины «Педагогика и психология»), являясь выпускниками профильных вузов. Ценность их предметно-профессиональных знаний достаточно высока, так как они владеют фундаментальными научными основами предмета или обладают универсальными навыками в сфере производства, что делает их необходимыми специалистами для образовательной организации. И здесь обнаруживается *первый пробел профессионального роста: отсутствие педагогической готовности*. Несмотря на то что функции молодого педагога весьма ограничены (например, ассистент в вузе), тем не менее, образовательный процесс он осуществляет самостоятельно, действуя, как правило, по имеющимся собственным представлениям и образцам педагогической деятельности.

С другой стороны, может возникнуть и «зеркальная» ситуация, когда выпускник педагогической специальности, в полной мере владеющий необходимыми педагогическими знаниями, не имеет таких глубоких предметных, научных и практико-ориентированных знаний, как выпускник технического вуза или классического универси-

тета, и тогда определяется возможный *второй пробел профессионального роста: отсутствие предметной готовности.*

Не менее важными являются и *затруднения личного характера (третий пробел профессионального роста)*, обнаруживающиеся и у первой, и у второй категории молодых педагогов при столкновении с педагогической реальностью, возникающие при недостаточно развитых эмоционально-волевой устойчивости, саморегуляции поведения, адаптационном потенциале и существенно нарушающие нормальный ход образовательного процесса.

Выявленные пробелы демонстрируют особую важность при организации педагогического сопровождения молодых педагогов в образовательных организациях на первом, «стартовом» периоде для того, чтобы адаптироваться, закрепиться в профессии, определить зону ближайшего развития. Сложность заключается в том, что, каковы бы ни были стартовые позиции в виде собственного багажа знаний, компетенций, личных качеств молодого педагога, трудовые функции, фиксируемые в профессиональном стандарте, для них одинаковые. Следовательно, в целях достижения продуктивной педагогической деятельности необходимо условное «выравнивание» и заполнение пробелов путем получения новых знаний, навыков и компетенций.

Помимо необходимого «доучивания» в нужном направлении (психолого-педагогическом или предметном) для выполнения необходимых трудовых функций на качественном уровне, на профессиональный рост оказывает влияние сам опыт педагогической деятельности – собственные педагогические взаимодействия, работа в педагогическом коллективе, поддержка опытных педагогов образовательной организации.

Педагогическая практика показывает, что организация системы сопровождения или наставничества молодых педагогов в образовательной организации (школа молодого педагога, совет молодых преподавателей и др.) в значительной мере определяет развитие карьерных стратегий педагога и способствует его закрепляемости в педагогической профессии.

Применение компетенций педагога реализуется через выполнение трудовых функций, рамочно заданных профессиональным стандартом педагога. Устанавливая связь между профессионализмом педагога, его должностными обязанностями и системой оплаты, данный стандарт также устанавливает объем и направление повышения квалификации педагога для выполнения необходимых профессиональных задач, акцентируя внимание на координированном росте свободы и ответственности педагога за результат своей деятельности.

Трудовые функции педагога обобщенно описывают его обязанности и задачи в рамках образовательной деятельности, конкретизируемые должностными инструкциями. Для примера представим один из элементов профессионального стандарта педагога (01.004. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования). В нем определена основная цель вида профессиональной деятельности: «Организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворение потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ» [11].

Разрыв между компетенциями «на входе» в профессию (или на новом шаге карьерной стратегии) и необходимыми компетенциями для выполнения установленных трудовых функций нивелируется путем практического педагогического опыта, профессиональной подготовки (повышения квалификации) и самообразования. При этом существенной проблемой является тот факт, что требования к опыту педагогической деятельности в стандарте педагога не предъявляются.

Между тем педагогическая деятельность как реализация комплекса трудовых функций педагога, направленных на обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся, оказывает решающее влияние на профессиональный рост педагога. Цель современной педагогической деятельности, безусловно, носит обобщенный характер, однако в самом упрощенном случае ее нижнюю обязательную границу можно трактовать как достижение заявленных компетенций обучающихся, определенных ФГОС.

В широком смысле педагогический опыт, созданный профессиональным сообществом, обладает высокой ценностью, носит массовый характер, отражаясь в научных и методических публикациях, и является ценнейшим источником развития педагогики как прикладной науки. С личностной позиции педагога, опыт педагогической деятельности является уникальным способом профессионального совершенствования, развития необходимых компетенций, знаний, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной работы путем непрерывного разрешения самых разнообразных педагогических ситуаций, связанных со всем спектром педагогической деятельности, а также с наблюдением и решением профессиональных задач в конкретной образовательной организации [17].

Понимание смысла и сущности собственного опыта профессиональной деятельности, его рефлексия позволяют педагогу обнаружить собственные реальные возможности и риски достижения наилучшего результата в данных условиях, определить пути собственного развития, обнаружив проблемы и пробелы профессиональной подготовки во всех направлениях педагогической деятельности. Крайне важным является и выбор способа разрешения каких-либо педагогических противоречий и трудностей, существенным образом зависящий от личностных качеств педагога, уровня его подготовки, знаний, самостоятельности и ответственности [18].

Таким образом, опыт практической деятельности педагога содержит широкий спектр функциональных возможностей, главная из которых – формирование основания для профессионального совершенствования. Опыт педагогической деятельности обладает реальным познавательным содержанием, способствуя принятию оптимальных (по различным факторам) педагогических решений и формируя стиль педагогической деятельности. Важно и то, что, каков бы ни был опыт педагогической деятельности, всегда высока вероятность возникновения новых педагогических ситуаций (как совокупности многих факторов образовательного процесса), требующих инновационных решений, подходов, специальных средств обучения или коммуникаций.

Полагаем, что способствовать решению этих вопросов в условиях высокой динамики современного образования призваны развиваемые в ходе профессиональной педагогической деятельности *hard- и soft-компетенции*, поддерживающие ее целостность и обуславливающие целесообразность и результативность педагогических тактик и стратегий. В данном контексте названные компетенции выступают как потенциал качества, обуславливая способность и готовность к педагогической деятельности.

Hard-компетенции («жесткие») – профессионально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности педагога для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя гносеологический, информационно-когнитивный, методический, исследовательский, психодидактический и профессионально-деятельностный компоненты.

Soft-компетенции («гибкие») – социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и личностных характеристик педагога в сфере взаимодействия между участниками отношений в сфере образования и участниками образовательных отношений (агенты образования), включающие в себя следующее: профессионально-личностные установки (ответственность, самоорганизация, самоуправление); социальные

навыки (коммуникативность, толерантность, кросс-функциональность); управленческие способности (лидерство, управление временем, критическое мышление).

Условная градация трудовых характеристик на hard- и soft- обусловлена их направленностью (профессиональной и социальной) и одновременно высокой корреляцией для успешного решения профессиональных задач.

Hard-компетенции педагога предполагают профессиональные знания, умения, навыки, которые, в свою очередь, делятся на предметные и педагогические. Их основу составляют полученные в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности профессиональные, общепрофессиональные и общекультурные компетенции, развиваемые в ходе педагогического опыта, дополнительной педагогической и предметной подготовки, самообучения. Данные компетенции являются устойчивым конструктом, использующим исходные навыки в предметно-педагогической деятельности (например, «знать способы решения нелинейных уравнений» и «владеть методикой обучения»). Они достаточно хорошо идентифицируемы, измеряемы и входят в перечень трудовых функций педагога. Опыт педагогической деятельности способствует, в некотором смысле, формированию «автоматического» навыка выполнения поставленных профессиональных задач по четко заданному алгоритму действий.

Soft-компетенции представляют собой проекцию личностных (социальных и управленческих) характеристик педагогической деятельности («надпрофессиональные» компетенции), обуславливая продуктивность реализации профессиональных качеств педагога, способ его «вхождения» и существования в профессии, профессиональный стиль вне зависимости от предметной направленности. Их основу составляют полученные в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности общекультурные компетенции и личностные характеристики, развиваемые в ходе личного педагогического опыта, специальной (личностноориентированной) дополнительной подготовки, саморазвития.

Soft-компетенции достаточно универсальны, не привязаны к конкретной профессии и сложно поддаются оцениванию, оказывая, между тем, решающее влияние на результат профессиональной деятельности (специалисты указывают от 75–85 % вклада именно Softskills в результат). В деятельности педагога, решающего, помимо прочих, и задачи педагогического управления, эти компетенции очень важны, поскольку речь идет о субъект-субъектном взаимодействии, с одной стороны, управляющей и определяющей роли педагога, с другой, то есть о непрерывном сохранении роли, функций и баланса в педагогическом взаимодействии при реализации трудовых функций. Важно и то, что сформированные soft-компетенции, в свою очередь, порождают познавательную активность, что и способствует развитию hard-компетенций, отвечая запросам непрерывного образования.

Структурное наполнение hard- и soft-компетенций педагога позволяет определить их бинарные отношения: «квалификация – ценности»; «навыки – поведение»; «профессия – жизнедеятельность в целом»; «формируется технологически при соблюдении базовых требований – формируется вариативно, результат не гарантирован»; «не подвержены обратному развитию – переменны в специфических условиях».

Циклическая взаимосвязь hard-и soft-компетенций проявляется в том, что для педагога в равной мере недостаточно владеть конкретными профессиональными предметными и педагогическими знаниями, умениями и навыками. Они должны быть обязательными, но для успешного решения разнообразных многовариантных организационно-педагогических задач, постоянно возникающих перед педагогом в образовательном процессе, необходимы адаптивные личностные качества, определяющие его способность и готовность применить на практике hard-компетенции, обуславливающие, в свою очередь, наличие множества вариантов решения задач.

Между тем формированию soft-компетенций (хотя часть из них в некоторой мере прописана в общекультурных компетенциях ФГОС ВО) в профессиональной подготовке

уделяется очень мало внимания. Классически принятая система «доучивания» выпускника вуза непосредственно на рабочем месте, по нашему мнению, не может быть в полной мере применена к педагогической деятельности. Это связано с тем, что ее каждодневный результат, а точнее, результат разрешения любой педагогической ситуации, уже не имеет повторов для обучающихся, и устранить возникающие педагогические проблемы в основном не представляется возможным. Более того, допущенные педагогические ошибки могут оказывать деструктивное влияние на личность и профессиональное развитие обучающегося. Именно поэтому стартовый период вхождения молодого педагога в профессию требует пристального внимания со стороны образовательной организации и ее педагогического сообщества.

Развитие hard- и soft-компетенций происходит непрерывно в ходе профессиональной деятельности педагога, формируя многомерные матрицы в виде шаблонов педагогических ситуаций. По мере достижения педагогом их необходимого уровня для выполнения профессиональных задач соответственно занимаемой должности завершается цикл профессионального роста, то есть появляются потенциальные возможности для решения педагогических задач нового уровня. Триггерами профессионального роста педагога могут являться внутренняя потребность личности (обусловленная собственными желаниями саморазвития и потенциалом развития, осознанностью и потребностью в постоянном обучении) и/или внешняя необходимость (обусловленная изменениями социокультурной или профессиональной среды, профессиональными требованиями, запросами образовательной организации). Безусловным результатом профессионального роста педагога являются результативность его студентов и качество их образования.

Инициация нового цикла профессионального роста начинается с определения его необходимости, направления развития, цели развития и пути достижения. Современное образование нуждается в комплексном совершенствовании процесса сопровождения профессионального роста педагогов с учетом постоянно обновляющихся требований к сущности и содержанию образования. Гарантией соответствия педагога современным требованиям может служить не только повышение квалификации в системе переподготовки, которое традиционно является его обязанностью, но и регулярное прохождение аттестации и самообразование.

Развитие выделенных нами hard-, soft-компетенций должно стать регулируемым процессом образовательной системы, обуславливающим хотя бы небольшое опережение относительно социально-экономических трендов развития. Для того чтобы внешняя необходимость совпала с внутренней потребностью педагога, важно, чтобы профессиональный рост позволил расширить границы его педагогического опыта, то есть обеспечить поле применения полученных новых знаний. Именно этот факт обуславливает соотношение целей педагога и образовательной организации в формировании карьерных стратегий.

Методологией этого процесса выступает проектно-целевой подход, обуславливающий рассмотрение каждой карьерной стратегии педагога по подготовке кадров как фиксированный проект с поэтапными целями (достижением точек профессионального роста); выделенные нами принципы (системности, непрерывности саморазвития, итерационности, интеграции, партипассивности, модульности, педагогической рефлексии) обеспечивают возможность проектирования инновационной системы профессионального роста педагога по подготовке кадров, отвечающей современным образовательным трендам. Разработка карьерной стратегии педагога должна стать регулируемой деятельностью образовательной организации, способствуя повышению эффективности и качества педагогического труда, выявлению перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников, формированию кадрового резерва образовательной организации.

Педагогическая карьерная стратегия определяется формированием сценария профессионального роста педагога при оптимально сбалансированной реализации его

личных потребностей и возможностей, а также запросов образовательной организации и системы образования в целом. Формирование карьерных стратегий педагога по подготовке кадров происходит в личностном и профессиональном онтогенезе, тесно связанных между собой – установки, способности и потребности личности влияют на выбор профессии, мотивацию к профессиональной подготовке и уровень ее результативности, адаптацию к профессии и месту работы, формируя когнитивный стиль профессионально-педагогической деятельности как результат восприятия, мышления и планирования действий. И наоборот, результативность профессиональных достижений может оказать позитивное или негативное влияние на личностный онтогенез – формирование самооценки, мотивацию к развитию, позиционированию себя как личности.

Особенности педагогической профессии таковы, что личностный рост, обуславливая познавательную составляющую, активность и адекватные поведенческие реакции, находится в прямой корреляции с результатами педагогического труда и должен опережать профессиональное развитие, являясь источником и движущей силой профессионального роста во всех его проявлениях. Важно отметить вариативные возможности карьерных педагогических стратегий и их конечное число в плане должностного роста и низкий показатель мобильности вне системы образования, в то время как возможности совершенствования в других направлениях – безграничны. В процессе реализации карьеры важно обеспечить взаимодействие всех направлений профессионального роста, аддитивно представляющих все возможности профессии педагога.

Выводы. Представленный в статье подход к реализации системы профессионального роста педагога предполагает перенос социальной ответственности на самого педагога и его работодателя (образовательную организацию высшего образования) за этот процесс. В этом случае построение, выбор и реализация карьерных стратегий педагога будут полностью отвечать его собственным потребностям и возможностям, а также запросам и ресурсам образовательной организации [19]. Профессиональный рост педагога по подготовке кадров описан нами в терминах hard- и soft-компетенций, адаптированных к непрерывному приращению и направленных на совершенствование качества преподавания, а значит, и на повышение качества образования в целом. В то время как спектр карьерных стратегий педагога обуславливает их необходимое многообразие и возможность непрерывного обучения в течение всей профессиональной деятельности, ибо непрерывное развитие педагога в постоянно меняющемся контексте сегодняшнего рынка труда, изменчивой социальной, политической и организационной реальности становится необходимостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильмеева Р. Х. Проектирование и реализация личностноразвивающей среды педагога // Исследование в практике преподавания и обучения в системе высшего образования : материалы Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 151–159.
2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М. : Юнити-Дана, 2003. – 415 с.
3. Зверев С. М. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания) / под ред. С. М. Зверева, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева. – М. : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 393 с.
4. Змеев С. И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32–39.
5. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль softskills и hardskills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». – 2017. – Т. 9. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М. : Академия, 2005. – 304 с.

7. Козлов В. Е., Левина Е. Ю., Хусаинова С. В., Шибанкова Л. А. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – №2(102). – С. 107–115.
8. Левина Е. Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2018. – 414 с.
9. Мухаметзянова Г. В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 104–110.
10. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / под ред. В. Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. – Казань : ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.
11. Профессиональные стандарты: программно-аппаратный комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://profstandart.rosmintrud.ru>.
12. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М. : Моск. гор. психолого-пед. ун-т, 2002. – 271 с.
13. Рытов А. И. Сетевая образовательная модель повышения квалификации педагогических кадров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lib.mkgtu.ru/images/stories/journal-vmgtu/2012-04/022.pdf>.
14. Трегубова Т. М. Профессиональное развитие личности педагога в изменяющемся мире: потенциал международного опыта // Россия и мир: развитие цивилизаций. Трансформация политических ландшафтов за период 1999–2019 годы : материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 485–489.
15. Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и наука. – 2008. – № 3 (51). – С. 3–11.
16. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / под ред. К. А. Абульхановой-Славской. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
17. Шибанкова Л. А. К вопросу о профессиональном развитии педагога // Исследование международного сотрудничества в практике преподавания и обучения в системе высшего образования : материалы Международной научно-практической конференции. – Казань, 2019. – С. 314–318.
18. Levina E. Yu. et al. University intellectual capital formation and development // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Vol 7, No 4. – P. 1100–1107.
19. Shibankova L. A. et al. Institutional mechanisms of university teacher professional development // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Vol 7, No 4. – P. 1061–1068.
20. Spenser A. R. Globalization and Education. Report № 19 // Prospects: quarterly review of comparative education. – 2000. – Vol. XXX, № 2. – P. 167–180.

Статья поступила в редакцию 27.02.2020

REFERENCES

1. Gil'meeva R. H. Proektirovanie i realizaciya lichnostnorazvivayushchej sredy pedagoga // Issledovanie v praktike prepodavaniya i obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – 2019. – S. 151–159.
2. Gromkova M. T. Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti. – М. : YUniti-Dana, 2003. – 415 s.
3. Zverev S. M. Issledovanie i proektirovanie soderzhaniya dopolnitel'nogo professional'nogo ob-razovaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya) / pod red. S. M. Zvereva, V. I. Slobodchikova, E. I. Isaeva. – М. : GAOU VO MIOO, 2015. – 393 s.
4. Zmeev S. I. Obrazovanie vzroslyh i andragogika v Rossii: dostizheniya, problemy i perspektivy razvitiya // Pedagogika. – 2009. – № 7. – S. 32–39.
5. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Yu. M. Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' softskills i hardskills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – 2017. – Т. 9. – № 1 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>.
6. Klimov E. A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. – М. : Akademiya, 2005. – 304 s.
7. Kozlov V. E., Levina E. Yu., Husainova S. V., Shibankova L. A. Model' nauchno-metodicheskogo obespecheniya professional'nogo rosta pedagogov po podgotovke kadrov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – №2(102). – S. 107–115.
8. Levina E. Yu. Sistema upravleniya razvitiem vysshego obrazovaniya na osnove informacionno-kognitivnogo podhoda : dis. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.01. – Kazan', 2018. – 414 s.
9. Muhametzyanova G. V. Proektno-celevoy podhod – imperativ formirovaniya professional'noj kompetentnosti // Vyssee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 8. – S. 104–110.

10. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo rosta pedagoga po podgotovke kadrov : nauchno-metodicheskoe posobie / pod red. V. E. Kozlova, S.V. Husainovoj. – Kazan' : FGBNU «Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem», 2019. – 156 s.*
11. *Professional'nye standarty: programmno-apparatnyj kompleks [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://profstandart.rosmintrud.ru>.*
12. *Rubcov V. V. Proektirovanie razvivayushchej obrazovatel'noj sredy shkoly. – M. : Mosk. gor. psihologoped. un-t, 2002. – 271 s.*
13. *Rytov A. I. Setevaya obrazovatel'naya model' povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://lib.mkgtu.ru/images/stories/journal-vmgtu/2012-04/022.pdf>.*
14. *Tregubova T. M. Professional'noe razvitie lichnosti pedagoga v izmenyayushchemsya mire: potencial mezhdunarodnogo opyta // Rossiya i mir: razvitie civilizacij. Transformaciya politicheskikh landshaftov za period 1999–2019 gody : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – M., 2019. – S. 485–489.*
15. *Fel'dshajn D. I. Chelovek v sovremennom mire – tendencii i potencial'nye vozmozhnosti razvitiya // Obrazovanie i nauka. – 2008. – № 3 (51). – S. 3–11.*
16. *Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti / pod red. K. A. Abul'hanovoj-Slavskoj. – M. : Nauka, 1982. – 185 s.*
17. *Shibankova L. A. K voprosu o professional'nom razvitiu pedagoga // Issledovanie mezhdunarodnogo sotrudnichestva v praktike prepodavaniya i obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Kazan', 2019. – S. 314–318.*
18. *Levina E. Yu. et al. University intellectual capital formation and development // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Vol 7, No 4. – P. 1100–1107.*
19. *Shibankova L. A. et al. Institutional mechanisms of university teacher professional development // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – Vol 7, No 4. – P. 1061–1068.*
20. *Spenser A. R. Globalization and Education. Report № 19 // Prospects: quarterly review of comparative education. – 2000. – Vol. XXX, № 2. – P. 167–180.*

The article was contributed on February 27, 2020

Благодарность

Публикация выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

Acknowledgement

The publication was carried out under State Task No. 0N59-2019-0013 “The Problem of Modern Methodology for Studying the Formation and Development of Man in the Age of Digitalization”

Сведения об авторах

Левина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия, e-mail: frau.levina2010@yandex.ru

Шибанкова Люция Ахметовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: luz7@yandex.ru

Author information

Levina, Elena Yuryevna – Doctor of Pedagogics, Leading Researcher at the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia, e-mail: frau.levina2010@yandex.ru

Shibankova, Lutsia Akhmetovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Senior Researcher at the Research Department, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: luz7@yandex.ru

Е. В. Павлова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ**

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

Аннотация. В статье рассмотрена проблема совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в педагогическом вузе как одной из важнейших сторон профессиональной деятельности педагога-музыканта. В настоящее время в системе общего и дополнительного музыкального образования все большее значение приобретают различные аспекты электронного музыкального творчества, методика обучения игре на электронных музыкальных инструментах. Существует необходимость подготовки педагогов, в достаточной степени владеющих навыками применения электронных музыкальных инструментов в профессиональной деятельности. Вместе с тем научно-методические аспекты данной проблемы изучены не в полной мере. В работе представлен анализ состояния подготовки бакалавров на факультете художественного и музыкального образования педагогического вуза, выявлен ряд существенных проблем. На основании этого теоретически обоснованы и практически подтверждены педагогические условия совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов. В статье последовательно отражены результаты экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс выявленных педагогических условий: оптимизации аудиторной и самостоятельной работы средствами электронных образовательных ресурсов; применения активных форм обучения; активизации регулярной концертно-исполнительской деятельности студентов на электронных музыкальных инструментах; сопровождения самостоятельной работы студентов; повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя вуза в сфере информационно-коммуникационных технологий, цифровой коммуникации, а также в области технических и художественных возможностей современного электронного инструментария.

Ключевые слова: *инструментально-исполнительская подготовка бакалавров в педагогическом вузе, педагогические условия, электронные музыкальные инструменты, клавишный синтезатор, электронные образовательные ресурсы, активные формы обучения.*

Е. В. Pavlova

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING
INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING
OF STUDENTS PURSUING A BACHELOR'S DEGREE
IN THE PROCESS OF MASTERING ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the problem of improving the instrumental and performing training of bachelors at a pedagogical university as one of the most important aspects of the professional activity of a Music teacher. Currently, various aspects of electronic music and methods of teaching how to play electronic musical instruments are becoming increasingly important in the system of general and additional musical education. It is necessary to train teachers who have sufficient experience of professionally playing electronic musical instruments. However, the scientific and methodological aspects of this problem are not fully investigated. The paper presents the analysis of the level of preparation of students pursuing a bachelor's de-

gree at the faculty of art and music education at a pedagogical university. The analysis has revealed a number of significant problems. Basing on it, the author theoretically grounded and practically confirmed some pedagogical conditions for improving the instrumental and performing training of students pursuing a bachelor's degree in the process of mastering electronic musical instruments. The article reflects the results of the experimental work on the introduction of the identified pedagogical conditions into the educational process, among which are optimization of classroom and independent work by means of electronic educational resources; use of active forms of learning; promotion of regular concert and performing activities of students playing electronic musical instruments; support of students' independent work; increasing the level of professional competence of university teachers in the field of information and communication technologies, digital communication, as well as in the field of technical and artistic capabilities of modern electronic tools.

Keywords: *instrumental and performing training of students pursuing a bachelor's degree at a pedagogical university, pedagogical conditions, electronic musical instruments, keyboard synthesizer, electronic educational resources, active forms of training.*

Введение. Предметом нашего исследования стал поиск путей совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов, в частности клавишного синтезатора. Очевидно, что в современном музыкально-образовательном пространстве все более уверенные позиции приобретает новая область творчества, связанная с цифровыми электронными инструментами, что обусловлено различными факторами. Во-первых, беспрецедентно возросшим влиянием достижений электронного музыкального творчества развитие мирового музыкального искусства. Сегодня большая часть новой музыкальной продукции создается при помощи цифровых технологий. В литературе появляется термин «цифровое искусство», обозначающий творческую деятельность, основанную на использовании информационных технологий, результатом которой являются художественные произведения в цифровой форме [5, с. 115].

Кроме того, в последние десятилетия ведущими производителями музыкальных инструментов создается инструментарий высочайшего класса, отвечающий потребностям профессиональных музыкантов – композиторов, исполнителей, учителей. Исследователи отмечают, что с возникновением электронных музыкальных инструментов оказалась перевернутой новая страница в истории развития музыкального искусства [2, с. 235].

В связи с этим возникла потребность в разработке теории и методики обучения игре на электронных музыкальных инструментах. Автором первых научных исследований в отечественном образовании, связанных с содержанием музыкально-творческой деятельности на основе электронного инструментария, стал И. М. Красильников [4], [5], [6]. Являясь начинателем и главным проводником идей электронного музыкального творчества в учреждениях дополнительного образования, создателем первых учебных программ по клавишному синтезатору для детских музыкальных школ и школ искусств, автором многочисленных научных, методических, нотных изданий, И. М. Красильников в своих публикациях и устных выступлениях неоднократно подчеркивал необходимость специальной подготовки педагогических кадров для обучения детей игре на электронных инструментах, введения клавишного синтезатора в систему исполнительской подготовки студентов вузов.

Различные аспекты исполнительства на электронных музыкальных инструментах, их образовательный потенциал рассматриваются в трудах И. Б. Горбуновой, Г. Г. Белова, Л. Э. Павловой, Н. Ю. Хомутской и др. [1], [2], [3], [8], [10]. Авторы подчеркивают, что современные электронные инструменты требуют от исполнителя обладания не только виртуозной клавишной техникой, но и знаниями в области инструментоведения, композиции. Кроме того, музыкант должен быть «создателем новых музыкальных концепций, которые взволновали бы аудиторию концертных залов» [3, с. 14].

Вместе с тем вопросы обучения игре на электронных инструментах в высших учебных заведениях, в том числе педагогических, на сегодняшний день изучены недостаточно. Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и практическом подтверждении педагогических условий совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема освоения электронного инструментария весьма актуальна в системе дополнительного и общего образования. Опрос учителей музыки общеобразовательных школ г. Чебоксары и Чувашской Республики показал, что более половины педагогов применяют в профессиональной деятельности цифровое пианино или клавишный синтезатор. Главными достоинствами синтезатора педагоги называют расширение художественной палитры творчества через функциональное многообразие инструмента: наличие нескольких сотен тембров, запрограммированных стилей для воспроизведения автоаккомпанемента, возможность записи собственного исполнения, создание нового звукового материала путем изменения многочисленных звуковых параметров. Владение клавишным синтезатором на высоком уровне позволяет реализовать самые разные творческие идеи, от исполнения музыки различных стилей и жанров до создания авторских композиций и записи фонограмм.

Таким образом, актуальность проблемы освоения электронных музыкальных инструментов студентами высших учебных заведений не вызывает сомнений. Тем не менее становится очевидным возникшее в практике подготовки бакалавров противоречие: с одной стороны, есть необходимость подготовки педагогов, в достаточной степени владеющих навыками применения электронных музыкальных инструментов в профессиональной деятельности, с другой стороны, научно-методические аспекты данной проблемы остаются не изученными. Указанное противоречие, безусловно, требует поиска путей его преодоления.

Материал и методы исследования. В ходе работы проведен анализ педагогической, психологической и методической литературы по рассматриваемой проблеме, изучен и обобщен опыт учителей музыки, педагогов системы дополнительного образования, проанализирован процесс подготовки бакалавров на факультете художественного и музыкального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, проведен педагогический эксперимент (2013–2019 гг.).

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно современным запросам, в 2013 году в учебные планы подготовки бакалавров на факультете художественного и музыкального образования включены дисциплины, связанные с освоением электронных музыкальных инструментов (направления подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование, профили «Музыка», «Дополнительное образование», «Музыка и дополнительное образование»).

На начальном этапе введения новых дисциплин в учебный процесс был выявлен ряд взаимосвязанных проблем, требующих безотлагательного решения. Во-первых, обнаружилась острая нехватка учебной и учебно-методической литературы для студентов вузов, поскольку большая часть существующих нотных и методических изданий для клавишного синтезатора предназначалась для учреждений дополнительного образования. Это привело к необходимости пополнения библиотечных фондов изданиями преподавателей кафедры.

