

• ISSN 2541-7509 •

ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

№8, 2020

ТЕМА НОМЕРА: СОЦИАЛЬНОЕ И ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ В СИСТЕМЕ
СОВРЕМЕННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ



Сетевое издание
Электронный научный журнал

ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

Сетевое издание
Электронный научный журнал

Издание основано в 2016 г.

Периодичность – выходит 12 номеров в год.

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77-66175 от 20.06.2016, выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Редакционная коллегия

Барин Дмитрий Николаевич, (главный редактор) д-р филос. наук, проф., Смоленский государственный университет; *Артюхович* Юлия Васильевна, д-р филос. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет; *Гаранина* Ольга Денисовна, д-р филос. наук, проф., Московский государственный технический университет гражданской авиации; *Никольский* Владимир Святославович, д-р филос. наук, проф., Центр проектной деятельности, Московский политехнический университет; *Счастливец* Елена Анатольевна, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет; *Шитов* Сергей Борисович, д-р филос. наук, проф., Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»; *Тужба* Эмир Нодариевич, д-р социол. наук, доц., проф., Кубанский государственный технологический университет; *Гавриленков* Алексей Федорович, д-р истор. наук, канд. филос. наук, проф., Саратовская государственная юридическая академия, Смоленский филиал; *Итунина* Нина Борисовна, канд. филос. наук, проф., Смоленский государственный университет; *Далингер* Виктор Алексеевич, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет; *Колесов* Владимир Иванович, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС РФ; *Микерова* Галина Георгиевна, д-р пед. наук, проф., Кубанский государственный университет; *Фоменков* Анатолий Иванович, канд. пед. наук, доц., Смоленский государственный университет; *Казданян* Сусанна Шалвовна, канд. психол. наук, доц., Экономико-юридический университет им. А. Мкртчяна (Ереван, Республика Армения); *Кондрашихин* Андрей Борисович, д-р экон. наук, проф., Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»; *Ганский* Владимир Александрович, канд. экон. наук, доц., Институт предпринимательской деятельности (Минск, Республика Беларусь); *Степанов* Александр Геннадьевич, канд. филол. наук, доц., Тверской государственный университет; *Вестов* Федор Александрович, канд. юр. наук, доц., проф., Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; *Шошин* Сергей Владимирович, канд. юр. наук, доц., Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.

Материалы публикуются в авторской редакции и отображают персональную позицию автора. Редакция не несет ответственности за материалы, опубликованные в журнале. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Тип лицензии CC поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Адрес редакции:
214038, г. Смоленск, ул. Кловская, 23-а, 63.
Официальный сайт: naukavestnik.ru.
Тел.: +7 905 696-6338.
E-mail: info@naukavestnik.ru.

HUMANITARIAN SCIENTIFIC BULLETIN

Network edition
Electronic scientific journal

Publication was founded in 2016.

Schedule – 12 issues in a year.

The certificate of registration EL no. FS 77-66175 of 20.06.2016, issued by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor).

Editorial Board:

Barinov Dmitry Nikolaevich, (Editor-in-chief) Doctor of Philosophical sciences, Prof., Smolensk State University; *Artyukhovich Yulia Vasilyevna*, Doctor of Philosophical sciences, Prof., Volgograd state technical University; *Garanina Olga Denisovna*, Doctor of Philosophical sciences, Prof., The Moscow State Technical University of Civil Aviation; *Nikolsky Vladimir Svyatoslavovich*, Doctor of Philosophical sciences, Prof., Center of project activities, Moscow Polytechnic University; *Schastlivtseva Elena Anatolievna*, Doctor of Philosophical sciences, Prof., Vyatka State University; *Shitov Sergey Borisovich*, Doctor of Philosophical sciences, Prof., Moscow State Technological University «STANKIN»; *Tuzhba Emir Nodarievich*, Doctor of Sociological sciences, Assoc. Prof., Prof., Kuban State Technological University; *Gavrilenkov Alexey Fedorovich*, Doctor of Historical sciences, Candidate of Philosophical Sciences, Prof., Saratov State Law Academy, Smolensk branch; *Itunina Nina Borisovna*, Candidate of Philosophical sciences, Prof., Smolensk State University; *Dalinger Viktor Alekseevich*, Doctor of Pedagogical sciences, Prof., Omsk State Pedagogical University; *Kolesov Vladimir Ivanovich*, Doctor of Pedagogical sciences, Prof., Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia; *Mikeroval Galina Georgievna*, Doctor of Pedagogical sciences, Prof., Kuban state University; *Fomenkov Anatoly Ivanovich*, Candidate of Pedagogical sciences, Assoc. Prof., Smolensk State University; *Kazdanyan Susanna Shalvovna*, Candidate of Psychological sciences, Assoc. Prof., A. Mkrtychyan University of Economics and Law (Yerevan, Republic of Armenia); *Kondrashihin Andrey Borisovich*, Doctor of Economical sciences, Prof., Institute of Economics and Law (branch) Educational institution of higher education trade unions «Academy of labor and social relations»; *Gansky Vladimir Alexandrovich*, Candidate of Economical sciences, Assoc. Prof., Institute of entrepreneurship (Minsk, Republic of Belarus); *Stepanov Alexander Gennadievich*, Candidate of Philological sciences, Assoc. Prof., Tver state University; *Vestov Fyodor Alexandrovich*, Candidate of Juridical sciences, Assoc. Prof., Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky; *Shoshin Sergey Vladimirovich*, Candidate of Juridical sciences, Assoc. Prof., Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky.

The materials are published in the author's edition and reflect the personal position of the author. The Editorial board is not responsible for the materials published in the journal. The authors are responsible for the content and reliability of the articles. Editorial opinion may not coincide with the opinion of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

License type supported CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Address of the editorial office:
214038, Smolensk, Kloyskaya str., 23-a, 63.
Official site: naukavestnik.ru.
Phone: +7 905 696-6338.
E-mail: info@naukavestnik.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	1
<i>Алексеевко Н.М.</i>	
Действия внутренних войск МВД во время астраханской эпидемии 1970 года	1
<i>Федотов В.Н., Соляник А.А., Писарьков А.А., Федотов В.А.</i>	
Снайперские оптические прицелы Великой Отечественной войны	8
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	18
<i>Гани С.В., Быстрик А.В.</i>	
Видеолекции как этап перехода к смешанному обучению в техническом вузе	18
<i>Горлова Ю.И., Худяков А.А.</i>	
Формирование навыков саморегуляции у студенческой молодежи в процессе занятий спортивными единоборствами в вузе	25
<i>Купцова В.В.</i>	
Сервисное обучение (service-learning) как образовательный формат обучения через социально-активное взаимодействие	29
<i>Кутарев О.Ю.</i>	
Основные направления реализации интегративного подхода в изучении истории и обществознания	34
<i>Сафроненкова Е.Л.</i>	
Возможности кейс-метода для развития навыков работы в команде в курсе «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере» для студентов инженерных направлений подготовки	41
<i>Шалупин В.И., Родионова И.А.</i>	
Использование IT-технологий для информационного обеспечения физического воспитания студентов вузов гражданской авиации	50
<i>Шевчук М.В., Шевченко В.Г., Ильченко О.К.</i>	
Применение облачных технологий при обучении анимации графических объектов	57
<i>Ярных В.И.</i>	
Корпоративная модель медиаобразования: возможности и перспективы	62
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	70
<i>Хрулёва Е.А.</i>	
Особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин	70
<i>Щербаков С.В.</i>	
Фреймы и последовательности аргументации в межличностных конфликтах	74

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ **80**

Гордеева И.В.

Формирование финансово ответственного поведения обучающихся (на примере колледжа Уральского государственного экономического университета) **80**

Мустафина О.Н., Камаев Б.Н.

Влияние технологического развития экономики на структуру национального экспорта **86**

Цгоев Т.Ф., Амбалов В.Б.

Учет задач архитектурной экологии при современном строительстве на примере г. Владикавказ **91**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ **99**

Архипова И.В.

Дистрибутивный таксис в разноструктурных языках **99**

Баруздина С.А.

Хорошее плохое время **105**

Кунавин О.Б.

Экспрессивно-оценочные функции концепта «Сердце» в лирике и прозе М.Ю. Лермонтова **114**

Куракина Н.А.

Репрезентация прагматического потенциала в современной американской малой прозе **120**

Рянов Р.И.

Травелог как диалог: к постановке проблемы **125**

Савельев В.С.

Презентация фразеологического материала в словаре фразеопотреблений писателя (на материале творчества В. Токаревой) **133**

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ **138**

Олешкова А.М.

Языковая теория Н. Хомского: философский аспект **138**

TABLE OF CONTENTS

HISTORICAL SCIENCES	1
<i>Alekseenko N.M.</i> Actions of internal troops of the Ministry of internal Affairs during the Astrakhan epidemic of 1970	1
<i>Fedotov V.N., Solyanik A.A., Pisarkov A.A., Fedotov V.A.</i> World War II sniper optical sights	8
PEDAGOGICAL SCIENCES	18
<i>Gani S.V., Bystrik A.V.</i> Video lectures as a stage of transition to blended education at a technical University	18
<i>Gorlova U.I., Khudyakov A.A.</i> Formation of students' self-regulation skills in the process of practicing sports single combats in higher education institutions	25
<i>Kuptsova V.V.</i> Service-learning as an educational format of training through socially active interaction	29
<i>Kutarev O.Y.</i> The main directions of implementing an integrative approach in the study of history and social science	34
<i>Safronenkova E.L.</i> Case method as a tool of development of team work skills in teaching «Foreign (English) language for specific purposes» for engineering students	41
<i>Shalupin V.I., Rodionova I.A.</i> The use of IT-technologies for information support of physical education of students of civil aviation universities	50
<i>Shevchuk M.V., Shevchenko V.G., Ilchenko O.K.</i> Application of cloud technologies in teaching animation of graphic objects	57
<i>Yarnykh V.I.</i> Corporate model of media education: opportunities and perspectives	62
PSYCHOLOGICAL SCIENCES	70
<i>Khruleva E.A.</i> Features of motives of professional activity of male and female teachers	70
<i>Scherbakov S.V.</i> Frames and sequences of arguments in interpersonal conflicts	74
SOCIAL AND ECONOMIC SCIENCES	80
<i>Gordeeva I.V.</i> Formation of financially responsible students' behavior (on the example of the college of the Ural State University of Economics)	80

Mustafina O.N., Kamaev B.N.

Impact of economy technological development on the structure of national exports 86

Tsgoev T.F., Ambalov V.B.

Taking into account the problems of architectural ecology in modern construction on the example of Vladikavkaz 91

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 99

Arkhipova I.V.

Distributive taxis in different structured languages 99

Baruzdina S.A.

Good bad time 105

Kunavin O.B.

Expressive and evaluative functions of the concept «Heart» in the lyrics and prose of M.Yu. Lermontov 114

Kurakina N.A.

Manifestation of pragmatic value in modern American flash fiction 120

Ryapov R.I.

Travelogue as a dialogue: towards a problem statement 125

Savelev V.S.

Presentation of phraseological material in the dictionary of phraseological uses of the writer (based on the work of V. Tokareva) 133

PHILOSOPHICAL SCIENCES 138

Oleshkova A.M.

Chomsky's Language Theory: philosophical implications 138

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4020490>

УДК 908

Алексеев Н.М.

Алексеев Наталья Михайловна, доцент, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации. 410023, Россия, г. Саратов, ул. Московская, 158. E-mail: nat.alex.62@mail.ru.

Действия внутренних войск МВД во время астраханской эпидемии 1970 года

Аннотация. В статье анализируется опыт действий сил правопорядка во время астраханской эпидемии 1970 года. Автор дает общую характеристику эпидемии холеры и рассматривает особенности действий внутренних войск МВД по преодолению эпидемии.

Ключевые слова: эпидемия, холера, силы правопорядка, стабилизация обстановки, эпидемиологическая ситуация, пандемия, охрана общественного порядка, обеспечение общественной безопасности, режим чрезвычайного положения.

Alekseenko N.M.

Alekseenko Natalia Mihajlovna, Associate Professor, Saratov military Order of Zhukov Red Banner institute of National Guards Troops of the Russian Federation. 410023, Russia, Saratov, Moskovskaja st., 158. E-mail: nat.alex.62@mail.ru.

Actions of internal troops of the Ministry of internal Affairs during the Astrakhan epidemic of 1970

Abstract. The article analyzes the experience of law enforcement forces during the Astrakhan epidemic of 1970. The author gives a general description of the cholera epidemic and examines the features of actions of the internal troops of the Ministry of internal Affairs to overcome the epidemic.

Key words: epidemic, cholera, law enforcement forces, stabilization of the situation, epidemiological situation, pandemic, protection of public order, public security, state of emergency.

С эпидемиями человечество сталкивается постоянно, что продемонстрировала текущая ситуация с пандемией коронавируса. Силам правопорядка принадлежит особая роль в реа-

лизации всех мер, направленных на преодоление эпидемий.

В первую очередь, обратимся к историческому аспекту данной проблемы. В период с 1961 по 1989 годы Всемирной

организацией здравоохранения было зарегистрировано более 1 миллиона случаев заражения холерой в 117 странах. Эпидемию холеры в этот период принято делить на три периода. На первом периоде, который проходил с 1961 по 1969 годы в 24 странах (преимущественно в Азии) было зарегистрировано около 419 968 случаев холеры. На втором (1970 – 1977 гг.) 73 страны из Азии, Африки, Европы и Америки сообщили о 706 261 случае; а на третьем периоде отмечалось 586 828 случаев в 83 странах мира [1-6].

Если говорить об отечественной ситуации, то еще в 1817 году в России на Нижней Волге произошла вспышка данной болезни. Холера была завезена торговыми судами из Персии, которые перемещались по Каспийскому морю. Данная ситуация привела к тому, что в период с 1825 по 1925 год в России вспышки холеры случались неоднократно – всего зарегистрировано в указанный период 50 крупных эпидемий холеры. Трагические последствия имела эпидемия 1847-1848 годов, которая привела к 2 миллионам заболевших и смерти примерно 700 тысяч людей. Как весьма крупную оценивают эпидемию 1892 года, тогда заболело более 520 тысяч человек, из которых скончались 300 тысяч.

Достаточно серьезный опыт борьбы с эпидемией был получен Советским Союзом в 1926 году, когда начала массовая борьба с холерой. И этот опыт был успешным - СССР заявил о том, что холера в стране ликвидирована окончательно. Ситуация перестала быть стабильной в связи с событиями Великой Отечественной войны, в эти годы холера вспыхивала в Харькове, а затем в Сталинграде. Но на тот момент медицинские работники уже имели необходимый опыт, что позволяло оперативно подавлять новые вспышки. Ситуация лишь осложнялась отсутствием необходимых медикаментов. За годы Великой Отечественной войны (1941–1945) медицинская служба страны оказала необходимую помощь более чем 22 млн человек (в т. ч. 15 млн

раненых). Из этого числа в строй удалось вернуть свыше 17 млн человек (76,9%). Данный вклад в победу медицинских и фармацевтических работников является весьма существенным, подлинно героическим.

Конечно же, стоит постоянно помнить о том, какие героические усилия фарм специалисты предпринимали, чтобы обеспечить фронт и тыл всем необходимым.

Работа достаточно мощной фармацевтической промышленности, аптечной сети Советского Союза сильно нарушилась, все оказались в весьма затруднительном положении. Многие фармпредприятия остались на временно оккупированной территории, что в еще большей мере затрудняло выпуск препаратов и их доставку в аптечные сети. Многие важнейшие препараты прекратили выпускаться. Резко снизились объемы производства фармпродукции во второй половине 1941 г. Однако, как отмечает известный историк медицины и фармации проф. П.В. Лопатина, срочные принятые меры дали возможность налаживания выпуска продукции на предприятиях Главхимпрома на востоке страны. В течение 1942–1943 гг. здесь были даже созданы новые заводы, затем возобновлено производство некоторых ЛС в Москве и Ленинграде, что позволило выпускать свыше 200 наименований наиболее важной фармпродукции. Соответственно, ассортимент аптечной сети несколько расширился, можно было получить действительно остро необходимые препараты.

В начале 1960-х годов весь мир столкнулся с новой пандемией холеры, начавшейся в Индонезии. Её особенностью стал новый тип возбудителя - вибрион «Эль-Тор», открытый в 1906 году в Египте. По официальным данным, тогда заболели более 1,7 миллиона человек, из которых свыше полумиллиона умерли. В общей сложности, эпидемия охватила тогда 117 государств мира.

Таким образом, пандемии в СССР в 1970 году предшествовали масштабные

эпидемии холеры в ряде азиатских стран, некоторые из которых имеют общую границу с Советским Союзом. В самом СССР первая вспышка заболевания была зарегистрирована в 1965 году. Самым крупным очагом распространения холеры в 1970 году стала Астраханская область. Для стабилизации обстановки и соблюдения правопорядка в Астрахани в зоне карантина были задействованы внутренние войска МВД СССР. Серьезную вспышку заболеваемости холерой в Астраханской области связывают с ее территориальным расположением. Как полагают специалисты, возбудитель инфекции был завезен на территорию СССР водным транспортом из Ирана, в северных провинциях которого случаи заболевания регистрировались еще в мае 1970 года. До принятия мер по нераспространению холеры все пассажирские и грузовые суда, прибывающие в СССР, сбрасывали в Волгу балластные и хозяйственно-фекальные воды из цистерн без очистки и обеззараживания. Вспышке инфекции поспособствовали природно-климатические и санитарные особенности Астраханской области, которые создали оптимальную среду для размножения возбудителя холеры – холерного вибриона. Обилие медленно текущих крупных и мелких рек, лиманов, щелочное значение и высокая температура воды, интенсивное загрязнение поверхностных водоемов сточными хозяйственно-фекальными водами: все эти факторы сделали возможным быстрое распространение инфекции.

Таким образом, на начальных этапах эпидемия холеры в Астраханской области носила водный характер. Такая точка зрения подтверждается тем, что эпидемический процесс начался одновременно в Астраханской области и граничащих с ней регионах. Кроме того, отмечался эксплозивный рост заболеваемости в течение одного инкубационного периода. Интенсивные транспортные связи Астраханской области с другими регионами страны способствовали быстрому распространению инфекции.

В конце июля 1970 года эпидемиологическая ситуация в Астраханской области начала стремительно ухудшаться – росло число заражений холерой. Уже к 3 августа в городе Астрахань, административном центре Астраханской области и самым тяжелым в плане заболеваемости городом южного региона, под наблюдением врачей находилось 537 человек. Помимо этого, болезнь начала прогрессировать в других регионах – побережье Кавказа, Крым и юг Украины.

Стоит отметить, что вспышка холеры в южных регионах СССР стала большой неожиданностью для руководства страны, в частности эпидемиологической науки. Вспышка холеры в Астрахани в 1970 году была отнесена к начавшейся еще в 1961 году пандемии холеры. Всемирная организация здравоохранения была уведомлена о том, что пандемия 1961 года теперь распространилась на территорию СССР. Кроме того, случаи заражения были зарегистрированы в Иране, Ираке, Индии, Пакистане и Афганистане [1, с. 5].

Повышенная эпидемиологическая опасность требовала от руководства СССР принятия срочных мер по борьбе с начавшейся эпидемией холеры.

В оперативном порядке был создан координирующий борьбу с эпидемией орган – Всесоюзная чрезвычайная противоэпидемическая Комиссия (ВЧПК).

При Комиссии был создан оперативный штаб, в состав которого входили ученые и ведущие специалисты Министерства здравоохранения СССР. Оперативный штаб выполнял следующие функции:

- собирал и анализировал информацию о количестве заболевших, выздоровевших и умерших;
- готовил заседания ВЧПК, на которых представлял доклады по эпидемиологической обстановке в зараженных регионах;
- координировал исполнение решений, принятых Комиссией.

В сложившейся ситуации была важна информированность, бдительность людей. Соответственно, развернулась масштабная информационная кампания: активные публикации в прессе, даже перед началом киносеансов показывали специальные фильмы, посвященные холере и мерам ее профилактики.

В оперативном порядке всех граждан и организации стали обеспечивать умывальниками с дезраствором.

Чтобы осуществлять профилактику заболевания, предписывалось пить курс тетрациклина, который в самых неблагополучных районах разносили по домам медсестры, а также раствор соляной кислоты. Дело в том, что возбудитель холеры - вибрион «Эль Тор» - активно функционирует в щелочной среде, однако кислотная среда для него губительна [1, с. 10].

Если человек обнаруживал у себя подозрительные симптомы, то ему следовало срочно обращаться за медицинской помощью. Безусловно, такие активные меры дали свой результат: симптомы страшного заболевания почти все знали наизусть: тошнота, рвота, жидкий стул.

Безусловно, такие симптомы в южных районах не являются редкими, например, они могут возникать вследствие употребления несвежей пищи и т.п. Но в 1970 году медики выезжали на каждый тревожный вызов. Проводилась полная дезинфекция жилья, а больного моментально госпитализировали.

В качестве усилительных мер для борьбы с холерой и проведения противоэпидемических работ было принято решение отозвать из отпуска всех медицинских работников в регионе. Также к работам были привлечены студенты медицинских учреждений, которые занимались обходом с целью выявления больных и контактировавших с ними. Для проведения обходов было привлечено 2500 медработников, 4500 сандружинников и 7000 активистов Красного Креста [4, с. 5].

В срочном порядке были организованы прививочные пункты, на которых

прививалась вакцина от холеры. Всего таких пунктов в регионе было 200. Быстрое развертывание прививочных пунктов позволило уже в середине августа привить порядка 150 тысяч человек.

В городе создали 16 госпиталей и более двадцати изоляторов, эти учреждения оперативно оказывали помощь больным [1, с. 8].

Известно, что чаще всего при холере люди погибают от обезвоживания и стремительного снижения температуры. Соответственно, всем больным следовало постоянно вводить солевой раствор в огромных количествах, до 6-7 литров в первый час. Капельницы ставились больным на протяжении нескольких суток [1, с. 10].