Во-вторых, относительно малое количество часов, отведенное на аудиторные занятия по дисциплине (одна зачетная единица, впоследствии – две), потребовало применения наиболее эффективных в этих условиях форм организации учебного процесса, включая формы обучения, а также контроля и оценки качества знаний.

Среди вопросов, требующих особого внимания, – необходимость специальной организации самостоятельной работы студентов в классе клавишного синтезатора. Наряду

с этим следует выделить проблемы развития познавательного интереса студентов к новой области музыкального творчества, преодоления психологического барьера перед сценическим выступлением на электронном инструменте, требующем специфических исполнительских действий.

Проблемы, выявленные при изучении состояния инструментально-исполнительской подготовки бакалавров (2013–2014 гг.), позволили нам обосновать педагогические условия совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность учебно-воспитательных мер, способствующих повышению эффективности профессиональной подготовки обучающихся педагогического вуза.

Мы предложили, что инструментально-исполнительская подготовка бакалавра в процессе освоения электронных музыкальных инструментов станет наиболее эффективной, если будет реализована совокупность следующих педагогических условий:

- оптимизация аудиторной и самостоятельной работы средствами электронных образовательных ресурсов;
- применение активных форм обучения;
- активизация регулярной концертно-исполнительской деятельности студентов на электронных музыкальных инструментах;
- сопровождение (организация и контроль) самостоятельной работы студентов;
- повышение уровня профессиональной компетентности преподавателя вуза в сфере информационно-коммуникационных технологий, цифровой коммуникации, а также в области технических и художественных возможностей современного электронного инструментария.

Формирующий этап эксперимента (2014–2019) предполагал внедрение данных условий в учебно-воспитательный процесс факультета художественного и музыкального образования. Рассмотрим реализацию каждого из обозначенных условий подробнее.

С введением новых дисциплин на кафедре музыкальных инструментов и сольного пения были опубликованы необходимые в работе учебные издания. Среди первых можно назвать учебное пособие «Начальный период обучения игре на синтезаторе Casio» (2014), хрестоматии «Произведения для синтезатора Casio» (2014), «Произведения для синтезатора Casio. Атоаккомпанемент» (2015). В последующие годы изданы и другие учебные пособия: «Основные функциональные возможности синтезатора Casio» (2016), «Основные функциональные возможности клавишного синтезатора Yamaha» (2018), поскольку печатные издания были и остаются незаменимыми средствами обучения в исполнительской подготовке музыканта.

Наряду с традиционными изданиями мы стали применять в учебном процессе электронные образовательные ресурсы, в частности, электронные учебные пособия (ЭУП). В общем виде электронный учебник представляет собой компьютерную программу, имеющую набор средств для удобной навигации по содержащейся в нем информации. Электронное издание во многом соответствует печатной форме учебника по структуре, содержанию, художественному оформлению, но вместе с тем дает возможность автору расширить и дополнить содержание учебника мультимедийными элементами, интерактивными ссылками, динамическим отображением материала, т. е. позволяет компактно представить большой объем учебной информации в четко структурированной и последовательно организованной форме. К числу достоинств ЭУП следует отнести компактность и мобильность: продукт, представленный в электронной форме, легко помещается на один из современных носителей информации – CD, флеш-накопитель и др., не требует установки специального программного обеспечения и воспроизводится на любом компьютере, отвечающем базовым программным требованиям. Все студенты обеспечиваются

необходимой учебной информацией за счет получения неограниченного доступа к ресурсу. При необходимости любой фрагмент ЭУП можно распечатать на принтере и применить в виде бумажного документа.

По нашему мнению, использование электронных учебников способствует решению нескольких задач одновременно. Наряду с важной задачей полного обеспечения обучающихся учебной литературой, использование ЭУП содействует оптимизации аудиторной и самостоятельной работы обучающихся. Как уже было отмечено, на изучение дисциплины «Электронные музыкальные инструменты» отводится небольшое количество аудиторных часов. За счет высокого качества визуализации информации, удобства и скорости ее поиска ЭУП позволяет высвободить время в рамках аудиторного занятия, отведенное на освоение функциональных возможностей различных моделей клавишных синтезаторов, и посвятить его формированию исполнительских навыков и трудоемкому процессу аранжировки музыкальных произведений. Одним из безусловных достоинств ЭУП является возможность объективного контроля и оценки уровня знаний обучаемого. Интерактивные тесты, встроенные в электронные пособия, позволяют педагогу быстро диагностировать ошибки, контролировать усвоение материала, а студенту – осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности. Многократное прохождение тестов дает возможность использования их в качестве тренажера.

В течение формирующего этапа эксперимента автором издан ряд электронных учебных пособий, среди которых: «Освоение клавишного синтезатора Casio» (2015), «Основы работы со звуком на синтезаторе Casio» (2016), «Работа с секвенсором композиций на синтезаторе Casio WK-7600» (2017), «Освоение клавишного синтезатора Yamaha» (2019). Отметим, что наличие электронных учебников не исключает применение печатных изданий, но позволяет освоить функционал синтезатора в более короткие сроки. Использование ЭУП на протяжении нескольких лет позволяет говорить об их эффективности в усвоении студентами учебной информации, возможности индивидуализации и дифференциации процесса обучения, осуществлении контроля за усвоением знаний, оптимизации аудиторной работы в классе клавишного синтезатора.

Следующим условием, необходимым для эффективного усвоения теоретических знаний в связи с практическими умениями в области музыкального творчества на электронных инструментах, является применение активных форм обучения. Игра на клавишном синтезаторе – довольно специфическая музыкальная деятельность, условиями которой являются не только знание отличительных особенностей функционала различных моделей инструментов, владение основными исполнительскими приемами, но и умение создавать аранжировки музыкальных произведений в различных стилях и жанрах. В процессе аранжировки проявляется комплекс различных видов деятельности, включающих в себя не только исполнительскую, но и композиторскую, а также звукорежиссерскую и звукотворческую (звукового синтеза) составляющие [4, с. 116].

В условиях довольно непродолжительного изучения дисциплины необходима интенсификация обучения, т. е. использование таких форм, которые мотивировали бы обучающихся на инициативный, самостоятельный творческий поиск, активизировали бы их познавательную деятельность. Наша работа в данном направлении показала эффективность предметных олимпиад. Задания, разработанные для олимпиады, носят практический характер («Электронная инструментовка», «Аранжировка с использованием функции автоаккомпанемента», «Синтез звука» и др.) и являются способом реализации контекстного обучения. Для выполнения заданий студенту требуются теоретические знания и умение применить их в условиях ограниченного количества времени. Решение творческой задачи в обстановке состязательности вводит обучающихся в проблемную ситуацию, что приводит к активизации познавательных процессов.

Другим ведущим педагогическим условием совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавра в процессе освоения клавишного синтезатора явилось целенаправленное привлечение студентов к концертно-исполнительской деятельности на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ). Бесспорно, исполнительская практика является основополагающим фактором становления любого музыканта, в том числе учителя музыки. Занятия по исполнительским дисциплинам всегда находят завершение в сценическом выступлении, будь то зачет или экзамен. Тем не менее исполнение учебной программы перед экзаменационной комиссией имеет существенные отличия от исполнительской деятельности учителя музыки. В связи с этим мы использовали формы работы, позволяющие приблизить атмосферу сценического выступления студентов к условиям их будущей профессиональной деятельности. Проведение зачета в форме концерта электронной музыки стало традицией. Безусловно, студенты факультета художественного и музыкального образования являются участниками многочисленных концертных программ, выступая в составе хоровых коллективов, оркестров, ансамблей различного состава. Однако перспектива публичного исполнения музыкального произведения на электронном музыкальном инструменте в начале обучения вызывает отрицательное отношение большинства студентов. Это объясняется отсутствием подобного опыта, индивидуальными особенностями личности, проблемой излишнего предконцертного волнения в связи с сольным выходом на сцену. Решение подобных проблем основывается на индивидуальном подходе к участнику процесса обучения. Выбор концертной программы, адекватный уровню способностей, сформированности исполнительских навыков, творческая работа над аранжировкой, подготовка ансамблевых номеров наряду с сольными, совместные репетиции – все это в итоге приводит к устранению отрицательного отношения к концертному выступлению. Кроме того, сложный и многоплановый процесс создания аранжировки на ЭМИ требует своеобразного «выхода», когда у исполнителя возникает потребность в том, чтобы его услышали, желание поделиться со слушателями результатом своего творчества. Подготовка к концертному выступлению способствует формированию у студентов положительного эмоционально-личностного отношения к новому инструменту, его возможностям для будущей профессиональной деятельности, а также к электронному музыкальному творчеству в целом.

Вышеназванные педагогические условия находятся в тесной связи с выстраиванием продуманной линии педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов. Здесь важно подчеркнуть, что усвоение теоретических знаний может происходить в процессе домашней работы, но приобретение исполнительских приемов и навыков, работа над аранжировкой, процесс совместных репетиций может быть осуществлен только в классе на том инструменте, на котором проводятся аудиторные занятия (очевидно, что в силу высокой стоимости современных моделей синтезаторов нельзя рассчитывать на наличие у студентов личных инструментов). Задача педагога – не только способствовать организации, но обеспечить сопровождение и контроль самостоятельной работы обучающихся. Как показала практика работы со студентами факультета художественного и музыкального образования, положительные результаты приносит тщательное планирование самостоятельных занятий. Наряду с расписанием занятий с педагогом составляется расписание самостоятельных занятий с учетом индивидуальных предпочтений. После того как определены произведения для ансамблевого исполнения, расписание может корректироваться для возможности совместных репетиций. Обязательным условием является проведение инструктажа по пожарной безопасности при работе с электронными инструментами.

Наконец, не менее важным условием является повышение уровня профессиональной компетентности преподавателя вуза в сфере информационно-коммуникационных

технологий, цифровой коммуникации, а также в области владения техническими возможностями современного электронного инструментария. Важно подчеркнуть, что мы понимаем профессиональную компетентность в указанной сфере не только как «способность специалиста эффективно использовать доступные ему аппаратные и программные средства информационных и коммуникационных технологий для работы с информационными ресурсами и обмена информацией с другими людьми в рамках выполнения определенной профессиональной функции» [7, с. 19]. Для преподавателя высшей школы не менее значимо умение создавать информационные образовательные ресурсы – мультимедийные презентации, тесты, интерактивные учебные пособия и др. Одним из способов развития информационно-коммуникационной компетенции педагогов являются курсы повышения квалификации. В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева реализуется ряд программ повышения квалификации в области применения информационных технологий в образовании, среди которых «Формирование образовательной среды с использованием информационно-коммуникационных технологий», «Разработка электронных образовательных ресурсов», «Создание электронных учебников», «Установка и администрирование системы Moodle» и др.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами были отмечены позитивные изменения в психологической установке студентов на инструментально-исполнительскую деятельность на ЭМИ. Еще более высокие результаты показали студенты тех профилей, в учебных планах которых было увеличено количество часов, отведенных на изучение клавишного синтезатора (до двух-трех семестров).

На обобщающем этапе эксперимента (2019) с целью оценки эффективности комплекса предложенных педагогических условий совершенствования подготовки студентов к инструментально-исполнительской деятельности на ЭМИ проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы, который показал значительное преимущество участников экспериментальных групп по следующим показателям: уровень эмоционально-ценностного отношения к исполнительской деятельности на клавишном синтезаторе; участие студентов в концертах, исполнительских конкурсах, олимпиадах; динамика среднего балла по дисциплине; желание продолжить обучение на клавишном синтезаторе.

С целью определения уровня эмоционально-ценностного отношения обучающихся к исполнительской деятельности на ЭМИ в ходе эксперимента мы проводили тестирование студентов в начале изучения дисциплины и по его завершении. Тест-опросник, составленный на основе методики В. Г. Касимова и В. И. Петрушина [9, с. 387], позволил выявить отношение студентов к исполнительской деятельности на клавишном синтезаторе. Тест состоит из 30 вопросов, ответы на которые дают возможность определить степень склонности респондента к данному виду музыкального творчества. Количественные показатели результатов теста соответствуют трем уровням (высокому, среднему, низкому) отношения музыканта к исполнительской деятельности на синтезаторе. За время эксперимента в тестировании приняли участие 94 студента (52 человека – участники экспериментальных групп, 42 – контрольных). В начале обучения в большинстве случаев мы констатировали низкий и средний уровни отношения к исполнительской деятельности на электронных инструментах, особенно в части концертных выступлений. Результаты тестирования, проведенного после завершения дисциплины, позволяют утверждать, что участники экспериментальных групп, в которых процесс обучения строился на основе вышеназванных педагогических условий, показали более высокие результаты по сравнению с группами, в которых обучение проводилось в традиционных формах.

Студенты экспериментальных групп значительно чаще становились активными участниками концертов электронной музыки, показывали высокие результаты на конкурсах исполнительского мастерства, предметных олимпиадах. Эффективность предложенных

нами педагогических условий подтверждается востребованностью со стороны студентов программы профессиональной подготовки «Теория и практика преподавания игры на клавишном синтезаторе». Наконец, немаловажным фактором эффективности проведенной работы является то, что при выборе музыкального инструмента в магистратуре очень часто предпочтение отдается клавишному синтезатору.

Таким образом, важность целенаправленной работы по совершенствованию инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов нашла практическое подтверждение, а опытно-экспериментальное исследование показало, что совокупность выявленных нами условий способствует эффективности профессиональной подготовки бакалавров и может применяться в педагогическом вузе.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Электронная музыка, т. е. музыка, созданная с помощью электронных музыкальных инструментов и музыкальных компьютеров, является важнейшей составляющей музыкальной культуры современности. Инструментально-исполнительская подготовка будущих педагогов с использованием клавишного синтезатора в современных условиях имеет большое значение.

Результаты педагогического эксперимента, проведенного на факультете художественного и музыкального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, показали, что совокупность выявленных нами педагогических условий способствует совершенствованию инструментально-исполнительской подготовки бакалавров.

Актуальность проведенного исследования оставляет большие возможности для дальнейших научных поисков. Перспективы дальнейшей работы мы видим в создании высокотехнологичной информационно-образовательной среды, способствующей наиболее эффективному формированию необходимых компетенций обучающихся, в применении образовательных интернет-технологий в инструментальной подготовке бакалавров и магистров. В частности, назрела необходимость в создании онлайн-курса на образовательном портале ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (электронная платформа курсов Moodle) с целью сопровождения аудиторных занятий дополнительной цифровой коммуникацией всех участников образовательного процесса. Наполнение такого рода курсов дополнительными материалами по дисциплине, включающими литературные и интернет-источники, тесты, гиперссылки на аудио- и видеоматериалы и т. д., будет способствовать информационному обогащению содержания аудиторной и самостоятельной работы студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова И. Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12–22.
2. Горбунова И. Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 233–239.
3. Горбунова И. Б., Белов Г. Г. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 8–16.
4. Красильников И. М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников. – М. : Экон-Информ, 2015. – 179 с.
5. Красильников И. М. Педагогика цифровых искусств – новое направление развития теории и практики // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 111–123.
6. Красильников И. М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. – Дубна : Феникс+, 2007. – 496 с.
7. Моисеева М. В. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ. – М. : Обучение–Сервис, 2008. – 256 с.
8. Павлова Л. Э. Возможности электронного клавишного синтезатора в развитии синтеза искусств на ступени начального профессионального музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5(66). – С. 253–255.

9. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология. – М. : Академический проект ; Трикта, 2008. – 400 с.
10. *Хомутская Н. Ю.* Электронный музыкальный инструмент как новый образовательный феномен в процессе обучения искусству исполнительского мастерства // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1(62). – С. 214–215.

Статья поступила в редакцию 11.11.2019

REFERENCES

1. *Gorbunova I. B.* Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. – 2016. – № 1. – S. 12–22.
2. *Gorbunova I. B.* Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2015. – № 22. – S. 233–239.
3. *Gorbunova I. B., Belov G. G.* O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na elektronnykh muzykal'nykh instrumentah // Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2016. – № 2. – S. 8–16.
4. *Krasil'nikov I. M.* Interaktivnaya muzykal'naya deyatel'nost' kak osnova razvitiya muzykal'nosti shkol'nikov. – М. : Ekon-Inform, 2015. – 179 s.
5. *Krasil'nikov I. M.* Pedagogika cifrovyykh iskusstv – novoe napravlenie razvitiya teorii i praktiki // Problemy sovremennoy obrazovaniya. – 2011. – № 6. – S. 111–123.
6. *Krasil'nikov I. M.* Elektronnoye muzykal'noye tvorchestvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya. – Dubna : Feniks+, 2007. – 496 s.
7. *Moiseeva M. V.* Razvitie professional'noy kompetentnosti v oblasti IKT. – М. : Obuchenie–Servis, 2008. – 256 s.
8. *Pavlova L. E.* Vozmozhnosti elektronnoy klavishnoy sintezatora v razvitiy sinteza iskusstv na stupeni nachal'nogo professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2017. – № 5(66). – S. 253–255.
9. *Petrushin V. I.* Muzykal'naya psihologiya. – М. : Akademicheskij proekt ; Triкта, 2008. – 400 s.
10. *Homutskaya N. Yu.* Elektronnyy muzykal'nyy instrument kak novyy obrazovatel'nyy fenomen v processe obucheniya iskusstvu ispolnitel'skogo masterstva // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2017. – № 1(62). – S. 214–215.

The article was contributed on November 11, 2019

Сведения об авторе

Павлова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальных инструментов и сольного пения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: pav-elena-vlad@yandex. ru

Author information

Pavlova, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Musical Instruments and Solo Singing, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: pav-elena-vlad@yandex. ru

В. П. Симень, П. В. Коромыслов

ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА ЖЕНЩИН 25–35 ЛЕТ В ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Аннотация. В статье представлены результаты малоизученного и актуального на современном этапе общественного развития феномена коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста, выявленные на основе практической реализации разработанной методики оздоровительных аэробно-силовых упражнений в сдвоенных и строенных подходах с чередованием работы на кардиотренажере в рамках суперсета и трисета. В течение 10-месячного педагогического эксперимента программа тренировки в зависимости от периода подготовки и темпа снижения лишнего веса тела подвергалась оперативной и текущей корректировке. В исследовании приняли участие 20 женщин, которые в начале педагогического эксперимента были распределены на экспериментальную и контрольную группы по 10 человек в каждой с учетом однородности показателей физического развития, функциональной и физической подготовленности, выявленных методами антропометрии, функциональных проб Мартине–Кушелевского, Руфье и тестирования физических качеств соответственно. Эффективность разработанной методики коррекции избыточной массы тела определялась методом математической статистики с применением t-критерия Стьюдента. Реализация в процессе педагогического эксперимента экспериментальной комплексной программы коррекции избыточной массы тела у женщин первого зрелого возраста способствовала уменьшению лишнего веса тела на 11,84 %, повышению работоспособности сердца на 34,38 %, развитию способности сердечно-сосудистой системы восстанавливаться после занятий физическими упражнениями на 12,57 %, развитию силовой выносливости мышц брюшного пресса на 21,7 %, развитию гибкости задних групп мышц бедра и позвоночного столба на 30,7 %, развитию аэробной выносливости на 6,9 %.

Ключевые слова: *физическое развитие, функциональная и физическая подготовленность, избыточная масса тела, факторы, коррекция.*

V. P. Simen, P. V. Koromyslov

APPROACHES TO WEIGHT MANAGEMENT FOR WOMEN AGED 25–35 IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the results of poorly studied and relevant phenomenon of management of overweight at women of the early adulthood. The results were obtained through practical implementation of the developed method of improving aerobic strength exercises in dual and trial approaches with alternating work on an elliptical trainer within the superset and triset. During the 10-month pedagogical experiment, the training program was operationally and currently adjusted depending on the training period and the rate of weight loss. The experiment involved 20 women, who at the beginning of the pedagogical experiment were divided into experimental and control groups of 10 people each, taking into account the uniformity of indicators of physical development, functional and physical fitness, identified by the methods of anthropometry, Martine-Kushelevsky and Rufier functional tests and testing of physical qualities, respectively. The effectiveness of the developed method of management of overweight was determined by the method of mathematical statistics employing Student's t-test. The implementation in the pedagogical experi-

ment of the experimental complex program of management of overweight at women of the early adulthood contribute to the reduction of excess body weight by 11.84%, increase in heart performance by 34.38%, development of the ability of the cardiovascular system to recover after physical exercises by 12.57%, development of power endurance of abdominal muscles BY 21.7%, development of flexibility of the rear muscle groups of the hip and spine by 30.7%, development of aerobic endurance by 6.9%.

Keywords: *physical development, functional and physical fitness, overweight, factors, correction.*

Введение. Предметом наших изысканий стал процесс коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста на основе оздоровительных аэробно-силовых тренировок в тренажерном зале.

Разработка теоретических аспектов проблемы коррекции избыточной массы тела женщин, развернувшаяся в патологической физиологии, гигиене, в оздоровительной и адаптивной физической культуре, способствовала активному обращению к исследованиям в этой области отечественных и зарубежных ученых. В работах разных авторов изложены научно обоснованные данные о коррекции избыточной массы тела на основе электроимпульсной рефлексотерапии [2], [7] с учетом антропометрических характеристик [3], [9] и особенностей питания при аэробных физических тренировках [11] в тренажерном зале [4], [5]. Обращается внимание на нутриционно-метаболическую коррекцию избыточной массы тела и ожирения [6], [8], подчеркивается взаимосвязь между ожирением и риском физической инвалидности [1], [12], приводятся современные методики психологической подготовки занимающихся аэробно-силовыми упражнениями [10].

В настоящее время сложилась достаточная научная предпосылка, позволяющая полагать, что аэробно-силовые физические упражнения имеют высокий потенциал в коррекции избыточной массы тела человека. Наряду с этим в доступной нам научно-методической литературе не рассматриваются особенности средств, методов и методики оздоровительных аэробно-силовых занятий женщин первого зрелого возраста с избыточной массой тела. Это создает определенные трудности при планировании, организации и проведении тренировочных занятий по коррекции лишнего веса тела.

С учетом содержания выделенного противоречия проблема нашего исследования сформулирована следующим образом: каковы организационно-методические особенности коррекции избыточной массы тела женщин 25–35 лет?

Решение этой проблемы составляет цель исследования – выявить и обосновать организационно-методические особенности коррекции избыточной массы тела женщин 25–35 лет.

Актуальность исследуемой проблемы. По сведениям Роспотребнадзора, за последние восемь лет число россиян, страдающих ожирением, выросло в два раза. От лишнего веса тела страдает каждая четвертая женщина (26 %) и каждый седьмой мужчина (14 %). При этом с возрастом наблюдается увеличение количества людей с избыточной массой тела.

Решение проблемы устранения избыточной массы тела напрямую связано с вовлечением населения в занятия физической культурой и спортом и с совершенствованием методики ее коррекции.

Реферативный обзор научно-методической литературы, анализ и обобщение педагогической практики коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста свидетельствуют о существовании объективных противоречий:

1) на *социально-практическом уровне* – между необходимостью в первом зрелом возрасте нормализации состояния женского (материнского) организма, стабилизации в нем жизненно важных функций, укрепления здоровья, повышения функциональных возможностей и физических качеств для полноценной социальной и профессиональной

деятельности, с одной стороны, и наблюдаемой у части женщин первого зрелого возраста избыточной массы тела, препятствующей успешному решению этих задач, с другой;

2) на *научно-методическом уровне* – между необходимостью коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста для полноценной социальной и профессиональной деятельности, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью организационно-методических основ решения этой задачи, с другой.

Необходимость разрешения этих противоречий обуславливает социальную, практическую и научную актуальность настоящего исследования.

Материал и методы исследования. С целью выявления эффективности воздействия разработанной методики в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах испытуемых в начале и в конце педагогического эксперимента определялись индекс массы тела, показатели сердечно-сосудистой системы при физической нагрузке, скорость адаптации организма к физической нагрузке и физическая подготовленность. В тестировании приняли участие 20 испытуемых женского пола, которые были распределены на ЭГ и КГ по 10 человек в каждой с учетом однородности показателей физического развития, функциональной и физической подготовленности. В ЭГ тренировочные занятия проводились по экспериментальной методике, в КГ – по традиционной методике с сентября 2018 г. по июнь 2019 г. три раза в неделю в течение 240 академических часов.

Согласно нашей гипотезе исследования предполагалось, что повышение эффективности коррекции избыточной массы тела у женщин первого зрелого возраста возможно, если:

– проводить диагностику избыточного веса тела, учитывать и разделять женщин 25–35 лет на типологические (однородные) группы по степени выраженности признаков ожирения с момента выявления проблемы или прихода их в тренажерный зал;

– в учебно-тренировочных занятиях будут использованы адекватные уровню физической подготовленности женщин первого зрелого возраста подготовительные, подводящие и специальные аэробно-силовые упражнения;

– будет проводиться оперативный и текущий контроль темпов снижения избыточной массы тела с коррекцией программ тренировки.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой исследования нами решались следующие задачи:

1. Уточнить сущность и содержание избыточной массы тела как физиологического и гигиенического феномена, выявить факторы ее возникновения и развития у женщин первого зрелого возраста.

2. Определить средства и методы коррекции избыточной массы тела у женщин первого зрелого возраста.

3. Разработать методику оздоровительных аэробно-силовых тренировок, направленную на коррекцию избыточной массы тела женщин 25–35 лет.

4. Экспериментально обосновать эффективность практической реализации этой методики в процессе обучения женщин 25–35 лет коррекции избыточной массы тела в условиях тренажерного зала.

Для решения поставленных задач применялся комплекс научных методов, включающий теоретический обзор и обобщение содержания специальной научно-методической литературы по исследуемой проблеме, антропометрию (индекс Кетле), функциональные пробы Мартине–Кушелевского и Руфье, тестирование физических качеств, педагогический эксперимент и математическую статистику.

Результаты исследования и их обсуждение. В соответствии с первой задачей нами уточнены сущность и содержание избыточной массы тела как физиологического

и гигиенического феномена, выявлены современные факторы ее возникновения и развития у женщин первого зрелого возраста.

В научно-методической литературе избыточная масса тела определяется как пограничное состояние между нормальным весом и ожирением с превышением верхней границы массы тела здорового человека.

Реферативный обзор научно-методической литературы позволил выявить современные факторы, ведущие к ожирению. Ими являются частые стрессы, хронические переутомления, сидячий образ жизни, низкая физическая активность, употребление нездоровой пищи (фаст-фуд).

В соответствии со второй задачей были определены средства и методы тренировки с целью коррекции избыточной массы тела у женщин первого зрелого возраста.

К основным средствам тренировки в коррекции избыточной массы тела относятся физические упражнения, вспомогательными являются гигиенические факторы (режим, питание, гигиена) и оздоровительные силы природы (солнце, воздух, вода).

В общеподготовительном периоде соотношение методов тренировки, применяемых в коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста, составляет: повторный (30 %), непрерывно-переменный (20 %), непрерывно-равномерный (35 %), интервальный (15 %), в специально-подготовительном – повторный (30 %), непрерывно-переменный (25 %), непрерывно-равномерный (25 %), интервальный (20 %).

С учетом третьей задачи исследования на основе анализа и обобщения содержания научно-методической литературы, опыта собственной тренировочной и педагогической деятельности нами была разработана методика оздоровительных аэробно-силовых тренировок, направленная на коррекцию избыточной массы тела женщин 25–35 лет с учетом возраста, объективных и субъективных показателей здоровья, функционального состояния и физической подготовленности.

Программа коррекции массы тела состоит из 4 комплексов упражнений, каждый из которых выполняется в течение 2,5 месяцев по круговой системе с учетом реализации принципа активного отдыха.

Особенность первого комплекса заключается в том, что два физических упражнения на разные части тела выполняются продолжительностью около двух минут без перерыва на отдых в одном подходе (суперсет – сдвоенный подход). Каждый суперсет состоит из двух подходов на разные части тела с продолжительностью отдыха между ними две-три минуты. Средняя интенсивность такой тренировки составляет 12–14 сдвоенных подходов за 1 час. В заминку включаются кардиоупражнения. Каждое упражнение в течение первого месяца выполняется в 3 подходах по 15 повторений, во второй месяц доводится до 4-х подходов по 15 повторений, и, начиная с третьего месяца, нагрузка увеличивается до 20 повторений в каждом из упражнений с сохранением 4 подходов в суперсете.

Второй комплекс упражнений включает комбинированные тренировки, заключающиеся в чередовании работы на кардиотренажере и силовых упражнений в рамках суперсета с двухминутным интервалом между сдвоенными подходами. Количество повторений в первый и второй месяцы – по 12 и 15 раз соответственно. Начиная с третьего месяца увеличивается время нахождения на кардиотренажерах путем прибавления к каждому подходу по одной минуте в неделю.

Третий комплекс упражнений состоит из трисетов, т. е. на тренировках в одном подходе применяются три упражнения на проработку трех мышечных групп без перерывов на отдых. Например, выполняем скручивания на наклонной скамье, затем сразу приседания со штангой и тягу горизонтального блока. Во втором, третьем и четвертом подходах повторяем эти упражнения с интервалом между трисетами примерно 2–3 минуты, потом переходим к следующей тройке упражнений. При выполнении третьего комплекса

упражнений каждая тренировка должна занимать примерно 60–80 минут. Начиная со второго месяца увеличивается количество повторений в упражнениях и по возможности повышается вес отягощения в упражнениях, но не в ущерб повторениям. В заминку также включаются кардиоупражнения продолжительностью 15–20 минут.

Четвертый комплекс характеризуется выполнением восьми упражнений, направленных на проработку как можно большего количества мышечных групп, по круговой системе без отдыха в одном подходе. Количество кругов составляет от 4 до 6, интервал отдыха между ними составляет 3–5 минут или до снижения частоты сердечных сокращений до 110–120 ударов в минуту. Особенность четвертого комплекса заключается в том, что в нем шире применяются упражнения на проработку бедер и ягодиц, которые являются ярко выраженными проблемными зонами женщин с избыточной массой тела. Начиная со второго месяца увеличивается вес отягощения, но не в ущерб количеству повторений (от 12 до 20 раз).

В соответствии с четвертой задачей для практического обоснования эффективности реализации экспериментальной методики коррекции избыточной массы тела женщин 25–35 лет в условиях тренажерного зала ФОК «Бассейн ЧГПУ им. И. Я. Яковлева» нами был проведен педагогический эксперимент.

На начало педагогического эксперимента у испытуемых КГ и ЭГ показатели избыточной массы тела, работоспособности сердца при физической нагрузке и тренированности организма в целом, способности сердечно-сосудистой системы восстанавливаться после занятий физическими упражнениями имели примерно одинаковые значения. Также показатели развития физических качеств в тестах «подъем туловища», «наклон туловища», «аэробная выносливость» у испытуемых женщин существенно не различались. После практической реализации программы коррекции избыточной массы тела женщин 25–35 лет проведено повторное определение индекса массы тела, скорости адаптации организма к физической нагрузке, физической подготовленности (таблица 1).

Таблица 1

Показатели физического развития, функциональной и физической подготовленности женщин 25–35 лет (ЭГ и КГ) в начале и в конце педагогического эксперимента ($X \pm \delta$)

| Группа испытуемых | Контрольные тесты | | | | | |
|---------------------------------------|--|--------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------|-------------------|
| | Индекс массы тела (кг/м ²) | Индекс Руфье | Возбудимость пульса (% прироста) | Подъем туловища (кол-во раз) | Наклон туловища (см) | Бег на 12 мин (м) |
| В начале педагогического эксперимента | | | | | | |
| ЭГ, n=10 | 30,14±1,72 | 11,04±2,07 | 81,05±7,14 | 14,6±1,28 | 3,6±0,97 | 1350±110,38 |
| КГ, n=10 | 29,75±1,75 | 11,04±2,08 | 77,44±7,22 | 15,1±1,34 | 3,5±0,92 | 1376±110,42 |
| P | > 0,05 | > 0,05 | > 0,05 | > 0,05 | > 0,05 | > 0,05 |
| В конце педагогического эксперимента | | | | | | |
| ЭГ, n=10 | 26,57±1,72 | 7,48±2,20 | 70,86±6,85 | 26,5±0,97 | 5,2±0,97 | 1468±94,15 |
| КГ, n=10 | 29,30±1,79 | 9,56±2,11 | 75,64±7,42 | 19,9±1,35 | 4,1±0,93 | 1396±111,40 |
| P | < 0,05 | < 0,05 | < 0,05 | < 0,01 | < 0,05 | < 0,05 |

По всем контрольным тестам различия между первой и второй диагностикой в ЭГ оказались статистически значимыми.

Реализация экспериментальной комплексной программы по коррекции избыточной массы тела у женщин 25–35 лет в ЭГ способствовала: коррекции избыточного веса на 11,84 % ($t=4,66$, $p=0,01$); повышению работоспособности сердца на 34,38 % ($t=3,72$, $p=0,01$); развитию способности сердечно-сосудистой системы восстанавливаться после занятий физическими упражнениями на 12,57 % ($t=2,93$, $p=0,01$); развитию силы мышц брюшного пресса на 21,7 % ($t= -3,08$, $p=0,01$); развитию гибкости позвоночного столба на 30,7 % ($t= -3,39$, $p=0,01$); развитию аэробной выносливости на 6,9 % ($t= -2,66$, $p=0,05$) (таблица 2).

Таблица 2

Показатели физического развития, функциональной и физической подготовленности женщин 25–35 лет (ЭГ) в начале и по окончании педагогического эксперимента ($X \pm \delta$)

| № | Контрольные тесты | Начало эксперимента | Конец эксперимента | t | p | Прирост, % |
|---|---|---------------------|--------------------|-------|------|------------|
| | | $X \pm \sigma$ | $X \pm \sigma$ | | | |
| 1 | Индекс Кетле | 30,14±1,72 | 26,57±1,72 | 4,66 | 0,01 | 11,84 |
| 2 | Проба Руфье | 11,4±2,07 | 7,48±2,20 | 3,72 | 0,01 | 34,38 |
| 3 | Проба Мартине–Кушелевского | 81,05±7,14 | 70,86±6,85 | 2,93 | 0,01 | 12,57 |
| 4 | Подъем туловища в положении лежа на спине, ноги согнуты | 14,6±1,29 | 26,5±0,97 | -3,08 | 0,01 | 21,7 |
| 5 | Наклон туловища вперед, стоя | 3,6±0,97 | 5,2±0,97 | -3,39 | 0,01 | 30,7 |
| 6 | Тест Купера (12-минутный бег) | 1350±110,38 | 1468±94,15 | -2,66 | 0,05 | 6,90 |

Выводы. В исследовании были поставлены задачи, решение которых позволяет сделать следующие выводы:

1. На современном этапе общественного развития у значительной части женщин первого зрелого возраста под воздействием факторов психологического стресса, переутомлений, малоподвижного образа жизни, приема нездоровой пищи наблюдается избыточная масса тела, которая препятствует успешному решению задач социальной и профессиональной деятельности. Одним из эффективных средств снижения лишнего веса тела, нормализации и повышения работоспособности организма выступают физические упражнения с собственным весом, отягощениями, на тренажерах с определенным процентным соотношением методов тренировки в различных периодах подготовки и рациональное использование оздоровительных сил природы и гигиенических факторов. Наряду с этим организация процесса коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста на основе оздоровительных аэробно-силовых тренировок в условиях тренажерного зала остается недостаточно научно обоснованной. В связи с этим совершенствование методики коррекции избыточной массы тела женщин первого зрелого возраста является актуальным.

2. Методика коррекции лишнего веса тела женщин разработана с учетом возраста, состояния здоровья, функциональной и физической подготовленности и характеризуется выполнением физических упражнений в сдвоенных и строенных подходах с чередованием работы на кардиотренажере и силовых упражнений в рамках суперсета и трисета в зависимости от периода подготовки.

3. Основными методическими особенностями коррекции избыточной массы тела у женщин первого зрелого возраста являются: диагностика избыточного веса тела; учет и разделение женщин 25–35 лет на типологические (однородные) группы по степени выраженности признаков ожирения с момента выявления проблемы или их прихода в тре-

нажерный зал; слежение за темпом снижения избыточной массы тела и в соответствии с этим оперативная корректировка программы тренировки; использование в учебно-тренировочных занятиях подготовительных, подводящих и специальных аэробно-силовых упражнений, адекватных уровню физической подготовленности.

4. Учет выявленных организационно-методических особенностей коррекции избыточной массы тела позволит женщинам первого зрелого возраста в течение 10 месяцев избавиться от лишнего веса тела на 11, 84 % ($t=4,66$, $p=0,01$), повысить работоспособность сердца на 34,38 % ($t=3,72$, $p=0,01$), совершенствовать способность сердечно-сосудистой системы восстанавливаться после занятий физическими упражнениями на 12,57 % ($t=2,93$, $p=0,01$), развивать силовую выносливость мышц брюшного пресса на 21,7 % ($t= -3,08$, $p=0,01$), гибкость задних групп мышц бедра и позвоночного столба – на 30,7 % ($t= -3,39$, $p=0,01$), аэробную выносливость – на 6,9 % ($t= -2,66$, $p=0,05$).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачкасов Е. Е., Роппорт С. И., Руненко С. Д., Разина А. О. Ожирение: современный взгляд на проблему // Клиническая медицина. – 2016. – 94 (5). – С. 333–338.
2. Белая М. Г. Патогенетическое обоснование эффективности электроимпульсной терапии при коррекции избыточной массы тела : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.03.03. – Кемерово, 2013. – 24 с.
3. Ваинер А. Б. Антропометрическая характеристика женщин при коррекции избыточного веса : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.03.01. – Саратов, 2014. – 20 с.
4. Козлов А. В., Ялыгина А. А. Особенности коррекции телосложения у девушек-студенток в тренажерном зале // Молодой ученый. – 2017. – № 27. – С. 165–169.
5. Мещеряков А. В., Левушкин С. П. Тип телосложения как возможный маркер заболеваний и особенностей организации двигательной активности студентов // Спортивная медицина: наука и практика. – 2015. – № 1. – С. 61–70.
6. Мосийчук Л. В. Комплексное гигиеническое обоснование нутриционно-метаболической коррекции избыточной массы тела и ожирения : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.02.01. – СПб., 2013. – 30 с.
7. Мухина М. М. Проблема коррекции избыточной массы тела на основе метода рефлексотерапии : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.51. – М., 2009. – 32 с.
8. Разина А. О., Руненко С. Д., Ачкасов Е. Е. Роль физической реабилитации в комплексном лечении ожирения и коррекции избыточной массы тела // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2016. – № 19(1). – С. 46–53.
9. Симень В. П., Васильева Н. В. Особенности физического развития у занимающихся гиревым спортом девушек-первокурсниц в возрасте 15–19 лет // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-27. – С. 6096–6099.
10. Симень В. П., Драндров Г. Л. Совершенствование методики психологической подготовки гиревиков в структуре поэтапной многолетней спортивной тренировки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 177–184.
11. Товрик Н. Н. Особенности питания женщин с избыточной массой тела и ожирением при аэробных физических тренировках : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.07. – СПб., 2006. – 20 с.
12. Wong E., Tanamas S. K., Wolfe R. et al. The role of obesity duration on the association between obesity and risk of physical disability. – Obesity. – 2015. – № 23(2). – P. 443–447.

Статья поступила в редакцию 28.02.2020

REFERENCES

1. Achkasov E. E., Ropoport S. I., Runenko S. D., Razina A. O. Ozhirenie: sovremennyj vzglyad na problemu // Klinicheskaya medicina. – 2016. – 94 (5). – S. 333–338.
2. Belaya M. G. Patogeneticheskoe obosnovanie effektivnosti elektroimpul'snoj terapii pri korrekcii izbytochnoj massy tela : avtoref. dis. ... kand. med. nauk : 14.03.03. – Kemerovo, 2013. – 24 s.
3. Vainer A. B. Antropometricheskaya harakteristika zhenshin pri korrekcii izbytochnogo vesa : avtoref. dis. ... kand. med. nauk : 14.03.01. – Saratov, 2014. – 20 s.
4. Kozlov A. V., Yalygina A. A. Osobennosti korrekcii teloslozheniya u devushek-studentok v trenazhernom zale // Molodoy uchenyj. – 2017. – № 27. – S. 165–169.

5. Meshcheryakov A. V., Levushkin S. P. Tip teloslozheniya kak vozmozhnyj marker zabolevanij i osobennostej organizacii dvigatel'noj aktivnosti studentov // Sportivnaya medicina: nauka i praktika. – 2015. – № 1. – S. 61–70.
6. Mosijchuk L. V. Kompleksnoe gigienicheskoe obosnovanie nutricionno-metabolicheskoj korrekcii izbytochnoj massy tela i ozhireniya : avtoref. dis. ... d-ra med. nauk : 14.02.01. – SPb., 2013. – 30 s.
7. Muhina M. M. Problema korrekcii izbytochnoj massy tela na osnove metoda refleksoterapii : avtoref. dis. ... d-ra med. nauk : 14.00.51. – M., 2009. – 32 s.
8. Razina A. O., Runenko S. D., Achkasov E. E. Rol' fizicheskoj rehabilitacii v kompleksnom lechenii ozhireniya i korrekcii izbytochnoj massy tela // Mediko-social'naya ekspertiza i rehabilitaciya. – 2016. – № 19(1). – S. 46–53.
9. Simen' V. P., Vasil'eva N. V. Osobennosti fizicheskogo razvitiya u zanimayushchihhsya girevym sportom devushek-pervorazryadnic v vozraste 15–19 let // Fundamental'nye issledovaniya. – 2015. – № 2-27. – S. 6096–6099.
10. Simen' V. P., Drandrov G. L. Sovershenstvovanie metodiki psihologicheskoj podgotovki girevikov v strukture poetapnoj mnogoletnej sportivnoj trenirovki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2016. – № 2(90). – S. 177–184.
11. Tovrik N. N. Osobennosti pitaniya zhenschin s izbytochnoj massoj tela i ozhireniem pri aerobnyh fizicheskikh trenirovkah : avtoref. dis. ... kand. med. nauk : 14.00.07. – SPb., 2006. – 20 s.
12. Wong E., Tanamas S. K., Wolfe R. et al. The role of obesity duration on the association between obesity and risk of physical disability. – Obesity. – 2015. – № 23(2). – P. 443–447.

The article was contributed on February 28, 2020

Сведения об авторах

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

Коромыслов Павел Валерьевич – магистрант факультета физической культуры Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kpavel001@gmail.com

Author information

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head at the Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia, e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

Koromyslov, Pavel Valeryevich – Master's Degree Student, Faculty at the Physical Culture, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia, e-mail: kpavel001@gmail.com

С. Г. Соколова^{1,2}

УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ЦЕНТРЕ

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования, выявлены противоречия, обозначена проблема исследования. Дано определение понятий «художественное творчество» и «народное художественное творчество». Сделана попытка классифицировать и систематизировать формы и виды народного художественного творчества. Выявлены особенности художественного творчества чувашского народа, проявляющиеся в различных формах и жанрах народного творчества. Определена правовая основа регулирования художественного творчества населения. Обозначены критериальные признаки, определяющие его виды, а также проблемы, которые необходимо разрешить для организации художественного творчества сельского населения. Выявлены условия активизации художественного творчества в этнокультурном центре: строить работу на базе существующих нормативно-правовых документов; систематически изучать социокультурные проблемы, вопросы востребованности культурно-досуговых услуг населением, состояния деятельности этнокультурных центров по организации художественного творчества населения села, деревни. Описаны методы организации художественного творчества населения как условия его активизации.

Ключевые слова: *условия активизации, художественное творчество, народное художественное творчество, этнокультурный центр.*

S. G. Sokolova^{1,2}

CONDITIONS FOR PROMOTION OF ARTISTIC CREATIVITY AT ETHNO-CULTURAL CENTER

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article substantiates the relevance of the study, reveals the contradictions, identifies the research problem, gives the definition of the concepts of artistic creativity and folk art. It also makes an attempt classify and systematize the forms and types of folk art, reveals the features of artistic creativity of the Chuvash people which is manifested in various forms and genres of folk art. The paper identifies the legal basis for regulation of artistic creativity of the population and the criteria that determine the types of artistic creativity, as well as the problems that must be resolved to organize artistic creativity of rural population. The author identified the conditions for the promotion of artistic creativity at the ethno-cultural center. They are to work on the basis of existing regulatory documents, to systematically study socio-cultural issues, the demand for cultural and leisure services, the activity of ethno-cultural centers on the organization of artistic creativity of rural population. The author also determined the methods of organization of artistic creativity of rural population as the conditions for the promotion of artistic creativity.

Keywords: *conditions for promotion, artistic creativity, folk art, ethno-cultural center.*

Введение. Предметом наших изысканий стали условия активизации художественного творчества в этнокультурном центре. Цель исследования – выявить условия активизации художественного творчества в этнокультурном центре.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что этнокультурные центры призваны пропагандировать национальную культуру и искусство, содействовать активизации художественного творчества. Для достижения этих целей в условиях этнокультурного центра организаторам необходимо создавать соответствующие условия, знать формы, виды народного художественного творчества, их классификацию.

Материал и методы исследования. Были проведены обзор педагогической и культурологической литературы, анализ нормативно-правовой документации с позиций исследуемой проблемы, изучен и обобщен опыт работы сельских клубов, домов культуры и этнокультурных центров Чувашской Республики по созданию условий активизации художественного творчества в этнокультурном центре. Использованы социологические методы (анкетирование, беседы, наблюдение); наблюдение за деятельностью коллег и художественным творчеством участников художественной самодеятельности и их оценка; изучение творческих работ; качественно-количественный анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждение. На сегодняшний день существует ряд концептуальных положений, обосновывающих и определяющих содержание и пути активизации художественного творчества населения. Например, М. А. Ариарский [1], [2], В. С. Воронов [6] и др. обосновали фольклор как народное творчество, активизирующее желание людей создавать нечто новое, собственное.

Теоретико-методологические вопросы организации досуга с целью организации народного творчества были рассмотрены В. В. Барановой [3], Л. В. Мардахаевым [15], В. М. Чижиковым [21], [22], Л. И. Шулуновой [23], [24] и др. Творчество не может само по себе возникнуть. Чтобы люди проявили себя в искусстве, они должны иметь свободное от работы время, определенный уровень знаний и умений. Отсюда возникает необходимость обучения людей, желающих заниматься творчеством.

Образовательной и педагогической стороне налаживания досуга с целью организации народного творчества были посвящены труды А. Ф. Воловика [5], Н. И. Дмитриевой [7]. Проблему традиционной народной культуры в современной социально-культурной деятельности и образовании исследовали Л. Ю. Аксакалова, Е. В. Алексеенко, Х. С. Ахалова [19]. Вопросы организации деятельности учреждений социально-культурной сферы в области организации культурно-досуговой деятельности, влияющие на развитие народного творчества, разработаны в трудах М. А. Ариарского [1], [2], Д. М. Бондаренко [4], А. Д. Жаркова [8], [9], [10], Л. С. Жарковой [11], В. В. Карлова [13] и др.

На наш взгляд, такой интерес к исследованию проблем развития художественного творчества объясняется следующими обстоятельствами: во-первых, население начало более осознанно относиться к проведению своего досуга; во-вторых, неуклонно повышается интерес к народной культуре у большинства населения; в-третьих, деятельность этнокультурных центров все чаще демонстрирует высокий потенциал развития эстетической культуры и творческой мотивации населения.

Мы полагаем, что успешность деятельности этнокультурных центров в развитии художественного творчества невозможна без знания национальной психологии каждого народа. Например, в Чувашской Республике, согласно результатам последней переписи населения, проживают 67,7 % чувашей от общего количества населения; русских – 26,9 %; татар – 2,8 %; мордвы – 1,1 % и представителей других национальностей – 1,2 %. Понятно, что каждый народ имеет свою психологию, темперамент, характер, национальный дух и т. д.; без учета национальной психологии нет возможности успешного взаимодействия учре-

ждений социокультурной сферы с целью совершенствования межнациональных отношений и активизации художественного творчества. Следовательно, необходимо знание национальной психологии, которой посвящены исследования В. Г. Крысько [14], Э. Х. Панеш [16], С. В. Рыжовой [17], А. Н. Татарко [18], С. Франклин [20] и др.

Отметим, что в изученной нами литературе уделено внимание исследованию феномена чувашской народной культуры как источника активизации творчества населения в области декоративно-прикладного искусства, фольклора, музыкального и песенного творчества. В исследованиях Ю. В. Викторова, А. Г. Григорьева, М. Г. Кондратьева, Л. В. Кузнецовой, Н. Б. Смирновой, С. Г. Соколовой, А. А. Трофимова представлен материал по развитию художественного творчества на базе существующих народных художественных традиций. Однако, несмотря на имеющиеся разработки в исследуемой нами области, в педагогической и культурологической литературе не уделяется достаточного внимания вопросам обоснования условий активизации художественного творчества населения.

В настоящее время в системе активизации художественного творчества населения определились достаточно ярко выраженные противоречия, разрешение которых приведет к активизации населения в творческом самовыражении через участие в деятельности этнокультурных центров: с одной стороны, намечается тяготение народных масс к эстетическим явлениям жизни, однако неразработанность эффективных условий развития художественного творчества в этнокультурных центрах не позволяет полностью использовать культурный и этнокультурный потенциал центров для развития художественного творчества. Во-вторых, наши исследования показали, что руководителям этнокультурных центров необходимо иметь методические рекомендации по созданию эффективных условий развития художественного творчества, между тем таковые отсутствуют. Таким образом, можно констатировать наличие противоречий в исследуемом вопросе.

На основании указанных противоречий нами сформулирована проблема исследования: необходимо выявить условия активизации художественного творчества в этнокультурном центре.

Понятие «художественное творчество» связано с созданием новых художественных произведений. Данное понятие характеризует как профессиональное творчество, так и непрофессиональное, любительское, народное. Последний вид творчества часто называют «художественной самодеятельностью». Согласно социальному статусу участников художественной самодеятельности, принято определять детскую, сельскую, студенческую, армейскую художественную самодеятельность, где все участники проявляют свой уровень художественного творчества.

Сущностью термина «народное художественное творчество» является содержательное обобщение уникального явления в художественном освоении действительности народными массами.

Народное художественное творчество проявляется в разных видах. Мы хотим подчеркнуть, что существует столько видов народного художественного творчества, сколько существует народов. Поэтому мы говорим, что это явление массовое и коллективное, включающее такие видовые проявления, как художественная самодеятельность, народное декоративно-прикладное искусство, фольклор, народные промыслы и т. д. Классифицировать и систематизировать формы и виды народного художественного творчества исчерпывающим образом достаточно сложно. Именно это объясняет различные подходы исследователей к классификации и систематизации форм и видов народного художественного творчества.

Например, М. С. Жиров [12] предлагает классификацию и систематизацию различных видов народного художественного творчества по следующим критериям: по направленности, по характеру освоения художественной культуры; по преобладающим функциям, по форме организации, по социальной структуре; по отношению к обряду и т. д.

Мы решили представить классификацию и систематизацию видов народного художественного творчества в виде таблицы (см. табл. 1).

Таблица 1

Классификация и систематизация видов народного художественного творчества по различным критериям

| Критерии | По виду творчества |
|---|---|
| По характеру освоения художественной культуры | <p>Утилитарное и эстетическое творчество. В своем коллективном творчестве народные мастера отразили свою трудовую деятельность, ремесло, бытовой уклад, идеалы и стремления, этические и эстетические переживания. Народное художественное творчество несет на себе ярко выраженные приметы своей национальной культуры</p> |
| По преобладающим функциям творчества | <p>Религиозно-мифологическое творчество – древнейший вид народного творчества, выраженный в фольклоре, декоративно-прикладном искусстве. Это творчество характеризуется тем, что оно развивается вместе с народом, вбирая в себя самое ценное – нравственность и мировоззрение, мироощущение и миропонимание, этику, отображая новые социальные изменения в самом народе и исторические события.</p> <p>Обрядовое и ритуальное творчество – древнейший вид творчества, объединяющий в одно целое фольклор, религиозные воззрения, обряды, ритуалы, традиции. Это творчество связано с созданием зрелищно-театральных форм социально предсказуемого символического поведения группы людей.</p> <p>Художественно-эстетическое творчество – процесс создания народными мастерами декоративно-прикладных изделий конкретных форм и видов, жанровых проявлений. Такое творчество характеризуется как акт художественной деятельности, в процессе которой создаются материализованные, эстетически значимые предметы.</p> <p>Коммуникативно-информационное творчество – процесс согласования личных и общественных интересов в рамках выработки программы творческой деятельности на продолжительный срок при распределении ролей и обязанностей самодеятельного коллектива, при анализе художественно-творческих возможностей коллектива и др.</p> <p>Педагогическое творчество – передача художественных традиций и видов творчества уникальными народными мастерами. Традиция – это культурное наследие, передающееся только в процессе обучения и воспитания молодого поколения старшим. Традиция – это многовековой опыт в области художественного творчества, который накопился в виде системы стереотипов и может реализоваться новыми поколениями в форме обычаев, обряда, ритуала, разных художественных техник</p> |
| По направленности творчества | <p>Музыкальное творчество проявляется в процессе создания народной музыки. Представлено инструментальным и вокально-инструментальным творчеством народа. В процессе музыкального творчества народные мастера создавали и создают песни, танцевальные мелодии, плясовые припевки, инструментальные пьесы и т. д.</p> <p>Хореографическое творчество – древнейший вид народного художественного творчества. Его основу составляют движения, как правило, соотносимые с музыкой. Эти движения имеют образный смысл, служат проявлению внутреннего состояния и душевного мира человека.</p> <p>Театральное творчество бытовало и бытует в разных формах; оно органически связано с устным народным сочинительством. К такому творчеству принято относить балаганские представления, календарные и семейные обряды (святки, свадьба и др.). Характерной особенностью народного театрального творчества является импровизационность, условность костюмов. Народные актеры общались с публикой в рамках общих действий, в одном временном пространстве.</p> <p>Декоративно-прикладное творчество проявляется в материальном воплощении духовной культуры народа, которая синтетически отражена в декоре изделий и предметах быта, например, в посуде, мебели, домашней утвари, одежде</p> |

| | |
|--|--|
| По времени формирования народного художественного творчества | <p>Раннефольклорные, позднефольклорные или раннетрадиционные и позднетрадиционные народные художественные творчества демонстрируют жизненность народных художественных традиций, сложившихся в результате многовекового коллективного творчества путем устной коммуникации, проявляющихся в бесконечной множественности индивидуально-личностных качеств и вариантов творений.</p> <p>Архаические виды народного художественного творчества имеют древнее крестьянское происхождение, связанное с эпохой земледелия, земледельческими и календарными праздниками.</p> <p>Современные виды народного художественного творчества – яркий пример традиционности, опоры современных мастеров на художественную традицию как способ коллективного обобщения эстетического опыта предыдущих поколений мастеров. Проявляется во всех видах и формах: устном народном творчестве, народной музыке, народном театре, народном танце, народном декоративно-прикладном искусстве, народных промыслах</p> |
| По форме организации совместной деятельности | <p>Коллективное народное художественное творчество характеризуется массовостью этого явления. Многими исследователями признается, что народное художественное творчество – это массовое творчество: созданные народом произведения в большинстве случаев анонимные, то есть не имеют авторства, их автор – народ. Это искусство и мастерство представляет собой совокупность созданных и распространяемых в самом народе произведений искусства, а также способов их сохранения и трансляции [6].</p> <p>Индивидуальное народное художественное творчество проявляется в ярко выраженных индивидуальностях, приметах национальной принадлежности художественных произведений и их авторов. Каждый народ может назвать своих мастеров и мастериц, которые прославили свой регион. Например, далеко за пределами Чувашии знают Е. И. Ефимову, Е. Н. Жачеву, Т. И. Петрову (вышивка), П. Я. Мазуркина (резьба по дереву); О. Дуняк (керамика) и др.</p> |
| По социальной, возрастной структуре | <p>Народное творчество крестьян, рабочих, служащих, творчество детей, подростков и молодежи проявляется во всех видах и формах творчества, организованных на базе этнокультурных центров. Проявляется в ходе участия названных социальных групп в подготовке и проведении фестивальных и конкурсных мероприятий; в обсуждении репертуарных планов, планов творческой деятельности коллективов. Названные мероприятия имеют важное значение для развития народного художественного творчества. Они порождают потребность изучения и распространения традиций художественного творчества, позволяют сформировать творческое ядро в этнокультурном центре и развивать все формы народного художественного творчества</p> |

В таблице 1 мы привели основные группы видов народного художественного творчества. Названные виды народного художественного творчества позволяют определить видовую классификацию творческих коллективов для их формирования в условиях этнокультурного центра. Такой подход к определению видовых классификаций творческих коллективов, на наш взгляд, поможет активизировать народное художественное творчество, поскольку дает возможность учесть мотивы и потребности населения в художественном творчестве.

К классификации форм проявления художественного творчества нет единого подхода, потому что форм и видов художественного творчества множество. Мы определили, что когда говорим о формах проявления чего-либо, то имеем в виду видимый призрак явления или предмета. Мы использовали следующие критерии классификации форм художественного творчества: по субъекту творчества (массовое, групповое, индивидуальное); по месту проявления художественного творчества (семья, образовательные организации, клубы, этнокультурные центры); по характеру организации народного художественного творчества (институциональные или неорганизованные формы); по широте участия в культурно-досуговой деятельности и т. д.

В процессе изучения научных трудов В. П. Аникина, П. Г. Богатырева, Т. С. Бурдыко, М. С. Жирова, А. С. Каргина, И. Н. Карачарова, К. В. Критки, Б. Н. Путилова, А. В. Рудневой, В. М. Щуровой и др. мы обнаружили утверждение о том, что изучение народной художественной культуры в региональном аспекте приобретает особое значение, так как в знании региональных особенностей народного художественного творчества заключены непреходящие ценности во всех областях ее проявления.