Врачам приходилось работать без выходных по 12-16 часов в сутки. Благодаря их самоотверженности холера была побеждена уже к сентябрю.

О том, как Советский Союз боролся с инфекцией, сохранились многочисленные воспоминания очевидцев.

В частности, есть воспоминания студента медицинского университета: «Я учился на шестом курсе в Краснодаре на врача-терапевта. В первый день занятий декан объявил нам, что завтра вечером мы отправляемся в Новороссийск из-за вспышки холеры... Прибывших студентов распределили по бригадам. Сначала я попал в группу для дезобработки. Мне выдали резиновый костюм, сапоги и респиратор. Мы обрабатывали дезраствором из пульверизаторов машины на въезде в Новороссийск. Дорога была перегорожена, метрах в 50 от нас стояла группа милиционеров, затем военные. Бригады занимались обработкой машин по 12 часов в день. Водители возмущались, не хотели разгружать машины для обработки. К ним подходили милиционеры и подчеркнуто строго требовали возвращаться туда, откуда они приехали».

Согласно воспоминаниям очевидцев, действия медиков и МВД были крайне слаженными: «Новороссийск быстро закрыли – въезд и выезд из города был запрещен. В городе был первый случай за-

ражения, но его быстро выявили. На дорогах от Новороссийска поставили посты военных. Они ловили жителей окрестных горных поселков, которые пытались убежать из закрытого на карантин города» [7, с. 4].

Строгие санитарные меры осуществлялись на транспорте: «За чистотой следили строго: вагоны дезинфицировали, стоял сильный запах хлорки. Медики брали анализы, измеряли температуру, напоминали, что надо мыть руки. Все пассажиры профилактически пили тетрациклин. Приезжала машина с водой и полевой кухней на прицепе, кормили всех бесплатно. Гулять разрешали только у своего вагона. За нашим здоровьем строго следили медики» [7, с. 4].

В Астраханской области в зоне карантина внутренние войска МВД СССР выполняли задачи по:

- осуществлению изоляционно-ограничительных мер;
- охране специальных лечебных учреждений, госпиталей, бактериологических лабораторий и других объектов;
- обеспечению мероприятий по обсервации и эвакуации иногородних граждан;
- поддержанию общественного порядка;
- несение службы на КПП и командных пунктах;
- патрулирование на водной акватории;
- проверка железнодорожных составов.

Для выполнения выделенных задач в Астраханскую область в срочном порядке воздушным транспортом были переброшены подразделения 451-го мотострелкового полка, а также отдельные специальные моторизованные батальоны милиции из городов Горького и Челябинска. В первые дни развертывания внутренних войск в Астрахань было переброшено порядка 1500 человек. В дальнейшем количество личного состава было увеличено.

Для координации и управления действиями войск была создана войсковая

оперативная группа Главного управления внутренних войск МВД СССР. Для осуществления карантинных мероприятий внутренние войска выставили в Астраханской области 90 контрольно-пропускных пунктов, на которых было задержано за нарушения карантинного режима около 4 тысяч граждан и более тысячи транспортных средств. Они охраняли 64 обсерватора, аэропорт, городской водозаборник и ряд других важных объектов [6, с. 7].

В виду сложной эпидемиологической обстановки было принято решение закрыть на карантин город Астрахань. Туда были введены внутренние войска МВД, организованы контрольно-пропускные пункты и караульные наряды. В городе было запрещено несанкционированное перемещение. Въезд в город имели только участники противоэпидемических мероприятий. Застывшим в Астрахани туристам продлили отпуск и выписали больничные листы. Выехать из Астрахани можно было только по специальным пропускам, которые необходимо было предъявить сотрудникам МВД на контрольно-пропускных пунктах. Получение пропуска было возможным после недельной обсервации в медучреждении под контролем медицинских работников. В развертывании операций также принимали участие внутренние войска МВД. Обсервации представляли собой помещения для временной изоляции внешне здоровых граждан, которые могли оказаться носителями холерного вибриона. Под обсерваторы оборудовали здания пансионатов и пионерских лагерей, круизные теплоходы и даже поезда. Прежде чем покинуть закрытые города, через режим обсервации прошли сотни тысяч человек. Обсерваторы не являлись полноценными медицинскими учреждениями, а использовались только для временной изоляции. Во время эпидемии 1970 года в масштабах всего СССР через обсервацию прошло около 180 тысяч человек.

Изоляция, безусловно, была необходима в сложившейся ситуации, так как

заболевание могло распространиться по другим регионам Советского Союза.

Во время изоляции Астрахани патрули внутренних войск МВД постоянно дежурили на улицах. Внешний периметр города был оцеплен 5 контрольно-пропускными пунктами, оперативные группы постоянно работали на железнодорожных станциях и в местных аэропортах. Эти меры, безусловно, были беспрецедентными и требовали максимального сосредоточения всех сил [7, с. 4].

Выезд из города запретили с 30 июля, а затем был перекрыт и въезд, но все же, одними блокпостами невозможно было стабилизировать ситуацию. Многие люди, не понимая серьезности ситуации, объезжали блокпосты по бездорожью выбирались из города лесными тропами и на лодках. На тот момент за такие действия полагалось уголовное наказание, однако даже это не останавливало людей.

Но были задействованы совместные силы милиции и армии, что позволило максимально перекрыть город и область. Данный случай является образцовым примером слаженной командной работы, высокой дисциплины.

1200 километров составляла протяженность внешней зоны карантина. Выезд из города разрешался только при условии предъявления справки о недельном пребывании в изоляторе-обсерваторе.

За два месяца борьбы с эпидемией военными службами внутренних войск было предотвращено около 6000 случаев

нарушения карантинного режима. Было задержано 4 500 граждан за нарушения общественного порядка, нашлись среди них и уголовники. Колоссальная помощь была оказана медикам в эвакуации здоровых граждан, прошедших обсервацию. С помощью солдат и офицеров область смогли покинуть 12 тысяч человек [7, с. 4].

Непосредственно в Керчи оказалось временно заблокировано около 130 тысяч местных жителей и 30 тысяч приезжих, по разным причинам оказавшихся здесь на момент начала эпидемии. Охрана границ карантинной зоны осуществлялась не только правоохранительными органами, но и армейскими подразделениями. Для обеспечения карантинных мероприятий на территории Крымского полуострова было привлечено более 9,4 тысячи военнослужащих, 26 вертолетов и 22 сторожевых катера. По периметру керченской карантинной зоны сначала было создано 28 сторожевых постов, но затем их количество пришлось увеличить до 96 [2, с. 4].

После окончания карантинных мероприятий астраханский областной комитет партии и облисполком направили руководству войск благодарственную телеграмму, в которой сообщалось, что Войсковые части Министерства внутренних дел СССР, направленные в область для несения карантинной службы, с поставленными задачами справились успешно.

Исторический опыт борьбы сил правопорядка с эпидемиями может быть востребован и сейчас.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попов В.Ф. Эпидемия холеры в СССР в 1970 году // БИОпрепараты. Профилактика, диагностика, лечение. 2011. №2 (42). С. 36-38.
2. Королева А. Холерное лето // Издательская система «Литсовет». URL: http://www.litsovet.ru/index.php/material.read?material_id=581946
3. Шеуджен Ф. «Дороги были перекрыты». Как СССР пережил эпидемию холеры // АиФ Краснодар. URL: https://kuban.aif.ru/society/sovershenno_sekretno_pochemu_v_1970_godu_na_kubani_byl_obyavlen_karantin
4. Сыромятников Н. Как СССР пережил крупнейшую эпидемию холеры в 1970 году // Русская семерка. URL: <https://russian7.ru/post/kak-sssr-perezhil-krupneyshuyu-yepidemiyu/>

5. Егоров Б. Как в СССР останавливали смертельные эпидемии // Russia Beyond. URL: <https://zen.yandex.ru/media/rusbeyond/kak-v-sssr-ostanavlivali-smertelnye-epidemii-5e7cb9f16a65832da0119cab>
6. Страницы истории. Внутренние войска МВД во время астраханской эпидемии // Росгвардия сегодня. №15(1484). Апрель 2020 года.
7. Борзенкова К. Эпидемия 1970 года: воспоминания очевидцев // Snob.ru. URL: <https://snob.ru/entry/192506/>

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Popov V.F. Jependimija holery v SSSR v 1970 godu // BIOpreparaty. Profilaktika, diagnostika, lechenie. 2011. №2 (42). S. 36-38.
2. Koroleva A. Holernoe leto // Izdatel'skaja sistema «Litsovet». URL: http://www.litsovet.ru/index.php/material.read?material_id=581946
3. Sheudzhen F. «Dorogi byli perekryty». Kak SSSR perezhil jepidemiju holery // AiF Krasnodar. URL: https://kuban.aif.ru/society/sovershenno_sekretno_pochemu_v_1970_godu_na_kubani_byl_obyavlen_karantin
4. Syromjatnikov N. Kak SSSR perezhil krupnejshuju jepidemiju holery v 1970 godu // Russkaja semerka. URL: <https://russian7.ru/post/kak-sssr-perezhil-krupneyshuyu-yepidemiyu/>
5. Egorov B. Kak v SSSR ustanavlivali smertel'nye jepidemii // Russia Beyond. URL: <https://zen.yandex.ru/media/rusbeyond/kak-v-sssr-ostanavlivali-smertelnye-epidemii-5e7cb9f16a65832da0119cab>
6. Stranicy istorii. Vnutrennie vojska MVD vo vremja astrahanskoy jepidemii // Rosgvardija segodnja. №15(1484). Aprel' 2020 goda.
7. Borzenkova K. Jependimija 1970 goda: vospominanija ochevidcev // Snob.ru. URL: <https://snob.ru/entry/192506/>

Поступила в редакцию 27.08.2020.

Принята к публикации 31.08.2020.

Для цитирования:

Алексеев Н.М. Действия внутренних войск МВД во время астраханской эпидемии 1970 года // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 1-7. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Alekseenko.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4020590>

УДК 623.681.7

Федотов В.Н., Соляник А.А., Писарьков А.А., Федотов В.А.

Федотов Владимир Николаевич, кандидат технических наук, доцент, Филиал Военной академии материально-технического обеспечения. 440005, Россия, г. Пенза, Военный городок. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Соляник Артём Александрович, курсант, Филиал Военной академии материально-технического обеспечения. 440005, Россия, г. Пенза, Военный городок. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Писарьков Александр Алексеевич, курсант, Филиал Военной академии материально-технического обеспечения. 440005, Россия, г. Пенза, Военный городок. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Федотов Владимир Алексеевич, курсант, Филиал Военной академии материально-технического обеспечения. 440005, Россия, г. Пенза, Военный городок. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Снайперские оптические прицелы Великой Отечественной войны

Аннотация. Описывается история разработки основных оптических прицелов ПЕ и ПУ снайперских винтовок Красной Армии в годы Великой Отечественной войны. Представлено описание их принципиальных и конструктивных схем построения. Указаны типовые цели для поражения снайперским огнем, основные характеристики, достоинства и недостатки прицелов. Рассмотрены пути модернизации снайперских оптических прицелов, устройства крепления на оружии, история их разработки и совершенствования. На рисунках показаны примеры крепления прицелов на оружии, их внешний вид и состав комплекта. Кратко приводится история развития и описание немецких снайперских прицелов ZF-39, ZF-41, ZF-42. Проведен сравнительный анализ использования по назначению прицелов на основе эргономических показателей.

Ключевые слова: война, завод, история, кронштейн, оптическая система, прицел, снайперская винтовка.

Fedotov V.N., Solyanik A.A., Pisarkov A.A., Fedotov V.A.

Fedotov Vladimir Nikolaevich, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Branch of the Military Academy of Logistics. 440005, Russia, Penza, Military town. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Solyanik Artyom Aleksandrovich, cadet, Branch of the Military Academy of Logistics. 440005, Russia, Penza, Military town. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Pisarkov Alexander Alekseevich, cadet, Branch of the Military Academy of Logistics. 440005, Russia, Penza, Military town. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

Fedotov Vladimir Alekseevich, cadet, Branch of the Military Academy of Logistics. 440005, Russia, Penza, Military town. E-mail: wlad_3008@mail.ru.

World War II sniper optical sights

Abstract. The history of the development of the main optical sights of the PE and PU sniper rifles of the Red Army during the Great Patriotic War is described. The description of their basic and constructive

construction schemes is presented. Typical targets for hitting by sniper fire, the main characteristics, advantages and disadvantages of sights are indicated. Ways of modernizing sniper optical sights, devices for mounting on weapons, the history of their development and improvement are considered. The figures show examples of mounting sights on weapons, their appearance and composition of the kit. A brief history of the development and description of German sniper sights ZF-39, ZF-41, ZF-42 is given. A comparative analysis of the use of designated sights on the basis of ergonomic indicators.

Key words: war, factory, history, bracket, optical system, sight, sniper rifle.

К началу Великой Отечественной войны (ВОВ) в Красной Армии на вооружении состояли 7,62-мм снайперские винтовки: модернизированная в 1930 г. – С. И. Мосина (1849 – 1902) образца 1891г. (наименование «7,62-мм винтовка обр. 1891/1930 гг.», индекс Главного артиллерийского управления (ГАУ) – 56-И-222А) (далее по тексту СВМ-91/30), автоматическая – С. Г. Симонова (1894 – 1986) образца 1936 г. (АВС-36), самозарядная – Ф. В. Токарева (1871 – 1968) образца 1940 г. (СВТ-40) [4-7].

Снайперы Красной Армии в годы Великой Отечественной войны (ВОВ) уничтожали не только живую силу противника, но и другие цели. Типовыми целями для поражения снайперским огнем были: верхняя часть головы (15×20 см), голова (25×20 см), головная фигура (25×30 см), наблюдатель (20×25 см), ползущая фигура (25×50 см), бегущая фигура (150×50 см), стереотруба (15...18×8 см), перископ (20×8 см), амбразуры различных типов (20×25...80 см), расчет ручного пулемета на позиции (40×60 см), расчет станкового пулемета на позиции (50×80 см), расчет орудия в окопе (160×70 см). Движущиеся цели появлялись на время 4...6 с, скорость их перемещения составляла 2...3 м/с. Большинство малогабаритных целей находилось на расстоянии 250...300 м. При бое в глубине или наступлении с ходу, при преследовании дистанция стрельбы могла составлять 600 м. Дистанция стрельбы в позиционной обороне достигала до 800 м. Во время боя непреднамеренные помехи от разрывов снарядов и мин в районе целей затрудняли их поиск и ведение снайперского огня.

Исторический опыт применения снайперских подразделений в годы ВОВ показал, что снайпер с пристреленной, выверенной винтовкой и оптическим прицелом поражал с первого выстрела головную фигуру на дистанции до 300 м, грудную – до 500 м, поясную – до 600 м, ростовую – до 700 м. Дальность эффективного снайперского огня составляла до 600 м [1, 4, 5]. Очевидно, что высокоточная стрельба на таких дальностях зависит не только от уровня подготовки снайпера, тактико-технических характеристик оружия, но и от применяемого прицела. При этом прицел должен обеспечивать возможность поиска цели на большие расстояния, высокую точность и скорость наведения оружия. Таким качествам отвечают снайперские оптические прицелы.

Первые прицелы в рамках советско-германского военного сотрудничества производились на немецких заводах «Zeiss» [1, 2, 8]. На основе оптической системы этих прицелов в 1925 г. на Подольском оптическом заводе начали разработку отечественного снайперского прицела. Планировалось первые образцы изготовить в 1927 г., но сроки разработки затягивались. В сентябре 1928 г. завод был переведен в г. Красногорск и переименован в завод точной механики №19 (с 1933 г. завод №69 НКВ). На этом заводе в 1930 г., после неоднократной доработки конструкции прицела, был изготовлен опытный образец, который после испытаний утвержден для производства под наименованием «Оптический винтовочный прицел образца 1930 г.», сокращенное наименование «ПТ» [2]. Он представлял собой оптическую зрительную трубу с линзовой оборачивающей систе-

мой увеличением 4х (крат), механизмами установки углов прицеливания и боковых поправок. Прицельное приспособление устанавливалось в задней фокальной плоскости объектива. Оно состояло из вертикальной нити с острым концом (прицельного пенька) и перпендикулярных горизонтальных нитей. Верхний край горизонтальных нитей находился на одной высоте с острым концом пенька, образуя перекрестье. Специально для крепления оптического прицела на снайперскую винтовку, оружейником А. А. Смирнским (1882-1935), был разработан кронштейн для его вертикального наствольного крепления.

Из-за сложности конструкции механической части прицел ПТ не получил массового производства. Дальнейшая модернизация оптического прицела для

снайперской винтовки проводилась инженерами Всесоюзного объединения оптико-механической промышленности (ВООМП) за счет усовершенствования механизмов горизонтальных и вертикальных поправок. Вначале 1931 г. была выпущено несколько опытных образцов, которые прошли испытания. В ходе испытаний выявили недостатки конструкции прицела, прежде всего плохую герметичность корпуса и слабую фиксацию механизмов установок. Не смотря на это, в ноябре 1931 г. Научно-технический комитет (НТК) утверждает производство нового прицела, который получил наименование «Винтовочный оптический прицел образца 1931 г.» шифр «ПЕ» (присвоен в 1933 г.). Внешний вид, состав комплекта прицела ПЕ обр.1931 г. показан на рис. 1.



Рис.1. Внешний вид прицела ПЕ с кронштейном вертикального крепления, чехлом и пылезащитными колпачками

В 1933 г. завод № 69 произвел свыше 6 тыс. прицелов, а еще через два года их выпуск был почти удвоен. Составные части прицела их элементный состав показаны на рис. 2 [2, 3].

Снайперская винтовка СВМ-91/30 с прицелом ПЕ (рис. 3) обеспечивала прицельную стрельбу от 100 до 1400 м, рассеивание на дальности 100 м составляло

3,5 см, на 200 – 7,5 см, на 400 – 18,0 см, на 600 – 35,0 см.

На заводе №69 постоянно проводилась модернизация прицела, которая в основном была завершена в 1933 г. Барабанчики механизмов горизонтальных и боковых поправок стали одинаковыми, отсчетные шкалы наносились на их боковую поверхность (рис. 4).



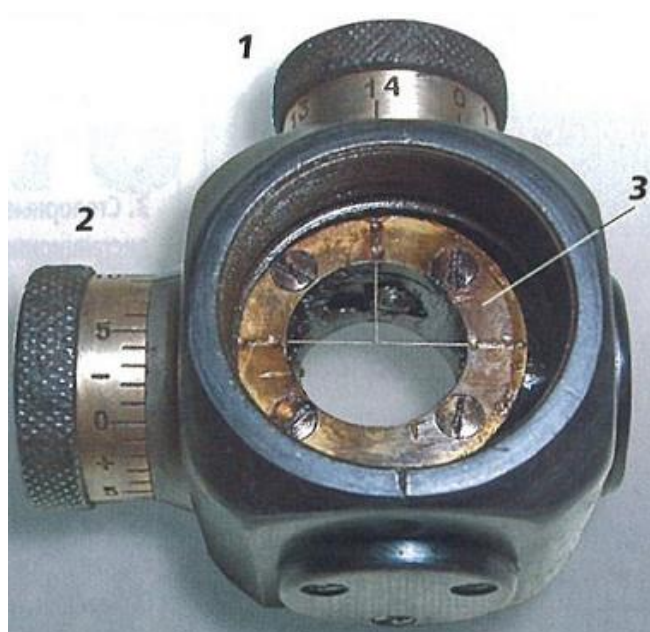
Рис. 2. Элементный состав прицела ПЕ: 1 – трубка объектива; 2 – промежуточная трубка; 3 – корпус; 4 – объектив; 5 – окуляр; 6 – механизмы горизонтальных и вертикальных поправок; 7 – оборачивающая система; 8 – механизм диоптрийной установки окуляра



Рис. 3. Снайперская винтовка СВМ-91/30 с оптическим прицелом ПЕ



1 – стопор-указатель; 2 – отсчетная шкала (сверху); 3 – корпус



1 – барабанчик углов прицеливания (шкала сбоку); 2 – барабанчик боковых поправок (шкала сбоку); 3 – оправа с прицельным знаком

Рис. 4. Модернизация отсчетных устройств прицела ПЕ обр. 1931 г.

В 1936 г. к прицелу был разработан кронштейн для бокового крепления с дополнительной регулировкой (кронштейн «Геко»). В основу конструкции кронштейна положено коническое устройство фиксации «ласточкин хвост» немецкой фирмы «Геншов». Применение такого кронштейна значительно повысило оперативность подготовки прицела к использованию по назначению и походу. В этом же году было решено перенести производство прицелов ПЕ на завод «Прогресс» г. Ленинград [2, 3].

Прицел ПЕ имел ряд недостатков связанных с герметизацией корпуса, фокусировкой окуляра по глазу снайпера, что приводило к увеличению времени прицеливания, а подвижность окуляра уменьшала его надежность. Механизм фокусировки был сложен в сборке, так

как содержал большое количество мелких деталей высокой точности исполнения. В середине 1937 г. на заводе в прицеле была измерена конструкция окулярной части. Окуляр стал не подвижным, проектировался на нормальный глаз. Модернизация прицела документально была оформлена в 1939 г., когда утвердили технические требования «к оптическому винтовочному прицелу обр. 1937 г. ПЕ» шифр остался прежний ПЕ. Это изменение в конструкции нашло подтверждение в 1946 г. в руководстве по ремонту прицелов, утвержденном заместителем начальника ГАУ И. И. Волкотрубенко (1896 – 1986), было сказано: «На вооружении имеются прицелы ПЕ с различными окулярными частями» [2]. Внешний вид, состав комплекта прицела ПЕ обр. 1937 г. показан на рис. 5.



Рис. 5. Внешний вид прицела ПЕ обр. 1937 г. с кронштейном бокового крепления, чехлом и пылезащитными колпачками

Прицел ПЕ обр. 1937 г. в снайперской практике ВОВ считался лучшим из всех существующих. Основными недостатками прицела являлись большой вес и сложность в производстве (выпуск прекращен в начале 50-х гг. 20 века) [3].