Мы исследовали особенности народного художественного творчества чувашского народа, проявляющиеся в различных формах их реализации и жанрах народного творчества. Например, чувашское устное народное творчество представлено такими жанрами, как сказки, предания, сказания, пословицы и поговорки, загадки.

Чувашская народная музыка создавалась не только в качестве ритмического сопровождения крестьянского труда, но и для праздников и отдыха. В историческом плане она представлена инструментальным и вокально-хоровым творчеством народа.

Следующая форма художественного творчества чувашского этноса – это чувашский народный танец, один из древнейших видов коллективного творчества чувашского народа. Характеризуется специфическими особенностями хореографического языка и пластической выразительностью. Эта особенность ярко представлена на картинах чувашского художника А. Митова «Вайй», «Аслй вайй» и мн. др.

Региональные особенности народного художественного творчества чувашского народа более всего представлены в декоративно-прикладном искусстве, особенно в домашней утвари, одежде, вышивке.

Региональные особенности художественного творчества чувашей проявляются также в процессе проведения календарных и ритуальных праздников. Праздник – одно из центральных понятий народной культуры, как традиционной, так и современной. Праздники отражают не только результаты сложных процессов творчества, но и взаимодействие населения с региональными географическими условиями, передавая при этом воззрения, верования и традиции народной культуры.

Знание региональных особенностей народного художественного творчества поможет руководителю этнокультурного центра быть компетентным, правильно сочетать общественные и личные устремления в творческом самовыражении населения.

Изучение опыта работы культурно-досуговой деятельности учреждений культуры Чувашской Республики позволило определить правовую основу регулирования художественного творчества населения:

- Конституция Российской Федерации (статья 44);
- Закон Российской Федерации от 9 октября 1992 г. № 3612-1 «Основы законодательства Российской Федерации о культуре»;
- Федеральный закон от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 30.04.1999 № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 06.01.1999 № 7-ФЗ «О народных художественных промыслах»;
- Федеральный закон от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды»;
- Федеральный закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии»;
- Положение об основах хозяйственной деятельности и финансирования организаций культуры и искусства (утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.1995 № 609 (в ред. Постановления Правительства Российской Федерации от 23.12.2002 № 919));
- федеральная целевая программа «Культура России»;

- федеральная целевая программа «Социальное развитие села до 2010 года»;
- Приказ Министерства культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации от 25 мая 2006 г. № 229 «Методические рекомендации по организации работы органов местного самоуправления в решении вопросов создания условий для развития местного традиционного народного художественного творчества»;
- государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации до 2020 г».

Названная выше нормативно-правовая документация требует создавать для организации художественного творчества населения в культурно-досуговых учреждениях общественный орган руководства – художественный совет этнокультурного центра. Основная его функция, как мы выявили в ходе проведения эксперимента, – оказание методической помощи в развитии творческих коллективов, участвующих в деятельности центров.

В рамках проведения констатирующего эксперимента мы опросили более 10 сельских домов культуры (большесундырский, васькинский, тренькинский, кадикасинский, калайкасинский, москакасинский, тораевский, тойгильдинский, юнгинский, ярославский и др.) и более 25 сельских клубов и этнокультурных центров Чувашской Республики с целью выявления наличия в них художественных советов. Оказалось, что во всех культурно-досуговых центрах созданы художественные советы. В том числе и в нашем центре – учреждении культуры на территории Юськасинской сельской администрации (д. Вурманкасы). Здесь функционирует этнокультурный центр, где организована работа клубных формирований художественной направленности; фольклорная группа «Сурям» систематически выступает с концертной программой на фестивалях и конкурсах, а также в других регионах и районах, например, г. Козьмодемьянске (республика Марий Эл), Цильнинском районе Ульяновской области, Шемуршинском районе Чувашской Республики и т. д.

На основании изученных нами документов и теории культурно-досуговой деятельности руководством работы художественного совета должен заниматься художественный руководитель. Но наши исследования показали, что в нашем случае роль художественного руководителя художественного совета выполняют директора или заведующие клубами, этнокультурными центрами.

В процессе осуществления констатирующего эксперимента выявили критериальные признаки, определяющие виды художественного творчества, а также проблемы, которые необходимо разрешить. Результаты получены нами в процессе интервьюирования коллег (см. таблицы 2 и 3).

Анализ информации, представленной в таблице 2, позволяет определить приоритетные направления по активизации художественного творчества населения Чувашской Республики, в том числе и в нашем этнокультурном центре. Сегодня этнокультурный центр остается массовым и доступным фактором приобщения разных категорий населения к народной культуре, к творческому самовыражению.

Таблица 2

Критериальные признаки, определяющие виды художественного творчества

| Критериальные признаки | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| По месту проведения | По территориальному охвату | По возрастному признаку | По национальному признаку | По отраслевому признаку |
| Клубное | Локальное (село, деревня, микрорайон) | Детское | Национальное | Художественно-творческое |
| Уличное | Муниципальное | Подростково-юношеское | Межнациональное | Библиотечное |
| Парковое | Городское | Молодежное | Этнографическое | Воспитательное |
| В учебных заведениях | Национальное | Семейное | Межконфессиональное | Организаторское |
| Семейное | Межнациональное | Национальное | - | Управленческое |

В таблице 3 мы продемонстрировали результаты наших исследований по выявлению существующих в современных реалиях проблем организации художественного творчества сельского населения. Причин, создавших эти проблемы, несколько. Во-первых, в настоящее время в силу общественно-политических причин взрослое население района вынуждено выезжать за пределы культурно-территориальной общности на заработки, поэтому не может участвовать в объявленных мероприятиях системно и постоянно. Во-вторых, заметно ускорились темпы социально-культурной интеграции народов нашей страны и ближайшего зарубежья. Это влияет на соотношение традиционных и новых видов творчества в культурно-территориальной общности населения района. В-третьих, сложившиеся традиционные формы и виды художественного творчества населения требуют постоянного совершенствования, внесения новых идей и направлений, чтобы удовлетворить постоянно растущие потребности творческого самовыражения населения.

Таблица 3

Проблемы в организации художественного творчества сельского населения

| Проблемы в организации художественного творчества сельского населения | | |
|--|---|---|
| Коммуникационные проблемы | Низкий интерес сельских жителей к творческому самовыражению | Проблемы обеспечения специалистами для организации культурно-досуговой, творческой деятельности населения |
| <ul style="list-style-type: none"> • 37 % сельского населения не имеет представления о возможностях творческого самовыражения в культурно-досуговых учреждениях. • Сельское население не имеет возможности ведения интерактивного диалога с этнокультурными центрами | <ul style="list-style-type: none"> • 63 % опрошенных жителей села не посещают мероприятия творческой направленности, проводимые в центрах. • 37 % опрошенной молодежи считают мероприятия художественно-эстетической направленности неинтересными | <ul style="list-style-type: none"> • Снижение числа культурно-досуговых мероприятий творческой направленности на 3,4 %. • Снижение числа участников культурно-досуговых мероприятий на 4,3 %. • Снижение числа специалистов (оптимизация) в клубах и центрах |

В процессе проведения констатирующего эксперимента мы установили, что сегодня запросы и интересы, мотивация населения непрерывно меняются и растут, а потому усложняются виды и формы проявления творчества сельского населения. На это влияют средства массовой информации, интернет. Поэтому необходимо выработать дифференцированные формы организации творчества различных групп населения. Эта организация должна включать в себя разнообразные виды деятельности. Категории людей отличаются друг от друга мотивами, потребностями, уровнем культурной и профессиональной подготовленности, бюджетами свободного времени и отношением к нему. Как раз это и должно учитываться в работе этнокультурного центра. Если мы хотим активизировать художественное творчество населения, то должны предлагать людям наиболее эффективные в каждом конкретном случае возможности заняться его инновационными формами и видами, предоставить свободу выбора и возможность смены видов творческой деятельности.

В такой ситуации одним из важнейших условий выступает проведение регулярных социологических исследований (опросы, беседы, интервьюирование, анкетирование) по выявлению предпочтений участия населения в разных видах художественного творчества. Такой подход к организации и активизации художественного творчества населения дает возможность правильно планировать и осуществлять административно-организационную деятельность этнокультурного центра, стратегическое и тактическое управление занятиями.

В организации участия населения в мероприятиях и творческого самовыражения мы учитываем тот факт, что достичь абсолютного совпадения личных и общественных интересов в проводимых нами мероприятиях невозможно, но их можно согласовывать. Это осуществимо при создании следующих условий:

- учитывать мотивы и желания населения в художественном творчестве при разработке программы деятельности этнокультурного центра на длительный срок;
- проводить маркетинговые исследования для составления прогноза эффективности деятельности этнокультурного центра по организации форм и видов художественного творчества населения с учетом имеющихся для их реализации ресурсов;
- на основе научного подхода определять возможности художественного творчества каждого участника (проинформировать их о возможностях) и учитывать полученные данные при распределении обязанностей и ролей, чтобы не возникали неоправданные конфликты;
- содействовать повышению уровня компетентности кадрового коллектива;
- проводить с участниками творческих групп информационно-консультативные мероприятия, посвященные народному художественному творчеству и процессам его сохранения и приумножения;
- содействовать формированию системы образовательного и культурно-информационного пространства для трансляции творческих достижений населения и сохранению в нем видов и форм художественного творчества населения.

Из сказанного выше следует, что следующим условием активизации художественного творчества населения в этнокультурном центре выступает метод коллективных действий. Данный метод стимулирует образование стойкой микроструктуры творческих групп, ускоряет их формирование, помогает определить основную цель работы этнокультурного центра и групповую систему ценностей, зафиксировать их в форме оптимальных норм коллективного взаимодействия.

Следует сказать и о других методах организации художественного творчества населения как об условиях его активизации. Это методы образования, социализации, организации художественно-творческой деятельности.

Мы в своей работе применяем методы образования для повышения уровней компетенции руководителей творческих групп, а также в умении пропагандировать национальную художественную культуру и искусство; для участников творческих групп – с целью сообщения знаний о технологиях народного художественного творчества, о песенном, фольклорном, декоративно-прикладном творчестве и т. д.

Метод социализации необходим в нашей деятельности, чтобы превратить группы по интересам в коллективы. Мы считаем, что одним из условий активизации художественного творчества населения является создание системы коллективов и коллективных действий. Ведь для развития художественного творчества большое значение имеет общая цель, которая объединяет устремления, интересы.

Следующий метод как условие активизации художественного творчества населения – метод организации художественно-творческой деятельности, формирующийся из наследования, «заражения» и идентификации.

Названные методы мы реализуем в процессе решения творческих заданий, выполнения упражнений, которые способствуют выработке и закреплению компетенций участников творческих групп, выполнению творческих обязанностей.

Выводы. В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что с целью создания условий для активизации художественного творчества населения в этнокультурном центре необходимо следующее: строить работу на базе существующих нормативно-правовых до-

кументов; систематически изучать социокультурные проблемы, вопросы востребованности культурно-досуговых услуг населением, состояние деятельности этнокультурных центров по организации художественного творчества населения села, деревни.

Итак, этнокультурный центр на сегодняшний день является центром организации художественного творчества населения. Проведенная опытно-экспериментальная работа по изучению практических и теоретических аспектов организации художественного творчества сельского населения позволяет нам сделать вывод: в настоящий момент этнокультурный центр вполне может справиться с созданием условий по активизации художественного творчества населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ариарский М. А.* Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. – СПб. : Арт-студия «Концерт», 2008. – 792 с.
2. *Ариарский М. А.* Теория социально-культурной деятельности // Вестник СПб ГУКИ. – 2013. – № 2. – С. 38–43.
3. *Баранова В. В.* Язык и этническая идентичность. – М. : Высшая школа экономики, 2010. – 288 с.
4. *Бондаренко Д. М.* Этнические культуры, национальные культуры и транснациональная культура в эпоху интенсивной глобализации // Вестник антропологии. – 2014. – № 2. – С. 15–20.
5. *Воловик А. Ф., Воловик В. А.* Педагогика досуга. – М. : Флинта, 1998. – 240 с.
6. *Воронов В. С.* О крестьянском искусстве. – М. : Советский художник, 1972. – 250 с.
7. *Димитриева Н. И.* Народная культура и патриотическое воспитание детей и молодежи. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2008. – 176 с.
8. *Жарков А. Д.* Клуб в дни всенародных праздников. – М. : Профиздат, 1983. – 80 с.
9. *Жарков А. Д.* Теория и технология культурно-досуговой деятельности : учебник для студентов вузов культуры и искусств. – М. : Изд. дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
10. *Жарков А. Д.* Технология культурно-досуговой деятельности : учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : МГУКИ, 2002. – 288 с.
11. *Жаркова Л. С.* Организация деятельности учреждений культуры : учебник для студентов вузов культуры и искусств. – М. : Изд. дом МГУКИ, 2010. – 144 с.
12. *Жиров М. С.* Региональная система сохранения и развития традиций народной художественной культуры : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. – М., 2001. – 486 с.
13. *Карлов В. В.* Этнос и этнокультурные процессы в эпоху глобализации // Вестник антропологии. – 2014. – № 2. – С. 6–15.
14. *Крысько В. Г.* Этнопсихология и межнациональные отношения. – М. : Экзамен, 2012. – 448 с.
15. *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика. – М. : Юрайт, 2011. – 797 с.
16. *Панеш Э. Х.* Этническая психология и межнациональные отношения. – М. : Европейский дом, 1996. – 304 с.
17. *Рыжова С. В.* Этническая идентичность в контексте толерантности. – М. : Альфа-М, 2011. – 280 с.
18. *Татарко А. Н., Лебедева Н. М.* Методы этнической и кросскультурной психологии. – М. : Высшая школа экономики, 2011. – 240 с.
19. *Традиционная народная культура в современной социально-культурной деятельности и образовании : коллективная монография / Л. Ю. Аксакалова, Е. В. Алексеенко, Х. С. Ахалова [и др.].* – Саратов : Вузовское образование, 2016. – 143 с.
20. *Франклин С., Уиддис Э.* Национальная идентичность в русской культуре. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2014. – 256 с.
21. *Чижиков В. М.* Методическое обеспечение культурно-досуговой деятельности. – М. : МГИК, 1991. – 142 с.
22. *Чижиков В. М., Жарков А. Д.* Культурно-досуговая деятельность. – М. : МГУК, 1998. – 301 с.
23. *Шулунова Л. И., Ажимбекова Г. Л.* Воспитательная эффективность освоения народных традиций и фольклора в художественно-массовой работе // Молодой ученый. – 2018. – № 20. – С. 47–51.
24. *Шулунова Л. И., Ажимбекова Г. Л.* Некоторые особенности освоения народных традиций и фольклора в культурно-досуговой работе // Молодой ученый. – 2018. – № 20. – С. 431–435.

Статья поступила в редакцию 20.01.2020

REFERENCES

1. *Ariarskij M. A.* Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak predmet nauchnogo osmysleniya. – SPb. : Art-studiya «Koncert», 2008. – 792 s.
2. *Ariarskij M. A.* Teoriya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti // *Vestnik SPb GUKI.* – 2013. – № 2. – S. 38–43.
3. *Baranova V. V.* Yazyk i etnicheskaya identichnost'. – M. : Vysshaya shkola ekonomiki, 2010. – 288 s.
4. *Bondarenko D. M.* Etnicheskie kul'tury, nacional'nye kul'tury i transnacional'naya kul'tura v epohu intensivnoj globalizacii // *Vestnik antropologii.* – 2014. – № 2. – S. 15–20.
5. *Volovik A. F., Volovik V. A.* Pedagogika dosuga. – M. : Flinta, 1998. – 240 s.
6. *Voronov V. S.* O krest'yanskom iskusstve. – M. : Sovetskij hudozhnik, 1972. – 250 s.
7. *Dimitrieva N. I.* Narodnaya kul'tura i patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2008. – 176 s.
8. *Zharkov A. D.* Klub v dni vsenarodnyh prazdnikov. – M. : Profizdat, 1983. – 80 s.
9. *Zharkov A. D.* Teoriya i tekhnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti : uchebnik dlya studentov vuzov kul'tury i iskusstv. – M. : Izd. dom MGUKI, 2007. – 480 s.
10. *Zharkov A. D.* Tekhnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti : uchebno-metodicheskoe posobie. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : MGUKI, 2002. – 288 s.
11. *Zharkova L. S.* Organizaciya deyatel'nosti uchrezhdenij kul'tury : uchebnik dlya studentov vuzov kul'tury i iskusstv. – M. : Izd. dom MGUKI, 2010. – 144 s.
12. *Zhirov M. S.* Regional'naya sistema sohraneniya i razvitiya tradicij narodnoj hudozhestvennoj kul'tury : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05. – M., 2001. – 486 s.
13. *Karlov V. V.* Etnosy i etnokul'turnye processy v epohu globalizacii // *Vestnik antropologii.* – 2014. – № 2. – S. 6–15.
14. *Krys'ko V. G.* Etnopsihologiya i mezhnacional'nye otnosheniya. – M. : Ekzamen, 2012. – 448 s.
15. *Mardahaev L. V.* Social'naya pedagogika. – M. : YUrajt, 2011. – 797 s.
16. *Panesh E. H.* Etnicheskaya psihologiya i mezhnacional'nye otnosheniya. – M. : Evropejskij dom, 1996. – 304 s.
17. *Ryzhova S. V.* Etnicheskaya identichnost' v kontekste tolerantnosti. – M. : Al'fa-M, 2011. – 280 s.
18. *Tatarko A. N., Lebedeva N. M.* Metody etnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii. – M. : Vysshaya shkola ekonomiki, 2011. – 240 s.
19. *Tradicionnaya narodnaya kul'tura v sovremennoj social'no-kul'turnoj deyatel'nosti i obrazovanii : kolektivnaya monografiya / L. YU. Aksakalova, E. V. Alekseenko, H. S. Ahalova [i dr.].* – Saratov : Vuzovskoe obrazovanie, 2016. – 143 s.
20. *Franklin S., Uiddis E.* Nacional'naya identichnost' v russkoj kul'ture. – M. : Rossijskaya politicheskaya enciklopediya, 2014. – 256 s.
21. *Chizhikov V. M.* Metodicheskoe obespechenie kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti. – M. : MGUKI, 1991. – 142 s.
22. *Chizhikov V. M., Zharkov A. D.* Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost'. – M. : MGUKI, 1998. – 301 s.
23. *Shulunova L. I., Azhimbekova G. L.* Vospitatel'naya effektivnost' osvoeniya narodnyh tradicij i fol'klora v hudozhestvenno-massovoj rabote // *Molodoj uchenyj.* – 2018. – № 20. – S. 47–51.
24. *Shulunova L. I., Azhimbekova G. L.* Nekotorye osobennosti osvoeniya narodnyh tradicij i fol'klora v kul'turno-dosugovoj rabote // *Molodoj uchenyj.* – 2018. – № 20. – S. 431–435.

The article was contributed on January 20, 2020

Сведения об авторе

Соколова Светлана Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева; доцент кафедры народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

Author information

Sokolova, Svetlana Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University; Associate Professor at the Department of Folk Art, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

УДК 378.126

DOI 10.37972/chgpu.2020.107.2.025

Т. М. Трезубова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И БЕНЧМАРКИНГ ЛУЧШИХ ПРАКТИК

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Модернизация российского образования, тенденции международной образовательной интеграции, сущностными характеристиками которой являются взаимосближение и взаимообогащение систем образования разных стран, создали разнообразные возможности получения образования и самообразования как в традиционной системе, так и в рамках новых образовательных форматов, структур, методологических подходов и парадигм. Обращение к проблеме профессионального развития педагогов в России и за рубежом является весьма актуальным и своевременным как ответ на современные требования гражданского общества к личности педагога и его деятельности в условиях глобализации и цифровизации образования. Выявленные в ходе сравнительно-педагогического исследования успешные практики организации профессионального развития педагога за рубежом могут служить ресурсом и ориентиром для российских реформаторов педагогического образования в контексте государственной образовательной политики.

Автором выделена группа концептуальных идей, касающихся модернизации системы профессионального развития педагогов; подробно представлена идея выявления и имплементации лучших образовательных образцов и практик системы профессионального развития педагогов за рубежом с использованием технологии бенчмаркинга. Применение технологии бенчмаркинга обосновывается через анализ успешного опыта ее реализации в европейских университетах. В статье также определены условия, которые имеются и которые необходимо создать для успешного применения бенчмаркет-проектов в российской высшей школе. В заключении сделан вывод, что изучение современных идей и успешных практик с использованием технологии бенчмаркинга в организации профессионального развития педагогов за рубежом будет способствовать просветительству и пропаганде психолого-педагогических знаний среди российских работников образования в условиях его глобализации и цифровизации.

Ключевые слова: *профессиональное развитие педагогов, лучшие практики, международный опыт, адаптация и имплементация образовательного опыта, концептуальные идеи, бенчмаркинг как технология, бенчмарк-проект.*

Т. М. Tregubova

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CONCEPTUAL IDEAS AND BENCHMARKING OF BEST PRACTICES

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The modernization of Russian education and trends of international educational integration (the essence of which is mutual approach and cross fertilization) have created various opportunities for obtaining education and self-education, both in traditional system and within the framework of new educational formats, structures, methodological approaches, and paradigms. The appeal in this article to the problem of teachers' professional development is very relevant and timely as a response to the modern requirements of civil society to the teacher's personality and activities in the context of globalization and digitalization of education. The successful practices of organizing teachers' professional development abroad can serve as a resource and reference point for Russian reformers of pedagogical education in the context of state educational policy.

The author highlighted a group of conceptual ideas concerning teachers' professional development; provides the idea of selecting and implementing the best educational practices of teachers' professional development abroad employing the benchmarking technology. The application of benchmarking technology is substantiated through the successful experience of its implementation in European universities. The article identifies the conditions that exist and that need to be created for successful benchmark-project application in Russian universities. The article concludes that the study of modern ideas and successful practices of teachers' professional development abroad with the benchmark technology will contribute to promotion of psycho-pedagogical knowledge among Russian educators in conditions of educational globalization and digitalization.

Keywords: *professional development of teachers, best practices, international experience, adaptation and implementation of educational experience, conceptual ideas, benchmarking as a technology, benchmark-project.*

Введение. Динамичные структурные изменения в российском высшем образовании, все расширяющиеся процессы его глобализации и интернационализации, смена ключевых технологий и цифровизация образования способствовали появлению новых возможностей его получения и совершенствования самообразования как в традиционной системе, так и в инновационных образовательных форматах и структурах, которые не рассматривались до недавнего времени как обладающие образовательным потенциалом [1], [3], [9].

Новая модель цифровой экономики, разрабатываемая сегодня в нашей стране и других развитых странах, нацелена на поддержку устойчивого экономического роста, повышение производительности в различных областях и отраслях промышленности, производство конкурентоспособных профессиональных кадров и улучшение уровня жизни населения России в целом. Качественное образование на всех уровнях и подготовка конкурентоспособных специалистов способствуют достижению этих целей и решению возникающих проблем [2], [12].

Несомненно, принципиально новые требования к качеству образования и брошенный ему вызов требуют обновленных подходов к проблемам образования, а успешность этих действий непосредственно зависит от профессионализма и компетентности преподавательских кадров, их готовности к постоянному развитию и повышению своей квалификации в рамках реализации Концепции обучения в течение всей жизни в системе педагогического образования в России. Однако проведенный нами сравнительно-педагогический анализ специальной литературы [1], [2], [10], [11], [12] показывает, что традиционные модели системы повышения квалификации и программы профессионального развития педагогов в новых условиях являются недостаточно эффективными. Они не обеспечивают достижение интегративного результата, выраженного показателями роста интеллектуального потенциала образовательной организации за счет использования и развития компетенций педагогических кадров и отражающего эффективность инвестиций в системы профессионального развития педагогов вузов. Во многом поэтому обращение к международному опыту профессионального развития педагогов может стать важным шагом в выявлении успешных практик организации системы профессионального развития педагогов за рубежом и выступить в качестве ресурса и ориентира для реформирования отечественной системы в данной области.

Цель статьи: исходя из обозначенных концептуальных идей, лежащих в основе профессионального развития педагогов, представить лучшие практики организации и содержания данного процесса в европейских университетах, выявленные с применением технологии бенчмаркинга, и дать рекомендации к их использованию в российской высшей школе с учетом ее академических традиций и культуры.

Актуальность исследуемой проблемы обосновывается необходимостью своевременно и оперативно реагировать на современные требования, государственные и общественные инициативы, поставленные перед педагогическим образованием федеральным проектом «Учитель будущего», в формате реализации мероприятий национального проекта «Образование». В данном проекте и во всех документах, принятых в процессе его развития, подчеркивается, что эффективная система непрерывного профессионального развития педагогов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах. Следовательно, инновационные модели профессионального развития педагогов должны предусматривать формирование механизмов внутриличностной мотивации на профессиональный рост, на освоение новых технологий и компетенций, повышение качества и эффективности педагогического труда в эпоху цифровизации.

Исследование международного опыта профессионального развития педагогов может быть весьма ценным и востребованным, если он рассмотрен в критическом ракурсе и в плане потенциально полезной информации. Однако отечественная литература о профессиональном развитии педагогов за рубежом в условиях глобализации и цифровизации образования фрагментарна, и ее количество невелико. Более того, сегодня в сравнительно-педагогических исследованиях изучение принципов отбора содержания, наиболее эффективных технологий и методик профессионального развития педагогов за рубежом, целесообразности и механизмов их применения в российских образовательных организациях системно не организовано и детально не проанализировано. Проблема не изучена эмпирически, а также недостаточно концептуальных и компаративных исследований в этой области. Все это свидетельствует об определенном запаздывании теоретического осмысления общей системы профессионального развития педагогов с позиций его генезиса и современного состояния за рубежом с применением технологии бенчмаркинга. В то время как изучение лучших практик осуществления данного процесса в других странах позволит составить более осмысленное и адекватное представление о российской системе профессионального развития педагогов и минимизировать риски в принятии управленческих решений, успешно трансформируя зарубежные инновационные находки.

Материал и методы исследования. В рамках этой статьи автор использует методы компаративного анализа педагогических изданий, специальной литературы и документов, определяющих государственную политику и ведущие тренды в профессиональном развитии педагогов в России и странах Евросоюза; материалы международных организаций, педагогических журналов и онлайн-публикаций, официальных сайтов университетов по проблеме исследования [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11]. Также предлагается единая терминология для описания лучших практик профессионального развития педагогов в России и за рубежом, где «лучшая практика» определяется как конструктивный опыт или инновационный метод, обеспечивающий получение выдающихся результатов, являющихся инновационными и получившими признание экспертов и непосредственно потребителей [4], [7], [12].

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования была выделена группа концептуальных идей, касающихся непосредственно реформирования системы профессионального развития педагогов. Назовем лишь некоторые:

– идея социокультурной значимости системы профессионального развития педагогов как важного компонента в общей системе повышения квалификации, базирующейся на общих ценностях глобализации и регионализации образования как социального блага и тенденции в развитии педагогических исследований;

– идея открытости системы профессионального развития педагога, предполагающая открытость и доступность информации о программах повышения профессионального мастерства, международных обменах преподавателями и научными сотрудниками,

а также открытость к международным профессиональным контактам с использованием всех современных видов коммуникации;

– идея двойного опережения в профессиональном развитии педагогов, предполагающая не только продвижение «опережающих», но и подтягивание «отстающих», а также использование инновационных технологий в поддержании «опережающих» в условиях «цифрового разрыва»;

– идея создания конкурентных кластеров, предложенная М. Портером, согласно которой конкурентные преимущества и конкурентные недостатки той или иной структуры (системы) могут быть признаны таковыми лишь в пределах определенного кластера, что актуализирует проблему определения критериальных показателей эффективности функционирования традиционной или инновационной модели повышения профессионального мастерства педагогов [7]. Одновременно можно сделать вывод, что в рамках реализации данной идеи для успешной конкуренции вузам не обязательно делать одно и то же, например, разрабатывать программы профессионального развития педагогов или учебно-методические комплексы: вместо этого на основе сотрудничества и партнерства следует обмениваться наиболее эффективными разработками, учебными контентными, технологическими, преподавательскими кадрами.

Остановимся более подробно на такой концептуальной идее, как выявление и имплементация лучших образовательных образцов и практик функционирования системы профессионального развития педагогов за рубежом с использованием технологии бенчмаркинга.