В 1939-м г. Германская военная агрессия в Европе, Финская война стимулировали начало разработки и массового производства конструктивно простого с уменьшенными массо-габаритными характеристиками прицела. Такой прицел

под винтовку СВТ-40 был разработан инженерами завода № 3 г. Харьков в 1940 г., получил наименование «оптический винтовочный прицел образца 1940 г.» шифр ПУ (прицел укороченный). Корпус прицела выполнялся из цельной трубы,

что повышало его надежность и упрощало процесс изготовления. Прицел ПУ весил 270 г и имел меньший габаритный размер, лучшую герметизацию, обеспечивал прицельную дальность стрельбы из винтовки СВМ-91/30 до 1300 м (рис. 6).



Рис. 6. Внешний вид прицела ПУ с кронштейном бокового крепления, чехлом и пылезащитными колпачками

Винтовка СВТ-40 уступала по кучности стрельбы СВМ-91/30 и была снята с производства в октябре 1941 г. В начале 1942 г. на Ижевском машиностроительном заводе было восстановлено производство винтовок СВМ-91/30 под прицел ПУ (рис. 7) [2, 3].

Конструктором Д. М. Кочетовым (1897 – 1978) в 1942 г. разработан кронштейн бокового крепления под прицел ПУ для винтовки СВМ-91/30.



Рис. 7. Снайперская винтовка СВМ-91/30 с оптическим прицелом ПУ

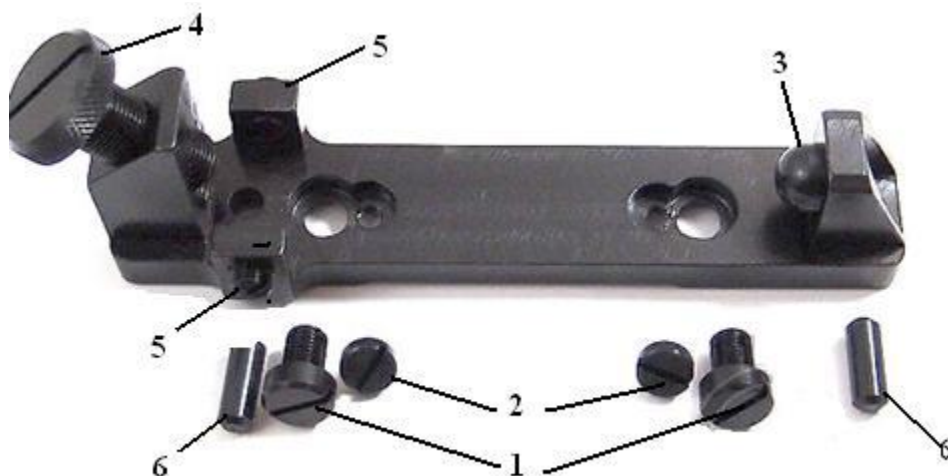


Рис. 8. Основание кронштейна для оптического прицела ПУ: 1 – винты крепления; 2 – винты стопорные; 3 – стойка с шаровой пятой; 4 – стойка с зажимным винтом; 5 – винты выверки; 6 – штифты

Кронштейн образца 1942 г. к прицелу ПУ состоит из корпуса (рис. 6) и основания (рис. 8).

Для определения дальности до цели снайпер использовал нити прицельного знака. Их толщина и положение в поле зрения задавались угловыми размерами,

измеряемыми в делениях угломера (0-01 = 3,6'). Расчет дальности проводился с использованием формулы «тысячных» (рис. 9) [8].

Для сравнительного анализа основные технические характеристики прицелов ПЕ и ПУ приведены в табл.1.

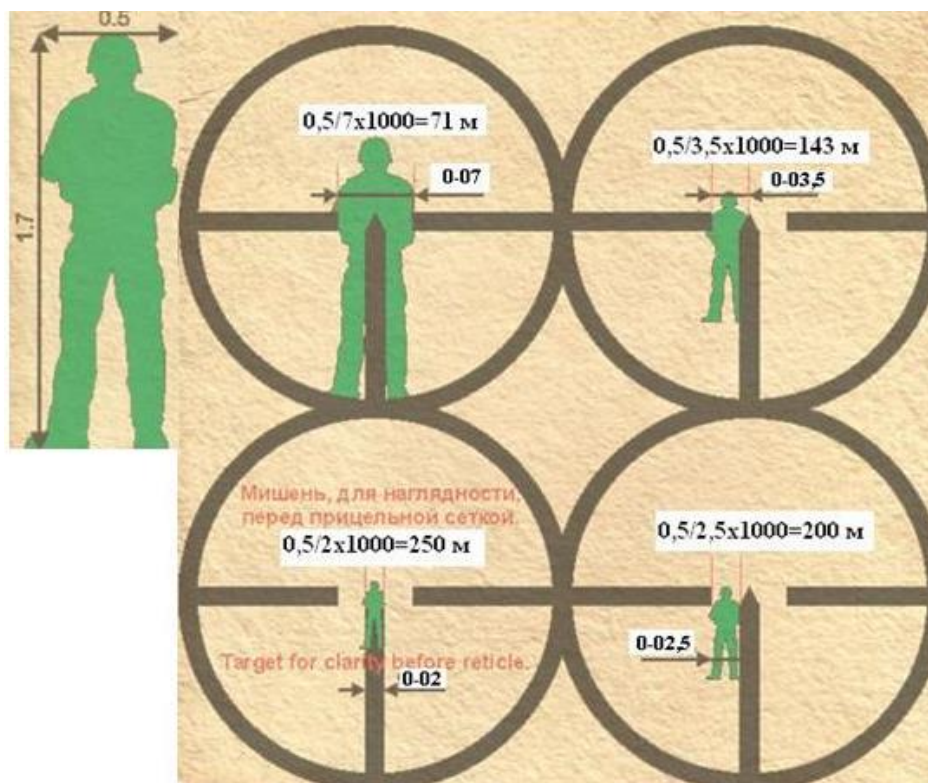


Рис. 9. Примеры определения дальности до цели по нитям прицельного знака

Таблица 1. Технические характеристики прицелов ПЕ и ПУ

Характеристики	Шифр прицела	
	ПЕ	ПУ
Увеличение, крат	4	3,5
Поле зрения, град.	5°30'	4°30'
Диаметр выходного зрачка, мм	7	6
Удаление выходного зрачка, мм	83	72
Цена деления выверки на 100 м, см	-	7
Количество деталей	71	52
Количество составных частей корпуса	4	1
Количество резьбовых соединений	10	6
Длина прицела, мм	274	169
Вес, г	598	270

В годы ВОВ армиями других государств использовалась большая номенклатура оптических прицелов снайперского вооружения, причем зачастую Красной армии. К началу войны на вооружении немецкой армии находилась снайперская винтовка Маузер 98К с прицелом ZF-39 Carl zeiss (4x39) увеличением 4х (рис. 10) [9].

В июле 1941 г. на винтовку стал устанавливаться оптический прицел

ZF-41. Прицел имел увеличение 1,5х, маленькое поле зрения, что затрудняло его применение при ведении снайперского огня. Большое удаление прицела от глаза снайпера не обеспечивало точную стрельбу (рис. 11).

Параллельно с прицелом ZF-39 снайперы немецкой армии использовали прицел ZF-4х32 (32 мм диаметр входного зрачка) (рис. 12).



Рис. 10. Внешний вид прицела ZF-39 Carl zeiss(4x39)



Рис. 11. Внешний вид прицела ZF-41 и его крепление на снайперской винтовке



Рис. 12. Оптический прицел ZF-4x32

Учитывая все недостатки, в 1942 г. был принят на вооружение оптический прицел ZF-42, а в 1944 г. – ещё более совершенный образец прицела ZF-4. Часто в немецкой армии снайперы пользовались нашими снайперскими винтовками с оптическим прицелом ПУ [6,7].

История разработки оптических прицелов тесным образом связана с развити-

ем снайперского вооружения и оптотехники. При разработке первых снайперских прицелов советские конструкторы использовали достижения немецкой оптотехники, но уже к началу ВОВ на заводах оборонной промышленности массово производились прицелы отечественной оригинальной конструкции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потапов А.А. Искусство снайпера. Москва: ФАИР, 2010. 544 с.
2. Давыдов В., Савенко А. Советские оптические прицелы 1920 – 1940-х // Мир оружия, 2005. №5 (08), №6 (09).
3. Милищенко О.А., Круч И.Н. Омский оптико-механический завод № 357 («Прогресс») НКВ СССР в стенах Сибачи (1941-1945 гг.) // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2018. №2 (13) апрель – июнь. URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2018/2/00581>
4. Наставление по стрелковому делу. Винтовка обр. 1891/30 г. и карабины обр. 1938 г. и обр. 1944 г. / Исправ. и доп. М.: Воениздат, 1946. 215 с.
5. Наставление по стрелковому делу. 7,62-мм снайперская винтовка обр. 1891/30 г. с оптическим прицелом ПУ и приборы наблюдения. М.: Воениздат, 1971. 172 с.
6. Оружие для метких стрелков // Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/3265-oruzhie-dlya-metkix-strelkov.html>
7. Федосеев С. Из истории российского снайпера // Братишка. Октябрь, 2003. С. 40-41.
8. Федотов А.В. Физические основы устройства военных приборов: учебник для вузов / А.В. Федотов, В.Н. Федотов, В.С. Столяров. Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. инст., 2018. 405 с.
9. Уланов А. Прицел для снайпера-истребителя // Оружейный журнал «Калашников». URL: <https://www.kalashnikov.ru/author/mihail-degtyaryov/>

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Potapov A.A. Iskuststvo snajpera. Moskva: FAIR, 2010. 544 s.
2. Davydov V., Savenko A. Sovetskie opticheskie pricely 1920 – 1940-h // Mir oruzhija, 2005. №5 (08), №6 (09).

3. Milishhenko O.A., Kruch I.N. Omskij optiko-mehanicheskij zavod № 357 («Progress») NKV SSSR v stenah Sibaki (1941-1945 gg.) // Jelektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. 2018. №2 (13) aprel' – ijun'. URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2018/2/00581>
4. Nastavlenie po strelkovomu delu. Vintovka obr. 1891/30 g. i karabiny obr. 1938 g. i obr. 1944 g. / Isprav. i dop. M.: Voenizdat, 1946. 215 s.
5. Nastavlenie po strelkovomu delu. 7,62-mm snajperskaja vintovka obr. 1891/30 g. s opticheskim pricelom PU i pribory nabljudenija. M.: Voenizdat, 1971. 172 s.
6. Oruzhie dlja metkih strelkov // Voennoe obozrenie. URL: <https://topwar.ru/3265-oruzhie-dlya-metkix-strelkov.html>
7. Fedoseev S. Iz istorii rossijskogo snajpera // Bratishka. Oktjabr', 2003. S. 40-41.
8. Fedotov A.V. Fizicheskie osnovy ustrojstva voennyh priborov: uchebnik dlja vuzov / A.V. Fedotov, V.N. Fedotov, V.S. Stoljarov. Penza: Filial VA MTO, Penz. art. inzh. ins-t, 2018. 405 s.
9. Ulanov A. Pricel dlja snajpera-istrebitelja // Oruzhejnyj zhurnal «Kalashnikov». URL: <https://www.kalashnikov.ru/author/mihail-degtyaryov/>

Поступила в редакцию 15.04.2020.

Принята к публикации 10.08.2020.

Для цитирования:

Снайперские оптические прицелы Великой Отечественной войны / Федотов В.Н., Соляник А.А., Писарьков А.А., Федотов В.А. // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 8-17. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Fedotov.pdf>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4020642>

УДК 378

Гани С.В., Быстрик А.В.

Гани Светлана Вячеславовна, кандидат психологических наук, методист, Федерация психологов образования России. 127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, 29. E-mail: sgani@mail.ru.

Быстрик Анна Владимировна, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1. E-mail: anna.bystrik@gmail.com.

Видеолекции как этап перехода к смешанному обучению в техническом вузе

Аннотация. В статье представлены результаты опроса студентов второго курса программ бакалавриата и специалитета технического вуза, проведенного по итогам дистанционного обучения с применением интернет-технологий во втором семестре 2019/20 учебного года. Студенты давали оценку эффективности таких форм работы с аудиторией, как видеолекция и онлайн-семинар. Показаны возможности и ограничения данных форм работы со студентами. Особое внимание уделяется формату видеолекции как перспективному этапу для перехода к смешанному обучению в техническом вузе. Также в работе отмечены особенности самоорганизации и учебной мотивации учащихся в условиях онлайн-обучения в режиме самоизоляции.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, видеолекция, высшая школа, онлайн-семинар, учебная мотивация.

Gani S.V., Bystrik A.V.

Gani Svetlana Vyacheslavovna, Candidate of Psychological Sciences, Methodist, Federation of Educational Psychologists of Russia. 127051, Russia, Moscow, Sretenka st., 29. E-mail: sgani@mail.ru.

Bystrik Anna Vladimirovna, Moscow State Pedagogical University. 119435, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya st., 1/1. E-mail: anna.bystrik@gmail.com.

Video lectures as a stage of transition to blended education at a technical University

Abstract. The article presents the results of an interview of second-year students of bachelor's and specialist's programs at a technical University, conducted on the results of distance learning using Internet technologies in the second semester of the 2019/20 academic year. Students assessed the effectiveness of such

forms of working with the audience as video lectures and online seminars. The possibilities and limitations of these forms of work with students are shown. Special attention is paid to the video lecture format as a promising stage for the transition to blended training in a technical University. The paper also underlines the features of self-organization and educational motivation of students in the conditions of online learning in self-isolation mode.

Key words: distance learning, online learning, video lecture, high school, online seminar, educational motivation.

Одним из приоритетных направлений цифровизации высшего образования является введение смешанного обучения с целью персонализации образовательного процесса на всех уровнях подготовки, включая бакалавриат и специалитет [3, 10]. Во многих университетах уже давно и успешно применяются такие форматы цифрового образования, как перевернутый класс, смешанное, адаптивное обучение, что помогает эффективно выстроить индивидуальную траекторию образования студента, повышает качество усвоения материала [2, 5, 9]. В рамках преподавания технических и естественно-научных направлений помимо онлайн-курсов активно внедряются технологии дополненной и виртуальной реальности [13, 14, 16]. В то же время, исследователи солидарны в том, что на сегодняшний день невозможно полностью заменить очное образование цифровым по нескольким причинам: отсутствует непосредственное, эмоционально окрашенное общение между преподавателем и студентами, различные технические сложности (плохая связь, отсутствие личного компьютера), недостаточно хорошо продуманные и разработанные дистанционные курсы и т.п. Перед учащимися (в первую очередь это касается студентов первых курсов программ бакалавриата и специалитета) встает проблема поддержания учебной мотивации и высокого уровня самоорганизации [4, 7, 15].

В условиях пандемии, потребовавшей немедленного, повсеместного и полного перевода учебного процесса в онлайн-формат, мы увидели проблемы применения интернет-технологий в образовании,

имеющиеся на сегодняшний день [8]. Вузы столкнулись как с техническими трудностями, так и с недостаточной подготовленностью преподавателей к такому режиму работы [6, 12]. В условиях обучения в режиме самоизоляции по программам бакалавриата и специалитета в техническом вузе нами были выявлены возможности и ограничения таких форм работы со студентами, как онлайн-лекции (видеолекции) и онлайн-семинары.

В опросе приняли участие 65 студентов-второкурсников (41 юноша и 24 девушки, возраст 19-20 лет), обучающихся на программах бакалавриата и специалитета в одном из ведущих технических вузов г. Москвы. Они отметили аспекты, касающиеся мотивации, особенностей самоорганизации, сложности в усвоении и отработке материала, возникающие при данной форме работы, оценили собственную результативность в условиях онлайн-обучения по сравнению с традиционным аудиторным обучением.

Лекция – это одна из форм лекционно-семинарской системы обучения, принятой в высшей школе. К содержанию и проведению лекции предъявляются определенные требования, такие, как: высокий научный уровень и методическая обработка представленного материала, четкая структура, последовательное и доступное изложение материала, наглядность, формирование у слушателей мотивации к более глубокому изучению предмета [1]. Видеолекция также выполняет все вышеперечисленные функции, и качество данной формы обучения связано с мастерством преподавателя и особенностями подачи материала [11].

Видеолекция может быть представлена в различных форматах:

1. Лекция, записанная в лекционной аудитории, с использованием доски (меловой или маркерной). Обычно это видеозапись очных курсов, которые проводятся в вузе. Такой формат не требует особых финансовых и временных затрат. Запись лекций в аудитории комфортна для преподавателя, поскольку он находится в привычной для себя среде, видит отклик студентов. С другой стороны, в условиях «живой» подачи материала, преподаватель может увлекаться, отходить от темы, отвечая на вопросы аудитории и т.п. Также часто при такой записи страдает качество изображения, не всегда видно, что лектор пишет на доске, может быть выбран неудачный ракурс съемки, мешает шум в аудитории.

2. Лекции, записанные с использованием технологии скринкаста (video screen capture). При таком типе записи слушатель видит не преподавателя, а экран компьютера лектора с выведенным на него изображением (например, презентацией), сопровождающимся объяснением лектора. Слушатель может сосредоточиться на представленном материале, поскольку нет посторонних раздражителей. Также некоторые преподаватели используют графический планшет для написания формул или рисования графиков во время лекции. Конечно, при такой форме подачи материала теряется возможность дополнительного воздействия на студентов при помощи жестов, мимики, и мотивирующая функция лекции может в некоторой степени снижаться.

3. Лекции, записанные в студии. Обычно в таком формате представлены курсы MOOK (массовые открытые онлайн-курсы). В момент записи лектор находится в студии один, что позволяет сконцентрироваться на информативной стороне лекции и, таким образом, сделать ее более компактной по сравнению с занятием, записанным в аудитории.

На первом этапе введения ограничительных мер в связи с распространением

коронавирусной инфекции, руководством вуза было принято решение совместить два из вышеперечисленных форматов: лекцию, записанную в аудитории и запись в студии. Лекция проводилась в пустой аудитории в соответствии с расписанием в режиме прямой трансляции и одновременно записывалась. В дальнейшем запись обрабатывалась и студентам предоставлялся доступ к ней в личном кабинете. На данном этапе можно выделить проблему нехватки технического персонала для обеспечения качественной записи лекции и обработки отснятого материала.

В таком же формате проводились и семинары. Семинар представляет собой форму обучения, при которой полученные на лекции знания углубляются, систематизируются и закрепляются. Подготовка к семинару подразумевает не только предварительное прослушивание (просмотр) лекции или видеолекции, но также и самостоятельную подготовку студента, изучение дополнительных материалов по теме занятия [1]. В отличие от лекции, семинар подразумевает «живую» дискуссию между преподавателем и студентами, обсуждение возникающих вопросов, разбор трудностей, возникших при усвоении материала. Все это создает дополнительные проблемы при переводе данной формы обучения в дистанционный формат.

На втором этапе введения ограничительных преподаватели перестали приезжать в вуз и проводили онлайн-занятия из дома. Использовались форматы «живой лекции», с записями на доске (со всеми ограничениями, перечисленными в п.1), а также лекции с использованием технологии скринкаста (презентации, конспекты лекций, выведенные на экран, запись формул при помощи планшета). Записи лекций выкладывались в личных кабинетах студентов, также предоставлялись конспекты лекций. Семинары проводились в режиме реального времени.

По итогам полутора месяцев обучения в режиме онлайн, в конце мая 2020

года мы попросили студентов оценить плюсы и минусы онлайн-лекций и онлайн-семинаров с учетом следующих позиций:

- время, затраченное на ознакомление с новым материалом;
- предпочитаемый способ усвоения учебного материала;
- предпочитаемые формы отработки учебного материала;
- результаты дистанционного обучения;
- изменения мотивации к учебе и причины этих изменений.

Результаты опроса показали, что более половины опрошенных (55,4%) стали тратить больше времени на ознакомление с учебным материалом, по сравнению с традиционной формой обучения; в то же время, 20% студентов указали на то, что ознакомление с учебным материалом стало отнимать у них меньше времени в режиме дистанционного обучения.

36,9% респондентов не отдают предпочтения онлайн- или аудиторным лекциям в вопросе усвоения нового материала, считая эти формы работы одинаково эффективными при ознакомлении с новой информацией. 15,4% опрошенных уточняют, что качество лекции, независимо от формата проведения (аудиторная или видеолекция), связано со стилем изложения материала преподавателем (структурированность, скорость изложения и т.п.). 95,4% студентов считают безусловным преимуществом видеолекций по сравнению с аудиторными возможность пересматривать их в записи. Во время аудиторных занятий не все успевают понять и подробно записать лекцию, что приводит к снижению качества усвоения информации.

Многие студенты (78,5%) отмечают, что наиболее качественно усвоение и отработка учебного материала происходит на аудиторных семинарах с предварительной самоподготовкой (решением задач), по сравнению с онлайн-семинарами (21,5%). В условиях самоизоляции, при

отсутствии возможности посещать аудиторные семинары, в качестве предпочитаемых способов отработки материала указываются «решение задач на онлайн-семинаре, с возможностью задать вопрос и получить разъяснение преподавателя» (56,9%) и «самостоятельное изучение конспекта лекции, предоставленного преподавателем» (56,9%). Самостоятельное решение задач и ознакомление с дополнительными источниками по теме (статьи, учебные пособия и т.п.) считают эффективной формой работы 50,8% и 47,7% респондентов соответственно.

61,5% второкурсников отметили снижение мотивации к учебе в режиме самоизоляции. В качестве причин данного негативного явления 47,7% студентов указывают недостаток личного общения с преподавателями и, в связи с этим, возросший объем самостоятельной работы. 41,5% респондентов говорят о трудностях самоорганизации («тяжело организовать свое время», «не могу собраться»). Многим ребятам (41,5%) не хватает общения с однокурсниками и возможности совместной подготовки к занятиям.

Тем не менее, 15,4% учащихся говорят о повышении уровня мотивации к учебе. По их мнению, переход на дистанционную форму обучения помог развить навыки самоорганизации, умения работать самостоятельно с большими объемами информации. Также отмечаются следующие положительные моменты, повышающие мотивацию: «учиться из дома удобнее», «не надо никуда ездить».

В целом, 33,8% студентов считают, что качество образования при переходе на дистанционную форму обучения снизилось по сравнению с традиционным аудиторным обучением. Это связано, в основном, с трудностями технического характера: нестабильное Интернет-соединение, некачественная видео- и аудиосвязь.

Таким образом, по результатам опроса студентов 2 курса бакалавриата и специалитета, можно говорить о том, что формат видеолекций, независимо от спо-

соба представления материала, не приводит к потере качества усвоения информации. Наоборот, у данного формата, с точки зрения учащихся, есть неоспоримый плюс по сравнению с традиционными аудиторными лекциями: возможность пересматривать видеозапись несколько раз.

В отличие от лекций, эффективность семинарских занятий, по мнению респондентов, сильно «проигрывает» при переносе их в онлайн, в связи со спецификой данной формы обучения. Семинарское занятие предполагает активную дискуссию, обсуждение темы или задач между преподавателем и студентами. Помимо технических ограничений, таких, как качество Интернет-соединения, пропадающих аудио- и видеосвязи, что само по себе очень осложняет проведение семинарского занятия, для учащихся важен прямой контакт, непосредственное общение с преподавателем и одногруппниками, на что указывает большинство респондентов.

Можно сделать вывод о том, что на втором курсе очной формы обучения по программе первого высшего образования полный переход образовательного процесса в онлайн-формат приводит к снижению мотивации к учебе у большинства студентов по сравнению с традиционной формой обучения, поскольку важным аспектом образования является непосредственное общение с преподавателями и сверстниками. Также можно говорить о том, что многие студенты испытывают трудности с организацией личного времени и, оказавшись без «группы поддержки», не могут заставить себя работать достаточно эффективно.

В то же время, переход к смешанному обучению возможен уже на данном этапе высшего образования. Обдуманное внедрение апробированных новых технологий в сложившуюся систему позволит построить индивидуальную образовательную траекторию каждого студента, повысить качество образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова М.В. Формы организации обучения. Методическое пособие. ФГПУ ВПО «МарГТУ», 2011. 16 с.
2. Добрица В.П., Горюшкин Е.И. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании // Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №1 (21). С. 48-54.
3. Исайкина М.А., Максимова Е.А., Григорьева Т.Ю. Формирование цифровой образовательной среды // Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования. Монография / Под редакцией Н.В. Горбуновой. Саратов, 2019. С. 44-66.
4. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 1. С. 8-10.
5. Леонтьева И.А. Дистанционное обучение как одно из средств повышения качества образования студентов в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 84-88.
6. Миллионщиков Д.В. «К онлайн оказались готовы не все». Как карантин выявил основные проблемы высшего образования в России // Forbes. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/402941-tehniku-i-shtativy-priobretali-za-svoy-schet-kak-karantin-vyyavil-osnovnye>
7. Панферов В.Н. и др. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Т 11. № 1. С. 127-143.
8. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 32 с.

9. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Педагогическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 36-50.
10. Уваров А.Ю. Цифровые технологии в российском образовании: шаги развития // Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. Монография / Под редакцией Уварова А.Ю., Фрумина И.Д. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2019. С. 43-121.
11. Шамина Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. Т. 2. № 133. С. 20-24.
12. Code J., Ralph R., Forde K. Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19 // Information and Learning Science. 2020. Volume 121. Issue 5-6. 8 July 2020. P. 409-421.
13. Medina Herrera L.M., Glaros D., Abalo M.A. MATHPOL: Development of Mathematical Competencies in Engineering Students using Project-Oriented Learning // 5th International Conference on Information Technologies in Engineering Education, Inforino 2020 – Proceedings. April 2020. URL: <https://elib.pstu.ru/vufind/EdsRecord/edseeedsee.9111856>
14. Pittman C., Jr J.J.L. PhyAR: Determining the Utility of Augmented Reality for Physics Education in the Classroom // IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces. VRW, 2020. P. 761-762.
15. Reparaz C., Aznárez-Sanado M., Mendoza G. Self-regulation of learning and MOOC retention // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 111.
16. Srikong M., Wannapiroon P. Immersive technology for medical education: Technology enhance immersive learning experiences // Siriraj Medical Journal. Volume 72. Issue 3. 2020. P. 265-271.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Antipova M.V. Formy organizacii obuchenija. Metodicheskoe posobie. FGPU VPO «MarGTU», 2011. 16 s.
2. Dobrica V.P., Gorjushkin E.I. Primenenie intellektual'noj adaptivnoj platformy v obrazovanii // Auditorium. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №1 (21). S. 48-54.
3. Isajkina M.A., Maksimova E.A., Grigor'eva T.Ju. Formirovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Cifrovizacija kak prioritethoe napravlenie modernizacii rossijskogo obrazovanija. Monografija / Pod redakciej N.V. Gorbunovoj. Saratov, 2019. S. 44-66.
4. Kuz'mina L.V. Preimushhestva i nedostatki distancionnogo obuchenija // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2012. № 1. S. 8-10.
5. Leont'eva I.A. Distancionnoe obuchenie kak odno iz sredstv povyshenija kachestva obrazovanija studentov v VUZe // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 6. S. 84-88.
6. Millionshnikov D.V. «K onlajnu okazalis' gotovy ne vse». Kak karantin vyjavil osnovnye problemy vysshego obrazovanija v Rossii // Forbes. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/402941-tehniku-i-shtativy-priobretali-za-svoy-schet-kak-karantin-vvyavil-osnovnye>
7. Panferov V.N. i dr. Jefferektivnost' obuchenija i akademicheskaja motivacija studentov v uslovijah onlajn-vzaimodejstvija s prepodavatelem (na primere videolekcii) // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2020. T 11. № 1. S. 127-143.
8. Saprykina D.I., Volohovich A.A. Problemy perehoda na distancionnoe obuchenie v Rossijskoj Federacii glazami uchitelej. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija. M.: NIU VShJe, 2020. 32 s.
9. Sorokova M.G. Jelektronnyj kurs kak cifrovoj obrazovatel'nyj resurs smeshannogo obuchenija v uslovijah vysshego obrazovanija // Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 1. S. 36-50.
10. Uvarov A.Ju. Cifrovyje tehnologii v rossijskom obrazovanii: shagi razvitija // Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija. Monografija / Pod redakciej Uvarova A.Ju., Frumina I.D. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovanija, 2019. S. 43-121.

11. Shamina N.V. Onlajn-obuchenie v obrazovatel'nom processe: sil'nye i slabye storony // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 2. № 133. S. 20-24.
12. Code J., Ralph R., Forde K. Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19 // Information and Learning Science. 2020. Volume 121. Issue 5-6. 8 July 2020. P. 409-421.
13. Medina Herrera L.M., Glaros D., Abalo M.A. MATHPOL: Development of Mathematical Competencies in Engineering Students using Project-Oriented Learning // 5th International Conference on Information Technologies in Engineering Education, Inforino 2020 – Proceedings. April 2020. URL: <https://elib.pstu.ru/vufind/EdsRecord/edseee,edseee.9111856>
14. Pittman C., Jr J.J.L. PhyAR: Determining the Utility of Augmented Reality for Physics Education in the Classroom // IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces. VRW, 2020. P. 761-762.
15. Reparaz C., Aznárez-Sanado M., Mendoza G. Self-regulation of learning and MOOC retention // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 111.
16. Srikong M., Wannapiroon P. Immersive technology for medical education: Technology enhance immersive learning experiences // Siriraj Medical Journal. Volume 72. Issue 3. 2020. P. 265-271.

Поступила в редакцию 28.08.2020.
Принята к публикации 01.09.2020.

Для цитирования:

Гани С.В., Быстрик А.В. Видеолекции как этап перехода к смешанному обучению в техническом вузе // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 18-24. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/GaniBystrik.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4020677>
УДК 372.879.6

Горлова Ю.И., Худяков А.А.

Горлова Юлия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. 302026, Россия, г. Орел, ул. Комсомольская, 95. E-mail: uli1506@yandex.ru.

Худяков Андрей Александрович, аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 302026, Россия, г. Орел, ул. Комсомольская, 95. E-mail: uli1506@yandex.ru.

Формирование навыков саморегуляции у студенческой молодежи в процессе занятий спортивными единоборствами в вузе

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования навыков саморегуляции у студенческой молодежи в процессе занятий спортивными единоборствами в вузе. Показано, что занятия спортивными единоборствами позволяют гармонично развивать не только физический компонент личности, но и влиять на психические состояния занимающегося. Формирование навыков саморегуляции через самопознание, самооценку, самоконтроль, позволяет осуществлять профилактику психических перегрузок студентов-первокурсников, существенно снизить напряжение адаптации при взаимодействии с информационной, социальной и природной средой.

Ключевые слова: формирование, саморегуляция, адаптация, спортивные единоборства, психорегулирующая тренировка.

Gorlova U.I., Khudyakov A.A.

Gorlova Yulia Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Orel State University named after I.S. Turgenev. 302026, Russia, Orel, Komsomolskaya st., 95. E-mail: uli1506@yandex.ru.

Khudyakov Andrey Alexandrovich, post-graduate, Orel State University named after I.S. Turgenev. 302026, Russia, Orel, Komsomolskaya st., 95. E-mail: uli1506@yandex.ru.

Formation of students' self-regulation skills in the process of practicing sports single combats in higher education institutions

Abstract. This article discusses the problems of the formation of self-regulation skills among students in the process of martial arts learning in a university. It is shown that martial arts classes can harmoniously develop not only the physical component of the personality, but also influence the psychological state of the student. The formation of self-regulation skills through self-knowledge, self-esteem, self-control, allows you to prevent mental overload of first-year students, significantly reduce the stress of adaptation when interacting with the information, social and natural environment.

Key words: formation, self-regulation, adaptation, marital arts, psycho-regulatory training.

Изучение вопросов, связанных с оптимизацией процесса физического воспитания студенческой молодежи в вузе остается актуальным [2, 3]. Требования образовательных стандартов побуждают преподавателей к поиску современных форм, средств и методов физического воспитания, нестандартных подходов к организации учебного процесса с учетом контингента обучающихся – состояния здоровья, уровня физического развития, физической подготовленности.

Предметом исследования является процесс формирования навыков саморегуляции в процессе занятий спортивными единоборствами в вузе. Цель исследования состоит в описании основных характеристик антиципации посредством теоретико-методологического анализа методологических подходов и концепций. Соответственно цели были поставлены следующие задачи: описать роль саморегуляции в адаптации к обучению в ВУЗе студентов-первокурсников; рассмотреть возможность использования педагогического потенциала восточных единоборств в формировании навыков саморегуляции студенческой молодежи.

Социальная и психофизиологическая адаптация студентов, поступивших на первый курс, имеет свои особенности. Адаптацию студента-первокурсника можно рассматривать как процесс приспособления к новым условиям учебной среды, регламенту зачетно-экзаменационной сессии, а также к социальной атмосфере студенческого общества. Успешная адаптация студентов создает прочную основу для дальнейшего обучения в вузе, повышая тем самым эффективность освоения научных знаний и результативность учебных достижений студентов. Обобщенным показателем адаптированности студентов к новым условиям учебной деятельности можно назвать удовлетворенность организацией процесса обучения. Удовлетворенность, по мнению В.Г. Асеева, выступает одним из факторов, влияющих на принятие ре-

шения о продолжении деятельности, и демонстрирует необходимость вовлечения когнитивных, эмоциональных, мотивационных, энергетических и других ресурсов саморегуляции [1].

В психолого-педагогической науке термином «саморегуляция» принято обозначать как способность сознательной регуляции своих эмоций и поведения [2, 3]. Но, с позиции общей теории систем, саморегуляцию можно представить в виде спонтанного процесса, обеспечивающего работу сложной динамической системы, «свободно обменивающейся с внешней средой энергией, веществом и информацией». Таким образом, во внутренней структуре саморегуляции можно выделить две формы проявления:

1) непроизвольная регуляция: характеризуется объективным существованием, независимостью от воли человека и управляется природными механизмами;

2) произвольная регуляция: формируется под влиянием специально организованного учебно-воспитательного процесса.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что процесс формирования навыков саморегуляции в учебной деятельности студентов должен обеспечивать решение задач по двум направлениям. Первое – формирование и развитие регуляторных навыков управления своими эмоциями и поведением. Второе – воспитание общей культуры поведения, которая предполагает, в том числе, осмысленное отношение к своему здоровью, понимание роли законов устойчивого развития живых систем в жизнеобеспечении человека. Сформированные представления студентов о потенциале собственного организма как живой системы, развитие навыков самовосстановления, сопротивления неблагоприятным факторам являются значимым для личности психологическим ресурсом, играя важную роль в формировании произвольной регуляции.

В педагогике физическую культуру рассматривают как одно из средств решения проблемы формирования навыков

саморегуляции [4]. Но еще больший интерес для исследования представляют вопросы использования педагогического потенциала восточных единоборств.

Известно, что восточные единоборства обладают большим набором специализированных средств и методов психологической подготовки спортсменов. По данным анкетного опроса студентов 1 курса Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, восточные единоборства, как привлекательный вид двигательной активности для занятий в вузе выбрали 43% занимающихся. Подобная востребованность именно этого вида физкультурно-спортивной деятельности неслучайна, так как она способна комплексно решать актуальные задачи физического воспитания молодежи:

- содействовать комплексному развитию физических способностей – упражнения задействуют достаточно большой процент мышц занимающегося;

- способствовать коррекции телосложения - занятия единоборствами, в совокупности с силовыми нагрузками являются энергозатратными видами двигательной активности, позволяющие, с одной стороны, укрепить опорно-двигательный аппарат, а с другой – приводить к уменьшению объема жировой ткани определенных участков тела;

- оказывать благоприятный психологический настрой за счет использования традиционных в восточных единоборствах психотехник;

- предоставлять помощь в контроле поведенческого аспекта деятельности – коррекционная работа на занятиях единоборствами осуществляется в виде формирования навыков саморегуляции и познания собственного «Я».

Следовательно, занятия спортивными единоборствами позволяют гармонично развивать не только физический компонент личности, но и влиять на психические процессы, состояния занимающегося. Здесь стоит подчеркнуть наиболее

важную роль именно восточных единоборств, для которых это «не просто спорт, а стиль жизни» где на первый план выходят морально-этические аспекты деятельности (нравственность, традиции, модель поведения).

Наличие осознанного интереса к занятиям единоборствами указывает на востребованность данного вида физкультурно-спортивной деятельности у студенческой молодежи, поэтому было решение включить модуль «Восточные единоборства» в программу прикладной физической культуры для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Рассматриваемый модуль рассчитан на 72 часа и, помимо блока общей физической подготовки, включает блок психорегулирующей тренировки, суть которой состоит в использовании системы специализированных средств для уравнивания процессов возбуждения и торможения, а также повышения адаптационного потенциала организма, коррекции психических функций и психофизиологических параметров обучающихся.

Основная цель психорегулирующей тренировки – формирование навыков саморегуляции посредством направленных воздействий в трех направлениях: воздействие на тонус скелетных мышц и дыхания; включение «образных представлений»; применение речевого воздействия на самого себя для программирования и регулирования состояний.

Таким образом, реализация данной программы осуществлялась посредством целенаправленного обучения студентов приемам саморегуляции и целенаправленной работы с собственным организмом.

Как показали первые результаты работы по данной тематике, обучение студентов навыкам саморегуляции через самопознание, самооценку, самоконтроль, позволяет осуществлять профилактику психических перегрузок студентов-первокурсников, существенно снизить напряжение адаптации при взаимодей-

ствии с информационной, социальной и природной средой. Можно отметить повышение уровня их психической активности, тем самым сохраняется здоровье и оптимизируется процесс адаптации студентов 1 курса к обучению в вузе. Более

того, вовлеченность обучающихся в процессе собственного познания, позволяет максимально раскрывать и развивать его психофизиологические способности, активизировать познавательную деятельность и управлять своими эмоциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авсеев В.Г. Личность и значимость побуждений. М.: Бест-принт, 2005. 197 с.
2. Ланда Б.Х. Кризисные явления в физическом воспитании обучающихся и студентов: проблемы и решения // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы IX Международной научно-практической конференции, г. Чебоксары, 14 ноября. 2019 г. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. С. 561-565.
3. Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 59-68.
4. Отт Т.О., Морозова И.С. Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов на начальных этапах обучения // Вестник КемГУ. 2011. № 1. С. 124-131.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Avseev V.G. Lichnost' i znachimost' pobuzhdenij. M.: Best-print, 2005. 197 s.
2. Landa B.H. Krizisnye javlenija v fizicheskom vospitanii obuchajushhihsja i studentov: problemy i reshenija // Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Cheboksary, 14 nojabrja. 2019 g. Cheboksary: Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. S. 561-565.
3. Morosanova V.I. Individual'naja samoreguljacija i harakter cheloveka // Voprosy psihologii. 2007. № 3. S. 59-68.
4. Ott T.O., Morozova I.S. Osobennosti samoreguljicii uchebnoj dejatel'nosti studentov na nachal'nyh jetapah obuchenija // Vestnik KemGU. 2011. № 1. S. 124-131.

Поступила в редакцию 21.08.2020.

Принята к публикации 25.08.2020.

Для цитирования:

Горлова Ю.И., Худяков А.А. Формирование навыков саморегуляции у студенческой молодежи в процессе занятий спортивными единоборствами в вузе // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 25-28. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Gorlova.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4020854>
УДК 37.022

Купцова В.В.

Купцова Валентина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. 214018, Россия, г. Смоленск, пр. Гагарина, 23. E-mail: valentinakuptsova@yandex.ru.

Сервисное обучение (service-learning) как образовательный формат обучения через социально-активное взаимодействие

Аннотация. Статья посвящена новой образовательной концепции сервисного обучения (Service-learning). В статье раскрывается понятие «сервисное обучение (service-learning)» как образовательного формата по включению студентов в профессиональную деятельность через социально-активное взаимодействие с элементами жизни гражданского общества, анализируются методологическая и дидактическая основы данного вида обучения.

Ключевые слова: сервисное обучение, социальная компетенция, гражданская активность, практика, учебный процесс в вузе.

Kuptsova V.V.

Kuptsova Valentina Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Smolensk State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism. 214018, Russia, Smolensk, Gagarina av., 23. E-mail: valentinakuptsova@yandex.ru.

Service-learning as an educational format of training through socially active interaction

Abstract. The article is devoted to a new educational concept of Service-learning. The article reveals the concept of «service-learning» as an educational format for the inclusion of students in professional activities through socially active interaction with elements of civil society life, analyzes the methodological and didactic foundations of this type of education.

Key words: service-learning, social competence, civic engagement, practice, educational process at the university.

Выполнение Болонских требований по повышению профессиональной квалификации связано с поиском новых образовательных форм и концепций, направленных на использование практических компонентов в процессе обучения. Одной из таких инновационных концепций является сервисное обучение (Service-learning). Сервисное обучение (Service-learning) сочетает ака-

демическое обучение с гражданским участием в форме услуг для некоммерческих/ государственных учреждений, связанных с будущей профессией и представляет собой обучение через социально-активное взаимодействие. Студенты применяют получаемые знания для решения конкретных социальных вопросов и проблем и вносят полезный вклад в жизнь общества. Посредством сопут-

ствующих размышлений они постоянно анализируют процесс, генерируя новые знания, основанные на опыте.

В то время как сервисное обучение уже широко закреплено в различных институциональных образовательных процессах в США и начинает своё распространение в Германии, эта образовательная концепция в последние годы привлекает также все большее внимание и в России. Несомненно, есть аргументы в пользу использования сервисного обучения и в России. В формате сервисного обучения студенты учатся, решая проблемы гражданского общества и некоммерческих организаций. Таким образом реализуется потенциал целостного развития компетенций. Интегрируя процесс обучения в области деятельности гражданского общества, основное внимание уделяется не только формированию профессиональных и методологических навыков, но и развитию личных навыков и отношений. С исторической точки зрения сервисное обучение закреплено в американском дискурсе по поводу социального ангажмента/гражданской активности учащихся [12, с. 70]. Основопологающими работами для развития концепции Service-learning явились работы Дж. Дьюи об активном характере понимания и методе проекта. В центре внимания стоит вопрос о социальной ответственности вузов и образовательных организаций, о необходимой взаимосвязи учебного процесса с потребностями общества, чтобы сделать возможным участие учащихся в жизни общества. Образовательная концепция Service-learning включена в систему образования США и широко закреплена почти на всех её уровнях.

Сервисное обучение подразумевает личностное развитие, которое учит студентов социально-ответственному поведению, деятельностному вовлечению в проблемы гражданского общества, а также развитию активной социальной позиции [15, с. 27]. Основная идея сервисного обучения состоит в объединении процесса обучения студентов с решением ре-

альных, некоммерческих проблем в муниципалитете [3, с. 120]. С одной стороны, сервисное обучение представляет собой «услугу» для соответствующих муниципальных и некоммерческих организаций. С другой стороны, инициируется процесс обучения, при котором учащиеся изучают учебный материал и применяют его для решения проблем, осознают важность вовлеченности в решение проблем гражданского общества, а также анализируют и размышляют о своем опыте. Таким образом, сервисное обучение основано на опыте, сотрудничестве и настраивает на проблемные формы обучения [7, с. 617]. В связи с этим, Годфри, Иллес и Берри разработали три составных элемента в процессе сервисного обучения: (1) реальность, (2) рефлексия и (3) взаимность [8, с. 317].

1) Реальность: проблема должна отражать реальную потребность муниципалитета и иметь связь с учебным материалом. Студенты должны во время сервисного обучения сталкиваться с различными социальными проблемами и запросами (например, бедность, благотворительность, бездомность и др.), для того чтобы познакомиться с противоречивостью и многообразием ценностей в гражданском обществе.