В ходе данного исследования автором выявлено, что современная методология сравнительной педагогики, основываясь на идее диалога культур, принципиальное значение придает «мирному заимствованию» передового опыта стран, имеющих признанные достижения научных школ. Несомненно, в век информационного бума успех в любом деле сопутствует тому, кто владеет информацией, и справедливым считается утверждение о том, что высшим показателем профессионализма сегодня признается знание международных информационных источников по своей проблеме и смежным областям знания, их экспертиза, адаптация и использование. Российским преподавателям, имеющим сегодня большие возможности свободного общения с образовательными деятелями других государств и обладающим незаурядным интеллектуальным потенциалом, следует более активно пропагандировать и продвигать традиционно российские аутентичные модели подготовки преподавательских кадров и их профессионального развития в эпоху глобализации и цифровизации.

Одновременно укажем, что изучение международного опыта организации профессионального развития педагогов полезно не для заимствования или копирования европейских образовательных доктрин или парадигм, а профессионально значимо для педагогического взаимообогащения и взаимодействия российской и европейских систем образования, несомненно, существенно различных и во многом искусственно разобщенных, но стремящихся к сотрудничеству и международной образовательной интеграции в контексте Болонского процесса [4], [8].

Кроме того, бенчмаркинг различных событий и феноменов образования, в том числе и системы профессионального развития педагогов в странах-участницах Болонского процесса, становится сегодня фактически нормой научного взаимодействия экспертов и специалистов. Таким образом, изучение современных идей организации международного профессионального развития педагогов в эпоху цифровизации будет способствовать просветительству и пропаганде научных знаний среди российских работников образования всех уровней в условиях смены образовательных парадигм и повышать эффективность образовательных реформ в целом.

В ходе изучения специальной литературы, участия в международных форумах и семинарах, в результате собственных компаративных изысканий было установлено,

что университеты в странах Евросоюза и других государствах рассматриваются как самостоятельные игроки на рынке образовательных услуг. Финансовая поддержка от государства покрывает не более 30 % всех расходов, а остальная часть средств должна изыскиваться из других источников, что принципиально изменяет сущность высшего образования, в том числе и системы повышения квалификации: она становится предпринимательством со всеми вытекающими последствиями. Следовательно, образовательное учреждение как один из сегментов рынка образовательных услуг в целях повышения своей конкурентоспособности может использовать методы маркетинга вузов: оглядываясь на лучших, постоянно учиться и совершенствовать свое функционирование на все более глобализирующемся рынке образовательных услуг [5], [6], [13].

Сегодня существует множество рейтингов, платформ и критериальных основ сравнения отдельных направлений деятельности вузов, которые находятся в открытом доступе, и на их базе можно проводить различные компаративные исследования, адаптационно выявлять образовательный потенциал того или иного педагогического феномена, давать рекомендации для диссеминации успешного международного опыта. Однако в современном многомерном мире приверженность к использованию только одной, даже инновационной технологии сравнения может создать опасность упрощенного подхода к сравниваемым объектам. В любом секторе образования или компоненте педагогической деятельности может возникнуть проблема, которая не укладывается в форматы разработанных моделей. Чтобы миновать опасность «закрепощения» исследования, необходимо развивать диверсифицированные представления о технологиях и моделях исследования образования, внедрять разнообразные трактовки и системы оценивания образовательной политики или педагогических явлений.

К современным инструментам, позволяющим достичь желаемого уровня конкурентного преимущества или высокого качества, обычно относят Strategic Planning – стратегическое планирование, Total Quality Management – всеобщий менеджмент качества, Business Process Reengineering – реинжиниринг деятельности организаций и многие другие. Достойную нишу в этом ряду занимает технология бенчмаркинга.

В профессиональном сообществе продолжается дискуссия по определению феномена бенчмаркинга. В частности, широко используется трактовка Р. Эппера: «Бенчмаркинг – это систематичный способ самооценки и обучения на опыте других с целью улучшения собственной деятельности» [11, с. 24]. Данное определение сформулировано в результате проведенного многолетнего эксперимента автора по проблеме использования метода бенчмаркинга в образовании, где он выступает как «спусковой механизм» (триггер) скорее для внутреннего анализа и оценки качества обучения в системе высшего образования, нежели как внешний аудит соответствия осуществляемой деятельности стандартам и требованиям. Д. Харгейвс и А. Кристоу усовершенствовали метод бенчмаркинга для образовательной практики, чтобы с его помощью возможно было не только выявлять и устранять наиболее проблемные аспекты, но и совершенствовать преподавание и процесс обучения, обеспечивая эффективную практику преподавания и непрерывное повышение качества обучения. Иными словами, бенчмаркинг характеризуется как «полезное, легко понимаемое и эффективное средство оставаться конкурентоспособным на международном рынке образовательных услуг» [12, с. 188].

Следовательно, использование бенчмаркинга как технологии, позволяющей провести поиск, анализ и внедрение лучших образцов и образовательных практик международного опыта (в данной статье – профессионального развития педагогов) является весьма актуальным, своевременным и имеет концептуальное и прикладное значение. Однако подчеркнем, что использование бенчмаркинга в педагогическом исследовании имеет свою специфику, связанную с некоммерческим типом организаций – вузами, где осуществляется образова-

тельный процесс с диверсифицированностью высшего образования и гуманитарным характером его научно-образовательной деятельности, что создает определенные трудности в заимствовании и диссеминации успешного опыта в ходе бенчмаркинг-проекта.

Как уже отмечалось, есть много видов (типов) бенчмаркинга и способов категоризировать эти виды. Большинство авторов сходятся во мнении, что по своей сути бенчмаркинг – это метод сравнительного анализа результатов, практики и процессов внутри и между организациями и отраслями с целью получения информации для самосовершенствования [5], [6], [9], [11]. В контексте этого будем понимать бенчмаркинг в образовании как технологию выявления, изучения, сравнения и адаптации лучшей практики и опыта других университетов, в том числе и зарубежных, для улучшения собственного функционирования и повышения своей конкурентоспособности.

Бенчмаркинг как технология осуществляется в несколько последовательных шагов, реализация которых приводит к желаемому результату и в основе которых заложен цикл непрерывного совершенствования деятельности. Различие в методиках и моделях бенчмаркинга состоит в количестве этих этапов, которое определяется в зависимости от выбранного уровня детализации в процессе разбивки бенчмаркинг-проекта на этапы.

Абстрагируясь от частных деталей и несколько упрощая данный процесс, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальным является выделение четырех этапов: планирование бенчмаркинг-проекта, непосредственное проведение исследования, анализ полученных данных и адаптация (внедрение) результатов в той образовательной организации, которая использовала данную технологию.

В ходе нашего бенчмаркинг-исследования на первом этапе был выбран процесс профессионального развития педагогов для изучения, идентификации и внедрения лучших образцов и опыта, выявленных с помощью данной технологии.

На втором этапе нужно было определить потенциальных партнеров по процессу бенчмаркинга, готовность которых к сотрудничеству и предоставлению необходимой информации определяет и тип бенчмаркинга (сетевой, индивидуальный или проблемно ориентированный), и успешность применения сравнительных методов. В нашем проекте в качестве партнеров для выявления успешных практик профессионального развития педагогов были выбраны европейские университеты – партнеры Института педагогики, психологии и социальных проблем по международному консорциуму проекта «Совершенствование профессионального развития преподавателей профессиональных школ с учетом европейского опыта» программы ЭРАЗМУС+ в рамках проекта «HORIZON 2020», финансируемого Агентством Еврокомиссии по вопросам образования для проведения исследований в сфере образования и внедрения инноваций. Среди них – Болонский университет (Италия), Бременский университет (Германия), Белградский университет (Сербия), Университет г. Коимбра (Португалия). Было проведено совещание по согласованию рамок и тематики бенчмаркинг-проекта, а также спланированы посещения вузов-партнеров и подготовлены опросные формы (анкеты), программы интервью и структуры кейсов для исследования.

На третьем этапе был проведен сравнительно-педагогический анализ данных, полученных с помощью анкет, интервью, экспертных оценок и презентации кейсов университетов – носителей успешных практик, выделены результаты и подготовлены рекомендации для адаптации и использования в российских высших школах. Пилотная проверка эффективности этих рекомендаций и их внедрение осуществлялись на заключительном этапе бенчмаркинг-проекта.

Представим некоторые результаты и выводы.

Не вызывает сомнения тот факт, что современному университету все больше становятся необходимыми «новые» преподаватели, умеющие легко перенастраивать свое преподавание, способные наладить контакт с любой аудиторией обучаемых вне зависимости от уровня

ее «цифрового разрыва», владеющие мультимедийными технологиями (видеоуроки, тьюториалы, интерактивные платформы) и полностью интегрированные в глобальную сеть.

В связи с этим сегодня образовательные организации за рубежом организуют программы переподготовки и профессионального развития преподавателей по наиболее привлекательным направлениям профессионального совершенствования. Фактически разворачивается тотальная система «переобучения обучающихся» (re-education of educators). Она обеспечивается центрами методик преподавания, технической поддержки образования, совершенствования и профессионального развития и др. [1], [8], [12].

Было выявлено, что в педагогике европейских стран отсутствует единая терминология, применяемая для методологического определения концепций и теорий о сущности профессионального мастерства преподавателей вузов. Профессиональное мастерство педагога имеет многоаспектный характер, зависящий как от внутренних, так и внешних факторов функционирования образовательной организации. Более того, было установлено, что проблемы методологического самоопределения зарубежных концепций о сущности профессионального мастерства педагога и компонентах его структуры не являются доминирующими, хотя и имеют оригинальную проекцию, позволяющую оценить некоторые их теоретические построения. В зарубежной научной литературе такие понятия, как «Теория профессионального развития педагога», «Парадигма теоретического знания в области профессионального мастерства педагога», «Модель формирования профессионального мастерства педагога», «Концепция профессионального развития педагога» часто употребляются как идентичные и строго не дифференцируются. Объясняется это тем, что интенсивно развивающееся в последние десятилетия научное знание в области профессионального развития педагогов и инновирование практики его осуществления определяют широкое разнообразие их терминологического оформления. Тем не менее сегодня можно говорить об определившихся тенденциях употребления базовых понятий в совершенствовании научного знания о процессе профессионального развития педагога.

Кроме того, анализ совокупности документов, определяющих глобальные перспективы совершенствования процесса профессионального развития педагогов в России и за рубежом по канонам Болонского процесса, позволил найти и обосновать те общие константы и базисные характеристики, определяющие профессиональное развитие педагогов как научное знание, как процесс и как социальную ценность. Вычленив их, можно продолжить совершенствование собственных аутентичных российских моделей процесса профессионального развития педагогов [4], [6], [8], [10], [13].

С помощью бенчмаркинга было установлено, что к характеристикам европейской системы профессионального развития педагогов (ПРП) в контексте Болонского процесса можно отнести:

- полимодельность и многовариативность системы ПРП;
- диверсификацию форматов и структур системы ПРП; трансформацию традиционной линейной модели профессионального развития в асинхронные ее разновидности;
- новые организационные рамки профессионального развития педагогов на основе лично-ориентированной парадигмы;
- интернационализацию системы профессионального развития педагогов и придание ей «европейского» характера (ориентация на европейские ценности, воспитание двойной лояльности у обучающихся и др.);
- развитие социального партнерства и диалога между субъектами системы профессионального развития педагогов;
- усиление профессионализации процесса профессионального развития педагогов, актуализация потребности в мониторинге и оценке качества, в профессиональных сертификатах и их признании, в более тесной связи с исследовательской деятельностью и др.;

- расширение источников получения грантов и стипендий для успешного профессионального развития педагогов;
- усиление конкуренции на глобальном и национальном рынках образовательных услуг для повышения профессионального мастерства педагогических кадров.

Назовем лишь некоторые курсы, составляющие обязательный компонент программ профессионального развития педагогов в университетах стран Евросоюза, показавшие в ходе исследования свою эффективность в профессиональном развитии педагогов: «Умелый и рефлексивный учитель»; «Становление полного профессионала»; «Педагог – активный лидер в мультикультурном обществе»; «Педагоги, занятые развитием»; «Ученик на всю жизнь»; «Учитель – катализатор успешного развития цифрового общества» и т. д. [13]. Важной особенностью этих курсов является их модульно-компетентностный формат и междисциплинарный характер, то есть педагог не только развивается как специалист с глубоким знанием своего предмета, но и совершенствует свои компетенции и навыки, необходимые для менеджмента и самобрендинга, для оказания поддержки обучаемым с учетом их социальных, гендерных и социокультурных различий.

Анализ содержания данных курсов и принципов его отбора позволил выделить три аспекта в направленности профессионального развития педагогов в контексте этих курсов: профессиональный, социальный и личностный. *Профессиональный аспект* предполагает, что основной упор делается на совершенствование ключевых профессиональных компетенций, к которым добавляются также такие мета-компетенции, как способность перестраиваться и умение учиться, способность подвергать сомнению известные идеи и предположения, навыки социально-сетевых взаимодействий и др. *Социальный аспект* проявляется в помощи педагогу адаптироваться к педагогическому коллективу, в развитии способности понимать и принимать нормы и этику педагогической деятельности, в умении стать частью организационной структуры, которая существует в конкретной образовательной организации, в осознании необходимости интегрироваться в ее микрополитику и т. д. *Личностный аспект* направлен на совершенствование профессиональной идентичности педагога, который овладевает стратегиями обучения учащихся цифровой эпохи и своими ролевыми позициями в этой деятельности с акцентом на формировании самоэффективности и резильентности, то есть способности встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства достойно и с вызовом.

Выводы. В результате сравнительно-педагогического исследования успешного опыта профессионального развития педагогов в европейских университетах с использованием технологии бенчмаркинга были выявлены концептуальные идеи, существенные характеристики и программы совершенствования процесса профессионального развития педагогов за рубежом, что может послужить знаниевой основой для последующих научных исследований и внедрения конструктивного опыта в этой области. Технология бенчмаркинга может быть успешно применена в российских вузах, так как для этого имеются определенные условия: богатый опыт сотрудничества университетов по реализации международных проектов и программ, осознание педагогическими вузами новых требований и роли педагогов в эпоху глобализации и цифровизации, возможности использования сети Интернет и цифровых технологий для целенаправленного сбора и обработки информационных баз данных и др.

Однако для повышения эффективности реализации технологии бенчмаркинга с целью выявления лучших практик профессионального развития педагогов в России необходимо создание дополнительных условий: рекомендуется организовать обучение педагогов бенчмаркингу как технологии; повысить аналитическое и ресурсное обеспечение его организации; активизировать партнерское взаимодействие и социально-профессиональные контакты вузов в контексте международного сотрудничества и кодекса бенчмаркинга;

совершенствовать культуру (традиции) самооценки вузов; сформировать у педагогов готовность к использованию международных успешных практик, адаптированных к российской действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаврилова И. В., Запруднова Л. А.* Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1197–1200.
2. *Козлов В. Е., Левина Е. Ю., Хусаинова С. В., Шибанкова Л. А.* Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2(102). – С. 107–115.
3. *Левина Е. Ю.* Управление развитием системы высшего образования : учебно-методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных организаций высшего образования. – Казань : Данис ; Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2018. – 104 с.
4. *Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаинова.* – Казань : Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2019. – 156 с.
5. *Новикова Е. Л.* Бенчмаркинг в образовании : учебное пособие для преподавателей, методистов и руководителей образовательных учреждений. – Ростов н/Д : ГБПОУ РО «РКСИ», 2018. – 12 с.
6. *Пономарева О. Н.* Применение бенчмаркинга в вузе // Материалы XXXVII Международной научно-практической конференции «World science: problems and innovations». – Пенза : Наука и просвещение, 2019. – С. 176–179.
7. *Портер М.* Конкурентное преимущество: как достичь высокого результата и обеспечить его устойчивость. – М. : Альпина Паблишер, 2018. – 716 с.
8. *Трегубова Т. М., Баклашова Т. А.* Практическое обучение как условие профессионального развития студентов педагогической магистратуры (на примере Института психологии и образования КФУ) // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 53–60.
9. *Booth S., Melano A., Sainsbury H., & Woodley L.* Articulating and comparing standards through benchmarking of assessment // The 10th annual Australian Quality Forum (AUQF). – Melbourne : AUQA, 2011. – P. 38–47.
10. *Darling-Hammond L. & Wentworth L.* Benchmarking learning systems : Student performance assessment in international context. – Stanford : Stanford University, 2015. – 47 p.
11. *Epper R. M.* Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience // Change. – 1999. – № 31(6). – P. 24–31.
12. *Hargreaves J. & Cristou A.* An institutional perspective on QAA subject benchmarking // Quality Assurance in Education. – 2002. – Vol. 10. – P. 187–191.
13. *Mukhametzyanova F. Sh., Tregubova T. M.* Challenges to teachers' education in context of globalization and integration: experience of multicultural Tatarstan Republic // European proceedings of social & behavioral sciences : 2nd International Forum on Teacher Education. – Kazan : Kazan Federal University, 2016. – P. 143–150.

Статья поступила в редакцию 02.03.2020

REFERENCES

1. *Gavrilova I. V., Zaprudnova L. A.* Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya // Molodoy uchenyj. – 2016. – № 10. – S. 1197–1200.
2. *Kozlov V. E., Levina E. Yu., Husainova S. V., Shibankova L. A.* Model' nauchno-metodicheskogo obespecheniya professional'nogo rosta pedagogov po podgotovke kadrov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 2(102). – S. 107–115.
3. *Levina E. Yu.* Upravlenie razvitiem sistemy vysshego obrazovaniya : uchebno-metodicheskoe posobie dlya rukovoditelej i pedagogov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya. – Kazan' : Danis ; Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2018. – 104 s.
4. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo rosta pedagoga po podgotovke kadrov: nauchno-metodicheskoe posobie / nauch. red. V. E. Kozlova, S. V. Husainova.* – Kazan' : Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2019. – 156 s.
5. *Novikova E. L.* Benchmarking v obrazovanii : uchebnoe posobie dlya prepodavatelej, metodistov i rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. – Rostov n/D : GBPOU RO «RКСI», 2018. – 12 s.

6. *Ponomareva O. N.* Primenenie benchmarkinga v vuze // *Materialy XXXVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «World science: problems and innovations»*. – Penza : Nauka i prosveshchenie, 2019. – S. 176–179.

7. *Porter M.* Konkurentnoe preimushchestvo: kak dostich' vysokogo rezul'tata i obespechit' ego ustojchivost'. – M. : Al'pina Pablisher, 2018. – 716 s.

8. *Tregubova T. M., Baklashova T. A.* Prakticheskoe obuchenie kak uslovie professional'nogo razvitiya studentov pedagogicheskoy magistratury (na primere Instituta psihologii i obrazovaniya KFU) // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. – 2019. – № 2(107). – S. 53–60.

9. *Booth S., Melano A., Sainsbury H., & Woodley L.* Articulating and comparing standards through bench-marking of assessment // *The 10th annual Australian Quality Forum (AUQF)*. – Melbourne : AUQA, 2011. – P. 38–47.

10. *Darling-Hammond L. & Wentworth L.* Benchmarking learning systems : Student performance assessment in international context. – Stanford : Stanford University, 2015. – 47 p.

11. *Epper R. M.* Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience // *Change*. – 1999. – № 31(6). – P. 24–31.

12. *Hargreaves J. & Cristou A.* An institutional perspective on QAA subject benchmarking // *Quality Assurance in Education*. – 2002. – Vol. 10. – P. 187–191.

13. *Mukhametzyanova F. Sh., Tregubova T. M.* Challenges to teachers' education in context of globalization and integration: experience of multicultural Tatarstan Republic // *European proceedings of social & behavioral sciences : 2nd International Forum on Teacher Education*. – Kazan : Kazan Federal University, 2016. – P. 143–150.

The article was contributed on March 02, 2020

Благодарность

Публикация выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

Acknowledgement

The publication was carried out under State Assignment No. 0N59-2019-0013 “The Problem of Modern Methodology for Studying the Formation and Development of Man in the Age of Digitalization”

Сведения об авторе

Трегубова Татьяна Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: tmtreg@mail.ru

Author information

Tregubova, Tatyana Moiseevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Leading Researcher at the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: tmtreg@mail.ru

И. Г. Трофимова, Г. З. Агафонова, И. Г. Никитина

О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

Аннотация. В статье рассматриваются возможности предмета «Иностранный язык» в патриотическом воспитании студентов технических специальностей. В последние десятилетия происходят изменения в содержании и методах воспитания нравственных, гражданско-патриотических качеств у учащейся молодежи, что обусловлено изменившимися политическими, экономическими и социальными условиями жизни как внутри страны, так и за ее пределами. Наша страна стала более открытой, и молодое поколение испытывает влияние западной модели и идеалов индивидуалистической личности, установки которых часто не совпадают с нашими традиционными моральными ценностями. В новых условиях, когда изменяются требования к личностным качествам специалиста, возникает необходимость менять или совершенствовать методы воспитательной работы в техническом вузе. Были разработаны два теста с целью определения отношения студентов технического и филологического бакалавриата к явлению «патриотизм». Результаты анализа тестирования показали, что большинство студентов гордятся своей страной, для них быть патриотом означает любить свою родину, ее культуру, работать на благо своей страны. Воспитательный процесс в техническом вузе на занятиях по иностранному языку осуществляется через содержание учебного материала посредством применения различных методов, приемов и средств, а также разных форм организации учебно-воспитательной работы. Учебный материал для студентов бакалавриата должен иметь профессиональную направленность и в то же время воспитательную ценность. Обосновывается необходимость использования текстового материала имеющихся учебников или специально составленного, который обладает воспитательным потенциалом с точки зрения формирования устойчивых патриотических взглядов и убеждений.

Ключевые слова: *патриотизм, патриотическое воспитание, студенты бакалавриата, иностранный язык, воспитательный потенциал, учебный материал.*

I. G. Trofimova, G. Z. Agafonova, I. G. Nikitina

PATRIOTIC EDUCATION OF TECHNICAL STUDENTS WHEN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

I. N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the potential of the subject «Foreign Language» in patriotic education of technical students. Over the past two decades, there have been changes in the content and methods of instilling the moral, civic-patriotic qualities in students, which is due to the changes in political, economic and social conditions both within the country and abroad. Russia has become more open, and the younger generation is influenced by the Western model and the ideals of the individualistic personality, the attitudes of which often conflict with the Russian traditional moral values. In the new conditions, when the requirements for the personality qualities change, it becomes necessary to alter or improve the methods of educational work in a technical institute. The authors designed two tests to determine the attitude of technical and philological students to the phenomenon of «patriotism». The results of the testing analysis showed that most students are proud of their country. For them to be a patriot means to love their homeland, its culture, to work for the good of their country. The educational process at the lesson of a foreign language in a tech-

nical institute is carried out through the content of educational material by using various methods, techniques and means, as well as various forms of organization of educational work. Educational material for undergraduate students should be profession-orientated and, at the same time, be of educational value. The paper substantiates the necessity of using textual material from existing textbooks or specially compiled, which has educational potential in terms of the formation of firm patriotic views and beliefs.

Keywords: *patriotism, patriotic education, undergraduate students, foreign language, educational potential, educational material.*

Введение. Предметом нашего исследования стали возможности иностранного языка как учебного предмета в воспитании патриотизма у студентов технических специальностей бакалавриата. Целью исследования является выявление и обоснование педагогических условий, которые необходимы для воспитания патриотических чувств у будущих инженеров.

Большие преобразования, происходящие в последние десятилетия в жизни нашей страны, привели к значительным изменениям в области образования, изменили отношение к воспитанию, приоритеты и ценности, мировоззренческие установки людей [1]. В современных условиях смены ценностных ориентиров молодежи, низкой востребованности ценностей старшего поколения, утраты традиционных духовно-нравственных установок и морально-этических норм, наше общество и государство остро нуждаются в таких образовательных моделях, которые обеспечивали бы духовно-нравственные компоненты патриотического воспитания в содержании образования, способствующих духовному развитию и саморазвитию личности [2].

С отказом от прежних идеологических установок произошли некоторые трансформации в понимании того, какие общечеловеческие ценности нужно прививать современной молодежи. Все это время ведутся дискуссии о необходимости формулирования общенациональной идеи для народов России, призванной сплотить людей для дальнейшего успешного развития страны, но решение до сих пор не найдено. Отсутствие общенациональной идеи является фактором, снижающим целеустремленность студентов технических направлений подготовки вузов в овладении новыми знаниями, развитии навыков творческого подхода в ходе освоения образовательной программы.

Современный среднестатистический студент, являясь свидетелем значительных трудностей на пути формирования общенациональной идеи как базиса, определяющего вектор развития страны, теряет ориентиры в определении собственной целевой функции получения высшего инженерного образования. В результате снижается мотивация к успешному освоению образовательной программы. Всесторонний анализ способов повышения мотивированности студентов, обучающихся по техническим специальностям, выполнен в работе [21]. Недавно проведенные исследования показали низкую целенаправленность применения студентами технических вузов современных инфокоммуникационных технологий для повышения эффективности учебного процесса [5], [22]. Для того чтобы стать творцом нового, от выпускника вуза, специалиста в области технических наук, в настоящее время требуется не только высокий уровень квалификации в своей узкой специализации, но и широкий кругозор в смежных областях знаний [4]. Эффективным для активизации творческого потенциала студентов технических направлений подготовки вузов представляется широкое внедрение трансдисциплинарного подхода в образовательный процесс [3], [7], [9]. В работе [21] предложено расширенное понимание трансдисциплинарности в учебном процессе, суть которого состоит в объединении разнородных знаний по содержанию (обучение) и методам (развитие) в сочетании с повышением качества организационно-педагогического сопровождения учебных занятий (воспитание). Патриотизм, выступая фактором, объединяющим людей независимо от возраста, национальности и вероисповедания, играет в системе воспитания будущих специалистов-инженеров одну из ведущих ролей.

Актуальность исследуемой проблемы. Студенческие годы являются важным этапом формирования личности будущего специалиста и гражданина. Для этого возраста характерна некоторая неустойчивость во взглядах, убеждениях и поведении у определенной части студенческой молодежи. «Проявляется эта неустойчивость в импульсивности, иллюзорном романтизме, разочаровании, пессимизме и волевой дисгармонии» [13]. Одним из нравственных качеств, которое следует продолжать воспитывать в условиях вуза, является патриотизм.

В последние два десятилетия принят ряд государственных документов по патриотическому воспитанию студентов, учитывающих реалии сегодняшнего дня как внутри страны, так и за ее пределами. Среди них – программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [15], в которой уделяется значительное внимание усовершенствованию форм и содержания патриотического воспитания молодежи. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» [10] поставлены важные задачи воспитания: формирование у современной учащейся молодежи гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации.

Материал и методы исследования. Материалом для изучения послужило содержание дисциплины «Иностранный язык» для студентов технических специальностей бакалавриата. Основными методами исследования явились следующие: анализ педагогической, методической литературы, нормативно-правовых и законодательных актов в сфере образования, рабочих программ дисциплин по иностранному языку ФГОС 3++ для технических специальностей, учебно-методических пособий; анкетирование; метод самооценки; прямое и косвенное наблюдение, изучение процесса обучения студентов 1–2 курсов факультета радиоэлектроники и автоматики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

Результаты исследования и их обсуждение. В широком смысле понятие «патриотизм» трактуется как чувство любви к своей родине, гордость за ее историю и великие свершения, а также стремление внести свой вклад в дело развития и процветания своей страны. В современном российском обществе понятие «патриотизм» толкуется по-разному вследствие его сложного содержания и различных форм его выражения. Так, например, А. Г. Санина [17] считает, что патриотизм можно рассматривать как любовь к стране, преданность государству, выраженные в знании исторических и современных достижений страны, свободную поддержку духовных и нравственных ценностей, проявление гражданской ответственности на основе активного участия в гражданском обществе, конструктивную критику правительства и выражение своей точки зрения. По мнению А. Г. Горельцева, «проблема гражданско-патриотического воспитания студентов государственных технических вузов не является легко разрешимой, так как должна реализовываться в сложной, внутренне противоречивой общественно-политической ситуации» [8].

Новые экономические, политические и социальные условия значительно изменили статус иностранного языка как учебного предмета. В настоящее время востребованы не переводчики, а высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком, способные общаться на нем, самостоятельно разбираться в научно-технической документации, следить за новыми техническими разработками в других странах, информацию о которых можно найти только в иностранных журналах. «Таким образом, владение иностранным языком становится в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности специалиста» [18, с. 179]. Поэтому «иностранный язык становится реально востребованным, а следовательно, и большую действенность обретают воспитательные возможности предмета “иностранный язык” во всей системе образования» [19, с. 81].

Вопросы реализации воспитательного потенциала предмета «Иностранный язык» отражены в работах таких ученых, как Е. И. Вишневецкий [6] и др. Вопросы нравственного, гражданского, патриотического и гуманистического воспитания студентов технических вузов в процессе изучения иностранных языков рассматриваются в диссертациях О. И. Моисеенко [12], И. Г. Трофимовой [19] и др. Среди исследователей темы патриотического воспитания в ходе обучения иностранным языкам можно назвать Т. И. Шакирову [20].

Для дисциплины «Иностранный язык» характерно то, что в процессе его изучения обучающиеся не только осваивают явления другого языка, но и формируют умения и навыки пользоваться им в целях общения и получения нужной информации. Коммуникативная направленность изучения иностранного языка дает преподавателю широкие возможности по воспитанию у учащихся патриотизма, гражданственности, морально-нравственных качеств.