2) Рефлексия: эффект сервисного обучения в значительной степени зависит от размышлений над получаемым опытом. Это основано на работе Дьюи и его идее рефлексивного опыта», при котором устанавливается взаимосвязь между действием и его последствиями, и которые, в свою очередь подлежат систематизации [6, с. 144]. Студентов необходимо побуждать к рефлексии, и не только устанавливать связи между опытом по оказанию услуг и учебным материалом, но, скорее, обращать внимание на то, в какой степени их ценностные ориентации и личное отношение развиваются благодаря опыту решения проблем гражданского общества.

3) Взаимность: служебное обучение предназначено обеспечить возможность

обучения на основе партнерства между студентами и участниками некоммерческих организаций, поскольку они совместно работают над социальной проблемой. Предполагается, что общественные партнеры, также как и студенты, обладают разными концептуальными и эмпирическими и что их активное взаимодействие представляет собой дополнительную ценность при решении социальной проблемы.

При дидактической организации сервисного обучения необходимо учитывать эти три элемента, начиная с дидактической подготовки проблемы по оказанию «услуги» и сопровождением рефлексии студентов до вовлечения субъектов некоммерческих организаций в обработку проблемы. С точки зрения теоретико-практического подхода аспекты ситуации деятельности могут быть разделены на процесс и результат деятельности [5, с. 14]. Эти аспекты должны быть смоделированы с точки зрения процесса обслуживания и процесса обучения.

На основании дидактической организации сервисного обучения студенты сталкиваются с общественной, социально значимой проблемной ситуацией. В каждой ситуации есть своя логика, которую студенты должны понять и, исходя из этого, работать над проблемой [2, с. 92]. В конце этого процесса есть результат оказания услуг, который максимально способствует улучшению исходной ситуации. В связи с этим нужно начинать процесс обучения так, чтобы студенты сначала проявили интерес к проблеме обслуживания, а затем, работая над проблемой, применяли концепции, методы, содержание учебного материала и применяли их для решения проблемы.

Результат обучения следует отличать от результата обслуживания [16, с. 119], поскольку он направлен на знания, полученные студентами, а также их личное понимание, которое они испытали в отношении своих ценностных ориентаций и отношения к социальным проблемам. Речь идет о взаимодействии проблемы

внешнего обслуживания с внутренними установками и ценностями студентов. Таким образом, сервисное обучение можно охарактеризовать как проблемно-ориентированную форму обучения, в которой студенты исследуют социальные проблемы общества, разрабатывают научно обоснованные решения и систематически размышляют над своим подходом в отношении формирования своих общекультурных, социальных и профессиональных компетенций.

Значимость сервисного обучения для образовательного процесса заключается в следующем:

- Расширение возможностей обучения за счёт включения дополнительных форм проектной работы, связанных с предложениями, в контексте гражданского общества, в результате чего практическая значимость и принятие социальной ответственности становятся частью обучения. И таким образом, сервисное обучение может способствовать региональному и общественному развитию. Бернс в своих работах показал, что, когда учащиеся воспринимают результат своей работы как полезный для некоммерческой организации, в дальнейшем появляется более высокая мотивация к добровольческой деятельности в гражданском обществе [6, с. 19].

- Благодаря новой форме сотрудничества возможно открытие новых тем для проведения исследований.

- У студентов есть возможность приобрести дополнительные навыки (например, командная работа, личная ответственность, навык деятельности, ориентированной на результат) в рамках работы над проектом и, таким образом, формировать свою профессиональную компетенцию. Потенциал сервисного обучения для развития навыков решения проблем, самооэффективности, критического мышления и навыков письма был эмпирически проиллюстрирован в нескольких исследованиях, в частности, Govekar и Rishi [9, с. 7], Astin [1, с. 29].

– Сервисное обучение, основанное на приверженности, может иметь большое значение в процессе обучения, способствовать лучшему учебному климату и более высокой мотивации среди студентов благодаря их практической и реалистичной деятельности. Что касается влияния на академическую успеваемость, доступные исследования приходят к разным выводам: Prentice и Robinson показывают по разным предметным группам, что академическая успеваемость участников сервисного обучения существенно не отличается от участников, не связанных со служебным обучением, в то время как другие исследования приходят к противоположным результатам [1, с. 17; 10, с. 14]. Участники сервисного обучения обычно оценивают субъективный успех обучения выше, чем в традиционных формах, который выражается в более детальном понимании содержания учеб-

ной программы и ее применении к реальным проблемам [11, с. 539; 13, с. 170]. Тесная связь теории и практики и реальные преимущества разработанного продукта дают студентам ощущение значимости собственных действий [8, с. 314; 14, с. 31].

Таким образом, сервисное обучение предлагает возможность связать процесс формирования компетенций у студентов с элементами жизни гражданского общества и, таким образом, способствовать развитию навыков, связанных с ценностями гражданского общества. Кроме того, оно может внести свой вклад в развитие личностных навыков. Основное внимание уделяется опыту принятия на себя ответственности в некоммерческих сферах деятельности, чтобы стимулировать формирование позиции и желание участвовать в жизни гражданского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Astin A.W., Vogelgesang L.J., Ikeda E.K., Yee J.A. How service-learning affects students. University of California, Los Angeles (UCLA): Higher Education Research Institute. LERIC database, 2000.
2. Beck K. Die «Situation» als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung // Seyd, W., Witt, R. (Hrsg.): Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Hamburg, 1996. P. 87-98.
3. Bringle R.G., Clayton, P.H. Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? // McIlrath L., Lyons A., Munck R. (Hrsg.): Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives. New York, 2012. P. 101-123.
4. Burns D.J. Motivations to volunteer and benefits from Service Learning: An exploration of marketing students. // Journal for Advancement of Marketing Education. 2011. №18. P. 10-23.
5. Buschfeld D. Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen // Berufs und Wirtschaftspädagogik. 2003. Ausgabe 4. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf
6. Dewey J. Democracy and education. New York: Free Press. 1966.
7. Gerholz K.-H., Losch S. Can service learning foster a social responsibility among students? – A didactical analysis and empirical case-study in business education at a German university // O'Riordan L., Heinemann S. & Zmuda P. (Eds.), New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link. 2015. P. 602-622.
8. Godfrey P.C., Illes L.M., Berry G.R. Creating Breadth in Business Education through Service-Learning // Academy of Management Learning & Education. 2005. 4(3). P. 309-323.
9. Govekar M.A., Rishi M. Service learning: Bringing real-world education into the b-school classroom // Journal of Education for Business. 2007. №83. P. 3-10.
10. Prentice M., Robinson G. Improving Student Learning Outcomes with Service Learning // American Association of Community Colleges. 2010. URL: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf

11. Reinders H. Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten // Zeitschrift für Pädagogik. 2010. №56(4). P. 531-547.
12. Schütze H.G. Universities and their Communities – Engagement and Service as Primary Mission // McIlrath L., Lyons A., Munck R. (Hrsg.): Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives. New York, 2012. P. 61-77.
13. Simons L., Cleary B. Student and community perceptions of the «value added» for service-learners // Journal of Experiential Education. 2005. №28(2). P. 164-188.
14. Sliwka A. Service Learning als Form des kooperativen Lernens in der beruflichen Bildung // «Kooperatives Lernen». 2007. Beiheft 21 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
15. Spoun S., Wunderlich W. Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. // Studienziel Persönlichkeit – Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M., 2005. P. 17-32.
16. Tramm T. Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen // Horst F.-W., Schmitter J., Tölle J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1, Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 2007. P. 104-138.

Поступила в редакцию 31.08.2020.
Принята к публикации 03.09.2020.

Для цитирования:

Купцова В.В. Сервисное обучение (service-learning) как образовательный формат обучения через социально-активное взаимодействие // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 29-33. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Kuptsova.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022070>

УДК 372.83:372.893

Кутарев О.Ю.

Кутарев Олег Юрьевич, кандидат исторических наук, доцент, Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты Ростовской области; учитель, Физико-математическая школа. 346500, Россия, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147. E-mail: kutarew@mail.ru.

Основные направления реализации интегративного подхода в изучении истории и обществознания

Аннотация. Статья посвящена разработке основных направлений реализации интегративного подхода в изучении истории и обществознания. Автор рассматривает такие аспекты интеграции, как: 1) пересечение теоретических информационных блоков исторического и обществоведческого знания; 2) сочетание методических приёмов; 3) методологическая (концептуальная) проблематика; 4) комбинированное освоение компетенций, предусмотренных программами по истории и обществознанию. На основе практического сформулировано утверждение, что профессионализм педагога определяется не столько способностью «как по нотам» провести детально расписанное «образцово-показательное» занятие, сколько навыками вариативной настройки на конкретную ситуацию. Автор показывает, как историко-обществоведческая интеграция позволяет «оживить» исторические факты, включить их в ткань современной социальной жизни, увидеть прошлое в себе, актуализировать обществоведческие закономерности, на основе устойчивых тенденций попытаться спрогнозировать дальнейшее развитие общества. Аргументирован вывод о том, что при реализации интегративного подхода восхождение от частного к общему чаще приводит к позитивным результатам, нежели движение в обратном направлении.

Ключевые слова: история, обществознание, интеграция, теория, практика, методология, компетенции, программа, педагогика.

Kutarev O.Y.

Kutarev Oleg Yuryevich, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Institute of Service and Entrepreneurship (branch) of the Don State Technical University in Shakhty, Rostov Region; teacher, Physics and Mathematics School. 346500, Russia, Rostov Region, Shakhty, Shevchenko st., 147. E-mail: kutarew@mail.ru.

The main directions of implementing an integrative approach in the study of history and social science

Abstract. The article is devoted to the development of the main directions of implementing an integrative approach in the study of history and social science. The author considers such aspects of integration as: 1) the intersection of theoretical information blocks of historical and social history knowledge; 2) a combination of methodological techniques; 3) methodological (conceptual) issues; 4) combined development of competencies provided by programs on history and social science. On the basis of practical, the statement is formulated that the professionalism of a teacher is determined not so much by the ability «as in notes» to conduct a detailed "exemplary" lesson, but by the skills of variable adjustment to a specific situation. The author shows how historical and social integration allows to «revive» historical facts, include them in the fabric of modern social life, see the past in yourself, update social history laws, and try to predict the further development of society on the basis of stable trends. The conclusion is argued that when imple-

menting an integrative approach, climbing from the private to the general one more often leads to positive results than moving in the opposite direction.

Key words: history, social studies, integration, theory, practice, methodology, competencies, program, pedagogy.

Современное образование, как и большинство сфер общественной жизни, переживает время бурного развития. Этот прогресс противоречив: любое направление общественно значимой деятельности развивается, с одной стороны – по пути углубления профилизации, с другой – объединения усилий представителей смежных отраслей. Не является исключением система образования, совершенствование которой должно, как минимум, соответствовать происходящим изменениям, а как максимум – работать на опережение, в режиме прогностической актуализации компетенций обучающихся. На этом пути возникает немало вопросов, требующих адекватных теоретических и практических ответов со стороны образовательного сообщества. К таковым можно отнести: поиск компромисса между процессом формирования учебных программ, обладающего известным консерватизмом, и их последующей реализацией в изменчивой социальной среде; создание наиболее эффективных образовательных технологий, учитывающих лучшие традиционные наработки и перспективы использования цифровой информационной среды; выбор между углубленным изучением отдельных специальных компетенций и привитием адаптивных способностей, необходимых для сохранения устойчивого положения выпускника на постоянно меняющемся рынке труда. Список подобных вопросов можно продолжать, но в рамках этой статьи хотелось бы подробнее рассмотреть основные направления реализации интегративного подхода в изучении истории и обществознания, наиболее близкие профессиональной деятельности автора.

В рамках заявленной темы необходимо остановиться на следующих аспектах интеграции: 1) пересечение теоретиче-

ских информационных блоков исторического и обществоведческого знания; 2) сочетание методических приёмов; 3) методологическая (концептуальная) проблематика; 4) комбинированное освоение компетенций, предусмотренных программами по истории и обществознанию. Перечисленные аспекты, с одной стороны, не исчерпывают всей глубины проблем, стоящих перед предметником, с другой – тесно взаимосвязаны и не могут быть рассмотрены совершенно обособленно. Но их осмысление позволит практикующему специалисту повысить эффективность своей работы. Закон уплотнения времени (не только исторического) заставляет стремиться к прочному закреплению изученного материала, одновременно избегая ненужных повторов. Подобная необходимость определяет актуальность приводимых ниже рассуждений.

Пересечение теоретических информационных блоков исторического и обществоведческого знания открывает для творчески настроенного предметника широкие перспективы комбинирования учебного материала. Изучение истории даёт богатый фактический материал, иллюстрирующий обществоведческие принципы, закономерности, взаимосвязи. Обществознание, как комплексная учебная дисциплина, предполагает высокий уровень обобщения, поэтому логично подкреплять рассматриваемые здесь категории примерами из социального опыта, накопленного человечеством.

Так, при изучении обществоведческой темы «Государство и экономика», в частности – кейнсианской системы «стойиди», уместно обратиться к материалу из курса всеобщей истории, посвящённому «Великой депрессии» в США и «Новому курсу» Ф.Д. Рузвельта. Причём рассматривать этот смежный информационный блок лучше по схеме «вызов-ответ», где «вы-

зовом» является кризис перепроизводства, превратившийся в мировой, а «ответом» – попытки современников осмыслить происходящее и выработать принципы адекватной антикризисной политики. При наличии достаточного учебного времени и подготовки участников учебного процесса можно подробнее рассмотреть предпосылки мирового кризиса с разделением их на объективные и субъективные. Например, отнести к объективным циклические экономические колебания спроса и предложения; затоваривание американского рынка; чрезмерную популярность потребительского кредитования; массовые спекуляции на фондовой бирже; сложившуюся систему международного разделения труда и восстановления послевоенной Европы при помощи американских кредитов; зависимость большей части стран от финансовой системы США; девальвацию мировых валют (доллара и фунта стерлингов). К субъективным – отсутствие закона, запрещающего «финансовые пирамиды», банковское мошенничество; психологический эффект начавшейся паники на бирже; стремление таких бизнесменов, как Рокфеллер, нажиться на крахе, а не спасать положение; либеральные убеждения президентов Кулиджа и Гувера, их нежелание усилить влияние государства на экономические процессы; отсутствие опыта борьбы с подобными кризисами у лидеров крупнейших государств, ошибочную политику возведения таможенных барьеров между странами, сокращение социальных расходов и увольнения служащих. Вполне возможно, что возникнет желание выделить третью категорию предпосылок финансового краха – комбинированные (то есть сочетающие как объективный, так и субъективный характер происхождения). В любом случае такая интеграция исторического и обществоведческого материала позволит закрепить навык определения объективных и субъективных причин социальных процессов.

Опыт показывает необходимость предварительного планирования интегративных модулей. Вспоминается одно из заданий методического аппарата учебни-

ка по обществознанию под редакцией Л.Н. Боголюбова: «Кому было выгодно убийство П.А. Столыпина?» (проще, конечно, ответить, кому оно было невыгодно). Задание само по себе очень интересное, позволяющее на конкретном примере рассмотреть интересы участников политического процесса, трагизм судьбы реформаторов, пытающихся найти компромисс между «правыми» и «левыми» силами, а в результате подвергающихся ударам и «слева», и «справа». Вместе с тем очевидна необходимость хорошей предварительной подготовки обучающихся к обсуждению такого задания. Ведь для мотивированного ответа следует иметь представление о «зубатовщине», революционной деятельности, позиции Николая II и обстановке при дворе монарха, раскладе сил в правительстве, сущности проводимых реформ, отношении к ним различных социальных групп и т.д. Если обучающиеся не знакомы с фактической стороной обсуждаемой исторической ситуации, то одно её изложение займёт, по меньшей мере, полноценный урок. Одним из выходов может стать проведение специального занятия (возможно – двухчасового), посвящённого судьбе реформаторов различных исторических эпох (Солон в Афинах, О. Бисмарк в Германии, П.А. Столыпин в России). Наиболее подготовленные обучающиеся в рамках пропедевтики подготовили бы соответствующие сообщения, а на уроке-семинаре участники дискуссии могут высказать своё мнение о причинах удачного проведения одних реформ и незавершённости других. Очевидно, что во избежание повторов следует заранее предусмотреть, на каком уроке – истории или обществознания – состоится рассмотрение названных информационных блоков, продумать соотнесение с темами изучаемой программы.

Однако далеко не всегда подачу учебного материала можно, а главное – нужно планировать «жёстко». По глубокому убеждению автора этих строк профессионализм педагога определяется не столько способностью «как по нотам»

провести детально расписанное «образцово-показательное» занятие, сколько навыками вариативной настройки на конкретную ситуацию. Вспоминается, как в конце учебного года, на уроке истории для пятого класса, шло изучение распада Римской империи. Один из обучающихся в разгар обсуждения задаёт учителю вопрос лаконичный, но ёмкий: «А почему все империи рано или поздно рушились?». Основательный ответ предполагает выход на понятие «естественных границ» империй, определяющихся мощностью и скоростью передвижения войск, иллюстрацию этой мысли соответствующими примерами и т.д. Отделаться короткой фразой: «Это закономерно», или не дать ответа вообще, следуя запланированному сценарию урока – значит упустить ценнейший момент возникновения живого интереса, который позднее может не «проснуться» вообще. Настоящий профессионал должен в подобной ситуации отложить исполнение задуманной схемы и ответить на запрос аудитории, ориентируясь на её уровень подготовки и сформированные компетенции, доступным языком подводя к сориентированным на перспективу выводам. А такая готовность, в свою очередь, предполагает разнообразие наработанных форм подачи учебного материала, видение структуры предмета в целом, способность переменить время ознакомления обучающихся с информационными блоками без ущерба для исполнения программы. Естественно, происходящие трансформации следует своевременно фиксировать, учитывать при подготовке к последующим занятиям, в том числе – проверочным работам.

Способность предметника к вариативной работе может проявляться и в сочетании используемых методических приёмов. Опять же пример из практики. Для изучения раздела «Теория государства» была подготовлена слайдовая презентация с обилием анимационных картинок, многие из которых несли, помимо учебной, юмористическую нагрузку. Учителю хотелось облегчить восприятие

материала путём создания непринуждённой атмосферы. В основу большей части предыдущих занятий была положена традиционная методика эвристической беседы, в ходе которой учитель объясняет материал, иллюстрируя его схемами на доске и поощряя обучающихся к вступлению в диалог. Один класс прекрасно принял презентацию, весело обсуждал слайдовую информацию и в конце урока выразил предпочтение такой форме проведения последующих уроков. Другой класс – напротив, демонстрировал недоумение по поводу показавшегося неуместным юмора. Обучающиеся относились к информации о различных формах устройства государств вполне серьёзно и по завершении урока заявили о желании в дальнейшем вернуться к привычной форме проведения занятий.

Трудно, если вообще возможно, разделить педагогические методики на исключительно «исторические и обществоведческие». Но определённая специфика в их использовании всё же прослеживается. Не случайно, например, картографический материал встречается в заданиях ЕГЭ по истории, а не по обществознанию. Вместе с тем на отдельных уроках обществознания использование карты (политической, исторической и т.д.) вполне уместно. Так, в первом же параграфе учебника В.М. Хачатурян «История мировых цивилизаций», весьма удачно соединяющем исторический и обществоведческий материал, карта демонстрирует локализацию первичных цивилизаций для обоснования ирригационной теории их возникновения. Редкий учебник по истории, в отличие от обществознания, обходится без хронологических таблиц. Курс же обществознания открывает широкий простор для сравнения, обобщения, классификации, систематизации исторических фактов, соотнесения их с теми или иными теориями объяснения причин, хода, результатов разнообразных социальных процессов. Формирование этих навыков может происходить и на уроках истории. Но если учитель ведёт

и историю, и обществознание, оставив истории преимущественно фактический материал, а обществознанию – перечисленные навыки, он может успеть больше, поскольку эти предметы «поддерживают» друг друга. Наверняка работающий в сфере образования читатель припомнит комбинированные уроки, которые с успехом можно включать в программу как истории, так и обществознания, то есть находящиеся в зоне «пограничного знания».

Примером историко-обществоведческой интеграции в методическом отношении может служить комбинированный урок из практики автора, проводившийся под названием «Судьба России». Тематически он может быть отнесён: по истории – к повторению и обобщению в конце года (причём как десятого, так и одиннадцатого класса), по обществознанию – «Русская философская мысль начала XX века», «Восток и Запад», «Цивилизационное развитие общества». Урок рассчитан на два академических часа. Эпиграфом к нему послужили известные слова А. Блока из «Возмездия»: «Всё это может показаться простым и устарелым нам. Но, право, может только хам над русской жизнью издеваться. Она всегда – меж двух огней. Не каждый может стать героем, и люди лучшие – не скроем – бессильны часто перед ней». Класс разделяется на четыре рабочие группы, которые работают по «завинчивающейся» системе. Каждая группа получает документы хрестоматийной направленности для ознакомления и последующей дискуссии внутри группы по вопросу: о противостоянии каких тенденций, «огней» русской жизни идёт речь в прочитанных текстах? Документы (о жизни России до XIX века включительно) подобраны таким образом, что в одной группе иллюстрируют признаки «восточной» (азиатской) и «западной» (европейской) ментальности у жителей России, в другой – индивидуализм и коллективизм, в третьей – бунтарство и послушание по отношению к государственной власти, в четвёртой – экономическую активность и пассивность.

Во время первого академического часа обучающиеся формулируют сущность «огней», готовятся объяснить суть прочитанного другим группам (отражая краткие выводы графически либо мелом на доске, либо маркерами на плакатах). Во время второго академического часа группы по очереди информируют аудиторию о том, что узнали, к каким выводам пришли (опираясь на своё графическое творчество), а затем начинается общая, уже без разделения на группы, дискуссия об особенностях исторического развития России. Методические приёмы, используемые на занятии – работа в группах с текстовыми источниками хрестоматийной направленности, «мозговой штурм», опорные схемы, перекрёстная дискуссия, «завинчивающаяся» система – могут стать основой уроков как истории, так и обществознания. Главным же является то, что историко-обществоведческая интеграция позволяет «оживить» исторические факты, включить их в ткань современной социальной жизни, увидеть прошлое в себе, актуализировать обществоведческие закономерности, на основе устойчивых тенденций попытаться спрогнозировать дальнейшее развитие общества.

Упоминание о тенденциях и закономерностях социальной жизни подводит нас к третьему аспекту интеграции исторического и обществоведческого образования – методологической (концептуальной) проблематике. Анализ разнообразных методологических подходов (концепций), объясняющих развитие социума, доступен лишь наиболее подготовленным обучающимся. Не удивительно, что подробно этот блок разработан прежде всего в программах и учебниках, рассчитанных на профильные социально-гуманитарные классы; его рассмотрение требует значительных затрат времени и сил. Тем большую важность приобретает умение предметника рационально спланировать учебный процесс, используя любую возможность для комбинированного формирования исторических и обществоведческих компетенций на заня-

тиях. Следует признать, что курс собственно обществознания, в сравнении с историей, содержит значительно больше поводов для обсуждения концептуальных положений. Перечислим только некоторые из подобных тем: «Основные этапы развития социально-гуманитарного знания», «Происхождение человека и становление общества», «Сущность человека как проблема философии», «Типология обществ», «Формации и цивилизации», «Факторы изменения социума», «Теории происхождения государства и права». При изучении истории концептуальный анализ, как правило, предпринимается лишь при рассмотрении историографических вопросов и обсуждении идеологии различных политических сил; но именно здесь открывается широкое интегративное поле.

Подкрепим это утверждение примером. При изучении на уроке обществознания разнообразных теорий происхождения государства используем опору на исторический опыт (который далее назван в скобках). Теологическая теория (в истории – идеология Средневековья, официальная доктрина католической церкви); патриархальная (Древний Китай – Конфуций, Древняя Греция – Аристотель); теория общественного договора (фактический материал, связанный с образованием протогосударств, может быть использован скорее в целях критики этой теории, зато опыт появления буржуазных государств, особенно «Мэйфлауэрский устав», Декларация независимости будущих США – в подтверждение); теория «вызова-и-ответа» А. Тойнби (вызов – природно-климатические условия Древней Греции, демографический взрыв VII в. до н.э., ответ – греческая колонизация); ирригационная теория (история развития первичных цивилизаций в субтропических долинах семи Великих рек); волюнтаристская теория (легенда о призвании Рюрика Варяжского на Русь, норманизм); экономическая теория (марксизм) и т.д. Очевидно, что такая интеграция предполагает хорошо продуманное планирование деталей подачи учебного материала

на уроках истории и обществознания. Ведь если предполагать опору на уже изученный исторический материал, то обсуждение упомянутых в примере теорий происхождения государства следует проводить не ранее конца десятого класса. Возможен, конечно, и другой путь – распределения обществоведческих модулей по урокам истории. Но, как уже было отмечено выше, именно уроки обществознания наиболее благоприятны для обобщения, в том числе – исторических сведений.

В этой связи хотелось бы заметить, что при реализации интегративного подхода восхождение от частного к общему чаще приводит к позитивным результатам, нежели движение в обратном направлении. Программа углубленного изучения обществознания обычно предполагает ознакомление с основными этапами развития социально-гуманитарного знания в самом начале десятого класса. Однако практика показывает, что этот блок удобнее осваивать в конце обучения, при повторении и обобщении материала. В самом деле, если мы говорим о разработке Платоном и Аристотелем типологии форм правления и политических режимов – желательно, чтобы эти понятия были обучающимся знакомы, иначе придётся отдельно разъяснять их смысл. Рассматривать сущность марксизма легче, имея представление о материализме, диалектике, классах, прибавочной стоимости, законе перехода количественных изменений в качественные и т.п. А раскрывать сущность модернизационных процессов проще, сравнивая ход Английской буржуазной, Великой Французской и Российской начала XX века революций.

И, наконец, несколько слов о комбинированном освоении компетенций, предусмотренных программами изучения истории и обществознания.

Приведём примеры выполнения некоторых требований ФГОС ССО к результатам освоения интересующих нас предметов на основе изучения конкретного учебного материала. Требования: по обществознанию – «приводить примеры

прогрессивных и регрессивных общественных изменений», по истории – «понимание влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды»; пример информационного блока, позволяющего интегрированное выполнение указанных требований – Древняя Индия, Хараппская цивилизация. Тот факт, что «цивилизация кирпича» более 4 тысяч лет назад знала правильную архитектуру и отводную канализацию, которой не было в Версале 300 лет назад, иллюстрирует технический прогресс. Её гибель (по одной из версий) в результате экологической катастрофы, последовавшей за необдуманной вырубкой деревьев для обжига кирпичей, – регресс и влияние социально-экономических процессов на состояние природной среды. Причём разговор на эту тему может состояться как на уроке истории, так и обществознания. Другой пример. Требования по обществознанию – «раскрывать взаимосвязь экономики с другими сферами жизни общества», по истории – «владеть представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе», пример информационного блока – Древний Рим, «античный капитализм». Как известно, просматривается определённое сходство между капитализмом античным и «настоящим», расцветшим в 18-19 веках (в частности – сильнейшее влияние экономических отношений на политическую сферу общественной жизни). Система Римской республики была насквозь коммерциализирована. В отличие от демократических Афин, государственные должности в Риме не оплачивались, и республика изначально имела ярко выраженные аристократические, позднее – олигархические черты. Постепенно

коммерческий подкуп избирателей, использование государственных должностей для личного обогащения стали вполне обычными явлениями. Гай Юлий Цезарь, впервые воспользовавшийся пассивным избирательным правом, приобрёл огромные долги, вернуть которые можно было лишь став государственным чиновником. Поэтому уходя из дома в день выборов, он сказал матери, что либо вернётся победителем, либо не вернётся вообще (это засвидетельствовал Гай Светоний Транквилл). То есть государственная служба рассматривалась как разновидность бизнеса. Сложилась система финансового обеспечения избирательных процедур: желающий подкупить избирателей гражданин оставлял залоговую сумму у третьего лица, которое передавало голосующим причитающиеся «премии» только в случае благоприятного для кандидата исхода. В случае провала кандидат хотя бы не терял своих денег. Прямая выдача подкупа избирателям исключала бы возможность контроля за их электоральным поведением. Не удивительно, что Рональд Рейган как-то заметил, что параллели между устройством древней римской и современной американской республик уже набили оскомину в академических кругах. Но поскольку подобные сравнения в средних школах России оскомину пока точно не набили, а аналогия напрашивается не только с США, экспериментировать в этом направлении достаточно интересно.

Таким образом, если учитель склонен к творчеству, стремится повышать эффективность работы и располагает возможностью сочетать преподавание предметов, он обязательно сформирует свои направления реализации интегративного подхода в изучении истории и обществознания.

Поступила в редакцию 22.08.2020.

Принята к публикации 25.08.2020.

Для цитирования:

Кутарев О.Ю. Основные направления реализации интегративного подхода в изучении истории и обществознания // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 34-40. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Kutarev.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022234>

УДК [81:378.146](045)

Сафроненкова Е.Л.

Сафроненкова Елена Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова. 163002, Россия, г. Архангельск, наб. Северной Двины, 17. E-mail: e.safronenkova@narfu.ru.

Возможности кейс-метода для развития навыков работы в команде в курсе «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере» для студентов инженерных направлений подготовки

Аннотация. Статья посвящена возможностям использования кейс-метода при обучении студентов инженерных направлений подготовки в курсе «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере». В статье представлено теоретическое описание кейс-метода, его потенциала и основных характеристик кейса. Проанализированы тематические разделы аутентичных учебных пособий по английскому языку для профессиональных целей, выделены наиболее значимые для большинства инженерных специальностей темы и разработаны учебные кейсы в соответствии с предложенными темами. Проведена апробация кейс-метода с целью развития навыков командной работы в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере» со студентами лингвистических (инженерных) направлений подготовки (21.03.01 «Нефтегазовое дело» и 21.05.02 «Прикладная геология»). Результаты исследования показали, что кейс-метод может быть использован в качестве эффективного инструмента развития навыков командной работы в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов инженерных направлений подготовки: кейс-метод способствует выбору эффективных способов достижения согласия в принятии совместных решений в условиях иноязычного общения; развитию таких личностных качеств как ответственность, дисциплинированность и взаимоуважение; развитию навыков определения обучающимся своей роли в команде; развитию навыков взаимодействия обучающегося с другими членами команды и увеличению интереса к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: кейс-метод, кейс, работа в команде, взаимодействие, совместные решения, иностранный язык для профессиональных целей, инженерные направления подготовки.

Safronenkova E.L.

Safronenkova Elena Leonidovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. 163002, Russia, Arkhangelsk, Northern Dvina emb., 17. E-mail: e.safronenkova@narfu.ru.

Case method as a tool of development of team work skills in teaching «Foreign (English) language for specific purposes» for engineering students

Abstract. The present paper is concerned with case method potential in teaching engineering students in the course of «Foreign (English) language for specific purposes». The article provides theoretical description of the case method, its opportunities and characteristic features of the case. The author of the paper have analyzed thematic sections of authentic ESP course books, outlined the most significant topics for

the majority of engineering training programmes and elaborated cases in line with the topics discussed. To assess the efficiency of case method in developing team work skills in the course of «Foreign (English) language for specific purposes» a survey with engineering students (including those studying for such training programmes as 21.03.01 Petroleum engineering and 21.05.02 Applied geology) was conducted. The results of the research indicate that the case method can be efficiently used as a tool of development of team work skills in the course of «Foreign (English) language for specific purposes» for engineering students: the use of the case method facilitates the choice of efficient tools in making co-decisions in the course of the foreign language communication; develops such personal qualities as responsibility, self-discipline and mutual respect; develops students' skills in determining their role in the team; develops cooperation skills between the student and other members of the team and increases students' interest in their future profession.

Key words: case method, case, team work, cooperation, co-decisions, foreign language for specific purposes, engineering training programs.

Актуальность темы, обсуждаемой в данной статье, обусловлена тем, что традиционные технологии обучения (семинары и лекции) в системе высшего образования не способны удовлетворять современным требованиям к профессиональной подготовке выпускников вуза. Умение воспроизводить полученные теоретические знания не может служить показателем готовности специалиста к профессиональной деятельности.

Обращение к практико-ориентированным методам, к которым относится кейс-метод, позволяет вовлечь обучающихся в процесс осмысления не только учебного материала, но и ситуаций, событий, собственного опыта, а также приближает к реальной, профессионально ориентированной модели поведения будущих специалистов в условиях профессионального взаимодействия.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования поколения 3++ (ФГОС ВО 3++) предусматривает развитие универсальных компетенций (УК), в частности, УК – 3 «Командная работа и лидерство». Таким образом, в процессе получения высшего образования обучающиеся должны овладевать некими универсальными методами для успешного развития универсальных компетенций, которые могут быть использованы ими во всех областях их деятельности, при изучении любой дисциплины, а также в будущей профессиональной деятельности. Следователь-

но, задачей современного педагога является поиск таких универсальных методов обучения, которые бы вели к овладению обучающимися универсальными компетенциями.

Мы полагаем, что использование кейс-метода в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» студентами лингвистических (инженерных) направлений подготовки способствует развитию навыков работы в команде и, как следствие, овладению ими по меньшей мере одной из универсальных компетенций, а именно УК-3, что в полной мере соответствует требованиям ФГОС ВО 3++.

Цель данного исследования – апробация кейс-метода с целью развития навыков командной работы в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере» со студентами лингвистических (инженерных) направлений подготовки, а именно, обучающихся по направлениям подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело», группа 241804 и 21.05.02 «Прикладная геология» группа 241806, при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»; а также анализ результатов исследования.

В Национальной Академии Инженерного Дела (the National Academy of Engineering) [15] были сформулированы основные аспекты образа инженера XXI века («The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century»). Основная идея состоит в том, что инженер бу-

дущего будет сталкиваться с проблемами, решение которых потребует гораздо более широкого набора навыков, чем те, что могут быть сформированы в результате выполнения типичных курсовых работ по специальности. Будущим инженерам потребуются междисциплинарные подходы к профессиональной деятельности, которые объединяют науку, технологии и системы социального взаимодействия [12, 13]. Кейс-метод может послужить эффективной площадкой для погружения в профессиональную деятельность через анализ проблемных ситуаций, взаимодействие с будущими коллегами, принятие адекватных решений по приближенным к реальным профессиональным задачам.

В условиях современного информационного общества кейс-метод (впервые он стал известен в американской школе бизнеса в начале XX века) получает все большее признание в сфере высшего образования. Это обусловлено, прежде всего, изменением образовательной парадигмы, направленной не столько на передачу (получение) конкретных знаний, сколько на формирование у студентов профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности [11, 14].

Сегодня кейс-метод прочно вошел в систему высшего образования. Его изучению посвящено множество работ, в которых он рассматривается как метод обучения [4], как образовательная технология [6], исследовательская стратегия [7], форма контроля обученности, средство обучения [9]. Ряд исследователей относят кейс-метод к продуктивным образовательным технологиям, применение которых оказывает положительное влияние на формирование стратегий взаимодействия в учебной деятельности, основанной на диалогической коммуникации [8]. В целом кейс-метод входит в систему практико-ориентированных технологий, которые, наряду с видимыми преимуществами и продуктивным потенциалом, сопровождаются рядом сложностей, связанных

с их реализацией в современных образовательных условиях. Преодоление этих сложностей – актуальная педагогическая проблема, которая рассматривается в приложении к различным предметным областям, в том числе к сфере иноязычного образования [1].

В основе кейс-метода (метода решения ситуационных задач) лежит принцип прецедента или случая, взятого из реальной жизни. По своей сути кейс можно определить как описание ситуации, включающей в себя проблему, и задание по нахождению решения данной проблемы. При этом сама проблема не эксплицируется, ее выявление требует усилий со стороны обучающихся. Предлагаемая ситуация, как правило, описана с точки зрения человека, который будет принимать решение, основываясь на полученных выводах. Соответственно, неправильно определенная проблема приводит к некорректному алгоритму действий и принятию неверных решений [2, 10].

Популярность данного метода основана на приближенности к реальной, профессионально ориентированной модели поведения будущих специалистов в условиях профессионального взаимодействия. Это и создает достаточно высокую степень заинтересованности среди студентов, а также способствует повышению их мотивационного уровня.

Метод кейсов является мощным инструментом интерактивной, личностно ориентированной стратегии в обучении студентов, направленным на развитие критического мышления, концептуального мышления, аналитических умений и самосознания, умений общения, работы в команде и лидерства, способности к принятию решений в условиях неопределенности. Одновременно повышается готовность к самоорганизации и самоуправлению, совершенствуются организационно-управленческие способности, навыки и умения публичных выступлений, аргументирования, выразительности, адресованности и пр. [3].

Опыт преподавателей, использующих кейс-метод в своей практике, показывает, что высказывания обучающихся носят более естественный характер, если взаимодействие организовано в форме мультигруппового общения [5]. В то время как индивидуальные и парные организационные формы работы, реализуемые преимущественно по траекториям: преподаватель – студент, преподаватель – группа, студент – студент, в меньшей степени способствуют развитию аналитических, коммуникативных и практических навыков.

В результате анализа и сравнения тематического содержания учебных пособий было выделено 9 тем, представляющих интерес для различных инженерных специальностей. В соответствии с каждой темой автором составлены учебные кейсы, позволяющие сделать учебный процесс более практико-ориентированным. В таблице 1 (табл. 1) приведен список тем и ситуаций общения, которые были оформлены в виде учебных кейсов.

Таблица 1. Темы и ситуации общения для курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» и соответствующие кейсы

Тема	Кейс
1. Engineering	to discuss the roles of various types of engineers in a large engineering project
2. Health and Safety	to hold a safety meeting
3. Materials and Properties	to select appropriate materials for construction
4. Tools and Equipment	to discuss various kinds of equipment involved in a construction project
5. Environmental Issues	to draw up a company response plan following the accident
6. Innovations	to do research on the professional and personal lives of researchers in your field
7. Quality Control	to hold a quality assurance meeting
8. Documentation	to decide what types of documents are important to control
9. Engineering Ethics	to discuss possible risks of violating copyright laws

Каждый из разработанных кейсов имеет свою структуру и содержательное наполнение, но все, построенные на основе выделенных тем, кейсы характеризуются следующими критериями:

- практико-ориентированы, то есть направлены на решение реально существующих проблемных ситуаций;
- содержат спорные проблемы или дискуссионные вопросы, то есть побуждают к поиску альтернативных решений и дискуссий;
- приближены к аутентичным ситуациям, то есть реально возникают в профессиональной деятельности.

При апробации разработанных кейсов с целью выявить, способствовало ли использование кейс-метода на занятиях по «Иностранному языку в профессиональной сфере» развитию навыков командной работы, был проведен письменный опрос обучающихся. В опросе приняли участие 26 студентов 2-го курса лингвистических (инженерных) направлений подготовки САФУ имени М.В. Ломоносова (21.03.01 «Нефтегазовое дело», группа 241804 (13 чел.) и 21.05.02 «Прикладная геология», группа 241806 (13 чел.), год начала подготовки - 2018. Опрос состоял из пяти вопросов, каждый из которых был сосредоточен на разных аспектах

командной работы. Так, вопросы 1, 3 и 4 затрагивали возможности кейс-метода для развития навыков выработки совместных решений, выбора эффективной стратегии взаимодействия в команде и способности определять свою роль в группе. Вопрос 2 рассматривал потенциал кейс-метода в развитии личностных качеств, имеющих важное значение для успеха работы команды, таких как взаимоуважение, дисциплинированность и ответственность. В вопросе 5 обсуждался

аспект увеличения интереса к профессии, что также влияет на успех групповой работы, так как незаинтересованные игроки не могут эффективно взаимодействовать с другими членами команды и совместно решать поставленные задачи. Текст опроса представлен в таблице 2 (табл. 2).

Результаты опроса обучающихся по итогам использования кейс-метода в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере» приведены в таблице 3 (табл. 3).

Таблица 2. Текст опроса для обучающихся по итогам использования кейс-метода в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере»

1. Кейс-метод способствует развитию навыков использования эффективных способов достижения согласия в принятии совместных решений в условиях иноязычного общения. Варианты ответов: полностью согласен скорее согласен затрудняюсь ответить скорее не согласен полностью не согласен
2. Кейс-метод способствует развитию таких качеств как ответственность, дисциплинированность и взаимоуважение. Варианты ответов: полностью согласен скорее согласен затрудняюсь ответить скорее не согласен полностью не согласен
3. Кейс-метод способствует развитию навыков определения обучающимся своей роли в команде. Варианты ответов: полностью согласен скорее согласен затрудняюсь ответить скорее не согласен полностью не согласен
4. Кейс-метод способствует развитию навыков взаимодействия обучающегося с другими членами команды. Варианты ответов: полностью согласен скорее согласен затрудняюсь ответить скорее не согласен полностью не согласен
5. Кейс-метод способствует увеличению интереса к профессиональной деятельности. Варианты ответов: полностью согласен скорее согласен затрудняюсь ответить скорее не согласен полностью не согласен

Анализ ответов обучающихся на вопросы опроса по результатам использования кейс-метода позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство обучающихся отметили, что кейс-метод способствует использованию эффективных способов достижения согласия в принятии совместных решений в условиях иноязычного общения (16 человек ответили – «полностью согласен», 7 человек – «скорее со-

гласен»). Два человека испытали трудности при ответе на данный вопрос, и один человек ответил «скорее не согласен». Данные результаты свидетельствуют о том, что решение учебных кейсов способствует развитию навыков выработки совместных решений в процессе групповой работы. Два нейтральных и один отрицательный ответ, возможно, связаны с непониманием формулировки вопроса.

Таблица 3. Результаты анализа ответов обучающихся на вопросы опроса по итогам использования кейс-метода в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере»

Кейс-метод способствует	Полностью согласен (чел.)	Скорее согласен (чел.)	Затрудняюсь ответить (чел.)	Скорее не согласен (чел.)	Полностью не согласен (чел.)
развитию навыков использования эффективных способов достижения согласия в принятии совместных решений в условиях иноязычного общения.	16	7	2	1	0
развитию таких качеств как ответственность, дисциплинированность и взаимоуважение.	20	5	1	0	0
развитию навыков определения обучающимся своей роли в команде.	12	11	1	1	1
развитию навыков взаимодействия обучающегося с другими членами команды.	18	8	0	0	0
увеличению интереса к профессиональной деятельности.	15	8	1	2	0

2. Полученные ответы на вопрос 2 о развитии личностных качеств также демонстрируют удовлетворенность обучающихся использованием кейс-метода (20 человек ответили – «полностью согласен», 5 человек – «скорее согласен», 1 – «затрудняюсь ответить»), что подтверждает эффективность использования кейс-метода в целях развития таких личностных качеств как ответственность, дисциплинированность, взаимоуважение.

3. Ответы на вопрос о возможностях кейс-метода способствовать развитию навыков определения обучающимся своей роли в команде, распределились следующим образом: 12 человек ответили – «полностью согласен», 11 человек –

«скорее согласен», 1 – «затрудняюсь ответить», 1 – «скорее не согласен», 1 – «полностью не согласен». Наблюдается тенденция удовлетворенностью студентов в данном аспекте командной работы, хотя было получено 2 негативных ответа.

4. На вопрос о взаимодействии с другими членами команды были получены схожие ответы с вопросом 2 с незначительными отличиями (18 человек ответили – «полностью согласен», 8 человек – «скорее согласен»). Это свидетельствует о том, что обучающие положительно оценивают роль кейс-метода в развитии навыков взаимодействия с другими членами группы.

5. Кейс-метод способствовал увеличению интереса к профессиональной деятельности, как считают 23 человека (из них 15 человек ответили – «полностью согласен», 8 человек – «скорее согласен»). У одного человека возникли трудности при ответе на данный вопрос, и два человека ответили «скорее не согласен». Таким образом, кейс-метод может служить одним из инструментов повышения заинтересованности в профессии.