Для того чтобы выявить, в какой степени развиты патриотические чувства у студентов-бакалавров технических специальностей, были проведены анкетирование и тестирование, результаты которых можно учитывать при составлении учебно-методического комплекса для воспитания патриотизма.

В анкетировании приняли участие 113 студентов 1 и 2 курсов факультета радиоэлектроники и автоматики. С целью сравнительного анализа результатов анкетирования был также проведен опрос среди 60 студентов 1 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

Результаты анализа теста 1 (В какой степени вы гордитесь тем, что являетесь гражданином России?) приведены в таблице 1. Варианты ответов на 1-ое утверждение у студентов технических специальностей и студентов-филологов несколько отличаются: среди первых 20 % испытывают большую гордость за то, что они граждане России, среди вторых таких несколько больше – 27 %. На второе утверждение ответы соответственно составляют 55 % и 39 %. Только иногда испытывают гордость за то, что они граждане России, 19 % инженеров и 15 % филологов. Не испытывают гордости за страну 13 % студентов факультета иностранных языков (ФИЯ) и только 3 % студентов факультета радиоэлектроники и автоматики (ФРЭА). Такое расхождение в ответах предположительно можно объяснить тем, что на факультете иностранных языков в основном учатся девушки, а на факультете РЭА – юноши. Возможно, девушки более эмоционально воспринимают негативные стороны некоторых явлений в жизни страны, и это сказывается на их ответах. Затруднились с ответами 3 % инженеров и 9 % филологов.

Таблица 1

Тест 1. В какой степени вы гордитесь тем, что являетесь гражданином России?

| № п/п | Варианты утверждений | бакалавры-инженеры | бакалавры-филологи |
|-------|----------------------------|--------------------|--------------------|
| 1. | Испытываю большую гордость | 20 | 27 |
| 2. | Испытываю гордость | 55 | 39 |
| 3. | Испытываю гордость иногда | 19 | 15 |
| 4. | Не испытываю гордости | 3 | 13 |
| 5. | Затрудняюсь ответить | 3 | 9 |

Чувство гордости за свою страну, ее историю, культуру, достижения в разных сферах является одним из важных компонентов патриотизма. Для того чтобы лучше понять, что значит в понимании студентов быть патриотом, было проведено анкетирование; нужно было из 9 вариантов ответов выбрать самую важную составляющую, по мнению студентов (см. табл. 2). Если рассматривать результаты анализа ответов студентов технического и гуманитарного факультетов, по большинству пунктов их мнения почти совпадают

или расходятся незначительно. Для большей части студентов «быть патриотом» означает прежде всего любить свою страну, национальную культуру, работать на благо своей страны и стараться вносить посильный вклад в дело прогрессивных преобразований в стране (пункты 1, 2, 3, 4). Из опроса также видно, что незначительное количество студентов считают нужным для патриота жертвовать своим благополучием для защиты государства (2 % и 3 % у технарей и гуманитариев соответственно), быть готовым защищать свою страну от лживых обвинений (4 % и 3 %), признавать недостатки в положении дел своей страны (6 % и 1 %), принимать активное участие в политической жизни страны (по 4 % у обеих групп респондентов). Никто или почти никто не считает, что быть патриотом означает считать свою страну лучше других стран (0 % и 2 %). Среди студентов факультета иностранных языков не оказалось таких, кто не понимает, что значит быть патриотом (0 %), а среди студентов факультета радиоэлектроники и автоматики таких оказалось лишь 3 %.

Таблица 2

Анкета 1. Что значит быть патриотом?

| № п/п | Варианты ответов | бакалавры-инженеры | бакалавры-филологи |
|-------|--|--------------------|--------------------|
| 1. | Любить свою родину | 43 | 52 |
| 2. | Любить национальную культуру, следовать традициям | 12 | 17 |
| 3. | Работать на благо своей страны | 13 | 10 |
| 4. | Стараться вносить посильный вклад в дело прогрессивных преобразований в стране | 13 | 8 |
| 5. | Жертвовать своим благополучием для защиты государства | 2 | 3 |
| 6. | Быть готовым защищать свою страну от лживых обвинений | 4 | 3 |
| 7. | Считать свою страну лучше других стран | 0 | 2 |
| 8. | Признавать недостатки в положении дел своей страны | 6 | 1 |
| 9. | Принимать активное участие в политической жизни страны | 4 | 4 |
| 10. | Нет ответа/затрудняюсь ответить | 3 | 0 |

Результаты анкетирования и тестирования студентов-бакалавров позволяют нам заключить, что в вузе необходимо продолжить работу по воспитанию нравственных качеств, патриотизма, гражданственности у будущих инженеров.

Наш опыт показывает, что одним из основных педагогических условий, способствующих эффективному патриотическому воспитанию у студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка, является содержание учебного материала. Его нужно подбирать так, чтобы обеспечить решение не только учебных, но и воспитательных задач. Материал, имеющий воспитательный потенциал, может быть представлен в виде учебных и аутентичных текстов и разнообразных упражнений.

Другими педагогическими условиями успешного воспитательного процесса являются средства, методы и формы организации учебно-воспитательной работы на занятиях по английскому языку у студентов технического факультета. В нашей практике мы используем различные средства воспитания (учебные пособия, учебники, учебные и аутентичные тексты, имеющие воспитательную ценность, пословицы и поговорки, наглядные пособия) и разнообразные методы воспитания (рассказ, беседа, дискуссия, убеждение, упражнение, одобрение, наставление и т. д.). Формами воспитательной работы выступают практические и лабораторные занятия, студенческие научные конференции, учебные экскурсии, ролевые игры и т. д.

Значительное количество времени на занятиях по английскому языку со студентами технических специальностей уделяется работе с текстами – как учебными, так и аутентичными. Это могут быть тексты общетехнической направленности и содержащие информацию

по выбранной специальности, а также тексты, рассказывающие об общественной и культурной жизни своей страны и стран изучаемого языка, о жизни и деятельности известных ученых, внесших большой вклад в развитие мировой науки, тексты, рассказывающие о технических достижениях своей республики, и т. д. Таким образом, текст можно рассматривать как основной материал для воспитательной работы среди студентов технических специальностей. «Это обусловлено тем, что текст является реальной и наиболее продуктивной основой обучения различным видам речевой деятельности на иностранном языке» [11], [14].

Для воспитания патриотических чувств у студентов на занятиях по иностранному языку мы используем тексты, имеющиеся в учебниках или составленные специально. Эти тексты должны быть профессионально ориентированы и в то же время иметь воспитательную ценность. Интересный по содержанию воспитательный материал может незаметно подводить студентов к решению определенных нравственных проблем.

Наш многолетний опыт работы на технических факультетах показывает, что для формирования патриотических качеств у студентов технических специальностей в процессе обучения иностранному языку нужно использовать тексты, рассказывающие об истории отечественных и зарубежных предприятий, работающих в тех областях, в которых они будут трудиться. Такие тексты всегда вызывают у них общий и профессиональный интерес. В центре внимания должны находиться известные ученые, руководители предприятий, которые внесли большой вклад в развитие отечественной науки и техники, обороноспособности страны [19, с. 93]. На занятиях по английскому языку мы знакомим студентов с жизнью и деятельностью таких ученых, как первый крупный русский ученый в области естественных наук Михаил Ломоносов, физик и электротехник, изобретатель радио Александр Попов, Владимир Зворыкин, внесший большой вклад в развитие телевидения в США и России, создатели первой советской атомной бомбы Игорь Курчатов и Андрей Сахаров [16], советский инженер-физик, видный организатор науки Петр Капица, известный советский исследователь в области теоретической физики Лев Ландау и др. С большим интересом студенты знакомятся с жизнью и деятельностью таких известных ученых-лауреатов Нобелевской премии последних десятилетий, как Жорес Алферов и Виталий Гинзбург. Для них характерны такие гражданские качества, как мужество, патриотизм, чувство долга, ответственность.

Тексты о достижениях российской науки и техники вызывают у студентов чувство гордости за страну, а факты из жизни и деятельности отечественных ученых свидетельствуют о том, какими большими патриотами они были, какое достоинство и смелость проявляли в непростых отношениях с властью, мужественно переносили испытания, бескорыстно служили интересам своей страны.

Мы также знакомим студентов со взглядами известных ученых на проблемы отечественной и зарубежной науки, на разные стороны общественной жизни. Все это – личные примеры известных и авторитетных ученых, их взгляды, мнения, понимание значимости их научной деятельности – положительно влияет на сознание, чувства, интересы и поступки студентов, способствует формированию гражданственности и патриотизма.

Выводы. В настоящее время вопросы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи входят в число приоритетных задач обучения и воспитания в вузе. Для решения этой задачи можно использовать воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык». При этом педагогическими условиями, обеспечивающими эффективное патриотическое воспитание студентов, обучающихся на технических специальностях бакалавриата, являются подбор учебного материала, который должен иметь профессиональную направленность, а также может быть общекультурного, регионального характера; использование разных форм организации учебно-воспитательной работы на занятиях по английскому языку; применение различных методов и средств обучения и воспитания, направленных на формирование патриотизма у студентов технического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агафонова Г. З.* Духовно-нравственные позиции в философско-педагогической системе В. А. Сухомлинского // Идеи В. А. Сухомлинского в теории и практике : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2018. – С. 9–12.
2. *Агафонова Г. З.* О сущности духовной компетентности // Социологические и педагогические аспекты образования : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 198–201.
3. *Андреев В. В., Гибадулин Р. Я., Жданов Р. И.* Формирование трансдисциплинарного подхода к научной и педагогической деятельности как основная миссия Института перспективных исследований // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2–1. – С. 9–22.
4. *Андреев В. В., Гибадулин Р. Я., Проданов Г. А., Жданов Р. И.* Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21, № 4. – С. 623–636.
5. *Васильева Л. Н., Володина Е. В., Ильина И. И., Андреев В. В.* Оценка целенаправленности применения современных ИКТ студентами вузов в образовательном процессе // Science for Education Today. – 2020. – № 2. – С. 124–137.
6. *Вишневецкий Е. И.* Воспитательные возможности процесса обучения иностранному языку // Иностранный язык в школе. – 1988. – № 4. – С. 23–26.
7. *Горбунов В. И., Евдокимова О. К., Римонди Д., Андреев В. В.* Формирование трансдисциплинарных знаний у студентов технических направлений вузов // Science for Education Today. – 2019. – № 1. – С. 172–187.
8. *Горельцев А. Г.* Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2007. – 22 с.
9. *Евдокимова О. К., Андреев В. В., Горбунов В. И.* Дисциплина «Русский язык и деловые коммуникации» в системе подготовки студентов технического бакалавриата // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 5(105). – С. 151–156.
10. *Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edu.ru/documents/view/1660/>.
11. *Маргулис В. Д.* Вербальный текст как единица обучения (интерактивная методика преподавания естественных языков). – Челябинск : Газета, 1996. – 176 с.
12. *Моисеенко О. И.* Идеино-политическое воспитание студентов вуза в системе аудиторных занятий (на материале обучения английскому языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Минск, 1988. – 157 с.
13. *Османкина Т. Н.* Формирование гражданственности старшеклассников в условиях общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2000. – 20 с.
14. *Пойзнер Б.* Учебный текст. Опыт социоэнергетического описания // Высшее образование в России. – 1997. – № 3. – С. 29–31.
15. *Постановление* Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/>.
16. *Рочко В. Н.* Фрагменты биографии. А. Д. Сахаров. – М. : Панорама, 1991. – 16 с.
17. *Санина А. Г.* Патриотизм россиян и патриотическое воспитание в современной России // Социологические исследования. – 2016. – № 5. – С. 44–53.
18. *Трофимова И. Г.* О повышении роли иностранных языков в жизни современного общества // Проблемы повышения качества образования в условиях модернизации общества : сборник статей по материалам региональной научно-методической конференции. – Чебоксары, 2004. – С. 179–184.
19. *Трофимова И. Г.* Формирование гражданственности как интегративного качества личности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 2006. – 205 с.
20. *Шакирова Т. И.* Формирование патриотических качеств у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Калуга, 2012. – 23 с.
21. *Andreev V. V., Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Rimondi G.* Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties // Education and Self Development. – 2020. – Vol. 15, № 1. – P. 21–37.
22. *Andreev V. V., Gorbunov V. I., Evdokimova O. K. et al.* Negative Aspects of the Use of Infocommunication Technologies by Undergraduate Students of Engineering Academic Programs in a Regional Russian University // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8(3). – P. 844–856.

Статья поступила в редакцию 18.05.2020

REFERENCES

1. *Agafonova G. Z.* Duhovno-nravstvennye pozicii v filosofsko-pedagogicheskoj sisteme V. A. Suhomlinskogo // *Idei V. A. Suhomlinskogo v teorii i praktike : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* – Cheboksary, 2018. – S. 9–12.
2. *Agafonova G. Z.* O sushchnosti duhovnoj kompetentnosti // *Sociologicheskie i pedagogicheskie aspekty obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* – Cheboksary, 2019. – S. 198–201.
3. *Andreev V. V., Gibadulin R. Ya., Zhdanov R. I.* Formirovanie transdisciplinarnogo podhoda k nauchnoj i pedagogicheskoj deyatel'nosti kak osnovnaya missiya Instituta perspektivnyh issledovanij // *Prepodavatel' XXI vek.* – 2019. – № 2–1. – S. 9–22.
4. *Andreev V. V., Gibadulin R. Ya., Prodanov G. A., Zhdanov R. I.* Institut perspektivnyh issledovanij – novaya forma podgotovki pedagogicheskikh kadrov vysshej kvalifikacii v Rossii // *Integraciya obrazovaniya.* – 2017. – T. 21, № 4. – S. 623–636.
5. *Vasil'eva L. N., Volodina E. V., Il'ina I. I., Andreev V. V.* Ocenka celenapravlenosti primeneniya sovremennyh IKT studentami vuzov v obrazovatel'nom processe // *Science for Education Today.* – 2020. – № 2. – S. 124–137.
6. *Vishnevskij E. I.* Vospitatel'nye vozmozhnosti processa obucheniya inostrannomu yazyku // *Inostrannyj yazyk v shkole.* – 1988. – № 4. – S. 23–26.
7. *Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Rimondi D., Andreev V. V.* Formirovanie transdisciplinarnykh znanij u studentov tekhnicheskikh napravlenij vuzov // *Science for Education Today.* – 2019. – № 1. – S. 172–187.
8. *Gorel'cev A. G.* Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie studentov v gosudarstvennom tekhnicheskom vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – SPb., 2007. – 22 s.
9. *Evdokimova O. K., Andreev V. V., Gorbunov V. I.* Disciplina «Russkij yazyk i delovye kommunikacii» v sisteme podgotovki studentov tekhnicheskogo bakalavriata // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2019. – № 5(105). – S. 151–156.
10. *Koncepciya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2020 goda [Elektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <http://www.edu.ru/documents/view/1660/>.
11. *Margulis V. D.* Verbal'nyj tekst kak edinica obucheniya (interaktivnaya metodika prepodavaniya estestvennyh yazykov). – Chelyabinsk : Gazeta, 1996. – 176 s.
12. *Moiseenko O. I.* Idejno-politicheskoe vospitanie studentov vtuzu v sisteme auditornykh zanyatij (na materiale obucheniya anglijskomu yazyku) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Minsk, 1988. – 157 s.
13. *Osmankina T. N.* Formirovanie grazhdanstvennosti starsheklassnikov v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Orenburg, 2000. – 20 s.
14. *Pojzner B.* Uchebnyj tekst. Opyt socioenergeticheskogo opisaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii.* – 1997. – № 3. – S. 29–31.
15. *Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493 «O gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody» [Elektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/>.
16. *Rochko V. N.* Fragmenty biografii. A. D. Saharov. – M. : Panorama, 1991. – 16 s.
17. *Sanina A. G.* Patriotizm rossijan i patrioticheskoe vospitanie v sovremennoj Rossii // *Sociologicheskie issledovaniya.* – 2016. – № 5. – S. 44–53.
18. *Trofimova I. G.* O povyshenii roli inostrannyh yazykov v zhizni sovremennoho obshchestva // *Problemy povysheniya kachestva obrazovaniya v usloviyah modernizacii obshchestva : sbornik statej po materialam regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii.* – CHEboksary, 2004. – S. 179–184.
19. *Trofimova I. G.* Formirovanie grazhdanstvennosti kak integrativnogo kachestva lichnosti studentov tekhnicheskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Cheboksary, 2006. – 205 s.
20. *Shakirova T. I.* Formirovanie patrioticheskikh kachestv u studentov vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kaluga, 2012. – 23 s.
21. *Andreev V. V., Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Rimondi G.* Transdisciplinary approach to improving study motivation among university students of engineering specialties // *Education and Self Development.* – 2020. – Vol. 15, № 1. – P. 21–37.
22. *Andreev V. V., Gorbunov V. I., Evdokimova O. K. et al.* Negative Aspects of the Use of Infocommunication Technologies by Undergraduate Students of Engineering Academic Programs in a Regional Russian University // *Universal Journal of Educational Research.* – 2020. – Vol. 8(3). – P. 844–856.

The article was contributed on May 18, 2020

Сведения об авторах

Трофимова Ираида Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: iraidatrofimova@gmail.ru

Агафонова Галина Зиновьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, социологии и педагогики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Galinoo@mail.ru

Никитина Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nikitina_irina94@inbox.ru

Author information

Trofimova, Iraida Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 1, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: iraidatrofimova@gmail.ru

Agafonova, Galina Zinovyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Pedagogics, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: Galinoo@mail.ru

Nikitina, Irina Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of the Foreign Languages № 1, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: nikitina_irina94@inbox.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ И УМЕНИЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Казанский филиал Российского государственного университета правосудия,
г. Казань, Россия*

Аннотация. В данной статье проанализировано основное различие понятий учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Основной проблемой является развитие мотивации к учебной научно-исследовательской деятельности учащихся. Выявлено, что на мотивационную готовность студентов к научно-исследовательской деятельности могут оказывать влияние многие факторы, рассмотрено их воздействие. В статье приведены различные студенческие мероприятия, которые могут способствовать повышению мотивации учащихся к исследовательской деятельности. Выявлены, проанализированы научно-исследовательские умения и их компоненты (операционный, содержательный, мотивационный).

Реализация в профессиональной подготовке традиционных форм обучения (лекции, лабораторные, практические, семинарские занятия, коллоквиумы, курсовые и дипломные работы, консультации, индивидуальные занятия) помогает овладению учащимися научной информацией, но не всегда способствует формированию необходимых умений и навыков. Очевидно, что внедрение новых теоретических обобщений в учебный процесс (чтение преподавателями проблемных лекций, введение новых теоретических разделов по наиболее актуальным проблемам современной науки, расширение перечня учебной литературы и интернет-источников, освоение новых методик исследования, подготовка мультимедийных презентаций) повысит интерес студентов к исследовательской деятельности.

Образовательный процесс будет проходить более успешно, если в вузе сформирована эффективная образовательная и научно-исследовательская среда, направленная на развитие личности студента.

Ключевые слова: *исследовательская деятельность, мотивация, образовательный процесс, профессиональные компетенции, научно-исследовательские умения, традиционные и инновационные формы обучения, образовательная система, профессиональная грамотность.*

N. A. Khramova, N. G. Pfanenshtil

**FORMATION OF RESEARCH MOTIVATION AND SKILLS
AT STUDENTS IN MULTILEVEL EDUCATIONAL SYSTEM**

Kazan Branch of the Russian State University of Justice, Kazan, Russia

Abstract. This article analyzes the main difference between the concepts of educational research activity and research activity. The main problem is the development of motivation for educational research activities at students. The authors revealed that many factors can influence students' motivation readiness for research activities; considered the impact of those factors. The article presents various student activities that can help to increase students' motivation for research activities; identifies and analyzes the research skills and their components (operational, content, motivation).

The implementation of traditional forms of education in professional training (lectures, laboratory, practical, seminars, colloquiums, term papers and theses, consultations, individual classes) helps students master scientific information, but does not always contribute to the formation of the necessary skills.

It is obvious that the introduction of new theoretical generalizations in the educational process (delivering of problem lectures, introduction of new theoretical units on the most relevant problems of modern science, expanding the list of educational literature and Internet sources, development of new research methods, multimedia presentations) will increase the interest of students in research activities.

The educational process will be more successful if the University has an effective educational and research environment aimed at the development of the student's personality.

Keywords: *research activity, motivation, educational process, professional competences, research skills, traditional and innovative forms of education, educational system, professional literacy.*

Введение. В основе учебно-исследовательской деятельности студентов лежит системно-деятельностный подход – это основной (базовый) принцип построения процесса образования по ФГОС третьего поколения. Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность предоставляет возможность успешной мотивации студентов к обучению и повышает качество образовательного процесса в вузе. Поэтому формирование у учащихся стремлений к исследованию и умений самостоятельно и эффективно его осуществлять – одна из важных задач современного образования. Цель данного исследования – выявить факторы, влияющие на мотивационную готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, и привести примеры различных студенческих мероприятий, которые могут способствовать повышению мотивации учащихся к исследовательской деятельности. Статья построена на основе анализа педагогической, научной и учебно-методической литературы, федеральных государственных образовательных стандартов.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях социально-экономических изменений, реформирования и обеспечения многоуровневости системы высшего образования в России возрастает необходимость в подготовке специалистов с достаточно высоким уровнем личностного развития, профессиональной компетентности, творческих способностей, стремящихся к постоянному профессиональному росту и развитию. В данной ситуации одним из важнейших требований вузовской подготовки является развитие научно-исследовательской деятельности студентов, в процессе которой они приобретают умения и навыки научного исследования, поиска новых высокопродуктивных, нестандартных подходов, которые необходимы для решения как практических, так и исследовательских задач.

Материал и методы исследования. Был осуществлен комплексный теоретический анализ научной и учебно-методической педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучены федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [2], [6], [7]. В статье приводятся и обобщаются результаты практической деятельности преподавателей кафедры социально-гуманитарных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия (КФ РГУП), осуществляющих профессиональную деятельность в рамках среднего профессионального образования (факультет непрерывного образования по подготовке специалистов для судебной системы), а также высшего (факультет подготовки специалистов для судебной системы – юридический факультет КФ РГУП).

Результаты исследования и их обсуждение. Учебно-исследовательская деятельность студентов – это организованная деятельность, «... направленная на поиск, доказательство закономерных связей анализируемых фактов, явлений или процессов. Помимо осознания и формулирования проблемы в учебно-исследовательской деятельности можно выделить такие этапы: формулировка целей и задач исследования; выдвижение гипотезы для решения проблемы; овладение методикой исследования, обработкой, анализом и обобщением статистического материала; ознакомление с литературой и интернет-источниками по данной проблеме; написание и защита итоговой работы» [6].

Этапы учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности в основном совпадают, но, в отличие от первой, «... научно-исследовательская деятельность направлена на выявление объективно существующих закономерностей, явлений и процессов, происходящих в социоприродной среде; расширение научного кругозора; привитие устойчивых навыков самостоятельной научно-исследовательской работы; умение аргументированно защищать и обосновывать полученные результаты» [1, с. 10].

Учебно-исследовательская деятельность – это реферирование научных изданий с элементами аналитической работы, выступление с научными докладами и сообщениями на семинарских занятиях, выполнение НИР в период учебной практики. Научно-исследовательская работа – это выполнение учебного проекта, публикации научных статей, тезисов в сборниках научных трудов и научных журналах, выступление на научно-практических конференциях разного уровня. Научно-исследовательская деятельность способствует формированию высокомотивированной личности и успешному освоению профессии, а также является важным показателем совершенно нового качества высшего образования. В научно-исследовательской деятельности бакалавра большое значение имеет мотивация к выполнению научно-исследовательской работы.

Проблема развития этой мотивации существовала всегда, но при внедрении новых стандартов многоуровневой системы образования вновь приобретает актуальность. Мотивация представляет собой внутреннее побуждение к действию, заинтересованность индивида в его свершении. Мотив придает деятельности личностный смысл и внутренние силы, побуждающие к определенной деятельности.

Уже на первом этапе обучения у каждого студента проявляется индивидуальная мотивационная готовность и умения к осуществлению научно-исследовательской деятельности. По мнению П. И. Чернецова и И. В. Шадчина, высокая степень подготовленности студентов к научно-исследовательской работе определяется устойчивым интересом к ней, пониманием логики научного исследования и значимости научно-исследовательской деятельности в профессиональной самореализации [10, с. 6]. Студенты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью, более компетентны, коммуникабельны, способны самостоятельно планировать свою деятельность. Слабая мотивация и интерес студента к приобретению знаний на изучаемых дисциплинах, неумение работать с литературными и интернет-источниками, отсутствие способности выстраивать научную логику, самостоятельно определять актуальность, проблему, новизну научного исследования характеризуют несформированность навыков и низкий уровень готовности к научно-исследовательской деятельности.

Тем не менее, необходимо отметить, что на мотивационную готовность студентов к научно-исследовательской деятельности могут оказывать влияние многие факторы: мотив поступления в вуз; место высшего образования в системе ценностей как главный ресурс в достижении целей и успеха в жизни; отсутствие информации о значимости научно-исследовательской деятельности, особенно среди студентов первого курса; неуверенность в себе; ограниченность интересных, творческих тем научно-исследовательских работ и узкий диапазон их выбора; недостаточная компетентность научного руководителя.

Кроме того, длительное время российская образовательная система ориентировала учащихся в основном на получение готовых знаний без развития дополнительных поисковых усилий. Поэтому для многих студентов является трудным именно самостоятельный поиск информации и анализ полученных знаний. «... Важным условием повышения эффективности образовательного процесса в вузе является правильно спланированная и организованная научно-исследовательская деятельность, формирование исследовательских умений, которые развивают творческий тип мышления и создают внутреннюю мотивацию к учебной деятельности в целом» [3], [4].

Цель научно-исследовательской деятельности бакалавров – повышение мотивации и приобретенного уровня научной подготовки, а также выявление творческих и талантливых студентов для последующего обучения в магистратуре [7], [8].

Успешное формирование мотивации и умений научно-исследовательской деятельности зависит от грамотно разработанной системы принципов и этапов педагогического взаимодействия с использованием определенных учебно-познавательных задач, образовательных технологий, создания атмосферы соперничества, успеха в научно-исследовательской деятельности, формирующей у студентов отношение к ней как к ценности. Реализация в профессиональной подготовке традиционных форм обучения помогает овладению бакалаврами научной информацией, но не всегда способствуют формированию необходимых научно-исследовательских умений и навыков. Образовательный процесс будет проходить более успешно, если в вузе сформирована эффективная образовательная и научно-исследовательская среда, направленная на развитие личности студента.

Очевидно, что внедрение в учебный процесс новых теоретических обобщений (чтение преподавателями проблемных лекций, введение новых теоретических разделов по наиболее актуальным проблемам современной науки, расширение перечня учебной литературы и интернет-источников, освоение новых методик исследования, подготовка мультимедийных презентаций) повысит интерес студентов к исследовательской деятельности [5, с. 10]. Подготовка к ней должна осуществляться при помощи интеграции учебных занятий и научной работы с учетом заинтересованности и готовности бакалавров к исследовательской деятельности, которая характеризуется целенаправленностью, осознанностью, интеллектуальностью, производительностью и практической применимостью.

Важно, чтобы объем научно-исследовательских навыков возрастал постепенно, например, для студентов 1–2 курсов главной основой исследования является умение анализировать, сравнивать, обобщать, систематизировать (приемы мыслительной, организационной и творческой поисковой деятельности), самостоятельно работать, нестандартно мыслить. Для эффективного формирования и развития исследовательских компетенций нужно привлекать студентов в работе научных семинаров и студенческих конференций, предоставлять возможность осуществлять научные исследования по профилю специальности обучения и другим областям. Требования к научно-исследовательской деятельности с каждым учебным годом должны повышаться и способствовать развитию студента как исследователя. На старших курсах исследовательская деятельность основывается на более прикладном характере изучаемого материала, а исследовательские умения приобретают профессиональный характер. Развитие мотивации обучения бакалавров достаточно часто зависит от системы оценивания, которая является лишь формальным индикатором успеха. На первом курсе, возможно, данный мотив может быть главным, но по мере личностного роста, уровня специализации студента, развития его способностей и интеллектуально-творческого потенциала ситуация в корне меняется. Преимущественно важным становится не столько получение высоких оценок, сколько понимание материала и использование его на практике.

Наиболее приоритетные формы организации НИР студентов, обучающихся по магистерским программам, – это научно-исследовательский семинар, подготовка выпускной квалификационной работы в форме магистерской диссертации; научно-исследовательская практика или научно-исследовательская работа в период производственной практики [7].