Современное образовательное пространство предполагает поиск новых подходов, приемов, методов обучения, и кейс-метод занимает не последнее место в этом пространстве. Кейс-метод успешно вписывается в компетентностную парадигму образования, в основе которой лежит обучение действием, т.е. способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Верно составленный кейс, ориентированный на анализ проблемы и на принятие собственного варианта решения, позволяет моделировать приближенные к реальности профессиональные ситуации.

Составление кейсов требует значительных временных затрат и представляет собой довольно трудоемкий процесс. Необходимо подобрать ситуацию в рамках изученной темы, четко сформулировать цели и задачи, тщательно разработать сценарий занятий по работе с кей-

сом. Обсуждение ситуации и анализ результатов работы также должно быть четко продумано.

По итогам апробации использования кейс-метода на занятиях по «Иностранному языку в профессиональной сфере», можно сделать следующие выводы. Во-первых, большинство обучающихся согласны с тем, что кейс-метод способствует выбору эффективных способов достижения согласия в принятии совместных решений в условиях иноязычного общения. Во-вторых, обучение с помощью кейс-метода способствует развитию таких личностных качеств как ответственность, дисциплинированность и взаимопонимание. В-третьих, значительная часть студентов согласны (полностью или частично), что кейс-метод способствует развитию навыков определения обучающимся своей роли в команде. Кроме того, такие аспекты использования кейс-метода как развитие навыков взаимодействия обучающегося с другими членами команды и увеличение интереса к профессиональной деятельности также были положительно оценены обучающимися. Следовательно, можно говорить об эффективном использовании кейс-метода в качестве инструмента развития навыков командной работы в курсе «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов инженерных направлений подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова А.А., Киселева М.М. Практико-ориентированное обучение в вузе: возможности и ограничения в реализации // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса и права. 2016. № 3 (36). С. 49-54.
2. Викулова Л.Г., Макарова И.В., Тарева Е.Г. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4(45). С. 398-404.
3. Волкова М.А. Кейс-метод и ситуационный анализ в изучении межкультурных коммуникаций // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2014. № 1 (24). С. 87-92.
4. Востриков В.Н., Савченко Н.В., Смолянинова О.Г. Метод case study и возможные ситуации его использования в вузовском образовании в России // Материалы научно-методической конференции НОУ ВПО Центрсоюза РФ Сибирский университет потребительской кооперации. 2015. С. 155-171.
5. Еремина Н.В., Томин В.В., Богомолова А.Ю. Взаимодействие в развитии иноязычной речевой деятельности студентов нелингвистических специальностей // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т.4. №2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/50PDMN216.pdf>

6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: «Академия». 2010. 272 с.
7. Рейнгольд Л.В. За пределами CASE – технологий // Компьютерра. 2000. №13. С. 23-48.
8. Северина В.Ф., Новосёлова А.А. Применение продуктивных образовательных технологий в процессе развития продуктивного учебного взаимодействия при обучении иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Т.4, №2. Режим доступа URL: <http://mir-nauki.com/PDF/65PDMN216.pdf>
9. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития. 2002. 286 с.
10. Davis C., Yadav A. Case Studies in Engineering // Cambridge Handbook of Engineering Education Research. 2014. P. 161-180.
11. Kelch K., Malappa-Kim M. Implementing case studies in language teacher education and professional development // ORTESOL Journal. 2014. V.31. P. 10-18.
12. Klein J.T. Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity. Charlottesville: University Press of Virginia. 1996. 281 p.
13. Klein J.T. Prospects for transdisciplinarity // Futures. 2014. 36. P. 515-526.
14. Mostert M.P. Challenges of Case-Based Teaching // The Behaviour Analyst Today. 2007. V. 8. No.4. P. 434-442.
15. National Academy of Engineering The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century. Washington, DC: The National Academies Press. 2004. P. 54-60.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Borisova A.A., Kiseleva M.M. Praktiko-orientirovannoe obuchenie v vuze: vozmozhnosti i ogranicheniya v realizacii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa i prava. 2016. № 3 (36). S. 49-54.
2. Vikulova L.G., Makarova I.V., Tareva E.G. Innovacionnoe modelirovanie kejsov po mezhkul'turnoj kommunikacii // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2018. № 4(45). S. 398-404.
3. Volkova M.A. Kejs-metod i situacionnyj analiz v izuchenii mezhkul'turnyh kommunikacij // Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2014. № 1 (24). S. 87-92.
4. Vostrikov V.N., Savchenko N.V., Smoljaninova O.G. Metod case study i vozmozhnye situacii ego ispol'zovaniya v vuzovskom obrazovanii v Rossii // Materialy nauchno-metodicheskoi konferencii NOU VPO Centrsojuza RF Sibirskij universitet potrebitel'skoj kooperacii. 2015. S. 155-171.
5. Eremina N.V., Tomin V.V., Bogomolova A.Ju. Vzaimodejstvie v razvitii inozazychnoj rechevoj dejatel'nosti studentov nelingvisticheskikh special'nostej // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2016. T.4. №2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/50PDMN216.pdf>
6. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. M.: «Akademija». 2010. 272 s.
7. Rejngol'd L.V. Za predelami CASE – tehnologij // Komp'juterra. 2000. №13. S. 23-48.
8. Severina V.F., Novosjolova A.A. Primenenie produktivnyh obrazovatel'nyh tehnologij v processe razvitiya produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya pri obuchenii inostrannomu jazyku // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2016, T.4, №2. Rezhim dostupa URL: <http://mir-nauki.com/PDF/65PDMN216.pdf>
9. Surmin Ju.P. Situacionnyj analiz ili anatomija kejs-metoda. Kiev: Centr innovacij i razvitiya. 2002. 286 s.
10. Davis C., Yadav A. Case Studies in Engineering // Cambridge Handbook of Engineering Education Research. 2014. P. 161-180.
11. Kelch K., Malappa-Kim M. Implementing case studies in language teacher education and professional development // ORTESOL Journal. 2014. V.31. P. 10-18.
12. Klein J.T. Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity. Charlottesville: University Press of Virginia. 1996. 281 p.
13. Klein J.T. Prospects for transdisciplinarity // Futures. 2014. 36. P. 515-526.

-
14. Mostert M.P. Challenges of Case-Based Teaching // The Behaviour Analyst Today. 2007. V. 8. No.4. P. 434-442.
 15. National Academy of Engineering The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century. Washington, DC: The National Academies Press. 2004. P. 54-60.

Поступила в редакцию 30.08.2020.

Принята к публикации 02.09.2020.

Для цитирования:

Сафроненкова Е.Л. Возможности кейс-метода для развития навыков работы в команде в курсе «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере» для студентов инженерных направлений подготовки // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 41-49. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Safronenkova.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022275>
УДК 7967012.68

Шалупин В.И., Родионова И.А.

Шалупин Владимир Ильич, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания, Московский государственный технический университет гражданской авиации (МГТУ ГА). 125993, Россия, Москва, Кронштадтский б-р, д. 20. E-mail: v.shalupin@mstuca.aero.

Родионова Инесса Альбертовна, кандидат педагогических наук, профессор, Московский государственный технический университет гражданской авиации (МГТУ ГА). 125993, Россия, Москва, Кронштадтский б-р, д. 20. E-mail: rodiinna@mail.ru.

Использование IT-технологий для информационного обеспечения физического воспитания студентов вузов гражданской авиации

Аннотация. В работе рассматривается возможность образовательного процесса по физической культуре в кибернетическом пространстве, с использованием IT-технологий. Применение современных электронных средств обучения в образовательном процессе по физической культуре позволит эффективно решать задачи оптимизации и интенсификации учебного процесса по дисциплине, повысит качество образования в высших учебных заведениях гражданской авиации.

Ключевые слова: компьютерные технологии, физическая культура, теоретические знания, гражданская авиация, интерактивное обучение, дистанционное обучение, информационная среда вуза, образовательная технология, онлайн обучение.

Shalupin V.I., Rodionova I.A.

Shalupin Vladimir Ilyich, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Physical Education, Moscow State Technical University of Civil Aviation (MSTU CA). 125993, Russia, Moscow, Kronstadt blvd., 20. E-mail: v.shalupin@mstuca.aero.

Rodionova Inessa Albertovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Technical University of Civil Aviation (MSTU CA). 125993, Russia, Moscow, Kronstadt blvd., 20. E-mail: rodiinna@mail.ru.

The use of IT-technologies for information support of physical education of students of civil aviation universities

Abstract. The paper considers the possibility of the educational process in physical culture in the cyber space, using IT-technologies. The use of modern electronic teaching aids in the educational process in physical culture will allow to effectively solve the problems of optimization and intensification of the educational process in the discipline, and will increase the quality of education in higher educational institutions of civil aviation.

Key words: computer technologies, physical culture, theoretical knowledge, civil aviation, interactive learning, distance learning, information environment of the university, educational technology, online learning.

Применение компьютерных технологий в образовательном процессе вузов гражданской авиации, открывает новую перспективу организации и формирования теоретических знаний и методических навыков студентов. Эффективное внедрение электронной среды в образовательный процесс требует от педагогических работников умения владеть интерактивными технологиями обучения.

«Новейшие компьютерные и IT-технологии, мощным потоком обрушившиеся на общество, не могли не затронуть сферу образования» [4, с. 12].

Компьютерные обучающие программы все более активно внедряются в образовательный процесс по физической культуре и спорту (Рис. 1).



Рис. 1. Внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс по физической культуре и спорту

«Интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность участников образовательного процесса в физкультурно-спортивной сфере» [5, с. 15].

«Ресурсы информационных и коммуникационных технологий в физической культуре и спорте — программное, программно-аппаратные и технические ресурсы и приборы, функционирующие на основе микропроцессорной вычислительной техники, современных орудий и концепций транслирования данных и информационного обмена, а кроме того, обеспечивающие процедуры по сбору, накоплению, сбережению, обработке, передаче и продуцированию данных

и доступ к информативным ресурсам компьютерных сетей» [4, с. 74].

Это одно из современных, активно развивающихся направлений информационных технологий в образовательной среде.

По мнению И.А. Родионовой, В.И. Шалупина, В.В. Карпушина, «современное развитие авиационной техники, внедрение автоматизированных систем, увеличение числа усовершенствованных механизмов и машин и другие факторы приводят не только к улучшению условий труда персонала, обслуживающего авиационную технику, но и делают этот труд более интеллектуальным» [3, с.117].

На наш взгляд, система комплексных мер по интенсификации учебно-педаго-

гического процесса в вузах гражданской авиации должна включать:

- определение наиболее оптимальных организационных задач и их решение;
- внедрение в учебно-педагогический процесс достижений в области теории и практики физической культуры, педагогической науки на базе научно-технического прогресса;
- широкое использование методов, приемов и средств обучения, включающих и компьютерные технологии, повышающих познавательную активность обучаемых, развивающих самостоятельность мышления, интенсификацию образовательного процесса.

Использование электронных средств обучения в информационном обеспечении физического воспитания студентов вузов гражданской авиации, требует четкости и однозначности в постановке задач управления и возможности их формализации.

«Прогрессивные тенденции в физическом воспитании определяются сегодня не в интенсификации учебного процесса, а в использовании интегративной технологии информационного обеспечения психофизической учебной и вне учебной подготовки по физическому воспитанию студентов средствами компьютерных технологий, адекватных современному уровню информатизации» [1, с. 69].

На сегодняшний день весьма актуальным становится информатизация физической культуры и спорта в системе высшего образования. По мнению Л.М. Волковой, Т.В. Бушмы и др., «в настоящее время значимо усиливается процесс информатизации высшего профессионального образования, в том числе и по физической культуре» [2, с. 70]. Развивающаяся современная образовательная среда, базирующаяся на инновационных разработках в науке и практике, позволяет применять в учебном процессе по физической культуре самые передовые технологические образовательные контенты, разработанные в России и за рубежом. Анализ закономерностей совершенство-

вания учебного процесса по дисциплине, позволит определить уровни показателей функциональной готовности студентов на различных этапах формирования физических критериев. Знание этих уровней - необходимая информация для осуществления комплексного контроля и соответствующей коррекции тренировочной нагрузки на предстоящий этап.

Цель работы: информационное обеспечение физического воспитания с использованием ИТ-технологий студентов вузов гражданской авиации.

Гипотеза. Современные компьютерные средства обучения, разработанные программы, на базе информационных технологий, позволят сегодня оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс по физической культуре, повысят качество образования в высших учебных заведениях гражданской авиации.

Однако, несмотря на то, что интерес к внедрению электронных средств обучения в образовательный процесс по физической культуре весьма актуален, вопросы разработки и внедрения в практическую деятельность этих программ остаются проблематичными. Это связано, прежде всего, с наличием специалистов по разработке и внедрению, с одной стороны и наличием квалификации по обслуживанию этих информационных программ педагогическими работниками в области физической культуры и спорта.

В системе управления физическим воспитанием необходимо выделить те составляющие, которые оказывают самое непосредственное влияние на эффективность принимаемых управляющих решений по планированию или коррекции физического воспитания.

В первую составляющую системы входит определение управления как комплекс мероприятий, направленных на перевод управляемого объекта из состояния, в котором он находится, в состояние, необходимое для решения конкретной задачи. Выделим в этом определении его основные составляющие: фактическое состояние объекта; целевое состояние

объекта; стратегию управления. В информационном аспекте физическое состояние – это минимизированный комплекс показателей физической подготовленности, учитывающих специфику профессиональной деятельности будущих работников гражданской авиации и изменяющихся под воздействием педагогических средств и методов, т. е. управляемых. Информативные показатели физической подготовленности и профессиональной деятельности специалистов гражданской авиации, можно выделить с помощью методов корреляционного и факторного анализа. Показатель физической подготовленности считается информативным, если он, либо непосредственно связан с показателями профессиональной деятельности, либо входит в фактор, обеспечивающий ее успех.

Выделенные таким образом показатели, минимизируются при помощи корреляционного анализа, и полученный комплекс включается в базу данных информационной системы.

Вторая составляющая системы управления – точная целевая установка: определение уровня показателей физической подготовленности и характера их взаимодействия, обеспечивающих надежность профессиональной деятельности. Для этого целесообразно использовать метод регрессионного анализа, позволяющий установить количественную зависимость уровня показателей профессиональной деятельности от уровня различных показателей физической подготовленности под влиянием организованного педагогического воздействия.

Накопление, систематизация, адекватная математическая обработка результатов научных работ по данному направлению позволит достаточно полно определить информационные потребности пользователей при управлении физическим воспитанием специалистов гражданской авиации и сосредоточить эту информацию в централизованном банке данных.

Создание автоматизированной системы информационного обеспечения управления физическим воспитанием в системе гражданской авиации – задача сложная, но имеющая реальные предпосылки для своего решения.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Московского государственного технического университета гражданской авиации со студентами 1-го и 2-го курсов обучения факультета управления на воздушном транспорте (ФУВТ). К работе привлекалось 133 человека. Исследования проводились в 2019/2020 учебном году, возраст испытуемых – 17-20 лет.

Методы исследования: тестирование, теоретические исследования, математическая обработка полученных данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведена разработка компьютерной программы для тестирования студентов по теоретическим вопросам физической культуры. Программа создана на базе Microsoft Office Word.

Подготовлены теоретические вопросы, соответствующие рабочей программе по дисциплине «Физическая культура» в объеме: на первом курсе обучения 72 вопроса, на втором курсе обучения 77 вопросов. Работа программы заключается в воспроизведении 25 вопросов из всех имеющихся методом случайных чисел. На каждый вопрос предлагалось четыре варианта ответа. Время на ответы – 15 мин.

В программе установлены критерии оценки (Рис.2). Процент положительных ответов устанавливается в соответствии со средним уровнем знаний теоретических основ физической культуры студентами вузов ГА.

Вначале теста студент заносит в графу свою фамилию, курс, группу и приступает к выполнению заданий (Рис. 3).

По истечении времени, отведенного на выполнение теста, студент нажимает на кнопку «завершить работу». После чего на экране появляются значения «зачтено» или «не зачтено», количество правильных и неправильных ответов (Рис. 4).

Процент выполнения	Количество баллов	Верных ответов	Европейская система	Пятибалльная система
100%	10	25 из 25	5	5
96%	10	24 из 25	5	5
92%	10	23 из 25	5	5
88%	9	22 из 25	5	5
84%	9	21 из 25	5	5
80%	8	20 из 25	4	4
76%	8	19 из 25	4	4
72%	8	18 из 25	4	4
68%	7	17 из 25	3	3
64%	7	16 из 25	3	3
60%	6	15 из 25	3	3
56%	6	14 из 25	0	2
52%	6	13 из 25	0	2
48%	5	12 из 25	0	2
44%	5	11 из 25	0	2
40%	4	10 из 25	0	2
36%	4	9 из 25	0	2
32%	4	8 из 25	0	2
28%	3	7 из 25	0	2
24%	3	6 из 25	0	2
20%	2	5 из 25	0	2
16%	2	4 из 25	0	2
12%	2	3 из 25	0	2
8%	1	2 из 25	0	2
4%	1	1 из 25	0	2
0%	0	0 из 25	0	2

Рис. 2. Критерии оценки теоретических знаний студентов

Представьте, пожалуйста

Фамилия Имя  Группа 

☒ 1 курс ☐ 2 курс

Начать тест

Рис. 3. Начало выполнения теста

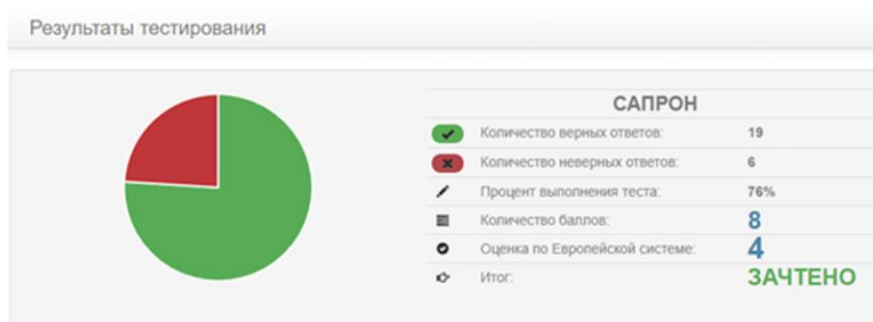


Рис. 4 Результат пройденного теста

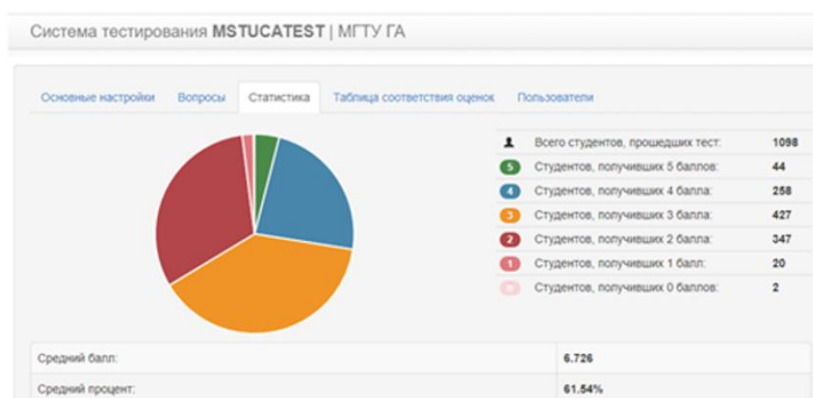


Рис. 5. Средние значения ответов студентов за семестр обучения

В программе так же можно посмотреть, какое число студентов прошло тестирование за семестр обучения, количество всех ответов, средние значения ответов студентов в баллах и процентах (Рис. 5).

Применение компьютерных технологий для интенсификации образовательного процесса в сфере теоретических основ физической культуры не отменяет классического подхода по дисциплине «Физическая культура», а способствует интерактивному созданию новых дидактических принципов модульного обучения (структуризации, проблемности, адаптивности и т.д.).

Информационная обучающая среда, не что иное, как контентная и доступная помощь, мотивирующая студента для топологического формирования его психофизической готовности, а так же необходимое средство обучения, связанное с дистанционным образовательным процессом по физической культуре.

Выводы. Исходя из наших исследований мы считаем, что явные преимуще-

ства применения компьютерных технологий (оперативное пользование информацией, повышение эффективности контроля качества учебного процесса, формирование доверительных отношений между педагогом и обучающимся и т.д.) в организации учебного процесса не вызывают сомнения.

Диагностическое формирование теоретических знаний в области теории и практики физической культуры с использованием электронных средств обучения, позволит эффективно решать задачи оптимизации и интенсификации учебного процесса по физической культуре, повысить качество образования в высших учебных заведениях гражданской авиации.

Использование компьютерных технологий позволит намного эффективнее управлять учебным процессом, создавать инновационные разработки, улучшать методы обучения, повышать качество подготовки специалиста с учетом предъявляемых современных требований, включая и дистанционное образование в условиях пандемии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гишян А.А. Физическая культура и компьютерные технологии // Молодой ученый. Издательство «Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Молодой ученый», 2020. №2(292). С. 436-438.
2. Волкова Л.М., Бушма Т.В., Волков В.Ю., Зуйкова Е.Г. Компьютерные технологии на учебных занятиях по физической культуре в вузе. СПб.: Культура физической и здоровье. 2015. № 1(52). С. 69-72.
3. Родионова И.А., Шалупин В.И., Карпушин В.В. Психическая устойчивость к стрессовым ситуациям специалистов аэродромных служб как фактор безопасности полетов. М.: Научный вестник МГТУ ГА. № 218. 2015. С. 117-121.