Научно-исследовательские умения играют особую роль и являются важным «инструментом» в приобретении знаний, кроме того, способствуют формированию профессиональной грамотности будущих специалистов и являются составной частью базовой культуры личности. Данные умения содержат в себе:

– операционный компонент как систему умений и навыков (частные, специальные);

– содержательный компонент (система научно-исследовательских знаний);
– мотивационный компонент, который проявляется как познавательный интерес [1, с. 21].

Если один из перечисленных трех компонентов отсутствует или недостаточно сформирован, то дальнейшее развитие научно-исследовательских умений практически невозможно.

Мотивационный компонент научно-исследовательской деятельности привлекает сегодня особое внимание при внедрении новых стандартов обучения. Мотивы научно-исследовательской деятельности – это потребности студентов в познании, получение удовольствия от процесса приобретения знаний, устремление к интеллектуальному успеху, достижение новых результатов. Эти мотивы тесно связаны с потребностями человека в познании и развитии. Лучшая мотивация – это творческая самореализация, стремление к самосовершенствованию; студентов необходимо ориентировать на повышение уровня научной компетентности и развитие новых умений, способностей, осознание собственной ценности и уникальности как исследователя. Необходимо создать условия для развития исследовательских возможностей и познавательного интереса, расширять и актуализировать знания по дисциплинам, акцентировать важность межпредметных связей, активно создавать предпосылки для развития научного мышления.

В процессе формирования мотивации и умений исследовательской деятельности необходимо направлять мыслительную деятельность студентов в сторону активного и продуктивного поиска и освоения новой информации, развивать когнитивные способности. «Особое место в системе форм и методов обучения, направленных на формирование и развитие научно-исследовательских умений, отводится самостоятельной работе» [3, с. 1224] и самостоятельной познавательной деятельности исследовательского типа, при которой студенты самостоятельно находят метод решения проблемы. Важно соблюдать последовательность формирования способностей к исследовательской работе, давать возможность студентам проявить свои навыки и содействовать закреплению теоретических знаний и умений.

Навыки исследовательской работы развиваются в процессе написания курсовых и выпускных квалификационных работ: «Студенты учатся моделировать познавательные и профессиональные задачи, анализировать полученные результаты, проектировать и осуществлять процесс анализа с использованием исследовательских методов» [2]. Студенты колледжа КФ РГУП уже на 1 курсе осуществляют первые попытки самостоятельной исследовательской деятельности при написании индивидуального проекта по любой изучаемой дисциплине (по выбору студента). Проводя эту работу индивидуально с каждым учащимся, преподаватели регулярно отслеживают уровень сформированности их исследовательских навыков, корректируют и направляют научные поиски студентов. Учащиеся оформляют индивидуальный проект, итоговая оценка ставится на основании его устной защиты. Таким образом, уже на первом курсе в рамках среднего профессионального образования студенты осваивают умения научно-исследовательской деятельности, особенно важные впоследствии при написании курсовых и дипломных проектов (выпускных квалификационных работ).

Особое значение в формировании исследовательских навыков имеет производственная практика, которая закрепляет эти умения. Преддипломная практика выявляет уровень и степень подготовленности будущих выпускников к использованию исследовательских подходов в профессиональной деятельности. Важную роль в течение всего времени обучения в вузе играет индивидуальная работа руководителя со студентами.

Повышению мотивации бакалавров в научно-исследовательской деятельности могут способствовать различные студенческие мероприятия: научные кружки; выполнение науч-

но-исследовательских проектов; ежегодное участие в научных, практических конференциях; круглые столы по обсуждению диссертационных исследований аспирантов; участие в мероприятиях различного уровня, например, научных семинарах, симпозиумах, олимпиадах, конкурсах, выставках, молодежных форумах, республиканских конкурсах [9].

Талантливые студенты, достигшие высоких результатов в научно-исследовательской деятельности, должны поощряться наградами, денежными премиями, грантами на реализацию своей научной разработки для дальнейшего ее внедрения в производство, почетными дипломами, научными зарубежными стажировками, именными стипендиями, организацией бесплатных экскурсионных поездок в различные регионы России, занесением лучших студентов на доску почета университета, рекомендациями для дальнейшего поступления в магистратуру. Необходимо предоставлять возможность увеличения исследовательских возможностей, создавать предпосылки для развития научного образа мышления.

Многие студенты воспринимают подобные мероприятия и активное участие в научно-исследовательской деятельности как реальные перспективы и подготовку к будущей практической и профессиональной деятельности, поэтому большинство исследований должны носить практико-ориентированную направленность, а тематика разрабатываться в контексте проблем региона, района или города.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ позволил обнаружить основное различие понятий учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Выявлено, что на мотивационную готовность студентов к научно-исследовательской деятельности могут оказывать влияние многие факторы – рассмотрено их воздействие. В статье приведены различные студенческие мероприятия, которые могут способствовать повышению мотивации учащихся к исследовательской деятельности. Комплексная система привлечения студентов в исследовательскую деятельность позволит подготовить их к будущей успешной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учебник для студентов средних учебных заведений. – 3-е изд. – М. : Академия, 2007. – 128 с.
2. Дзевеицкая Е. С., Макарова С. Н., Резник С. Д. Аспиранты России: отбор, подготовка к самостоятельной научной и педагогической деятельности / под ред. С. Д. Резника. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : НИЦ ИНФРА, 2013. – 236 с.
3. Залуцкая Г. Ф. Формирование исследовательских умений обучающихся как одно из условий профессиональной подготовки будущих специалистов // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1222–1226 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/114/29713/>.
4. Земляной К. Г., Павлова И. А. Основы научных исследований и инженерного творчества (учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студента) : учебно-методическое пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Флинта, 2017. – 68 с.
5. Интерактивные формы обучения в учебном процессе : материалы круглого стола. – Казань : КФ ФГБОУ ВО «РГУП», 2016. – 242 с.
6. Исследовательская деятельность : словарь / сост. Е. А. Шашенкова. – М. : Перспектива, 2010. – 88 с.
7. Кукушкина В. В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров) : учебное пособие. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 265 с.
8. Смирнов А. В. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности в профессиональном становлении студентов филиала вуза // Молодой ученый. – 2010. – № 10. – С. 277–282 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/21/2096/>.
9. Федорова Н. Г. Формирование знаний, умений и навыков исследовательской деятельности студентов // Парадигмы университетской истории и перспективы университетологии. VII Арсентьевские чтения : сборник статей : в 2 т. Т. 2. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2017. – С. 277–282.
10. Чернецов П. И., Шадчин И. В. К вопросу о формировании готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 6–7.

Статья поступила в редакцию 04.10.2019

REFERENCES

1. *Berezhnova E. V., Kraevskij V. V.* Osnovy uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov : uchebnik dlya studentov srednih uchebnyh zavedenij. – 3-e izd. – M. : Akademiya, 2007. – 128 s.
2. *Dzhevickaya E. S., Makarova S. N., Reznik S. D.* Aspiranty Rossii: otbor, podgotovka k samostoyatel'noj nauchnoj i pedagogicheskoj deyatel'nosti / pod red. S. D. Reznika. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : NIC INFRA, 2013. – 236 s.
3. *Zaluckaya G. F.* Formirovanie issledovatel'skih umenij obuchayushchihsya kak odno iz uslovij professional'noj podgotovki budushchih specialistov // Molodoj uchenyj. – 2016. – № 10. – S. 1222–1226 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/114/29713/>.
4. *Zemlyanov K. G., Pavlova I. A.* Osnovy nauchnyh issledovanij i inzhenerного tvorчestva (učeбно-issledovatel'skaya i nauchno-issledovatel'skaya rabota studenta) : uchebno-metodicheskoe posobie. – 2-e izd., ster. – M. : Flinta, 2017. – 68 s.
5. *Interaktivnye formy obucheniya v uchebnom processe : materialy kruglogo stola.* – Kazan' : KF FGBOU VO «RGUP», 2016. – 242 s.
6. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' : slovar' / sost. E. A. Shashenkova.* – M. : Perspektiva, 2010. – 88 s.
7. *Kukushkina V. V.* Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov (magistrov) : uchebnoe posobie. – M. : INFRA-M, 2011. – 265 s.
8. *Smirnov A. V.* Formirovanie motivacii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti v professional'nom stanovlenii studentov filiala vuza // Molodoj uchenyj. – 2010. – № 10. – S. 277–282 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/21/2096/>.
9. *Fedorova N. G.* Formirovanie znaniy, umenij i navykov issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov // Paradigmy universitetskoj istorii i perspektivy universitetologii. VII Arsent'evskie chteniya : sbornik statej : v 2 t. T. 2. – Cheboksary : Izdatel'skij dom «Sreda», 2017. – S. 277–282.
10. *Chernecov P. I., Shadchin I. V.* K voprosu o formirovanii gotovnosti studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 1. – S. 6–7.

The article was contributed on October 4, 2019

Сведения об авторах

Храмова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, г. Казань, Россия; e-mail: khranova-natalia@mail.ru

Пфаненштиль Надежда Георгиевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, г. Казань, Россия; e-mail: nfedorova83@mail.ru

Author information

Khranova, Natalya Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Kazan Branch of the Russian State University of Justice, Kazan, Russia; e-mail: khranova-natalia@mail.ru

Pfanenshtil, Nadezhda Georgievna – Candidate of Histori, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Kazan Branch of the Russian State University of Justice, Kazan, Russia; e-mail: nfedorova83@mail.ru

А. С. Цховребов

ПРОБЛЕМА ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ СЛОЖНОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ

*Военный институт (инженерно-технический)
Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье представлен анализ актуального вопроса об отборе и организации грамматического материала в аспекте преподавания русского языка как иностранного (РКИ), поскольку в лингвометодике в курсе РКИ важен учет рассмотренных нами принципов, предполагающих функциональный подход к изучению нового языка. Как известно, при отборе грамматического материала для презентации его в иностранной аудитории следует исходить из цели и содержания, признанных основными компонентами в системе иноязычного обучения. В ходе работы мы пришли к следующим результатам: цель обучения грамматике осуществляется более эффективно, если подача грамматического материала соответствует принципу доступности – он понимается и осмысливается без особых усилий; содержание обучения, отражающее его цель, должно включать элементы речевых моделей, коммуникативно-речевых ситуаций, необходимых для формирования знаний, навыков, умений по синтаксическому аспекту в практике преподавания РКИ. Установлено, что коммуникативно-функциональный подход признан ведущим в практике преподавания РКИ, поскольку предполагает единство функционального и структурно-семантического аспектов, что позволит разработать лингводидактическую модель педагогического воздействия с учетом принципов отбора и организации грамматического (синтаксического) материала, которая включала бы сведения о семантически близких синтаксических конструкциях.

Ключевые слова: *отбор, грамматический материал, синтаксис, функциональность, коммуникативность, принцип организации, русский язык как иностранный.*

А. S. Tskhovrebov

SELECTION OF GRAMMAR MATERIAL FOR TEACHING RUSSIAN COMPLEX SENTENCE TO FOREIGNERS

*A. Khrulev Military Institute (Engineering and Technical)
of the Military Academy of Logistics Support, Saint Petersburg, Russia*

Abstract. The article presents the analysis of the topical issue of selection of grammar material for teaching Russian as a Foreign Language, since it is important to take into account the principles involving functional approach to learning a new language. When selecting grammar material to present it to foreign students, it is necessary to consider the goal and content which are recognized as the main components in the system of foreign language teaching. The author obtained the following result: teaching grammar is more effective if the presentation of grammar material is quite accessible; the training content is to include the speech patterns, speech situations that are necessary to form the knowledge, skills in syntax. The author established that the communicative-functional approach is recognized as the leading one in teaching Russian as a Foreign Language, since it unites functional and structural-semantic aspects. This may help to develop a linguodidactic model of pedagogical influence, taking into account the principles of selection of grammar (syntactic) material, which includes the information about syntactic structures of semantic similarity.

Keywords: *selection, grammar material, syntax, functionality, communication skills, principle of organization, Russian as a Foreign Language.*

Введение. Предметом исследования в работе стала проблема отбора и организации грамматического материала в курсе преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). Цель исследования – анализ принципов отбора грамматического материала в аспекте РКИ для выяснения наиболее эффективных путей организации и введения синтаксического материала, что необходимо для создания будущей модели педагогического воздействия, включающего речевые образцы, коммуникативно-речевые ситуации, которые будут способствовать формированию знаний в области русского сложного предложения. Известно, что грамматика представляет собой самостоятельный аспект обучения иностранному языку на всех уровнях владения – начальном, среднем, продвинутом. В связи с этим на занятиях по РКИ не только приобретаются знания о грамматической системе изучаемого языка, но и усваиваются соответствующие компетенции для создания речевой коммуникации в условиях новой языковой среды. По мнению А. Н. Щукина, «владение грамматическими средствами общения предполагает знание учащимися морфологии (системы формоизменения слов и правил их образования), синтаксиса (правил сочетания слов и построения предложений), словообразования (способов формирования слова и его структуры)» [13, с. 89].

Актуальность исследуемой проблемы. В практике преподавания РКИ вопрос о разработке учебного грамматического материала остается актуальным, так как «в процессе обучения нужно сообщить учащемуся-иностранцу грамматику, но сообщить ее в таком виде и формах, чтобы учащийся мог применять грамматику в устной речи, письме и чтении на русском языке, то есть использовать ее в практике русской речи» [5, с. 3]. Таким образом, грамматика участвует в процессе формирования и развития коммуникативно-речевых компетенций в обучении не только русскому языку как родному, но и русскому языку как иностранному.

Материал и методы исследования. Материалом для изучения стали основные принципы лингводидактики, связанные с практикой преподавания иностранного языка, а именно с использованием грамматического строя русского языка на всех занятиях по всем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению, письму) на различных уровнях владения русским языком: начальном (элементарном и базовом), среднем (первый сертификационный) и продвинутом (второй сертификационный), благодаря которым происходит процесс освоения русского языка иностранцами. В работе были использованы следующие методы: аналитический, описательный, теоретического анализа, обобщения.

Результаты исследования и их обсуждение. Несмотря на то что грамматика представляет собой самостоятельный аспект обучения иностранному языку на всех уровнях владения языком, как правило, в методике преподавания русского языка как иностранного аспект изучения грамматики не дифференцируется в отдельную систему обучения грамматическим правилам – грамматика, включающая различные формы, модели, образцы, вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного материала.

В зависимости от видов речевой деятельности и уровней владения языком ученые-методисты, авторы учебных пособий и учебников, а также разработчики тестовых заданий определяют состав языкового материала и организуют содержание обучения иностранному языку исходя из поставленной перед педагогом и иностранными обучающимися целью, согласно которой осуществляется речевая деятельность на изучаемом языке и во многом определяется характер организации учебного материала.

В методике преподавания РКИ, в системе обучения, принято выделять следующие основные компоненты – цель и содержание.

Грамматическая компетенция, включающая морфологические и синтаксические навыки, представляет собой часть языковой компетенции, которая реализуется посредством введения грамматических правил с целью овладения грамматическими средствами общения. При отборе и организации грамматического материала на первом этапе следует определить цель педагогического моделирования, поскольку «цель – это прогнозирование конечного результата, в соответствии с ней будет строиться педагогическая модель» [8, с. 127]. Цели обучения грамматике разнятся в связи с подходами, существующими в лингвометодике. Происходит деление грамматики в соответствии с двумя аспектами на научную и педагогическую.

Итак, цель обучения иноязычной компетенции в аспекте грамматики – многосторонний анализ языковых реалий, в том числе функциональный анализ структурно-семантической организации грамматического материала. Педагогический же аспект грамматики в первую очередь ставит цель учитывать формирование грамматических навыков с опорой на психологические закономерности процесса усвоения изучаемого языка.

Цель обучения грамматическому аспекту в лингвометодике занимает решающее место, определяется в зависимости от различных факторов, формирующих состав учебного грамматического материала и влияющих на содержание обучения, то есть «целевая установка согласуется с возрастом, общеобразовательным уровнем, лингвистическим опытом учащихся, и соответственно отбирается учебный языковой материал» [5, с. 13].

Таким образом, цели обучения, предполагающие речевую деятельность на иностранном языке, позволяют осуществлять процесс устной и письменной речевой коммуникации в совокупности с пониманием и осмыслением задействованного в ней грамматического материала, что диктует современной лингвометодике конкретизировать и интерпретировать методы и приемы в целевой установке обучения.

Содержание обучения грамматическим средствам языка должно отражать цели практического занятия по иностранному языку. Каждый этап подготовки включает систему правил для регулирования структуры высказывания – функционирования грамматических единиц, что определяется соотношением между формой и содержанием коммуникации, а также коммуникативным намерением того, кто выражает интенции.

Содержание обучения РКИ включает следующие элементы: а) языковой и речевой материал обучения – грамматические формы и конструкции представляются в виде речевых образцов; б) знания – правила, инструкции, модели и образцы предложений, которые демонстрируют конструирование синтаксического явления, речевых образцов с целью создания собственной модели высказывания; в) навыки – речевая деятельность безошибочного использования грамматической формы в речевой коммуникации, правильного расположения слов во всех типах предложений, объединенных в связную устную или письменную речь; г) умения – самостоятельное, продуктивное осуществление речевых действий в устной или письменной форме общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных навыков; д) темы и речевые ситуации – коммуникативно-речевые ситуации и действия, основанные на реальной коммуникации, направленные на формирование навыка понимания и использования синтаксического материала в устных и письменных видах речевой деятельности на иностранном языке; е) тексты для изучения – обучение языку специальности на основе текста с целью выработки комплексного навыка по выделению смыслов, составлению вопросного и номинативного плана, конспектированию, реферированию, изложению содержания текста способствует формированию навыка создания вторичного текста.

Следует отметить, что содержанием коммуникативных единиц являются функционально-смысловые категории, которые на семантической основе реализуются в виде определенных грамматических конструкций.

Конечной целью содержания обучения является формирование устных и письменных речевых компетенций на основе вышеприведенных компонентов. Для этого содержание грамматического материала должно быть направлено на функциональность, а объем подачи материала должен постепенно увеличиваться по мере реализации поставленных задач, обеспечивающей свободное владение русским языком.

В методике преподавания РКИ выделяют три вида компетенций: лингвистическую, речевую, коммуникативную. Лингвистическая компетенция в аспекте исследования синтаксиса предполагает формирование и знание грамматической (синтаксической) системы русского языка, а именно предложения как основной коммуникативной единицы языка. Речевая компетенция – выработка навыка по умению выстраивать собственное связное высказывание на иностранном языке. Коммуникативная компетенция – овладение речевыми компетенциями на уровне понимания особенностей языка в разных сферах.

В практике преподавания РКИ коммуникативная компетенция занимает главенствующее положение, поскольку нацелена на формирование и развитие речевых (коммуникативно-речевых) навыков иностранца, изучающего русский язык. Коммуникативный аспект цели обучения иностранному языку заключается в формировании и становлении навыков по всем видам речевой деятельности, устной и письменной формам речи.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что в обучении РКИ принцип коммуникативности признан ведущим и грамматический материал следует отбирать с учетом коммуникативно значимых сфер общения, которые реализуются на занятиях по русскому языку через уподобление процесса обучения процессу реального общения.

Отметим, что коммуникативная задача в системе отбора грамматического материала, направленная на смысловой анализ научно-технических текстов, также является основной в практике преподавания РКИ, поскольку позволяет минимизировать объем содержания обучения, ввиду того что отбор и организация грамматического материала, включающего коммуникативно-речевые ситуации и функционально-смысловые категории, происходит заранее.

В соответствии с тремя вышеназванными компетенциями в лингвистике мы считаем, что в практике преподавания РКИ грамматический материал следует отбирать исходя из типологии упражнений, положенной в основу обучения синтаксису.

Упражнения мы распределяем по трем этапам в соответствии с обозначенными компетенциями. На первом следует обращать внимание на формирование языковых навыков. Так, на данном этапе можно предложить языковые упражнения: **1. Измените простые предложения, используя условные конструкции с союзом ЕСЛИ:** А) *Альтернативные источники – замена традиционных источников;* Б) *Использование альтернативной энергетики представляет интерес;* В) *Неисчерпаемый источник энергии – это возможность альтернативных источников.* **2. Восстановите предложения, используя союзное слово КОТОРЫЙ:** А) *В передаче выступал молодой человек, ... рассказал о себе;* Б) *Он говорил с женщиной, ... звонила вчера;* В) *Я слушаю песню, ... пел вчера мой друг;* Г) *Мне нравятся люди, ... постоянно отдыхают;* Д) *В поезде я познакомился с девушкой, ... я видел вчера в магазине;* Е) *По телевизору показали фильм, ... я читал в рекламе;* Ё) *Мой друг учит стих, ... нет на русском языке.*

Второй этап предполагает выполнение условно-речевых или собственно речевых упражнений. Среди условно-речевых упражнений важную роль играют задания на трансформацию – синонимическую замену одной конструкции другой: **1. Перестройте предложение, употребив союз ЧТОБЫ:** *Для регулирования теплового режима печь снабжают автоматическими приспособлениями.* **2. Замените конструкции с причастиями конструкциями СПП с союзным словом КОТОРЫЙ:** *Сборные железобетонные конструкции и изделия – основной вид конструкций и изделий, применяемых в различных отраслях строительства.*

Далее можно предложить выполнить следующие собственно речевые задания по языку специальности: **1. Составьте диалог, используя союз ЧТО. Ответьте на вопросы, выражая сомнение, неуверенность, используя союз ЛИ:** – *Знаешь ли ты, что альтернативные источники энергии заменяют собой традиционные источники? – Я не уверен, заменяют ли собой альтернативные источники традиционные источники энергии.*

На третьем этапе обучающимся можно предложить выполнить коммуникативно-речевое задание, заранее подготовив ситуацию: *Вы приехали в Санкт-Петербург, но не знаете, как добраться до университета. Вам нужно у прохожих выяснить, где находится ваш университет, и попросить номер такси, затем вызвать такси, объяснить ему, куда ехать.* Задание: **Составьте и напишите диалог (вопросно-ответная форма изложения) с прохожим и таксистом, используя модели с союзными словами ПОЧЕМУ, КАК:** *Скажите, пожалуйста, почему ... ; Я не знаю, как*

Итак, коммуникативно-речевые упражнения – конечная цель методической стратегии, согласно которой должен осуществляться грамматический отбор материала, поскольку подобное поэтапное расположение заданий, как мы полагаем, направлено на формирование и развитие у обучающихся навыков собственного монологического высказывания как в устной, так и в письменной форме.

Однако на старших курсах, на наш взгляд, рамки коммуникативных ситуаций в условиях учебно-профессионального общения должны минимизироваться, поскольку язык науки относится к стилю литературного языка, отличающемуся строгостью, точностью и конкретностью и требующему ограничения коммуникативных ситуаций в системе обучения языку специальности. Как отмечает О. Д. Митрофанова, подобная организация позволяет «однозначно и объективно определить объем необходимых и достаточных ситуаций общения, связанных с различными формами учебно-научной деятельности будущих специалистов» [9, с. 109].

Изучение грамматики РКИ решает значимые практические задачи. Грамматика призвана, начиная с начального этапа, помогать иностранцу в овладении навыками понимания русской устной и письменной речи, так как «грамматика, не будучи тождественной с логикой, отражает логику языка, и осмысление грамматических понятий и правил тесно связано с разнообразными логическими операциями» [1, с. 97].

Как известно, «письмо используется иностранцами в различных сферах деятельности (бытовой, социокультурной, учебно-профессиональной)» [7, с. 41], что ставит перед методикой преподавания РКИ ответственную задачу – овладение учащимися технологией изучения языка и культуры и формирование учебной компетенции в области РКИ.

Согласно сказанному выше, грамматика письменной речи является актуальной проблемой в лингвометодике, так как излагать свои мысли в письменной форме оказывается сложнее, нежели в устной. Письменная речь, представляя собой вторичную знаковую систему, в отличие от устной, всегда подготовлена, подвергается корректировке и является процессом и результатом коммуникации, реализующейся в виде текста. Письменная речь, являясь источником овладения грамматическими средствами языка, в качестве цели обучения предполагает формирование письменных речевых компетенций – свободное выражение своих мыслей в письменной форме с ориентацией на содержание и ситуацию высказывания. Таким образом, письменная речевая компетенция может быть достигнута, если все задания будут направлены на «формирование умений репродуцирования и продуцирования письменных текстов с учетом коммуникативных потребностей обучаемых» [11, с. 248].

Итак, основная цель обучения письменной речи иностранного студента – развитие навыка создания вторичных (фиксация и запись чужой речи) и первичных (фиксация соб-

ственной речи) письменных текстов, который формируется посредством выполнения различных языковых и речевых заданий. В связи с этим необходимо выработать такую методическую стратегию в обучении сложному предложению, чтобы большинство заданий и упражнений (языковые, предречевые, коммуникативно-речевые) носили творческий характер и оформлялись в письменном виде.

При отборе и организации грамматического материала с целью создания методической платформы обучения важен учет нескольких основополагающих компонентов: расположения, способов представления, форм закрепления грамматического материала.

Расположение грамматического материала, основанное на системности обучения и учитывающее аспекты изучаемого языка, его отдельные грамматические категории, должно быть организовано согласно формально-структурному аспекту, который включает не только формальную, но и функционально-семантическую сторону отбора и организации грамматических явлений в языке. С позиции методики преподавания РКИ сложное предложение вводится постепенно: последовательно интегрируются в процесс обучения вначале структуры простых, а затем сложных предложений, представленных в виде определенных предложений-моделей.

Способы представления грамматического материала – важный компонент в методике преподавания РКИ, от которого зависит качественное формирование иной языковой среды, содержащей новую языковую систему и представляющей собой основу новой речевой компетенции.

Как отмечает В. Н. Вагнер, «способы представления языкового материала определяются в соответствии с характером языкового материала и характером межъязыковых соотношений» [3, с. 20]. Действительно, с целью осмысления представленного языкового материала, последовательно изложенного в содержании обучения и основанного на известном в РКИ принципе «от формы к средствам», иностранные обучающиеся должны использовать все возможные способы для овладения сложной системой нового для них языка.

Важным компонентом в отборе и организации грамматического материала является также форма закрепления материала, которая должна носить не только обучающий, но и контрольный характер. Закрепление грамматического материала – это различные задания и упражнения, направленные на формирование у иностранцев навыка собственного высказывания в устной и письменной форме и отражающие последовательность усвоения грамматического материала. Как обучающие, так и контрольные упражнения формируют синтаксические навыки и умения, переходящие в умения конструировать собственное монологическое высказывание, что и является основной целью в работе над сложной синтаксической единицей – главной коммуникативной единицей сложного формального состава.

Организация грамматического материала на синтаксической основе реализуется посредством предложения как основной коммуникативной единицы языка, отражающей функциональную перспективу процесса высказывания. Сложное предложение, включенное в обучение РКИ уже на начальном этапе, позволяет формировать процесс обучения с установкой на конструирование различных типов предложения, в которых выражаются разнообразные функционально-семантические категории (смысловые отношения) – объектные, пространственные, временные, причинные, целевые, условные, уступительные, следственные, атрибутивные отношения модальности и др.

Представление синтаксических отношений должно носить функциональный характер, поскольку призвано способствовать построению синтаксических моделей и образцов, используемых для выражения различных интенций, так как функционально-коммуникативный принцип обучения эффективно реализуется в системе речевых образцов.

По А. В. Величко, «необходимо научить иностранных учащихся моделировать предложение, то есть строить его по грамматическим правилам русского языка» [6, с. 10].

Построение русского предложения (простого и сложного) – это процесс соединения слов и словоформ в соответствии с синтаксическими правилами. По мнению ученого, «в современном синтаксисе основой описания формальной организации предложения является понятие структурной схемы предложения как его типового образца» [6, с. 10]. В связи с этим в практике преподавания РКИ целесообразно учитывать формальную организацию синтаксических единиц, что будет способствовать построению сложного высказывания по определенным структурным образцам, а также «использовать грамматическую синонимию (объектные, определительные, обстоятельственные, отношения в простом и сложном предложении)» [4, с. 6].

Речевые модели позволяют иностранцу воспроизводить в речевой коммуникации целостные языковые комплексы с учетом их структурной организации и ситуации употребления. В процессе построения речевых образцов на основе структурной модели сложного предложения иностранный обучающийся поэтапно строит элементарные модели простого предложения, а затем переходит на конструирование сложных синтаксических единиц.

Итак, усвоение сложного предложения эффективно, если подача грамматического материала происходит не только на основе правил и инструкций, но и речевых образцов, позволяющих оформлять высказывание, невзирая на речевую ситуацию, так как «правильный отбор моделей будет способствовать совершенствованию содержания обучения и в значительной степени подсказывать и рациональные приемы работы учителя» [1, с. 21].

Методика РКИ в разделе «синтаксис» предполагает изучение видов сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, выражающих разные смысловые отношения и несущих различную коммуникативную нагрузку. В основном в практике преподавания РКИ целесообразным является систематическая работа над сложноподчиненным предложением с союзным словом *который* во всех падежных формах и его трансформация (по возможности) в конструкции с причастным оборотом, так как вырабатывается навык трансформации – синонимической замены простого предложения сложным, и наоборот.

Как известно, коммуникативная компетенция связана с понятием функциональности, поскольку «любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции» [10, с. 29]. Исходя из этой мысли, можно констатировать, что принцип функциональности, предполагающий коммуникативный подход к обучению, способствует правильному определению организации и отбора синтаксического материала, адекватного процессу коммуникации.

Выводы. Итак, при отборе грамматического материала следует учитывать функциональный принцип, который «признается ведущим принципом обучения, так как имеет специфику учитывать содержательное пространство языка, определяющее объективные и субъективные смыслы» [12, с. 215].

Проведенный анализ позволяет выделить несколько принципов отбора грамматического материала, которые следует реализовать в обучении РКИ: а) необходимость практической направленности в обучении синтаксическим конструкциям в единстве с грамматическими формами слова для построения связного высказывания обуславливается коммуникативно-функциональной направленностью и позволяет усвоить грамматические и синтаксические конструкции, начиная с элементарного уровня; б) значимость отобранного грамматического материала в системе русского языка, подразумевающая учет продуктивности явления, факта для введения их как определенных речевых моделей; в) доступность и дозированность отобранного грамматического материала для иностранных обучающихся по степени сложности языковых явлений, а также стадии сформированности речевых навыков обучающихся; г) соответствие уровня владения лексическим минимумом с адекватным грамматическим наполнением; д) соответствие не только коммуникативной теме и речевой ситуации, но и грамматическому материалу – синтак-

сическим конструкциям; е) логичность в отборе материала, предполагающая последовательность ввода языковых явлений; ж) перспективность в овладении синтаксическим строем русского языка.

Учет данных принципов позволит разработать такую модель педагогического воздействия, которая содержала бы сведения о семантически близких грамматических конструкциях, но со строгой дифференциацией коммуникативно-речевых ситуаций, что позволит правильно выбрать синтаксическую конструкцию для оформления собственного высказывания в письменной форме. Более того, основанный на приведенных принципах грамматический материал позволит снять лексико-грамматические сложности, которые в части сложного предложения квалифицируются как «типичные способы выражения основных смысловых отношений в простом и сложном предложении [2, с. 2017].

Таким образом, грамматика РКИ, построенная на структурно-семантическом и функционально-коммуникативном подходах и основанная на структурных схемах и моделях языка, нацелена на создание лингвометодической платформы обучения русскому языку, русской связной речи. Для создания синтаксической базы языка грамматический материал должен отбираться согласно аспектам преподавания РКИ, поскольку методика изучения иностранного языка предполагает единство аспектов – функционального и структурно-семантического.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакеева Н. З.* Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе. – М. : Педагогика, 1983. – 169 с.
2. *Баско Н. В.* Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику : учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. – 7-е изд., испр. – М. : Русский язык, 2017. – 272 с.
3. *Вагнер В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Филология». – М. : Владос, 2001. – 382 с.
4. *Захарова А. И.* и др. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 1. Грамматика. Лексика : учебное пособие / под общей ред. М. Э. Парецкой. – 10-е изд. – СПб. : Златоуст, 2019. – 136 с.
5. *Иевлева З. Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М. : Русский язык, 1981. – 144 с.
6. *Книга о грамматике.* Русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2009. – 648 с.
7. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. *Магомедова Т. И.* Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Махачкала : Планета-Д, 2009. – 232 с.
9. *Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1985. – 128 с.
10. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностр. яз. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
11. *Хабарова М. С.* Обучение письму на занятиях по русскому языку как иностранному: виды упражнений // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: теория и практика : сборник статей. – Кострома, 2019. – С. 245–250.
12. *Цховребов А. С.* Функционально-коммуникативный синтаксис как предмет анализа в современной лингвометодике // *Modern Humanities Success = Успехи гуманитарных наук.* – 2020. – № 2. – С. 215–222.
13. *Щукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М. : Икар, 2011. – 454 с.

Статья поступила в редакцию 06.04.2020

REFERENCES

1. *Bakeeva N. Z.* Nauchnye osnovy metodiki obucheniya grammaticheskomu stroyu russkogo yazyka v nacional'noj shkole. – M. : Pedagogika, 1983. – 169 s.
2. *Basko N. V.* Obsuzhdaem global'nye problemy, povtoryaem russkuyu grammatiku : uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh uchashchihsya. – 7-e izd., ispr. – M. : Russkij yazyk, 2017. – 272 s.
3. *Vagner V. N.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po spec. «Filologiya». – M. : Vldos, 2001. – 382 s.
4. *Zaharova A. I. i dr.* Uchebno-trenirovochnye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vyp. 1. Grammatika. Leksika : uchebnoe posobie / pod obshej red. M. E. Pareckoj. – 10-e izd. – SPb. : Zlatoust, 2019. – 136 s.
5. *Ievleva Z. N.* Metodika prepodavaniya grammatiki v prakticheskom kurse russkogo yazyka dlya inostrancev. – M. : Russkij yazyk, 1981. – 144 s.
6. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj / pod red. A. V. Velichko.* – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2009. – 648 s.
7. *Koryakoveva N. F.* Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayushchih inostrannyj yazyk : posobie dlya uchitelej. – M. : ARKTI, 2002. – 176 s.
8. *Magomedova T. I.* Russkoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetenciya studentov yuridicheskogo profilya: model' i tekhnologiya formirovaniya v usloviyah poliyazychiya. – Mahachkala : Planeta-D, 2009. – 232 s.
9. *Mitrofanova O. D.* Nauchnyj stil' rechi: problemy obucheniya. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Russkij yazyk, 1985. – 128 s.
10. *Passov E. I.* Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu : posobie dlya uchitelej inostr. yaz. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 208 s.
11. *Habarova M. S.* Obuchenie pis'mu na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu: vidy uprazhnenij // Aktual'nye voprosy sovremennoy yazykoznanii i tendencii prepodavaniya inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze: teoriya i praktika : sbornik statej. – Kostroma, 2019. – S. 245–250.
12. *Khovrebov A. S.* Funkcional'no-kommunikativnyj sintaksis kak predmet analiza v sovremennoj lingvometodike // Modern Humanities Success = Uspekhi gumanitarnykh nauk. – 2020. – № 2. – S. 215–222.
13. *Shchukin A. N.* Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke : uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovykh vuzov. – M. : Ikar, 2011. – 454 s.

The article was contributed on April 6, 2020

Сведения об авторе

Цховребов Алан Солтанович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: alanec1985@mail.ru

Author information

Tskhovrebov, Alan Saltanovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Russian, A. Khrulev Military Institute (Engineering and Technical) of the Military Academy of Logistics Support, St. Petersburg, Russia; e-mail: alanec1985@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ
И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чебоксарский профессиональный колледж им. Н. В. Никольского,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема функционирования педагогических классов в современной образовательной практике сквозь призму перспективы и исторической ретроспективы, т. е. в контексте истории развития педагогического образования в России. Цель исследования – научное обоснование педагогических классов как социокультурного и социально-экономического феноменов на основе рассмотрения их в историческом аспекте. Для реализации данной цели автором проводится анализ истории российской практики создания педагогических классов как прообраза современной системы предпрофессиональной подготовки педагогических кадров в системе среднего образования, выявляются социокультурные доминанты и социально-экономические предпосылки организации педагогических классов. Определены этапы становления системы педагогических классов в России. Дана сущностная характеристика педагогических классов, обозначены целевые ориентиры их создания и функционирования в системе профильного обучения в общеобразовательной школе, критериальные особенности, что позволяет рассматривать их как социокультурный и социально-экономический феномен.

Ключевые слова: *педагогический класс, социокультурный и социально-экономический феномен, исторический аспект.*

O. G. Yakimov

**PEDAGOGICAL CLASSES AS SOCIO-CULTURAL
AND SOCIO-ECONOMIC PHENOMENON IN HISTORICAL PERSPECTIVE**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

N. Nikolsky Cheboksary Vocational Education Institution, Cheboksary, Russia

Annotation. The article examines the problem of functioning of pedagogical classes in modern educational practice through in historical perspective in the context of the history of the development of pedagogical education in Russia. The author aims to scientifically justify pedagogical classes as socio-cultural and socio-economic phenomena in historical perspective. To achieve this goal, the author analyzes the history of the Russian practice of creating pedagogical classes, as a prototype of the modern system of pre-professional training of teachers in secondary education; reveals the socio-cultural dominants and socio-economic prerequisites of the organization of pedagogical classes; identifies the stages of formation of the system of pedagogical classes in Russia; provides the essential characteristics of the pedagogical classes, the targets of their creation and functioning in the subject-oriented system in the secondary school, which allows to consider them as socio-cultural and socio-economic phenomenon.

Keywords: *pedagogical classes, socio-cultural and socio-economic phenomenon, historical perspective.*

Введение. Современный этап развития отечественного образования характеризуется процессами модернизации целостной системы на всех ее уровнях. Это вызвано требованиями общества и государства, самой жизни, в которой личность должна адаптироваться к изменяющимся социально-культурным и социально-экономическим условиям. Последнее высвечивает проблему перестройки традиционной системы профессиональной подготовки с целью формирования специалистов, которые смогут адаптироваться к новым условиям работы. Данное положение обуславливается государственными и отраслевыми документами, которые регламентируют политику в сфере образования. В Федеральном законе об образовании в Российской Федерации, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации провозглашен приоритет образования в государственной политике. В соответствии с этим определены стратегические ориентиры и основные направления развития образования на всех его уровнях, в связи с чем приобретает актуальность проблема начального, то есть школьного уровня образования, которое может и должно стать стартовой площадкой в системе профессиональной ориентации старшеклассников. Это соотносится с гуманитарной парадигмой образования, его культуротворческой ориентированностью, когда педагог – школьный учитель, воспитатель, преподаватель в учреждении профессионального образования и в вузе – своей деятельностью приращивает гуманитарное наследие России, традиционную культуру, в лоне которой родились великие мыслители и поэты, музыканты и художники, педагоги-просветители.

Благодаря отечественным культурно-образовательным традициям российская педагогическая школа стоит на позиции расширения образовательного пространства обучающихся актуализацией в нем культуры, именно в этом заключается социокультурная миссия педагога. На основании этого посыла возникла необходимость и возможность организации педагогических классов, которые в наше время стали педагогическим резервом.

Проведенный автором экскурс в историю возникновения педагогических классов позволяет выявить одну, но важную закономерность: как в прежние времена, так и сегодня развитие российской системы образования зиждется на профессиональной подготовке педагога, который должен отображать интересы государства и общества [9]. Насущная потребность государства и общества в профессионально подготовленных педагогических кадрах, деятельность которых направлена на становление гражданина своего Отечества, будущего работника в разных сферах трудовой и общественной деятельности, как раз и является выполнением социально-экономического заказа на качественную подготовку современного педагога, начиная со школьной скамьи – с педагогических классов.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретают тенденции к ранней профессионализации, нашедшие воплощение в содержании общего школьного образования, когда с 9 класса начинается предпрофильное обучение, которое как бы удлиняет период выбора и согласования будущей профессии ученика с самим собой, с родителями, педагогами.

Сегодня одной из важнейших задач школы является создание оптимальных условий, способствующих профессиональному самоопределению старшеклассника еще до окончания школы, и это необходимо для того, чтобы, продолжив свое образование уже на профессиональном уровне, быть способным к плодотворной деятельности, преобразовывать свою жизнь, самостоятельно принимать решения, наконец, самореализовываться в избранных сферах жизни и профессии. Одним из таких условий, а одновременно действенным фактором профессионального самоопределения старшеклассников является создание педагогических классов в общеобразовательной школе.

Социальная ситуация развития профессионального самоопределения старшеклассников является центральным моментом возникновения у них потребности в самоопределении, что отмечено такими учеными, как Л. И. Божович, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев [1], [2], [3], [5] и др.

Профессиональное самоопределение рассматривается Е. А. Климовым в качестве основного системообразующего фактора личностного самоопределения, которое понимается как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде [3]. С неизбежностью встает вопрос согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей и ожиданий. В этом процессе важно педагогическое сопровождение, включающее комплекс условий для самостоятельного, осознанного выбора старшеклассниками будущей профессии.

Профессиональное самоопределение личности старшеклассника происходит результативно посредством обучения в педагогическом классе, когда у него формируются мотивация и интерес к педагогической профессии во всем ее многообразии. Затем на ступени профессионального педагогического образования мотивация к трудовой деятельности [3] становится устойчивым качеством, обеспечивающим переход на личностно-волевой уровень профессионального самоопределения, далее – на деятельностно-практический. Тем самым мы уже можем говорить о социально-экономической обусловленности педагогических классов.

Рассматривая педагогический класс с позиций социокультурной обусловленности, отметим, что он является важным компонентом в системе образования, направленность которого выражается в социальной миссии [8], в обеспечении культурного уровня выпускников школы, обучающихся в педагогических классах, – будущих педагогов, чья профессиональная практика направлена на осуществление культуротворческой деятельности.

Материал и методы исследования. В качестве основных подходов в решении проблемы социокультурной и социально-экономической обусловленности деятельности педагогических классов в данной статье определены следующие:

- аксиологический подход, который позволяет раскрыть социокультурную обусловленность педагогического образования, его направленность на формирование и развитие культуры личности обучающегося;
- эволюционный подход, с помощью которого возможно исследовать педагогические факты с культурно-исторической позиции;
- компетентный подход как условие формирования у обучающихся педагогических классов ценностно-смысловой компетентности [7].

В рамках исследования были применены следующие методы: аналитический обзор общепедагогической, историко-педагогической, философской литературы, законодательных актов в сфере образования; сравнительно-сопоставительный анализ историко-педагогического опыта, синтез; изучение результатов образовательной деятельности учреждений общего и профессионально-педагогического образования.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрение педагогических классов с социально-экономической точки зрения позволяет увидеть, что они были созданы в контексте насущной потребности государства в профессионально подготовленных педагогических кадрах. Тем самым профессионально-педагогическая составляющая личности ученика педагогического класса, а в дальнейшем – педагога, является фактором обеспечения социально-экономического роста государства. В законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятом 24 декабря 1958 года Верховным Советом СССР, главной задачей школы была определена подготовка к общественно полезному труду, в связи с чем десятилетняя школа была реорганизована в одиннадцатилетнюю общеобразовательную школу с производственным обучением.

Рассматривая педагогический класс как социокультурный феномен, отметим, что он является «действующим лицом» истории образования, отражающим вехи становления и развития профессионального педагогического образования, его культуuroобразующую направленность. С момента открытия педагогических классов в программу была

включена педагогическая практика, в которой яркое отражение получила направленность обучения на формирование культуры воспитания детей [6].

Исследование истории создания и функционирования педагогических классов в России позволяет установить следующую периодизацию.

Становление: конец XVIII в. – изучение педагогики в духовных семинариях, педагогических классах Смольного института благородных девиц, с 1848 г. – в Александровском училище; с 1859 г. великим русским педагогом К. Д. Ушинским определена профессиональная ориентация образования на учительские профессии и преподавание педагогики как науки и искусства воспитания человека по авторской программе, внедренной в педагогические классы российских учебных заведений.

Распространение: после отмены крепостного права с 1868 г. – культурно-просветительская деятельность И. Я. Яковлева, открытие в Симбирской чувашской учительской школе педагогических классов [4].

Развитие: с начала 20-х гг. XX в. педагогические классы создаются в опытных школах при Институтах народного образования; с 1923 г. взамен закрытых опытных школ открываются школы-десятилетки с педагогическим уклоном; в 1940-е гг. создаются педагогические классы в женских школах с целью подготовки учительских кадров, а также будущих матерей.

Профессиональная ориентация: с 60-х гг. XX века – предпрофильная подготовка учащихся общеобразовательных школ с ориентацией на педагогические профессии и для поступления в педагогические вузы; в 70-х гг. МГПИ им. В. И. Ленина открывает педклассы в школах, в которых студенты проходили педагогическую практику с целью педагогической профориентации; создана правовая основа для открытия в школах педагогических классов (инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» – 1979 г.); в 80-е гг. отмечается широкое распространение педагогических классов.

Исследование феномена «педагогический класс», несмотря на довольно продолжительную историю существования в общеобразовательных школах педагогических классов, системно началось в 50–60-х гг. XX века. Активное научное изучение проблемы, связанной с реальной практикой организации и деятельности педагогических классов, наблюдалось в 1970–1990-е гг. Материалы исследований нашли отражение в диссертациях, научно-методических статьях в педагогических журналах «Советская педагогика», «Педагогика», «Народное образование», «Вестник высшей школы» и др. В них проблемы педагогических классов рассматривались чаще всего с точки зрения профессионально-педагогической ориентации. Подтверждением этого стало научное исследование В. Б. Успенского, отражающее направленность на решение разнообразных проблем теории и практики профессиональной ориентации старшеклассников в педагогической сфере.

При рассмотрении специфики педагогических классов отмечается, что профессиональное самоопределение обучающихся в них проходит эффективно на основе образовательного кластера «школа – вуз». Здесь система работы ориентирована на достижение качества и позитивного результата профессионального самоопределения обучающихся. Поэтому такая работа требует координации действий всех вовлеченных субъектов: обучающихся и их семей, образовательных учреждений.

Педагогический класс сегодня – феномен профессионального самоопределения учащегося как будущего педагога, результатом деятельности которого должна стать его статусность (положение, значимость и престижность) в профессиональном сообществе и обществе в целом.

Выводы. Гуманизация и демократизация педагогического процесса, происходящие сегодня в системе образования, требуют профессиональной подготовки такого педагога, который должен не столько вписываться в реальный социокультурный контекст [10], сколько иметь перспективы профессионально-личностного развития и соответствовать ожиданиям от его деятельности со стороны общества, государства и, конечно, самой личности. Все это достижимо, если учащиеся старших классов действуют осознанно в выборе педагогической профессии, освоение которой начинается уже с учебы в педагогическом классе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М. : Ин-т практической психологии, 1995. – 352 с.
2. *Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О.* Профориентология. Теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 192 с.
3. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
4. *Краснов Н. Г.* Выдающийся чувашский педагог-просветитель. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд.-во, 1992. – 413 с.
5. *Леонтьев Д. А., Шалобанова Е. В.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–66.
6. *Успенский В. Б.* Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: сущность, методические рекомендации. – Ярославль : ЯГПУ, 1998. – 117 с.
7. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. *Хуторской А. В.* Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей. Научный результат // Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 51–64.
9. *Шленев А. К.* Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ярославль, 2000 – 220 с.
10. *Kuznetsova L. V., Lezhnina L. V., Talanova T. V.* Pedagogical Education in Conditions of National Region Ethnocultural and social dominants of pedagogical education in conditions of national region // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, № 8. – P. 182–188.

Статья поступила в редакцию 15.05.2020

REFERENCES

1. *Bozhovich L. I.* Problemy formirovaniya lichnosti. Izbrannye psihologicheskie trudy. – M. : In-t prakticheskoy psihologii, 1995. – 352 s.
2. *Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O.* Proforientologiya. Teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya vyssh. shk. – M. : Akademicheskij proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2004. – 192 s.
3. *Klimov E. A.* Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya : ucheb. posobie. – M. : Akademiya, 2004. – 304 s.
4. *Krasnov N. G.* Vydayushchijysya chuvashskij pedagog-prosvetitel'. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd.-vo, 1992. – 413 s.
5. *Leont'ev D. A., Shalobanova E. V.* Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego // Voprosy psihologii. – 2001. – № 1. – S. 57–66.
6. *Uspenskij V. B.* Doprofessional'naya pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov: sushchnost', metodicheskie rekomendacii. – Yaroslavl' : YaGPU, 1998. – 117 s.
7. *Hutorskoj A. V.* Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58–64.
8. *Hutorskoj A. V.* Missiya uchenika kak osnovanie ego stremlenij i kompetentnostej. Nauchnyj rezul'tat // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. – 2018. – T. 4, № 1. – S. 51–64.
9. *Shlenev A. K.* Pedagogicheskij klass kak sub"ekt vospitatel'noj sistemy shkoly : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Yaroslavl', 2000 – 220 s.
10. *Kuznetsova L. V., Lezhnina L. V., Talanova T. V.* Pedagogical Education in Conditions of National Region Ethnocultural and social dominants of pedagogical education in conditions of national region // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, № 8. – P. 182–188.

The article was contributed on 15, May 2020

Сведения об авторе

Якимов Олег Геннадиевич – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева; директор Чебоксарского профессионального колледжа им. Н. В. Никольского, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olegyakimov@mail.ru

Author information

Yakimov, Oleg Gennadievich – Post-graduate Student at the Department of Education, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University; Director of N. Nikolsky Cheboksary Vocational Education Institution, Cheboksary, Russia; e-mail: olegyakimov@mail.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 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 собой 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 заголовки, 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, преискурantom 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 отказать 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>Васильев В. И., Никитинская Л. В.</i> | О системе когнитивных элементов в основании языковых систем | 3 |
| <i>Гашарова А. Р.</i> | Дифференциация афористических жанров лезгинского фольклора | 14 |
| <i>Геворкян В. В., Фомин Э. В., Чернова Л. В., Якимова Е. Р.</i> | Периферийные жанры чувашской литературы: завещание ... | 21 |
| <i>Замалютдинова Э. Р.</i> | Конкретизация наименований лица в функции предиката и субъекта прилагательными в русском и английском языках | 28 |
| <i>Иванов В. А.</i> | Архаизмы как стилистическое своеобразие перевода трагедии «Фауст» на чувашский язык | 35 |
| <i>Ильина Г. Г., Александров А. А.</i> | Фольклорные традиции Канашского, Янтиковского и Урмарского районов Чувашской Республики: жанровый состав | 41 |
| <i>Калинина Г. С.</i> | Речевые клише в русском и арабском языках в сравнительном освещении (на примере интенции «просьба») | 51 |
| <i>Масальская М. М.</i> | Переименования городских объектов как часть языковой политики государства (на примере Москвы, Софии и Варшавы) | 58 |
| <i>Метелькова Л. А., Игнатьева А. А.</i> | Речевая стратегия внушения в деловой переписке на французском языке | 65 |
| <i>Мозжегорова Е. Н., Засецкова Е. Н.</i> | Особенности англоязычных заголовков и их перевод на русский язык | 72 |
| <i>Сабитова Р. Р., Гатауллина Л. К.</i> | Русский вокализм в речи носителей вьетнамского языка: к проблеме формирования звукопроизносительных навыков | 80 |
| <i>Фролова В. А.</i> | Функциональная нагруженность послелогов в современном немецком языке | 88 |
| <i>Юзмухаметов Р. Т.</i> | Арабо-персидские лексические заимствования в индонезийском языке | 96 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Андрейчук А. В., Харитонов М. Г.</i> | Особенности организации педагогических условий для развития технического творчества детей на площадке технопарка | 104 |
| <i>Антоненко М. Ю.</i> | Педагогический потенциал декоративной живописи в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования | 115 |
| <i>Балтыков А. К., Гермашева Ю. С.</i> | Развитие навыков работы с информацией у студентов вуза | 122 |
| <i>Горлова С. Н.</i> | Методический потенциал математической задачи в формировании исследовательской компетенции обучающихся | 130 |
| <i>Журина М. И., Юркина Т. Н., Якушкина З. Н.</i> | Фольклорно-диалектологическая практика: к вопросу о значении и опыте проведения | 139 |
| <i>Камалева А. Р.</i> | О формировании когнитивного инструментария студентов вуза в процессе познавательной деятельности (в условиях технологического обучения) | 146 |
| <i>Колесникова А. Н., Войнов А. В.</i> | Принципы создания обучающих видео по фонетике английского языка для учеников старшей школы на базе платформы YouTube | 153 |
| <i>Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А.</i> | Профессиональный рост педагога как регулятив образовательной организации высшего образования | 162 |
| <i>Павлова Е. В.</i> | Педагогические условия совершенствования инструментально-исполнительской подготовки бакалавров в процессе освоения электронных музыкальных инструментов | 172 |
| <i>Симень В. П., Коромыслов П. В.</i> | Подходы к коррекции избыточной массы тела женщин 25–35 лет в физкультурно-спортивной деятельности | 181 |
| <i>Соколова С. Г.</i> | Условия активизации художественного творчества в этнокультурном центре | 189 |
| <i>Трегубова Т. М.</i> | Профессиональное развитие педагогов: концептуальные идеи и бенчмаркинг лучших практик | 200 |
| <i>Трофимова И. Г., Агафонова Г. З., Никитина И. Г.</i> | О патриотическом воспитании студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка | 210 |
| <i>Храмова Н. А., Пфаненштиль Н. Г.</i> | Формирование мотивации и умений исследовательской деятельности студентов в условиях многоуровневой системы образования | 219 |
| <i>Цховребов А. С.</i> | Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению | 226 |
| <i>Якимов О. Г.</i> | Педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен в историческом аспекте | 235 |
| ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ | | 241 |

CONTENT

PHILOLOGY

| | | |
|--|---|----|
| <i>Vasilyev V. I., Nikitinskaya L. V.</i> | Towards a system of cognitive elements underlying language systems | 3 |
| <i>Gasharova A. R.</i> | Differentiation of aphoristic genres of Lezgin folklore | 14 |
| <i>Gevorkyan V. V., Fomin E. V., Chernova L. V. Yakimova E. R.</i> | Peripheral genres of Chuvash literature: testament | 21 |
| <i>Zamalyutdinova E. R.</i> | Peculiarities of designation of persons in the function of predicates and subjects with adjectives in Russian and English | 28 |
| <i>Ivanov V. A.</i> | Archaisms as stylistic specificity of translation of Goethe's «Faust» into Chuvash language | 35 |
| <i>Ilyina G. G., Aleksandrov A. A.</i> | Folklore traditions of Kanashsky, Yantikovsky and Urmarsky districts of the Chuvash Republic: genre composition | 41 |
| <i>Kalinina G. S.</i> | Speech cliches in Russian and Arabic in comparative perspective (on the example of «request» intention) | 51 |
| <i>Masalskaya M. M.</i> | Renaming urban objects as language policy (based on Moscow, Sofia and Warsaw) | 61 |
| <i>Metelkova L. A., Ignatyeva A. A.</i> | Suggestion speech strategies in French business correspondence | 65 |
| <i>Mozzhegorova E. N., Zasetskova E. N.</i> | Peculiarities of English headlines and their translation into Russian | 72 |
| <i>Sabitova R. R., Gataullina L. K.</i> | Russian vocalism at Vietnamese speakers: formation of pronunciation skills | 80 |
| <i>Frolova V. A.</i> | Functional capabilities of postpositions in modern German ... | 88 |
| <i>Yuzmukhametov R. T.</i> | Arabic and Persian lexical loanwords in the Indonesian language | 96 |

PEDAGOGICS

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Andreychuk A. V., Kharitonov M. G.</i> | Pedagogical conditions for the development of children's technical creativity on Technopark site | 104 |
| <i>Antonenko M. Yu.</i> | Pedagogical potential of decorative painting in the formation of professional competences at future additional education teachers | 115 |
| <i>Baltykov A. K., Germasheva Yu. S.</i> | Development of information skills at university students | 122 |
| <i>Gorlova S. N.</i> | Methodical potential of the mathematical problem in the formation of research competence at students | 130 |
| <i>Zhurina M. I., Yurkina T. N., Yakushkina Z. N.</i> | Folklore and dialectological practice: experience of implementation | 139 |
| <i>Kamaleeva A. R.</i> | Formation of cognitive tools at university students in the course of cognitive activity in technological training | 146 |
| <i>Kolesnikova A. N., Voynov A. V.</i> | Designing YouTube videos for teaching English phonetics to high school students | 153 |
| <i>Levina E. Yu., Shibankova L. A.</i> | Teacher's professional growth as a regulative mechanism of educational organization of higher education | 162 |
| <i>Pavlova E. V.</i> | Pedagogical conditions for improving instrumental and performing training of students pursuing a bachelor's degree in the process of mastering electronic musical instruments | 172 |
| <i>Simen V. P., Koromyslov P. V.</i> | Approaches to weight management for women aged 25–35 in physical education and sports | 181 |
| <i>Sokolova S. G.</i> | Conditions for promotion of artistic creativity at ethno-cultural center | 189 |
| <i>Tregubova T. M.</i> | Teachers' professional development: conceptual ideas and benchmarking of best practices | 200 |
| <i>Trofimova I. G., Agafonova G. Z., Nikitina I. G.</i> | Patriotic education of technical students when studying a foreign language | 210 |
| <i>Khramova N. A., Pfanenshtil N. G.</i> | Formation of research motivation and skills at students in multilevel educational system | 219 |
| <i>Tskhovrebov A. S.</i> | Selection of grammar material for teaching Russian complex sentence to foreigners | 226 |
| <i>Yakimov O. G.</i> | Pedagogical classes as socio-cultural and socio-economic phenomenon in historical perspective | 235 |
| INFORMATION FOR THE AUTHORS | | 241 |

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

2020. № 2(107)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет Л. Н. Улюковой

Подписано в печать 19.06.2020. Выход в свет 30.07.2020.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 1470. 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