4. Федотова Е.Л., Федотов А.А. Информационные технологии в науке и образовании: учебник. Москва: Высшее образование, 2010. 368 с.
5. Щеголев В.А., Новосельцев О.В. Профессиональное совершенствование субъектов управления физическим воспитанием студентов с использованием интерактивных технологий // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 15-17.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Gishjan A.A. Fizicheskaja kul'tura i komp'juternye tehnologii // Molodoj uchenyj. Izdatel'stvo «Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Izdatel'stvo Molodoj uchenyj», 2020. №2(292). S. 436-438.
2. Volkova L.M., Bushma T.V., Volkov V.Ju., Zujkova E.G. Komp'juternye tehnologii na uchebnyh zanjatijah po fizicheskoj kul'ture v vuze. SPb.: Kul'tura fizicheskaja i zdorov'e. 2015. № 1(52). S. 69-72.
3. Rodionova I.A., Shalupin V.I., Karpushin V.V. Psihicheskaja ustojchivost' k stressovym situacijam specialistov ajerodromnyh sluzhb kak faktor bezopasnosti poletov. M.: Nauchnyj vestnik MGTU GA. № 218. 2015. S. 117-121.
4. Fedotova E.L., Fedotov A.A. Informacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii: uchebnik. Moskva: Vysshee obrazovanie, 2010. 368 s.
5. Shhegolev V.A., Novosel'cev O.V. Professional'noe sovershenstvovanie subektov upravlenija fizicheskim vospitaniem studentov s ispol'zovaniem interaktivnyh tehnologij // Teorija i praktika fizicheskaj kul'tury. 2015. № 2. S. 15-17.

Поступила в редакцию 19.08.2020.

Принята к публикации 22.08.2020.

Для цитирования:

Шалупин В.И., Родионова И.А. Использование IT-технологий для информационного обеспечения физического воспитания студентов вузов гражданской авиации // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 50-56. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Shalupin.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022289>

УДК 373.1

Шевчук М.В., Шевченко В.Г., Ильченко О.К.

Шевчук Михаил Валерьевич, кандидат физико-математических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (МГОУ). 141014, Россия, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24. E-mail: mv.shevchuk@mgou.ru.

Шевченко Виктория Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (МГОУ). 141014, Россия, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24. E-mail: vg.shevchenko@mgou.ru.

Ильченко Ольга Константиновна, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (МГОУ). 141014, Россия, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24. E-mail: olia.govros@yandex.ru.

Применение облачных технологий при обучении анимации графических объектов

Аннотация. В статье рассматриваются цели, задачи и содержание обучения анимации графических объектов с использованием специализированного программного обеспечения и облачных сервисов, направленного на формирование базовых знаний и практических навыков работы с современным программно-аппаратным обеспечением систем компьютерной графики.

Ключевые слова: анимация, методика обучения информатике, элективный курс, облачный сервис, компьютерная графика.

Shevchuk M.V., Shevchenko V.G., Ilchenko O.K.

Shevchuk Mikhail Valerievich, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Moscow Regional State University (MRSU). 141014, Russia, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshina st., 24. E-mail: mv.shevchuk@mgou.ru

Shevchenko Victoria Gennadievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Regional State University (MRSU). 141014, Russia, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshina st., 24. E-mail: vg.shevchenko@mgou.ru.

Ilchenko Olga Konstantinovna, Moscow Regional State University (MRSU). 141014, Russia, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshina st., 24. E-mail: olia.govros@yandex.ru.

Application of cloud technologies in teaching animation of graphic objects

Abstract. The article discusses the goals, objectives and content of teaching animation of graphic objects using specialized software and cloud services, aimed at the formation of basic knowledge and practical skills of working with modern software and hardware of computer graphics systems.

Key words: animation, computer science teaching method, elective course, cloud service, computer graphics.

Информационно-коммуникационные технологии занимают ведущие позиции в процессе формирования творческого мышления обучающихся. Данные технологии концентрируют возможности всех актуальных дидактических носителей и могут выполнять функцию учителя, тьютора, быть партнером в развивающих играх, выступать рабочим инструментом при выполнении универсальных или специализированных задач.

В современном мире к членам информационного общества предъявляются высокие требования в сфере владения информационными и коммуникационными технологиями, в частности, мультимедиа технологиями. Мультимедиа объединяет в себе различные средства, которые взаимосвязаны друг с другом (изображения, текст, анимация, гиперссылка, аудио и видео), вызывают любопытство, особенно у детей, стимулируют их воображение, что усиливает готовность действовать и получать новые знания. Мультимедиа технологии являются интерактивными, что само по себе усиливает тягу обучающихся к поиску и получению новых знаний [2].

В настоящее время информатика является одной из самых быстроразвивающихся областей человеческой деятельности, связанной с использованием информационно-коммуникационных технологий. Данный предмет раскрывает знания в данной области от фундаментальных математических основ до программного обеспечения (для обработки тестовой, табличной, графической и другой информации) и определяет области применения информационных технологий во многих сферах человеческой деятельности.

Актуальность обучения данной теме обусловлена сложившимися противоречиями между необходимостью формирования современных знаний и умений в области использования современных программных средств для работы с анимационной графикой и недостаточной разработанностью теоретических, мето-

дологических и дидактических основ системы школьного образования в данной области. При этом особо следует отметить противоречия между сложностью существующих информационно-коммуникационных технологий в сфере компьютерной графики [4] и попытками упрощенно отразить их в содержании, методах и средствах школьного образования по информатике в данной области [1].

Согласно ФГОС ООО предмет «Информатика» входит в предметную область «Математика и информатика», на который отведено по 1 часу в неделю в 7-9 классах, то есть общее количество часов составляет 105. Теме «Технология анимации графических объектов» отводится довольно много часов, но она, как правило, не выделяется в отдельный раздел, а включается в тему «Работа с графикой». Технология анимации рассматривается только поверхностно, хотя роль компьютерной графики в базовом курсе школы, и особенно в обучении 3D-графике и программам, связанным с 3D-моделированием, очень важна.

Говоря о методике преподавания данной темы в школьном курсе информатики и особенностях изучения нового материала, следует начинать с повторения основных понятий растровой и векторной графики, после чего необходимо объяснение нового материала по 3D-графике и компьютерному моделированию. Особое внимание следует уделить именно работе с 3D-графикой, так как во многих профессиях, связанных с графикой, данный вид графики является одним из наиболее востребованных.

Для решения данных вопросов был разработан курс по выбору «Анимация графических объектов» в рамках профильной подготовки для обучающихся 9 классов, рассчитанный на 17 часов.

Целью данного курса является обучение технологии анимации графических объектов и моделей с использованием современных компьютерных систем и сетевых сервисов на основе облачных технологий.

Задачи обучения данного курса: знакомство обучающихся с технологией анимации графических объектов и методами создания мультипликационных роликов; формирование практических навыков по работе с графическими редакторами и облачными сервисами; а также формирование мотивации обучающегося к выбору будущей профессии, связанной с компьютерной графикой и системами анимации.

Планируемые результаты: формирование представлений о виртуальном мире рекламы, мультипликации, о профессиях в данной области деятельности; определение устойчивого интереса к технологическому профилю обучения; получение знаний об алгоритме создания анимированного рисунка, представлений об основных инструментах и командах компьютерных программ и облачных сервисов для создания изображений и их анимации; формирование умений проектирования персонажей анимации и моделей их поведения.

Целесообразность изучения данного курса определяется стремительным внедрением цифровой техники в повседневную жизнь и переходом к новым технологиям обработки информации. Знания и умения, полученные при изучении материалов курса «Анимация графических объектов», обучающийся сможет применить в различных сферах профессиональной деятельности, а также при реализации проектов по другим учебным дисциплинам: моделирование объектов в информатике, физике и химии; создание иллюстраций к докладам и рефератам по различным учебным предметам; создание плакатов для информационных стендов; создание иллюстраций и анимированных объектов для веб-сайтов и многое другое.

Курс состоит из трёх разделов: «Введение в анимацию», «Рисование» и «Анимация».

В первом разделе «Введение в анимацию» обучающиеся повторяют основные понятия и свойства векторной и растровой графики, получают представ-

ление о преимуществах и недостатках, особенностях использования рассматриваемых видов графики; знакомятся с сущностью анимации, видами и этапами анимации, ролью анимации в создании мультфильмов и фильмов, профессиями, связанными с различными этапами анимации; изучают программное обеспечение и облачные сервисы для создания анимации, порядок настройки рабочей области программ, функциональных возможностях сервисов; обучаются проектированию и созданию моделей для 3D-принтеров.

Во втором разделе «Рисование» обучающиеся должны научиться рисовать и редактировать изображения, используя основные инструменты программ и сервисов компьютерной графики: линия, карандаш, чернильница, ластик, кривые Безье и другие инструменты. Также в данном разделе обучающиеся получают представления о возможностях и влиянии цвета, глубины, способах и особенностях нанесения заливок, научатся пользоваться такими инструментами как цветовой охват, сложные заливки, имитация растровых изображений и т.д.

Третий раздел «Анимация» посвящен непосредственно анимации изображений. После изучения материала по данному разделу обучающиеся научатся использовать в анимации текст, создавать ссылки для веб-страниц, преобразовать текст, использовать возможности шкалы времени (Timeline) для создания анимационного объекта, использовать пошаговую анимацию и систему управления кадрами при создании анимации. Также обучающиеся рассмотрят сущность анимации движения и анимации слоя, научатся использовать их при создании роликов, познакомятся с понятием сцены в структуре фильма, научатся применять возможности библиотек при создании анимации.

Обучение курсу заканчивается созданием собственного анимационного проекта (мультфильма), который позволит продемонстрировать обучающимся сформированные при изучении курса

умения и уровень знаний в данной предметной области.

Оценивая возможность и педагогическую целесообразность внедрения разработанных элективных курсов, в том числе, по компьютерной графике, необходимо учитывать возможность применения полученных умений и методов деятельности для решения практически важных проблем для последующей успешной реализации на рынке труда и в будущей профессиональной деятельности.

Современные вызовы требуют инновационных изменений в содержании и организации образовательного процесса. Инновационный аспект разрабатываемому курсу придает использование проблемно-диалоговой технологии, позво-

ляющей научить обучающихся самостоятельно ставить и решать проблемы, вступая в диалог с другими участниками образовательного процесса [3].

Проведенный анализ по данной теме показал, что владение информационно-коммуникационными технологиями, в частности, технологиями работы с компьютерной графикой, очень важно и актуально в современном мире. Сейчас достаточно много востребованных и высокооплачиваемых профессий, требующих знаний и навыков в данной области, и эффективное применение их в практической деятельности является необходимым требованием к любому современному специалисту в области компьютерной графики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветошкина Т.Н. Активные и интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2013. 154 с.
2. Воронкова Ю.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 314 с.
3. Грань Т.Н. Инновационные аспекты обучения математике на уровне общего образования // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции: в 2 частях. Международная академия наук педагогического образования, 2017. С. 329-332.
4. Шевчук М.В., Шевченко В.Г., Коренной А.А. Применение профессиональных программ для подготовки обучающихся к работе с компьютерной графикой // Обучение и воспитание: методики и практика 2014/2015 учебного года. XIX Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества» (Новосибирск), 2015. С. 82-85.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Vetoshkina T.N. Aktivnye i interaktivnye metody obuchenija: uchebno-metodicheskoe posobie dlja slushatelej institutov i fakul'tetov povyshenija kvalifikacii, prepodavatelej, aspirantov i drugih professional'no-pedagogicheskikh rabotnikov. Ekaterinburg: Izd-vo UGGU, 2013. 154 s.
2. Voronkova Ju.B. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: interaktivnye metody: uchebnoe posobie. Rostov n/D.: Feniks, 2010. 314 s.
3. Gran' T.N. Innovacionnye aspekty obuchenija matematike na urovne obshhego obrazovanija // Professionalizm pedagoga: sushhnost', sodержание, perspektivy razvitiya. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 chastjah. Mezhdunarodnaja akademija nauk pedagogicheskogo obrazovanija, 2017. S. 329-332.

-
4. Shevchuk M.V., Shevchenko V.G., Korennoj A.A. Primenenie professional'nyh programm dlja podgotovki obuchajushhihsja k rabote s komp'juternoj grafikoj // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika 2014/2015 uchebnogo goda. XIX Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija: sbornik materialov. Izd-vo: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Centr razvitija nauchnogo sotrudnichestva» (Novosibirsk), 2015. S. 82-85.

Поступила в редакцию 25.08.2020.

Принята к публикации 30.08.2020.

Для цитирования:

Шевчук М.В., Шевченко В.Г., Ильченко О.К. Применение облачных технологий при обучении анимации графических объектов // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 57-61. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Shevchuk.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022448>
УДК 378.147

Ярных В.И.

Ярных Вероника Игоревна, кандидат экономических наук, доцент, Российский Государственный Гуманитарный Университет. 125993, Россия, Москва, Миусская площадь, д. 6. E-mail: vyarnykh@gmail.com.

Корпоративная модель медиаобразования: возможности и перспективы

Аннотация. Первые месяцы 2020 года существенно повлияли на функционирование и принципы развития образовательного и коммуникационного пространства. Сложности с одномоментным переходом на удаленную работу, существенное расширение онлайн пространства в организационной реальности выявили проблемы с функциональными компетенциями сотрудников компаний любого уровня. Опыт локдауна показал, что в новой реальности сотрудникам компаний нужно развитие новых компетенций, в том числе и медийно-информационной и цифровой грамотности. В статье рассматриваются новые подходы к формированию корпоративной модели медиаобразования, и факторы, влияющие на ее развитие.

Ключевые слова: корпоративная модель медиаобразования, корпоративное образование, медиаобразование, медийно-информационная грамотность, цифровая грамотность, теория поколений, принципы корпоративного образования.

Yarnykh V.I.

Yarnykh Veronika Igorevna, Candidate of Economical Sciences, Associate Professor, Russian State University for Humanities. 125993, Russia, Moscow, Miusskaya sqr, 6. E-mail: vyarnykh@gmail.com.

Corporate model of media education: opportunities and perspectives

Abstract. The first months of 2020 significantly influenced the functioning and development principles of the educational and communication space. Difficulties with a one-step transition to remote work, a significant expansion of the online space in organizational reality revealed problems with the functional competencies of employees of companies of any level. The lockdown experience has shown that in the new reality, company employees need to develop new competencies, including media and information and digital literacy. The article is discussing new approaches to the creation of a corporate model of media education, and the factors affecting its development.

Key words: corporate model of media education, corporate education, media education, media and information literacy, digital literacy, theory of generations, principals of corporate education.

Ситуация локдауна и пандемии COVID-19 существенно изменила сферу корпоративного образования во всем мире. Безусловно, крупные корпорации и ранее предпринимали раз-

личные шаги по внедрению в систему корпоративного образования новых подходов, инструментов и технологий.

Однако ситуация весны - лета 2020 года не просто внесла существенные кор-

рективы, но и заставила пересмотреть сам подход к пониманию корпоративного обучения в целом.

Прежде всего, необходимо отметить произошедшие изменения в самой бизнес-среде. Ситуация пандемии высветила несколько факторов, которые оказали существенное влияние на изменение подходов к системе корпоративного образования.

Наиболее важным фактором стало существенное расширение корпоративного онлайн пространства. Ситуация локдауна во всем мире заставила компании перейти не просто в онлайн и дистанционную работу. Такой экстренный переход показал не просто неготовность как таковую работать в другом формате. Онлайн формат работы или дистанционное взаимодействие требует наличия с одной стороны опыта, с другой стороны соответствующих компетенций. Как отмечают Конобевцев и др., компетенции для дистанционной работы требуют прежде всего совсем других технологий коммуникаций [9, с. 11]. Причем необходимо отметить как коммуникации внутри организации, так и во вне. Более того корпоративные коммуникации становятся глобальными, затрагивая расширенное число заинтересованных сторон.

Вторым важным фактором влияния становится изменение бизнес-процессов организации. Это не просто перевод бизнес-процессов в электронный вид, и конечно же не просто цифровизация бизнес-процессов как таковая. Не все бизнес-процессы в принципе можно перевести в цифровой вид [8]. Как было отмечено Андреем Ивановым, компания «Крок», не все компании оказались готовы к переходу на дистанционную работу. Прежде всего трудности возникли у тех компаний и организаций, которые не относятся к ИТ сфере [8]. Два фактора в целом усложнили переход сотрудников на дистанционный режим работы. На первом месте, как выяснилось, оказалось материально-техническое обеспечение. Как отмечали многие эксперты, при использо-

вании домашних гаджетов часто технические возможности не совпадали с требуемыми для работы в бизнес-процессах. Это относится и к программному обеспечению, и к чисто техническим возможностям. Такая проблема наблюдалась предыдущие несколько лет в крупных корпорациях при развитии элементов мобильного обучения [8]. Приходится отметить, что на втором месте по сложности оказалось отсутствие привычки работать в дистанционном формате в принципе. В выигрыше оказались те компании, которые и до локдауна практиковали именно дистанционный формат работы. Несколько дней командировок, работа в отпуске и т.д. не стала такой практикой, к сожалению. Наоборот такой опыт сформировал внутри компании завышенные ожидания и не показал необходимого результата.

Еще одним фактором влияния, конечно же, становятся вопросы цифровой грамотности для сотрудников. Этот фактор, по сути, вытекает из первых двух. Цифровая грамотность – это компетентность сотрудников в области использования программного обеспечения и умение работать в цифровой среде. Именно с этим возникали проблемы у многих компаний, причем не только в Российской Федерации, но и в Европе.

Выяснилось, что сотрудники компании замечательно освоили Instagram, чтобы размещать селфи, но при этом совершенно не умеют работать в экосистеме Google, например. Работа с Zoom, другими ресурсами для видеосвязи и коммуникаций оказались не знакомы для подавляющего большинства сотрудников компаний и потребовали от компаний существенных форс-мажорных усилий по организации обучающих курсов.

Внутренние ресурсы для работы в системе онлайн или в условиях удаленной работы также, по сути, оказались неизвестны большинству сотрудников. Такой одномоментный переход в систему удаленного доступа выявил множество организационных проблем, и цифровая гра-

мотность сотрудников оказалась не последней в списке. Без дополнительного обучения людей бизнес-процессы по сути затормозились. Еще одним важным фактором стало использование теневых сервисов и неавторизованного программного обеспечения. Практика компаний, у которых не было предыдущего опыта работы в дистанционном формате, показала, что имеющиеся корпоративные приложения и корпоративные ресурсы неудобны для удаленного доступа. Важным фактором неэффективности стала внутренняя неготовность сотрудников компании согласовывать документы, мнения, вести документооборот в цифровом виде. Это оказалось неудобно, непривычно, некомфортно. Многие компании и крупного, и среднего бизнеса были вынуждены буквально «на ходу» перестраивать политики и процедуры.

При этом согласно опросу Gartner, результаты которого были опубликованы в начале апреля 2020 года, 74% опрошенных организаций на тот момент планировали и дальше оставить сотрудников на удаленном формате работы. Это заявила компания Russia Today (RT) например. Также опрос продемонстрировал готовность 17% опрошенных компаний сохранить в удаленном формате работы до 20% своего штата. В 4% опрошенных организаций заявили, что в удаленном формате продолжит работать половина сотрудников, которые были переведены на такой формат вынужденно, а еще в 2% планируют оставить в новом режиме более половины переведенных сотрудников по окончании пандемии [10].

В этих условиях и с учетом заявленных планов цифровая грамотность сотрудников компаний приобретает значимое влияние на результативность и эффективность работы компании. Важно отметить, что не смотря на длительность исследований не существует пока согласованной позиции в научном сообществе относительно точности формулировок понятий «медийно-информационная грамотность» и «цифровая грамотность». В

контексте предложенной корпоративной модели медиаобразования предпочтительными являются следующие определения и понятия. В данном контексте наиболее точным и потенциальным выглядит определение медийно-информационной грамотности, предложенное ЮНЕСКО. ЮНЕСКО предложило следующую формулировку, основанную на междисциплинарном подходе. В ней указывается, что «...медийно-информационная грамотность – это совокупность знаний, навыков, установок, компетенций и практик, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этической основе» [4]. В этом же контексте формулировка цифровой грамотности следующая: «цифровая грамотность – это способность человека использовать цифровые инструменты (в самом широком смысле) с пользой для себя. ...Цифровая грамотность включает личностные, технические и интеллектуальные навыки, которые необходимы для того, чтобы жить в цифровом мире» [1, с. 35].

Таким образом, в условиях современной инфодемии с одной стороны, и развития дистанционной работы и онлайн бизнеса с другой необходимость изменения корпоративной модели обучения в целом, и изменение или даже введение корпоративной модели медиаобразования в частности существенно выросла.

Говоря о новых подходах к формированию системы корпоративного образования, и, главное, о корпоративной модели медиаобразования важно отметить следующие моменты. Прежде всего, современная система корпоративного образования претерпевает существенные изменения не только в связи с локдауном или пандемией COVID-19. Прежде всего, требованием к изменению системы корпоративного образования в целом стало изменение структуры рынка труда и по-

явление практически трех очень разных поколений X, Y, Z. Этот фактор влияния на систему корпоративного образования имеет огромное значение, которое принципиально меняет и стратегию, и тактику образования. Основоположниками теории поколений стали Н. Хоув и У. Штраус, сформулировавшие основные параметры концепции, и предложившие ставшее наиболее популярными определения и годы жизни.

Поколения X, Y, Z присутствуют сейчас в компании одновременно. Конечно, поколение Z только начинает выходить на рынок труда и формировать свой запрос на обучение, но массово в компании сейчас присутствуют поколения X и Y. Система корпоративного образования во многих компаниях выстроена под запрос поколения X. Для этого поколения характерны длинные и «вдумчивые» программы обучения, объемные и по знаниям, и по наполнению, простроенные и логичные. Это не значит, что для других поколений не нужна логика и простройка программ обучения, это просто означает, что структура программ требуется совершенно иная. Как отмечает при этом В. Пошехонова, люди старшего поколения в настоящее время обладают гораздо большим уровнем компьютерной грамотности, чем ранее [7, с. 14]. Прежде всего, они достаточно широко пользуются соответствующим оборудованием в обычной жизни. Вторым важным фактором становится тот факт, что представители поколения X достаточно хорошо умеют использовать руководства и инструкции для обучения. Дело в данном случае не в возрасте как таковом или развитости информационных или цифровых компетенций. Дело в смене парадигмы обучения. Как замечает С. Журихин, для поколения Y характерен совершенно другой запрос на обучение [6]. Для поколения Y в процессе обучения характерен запрос на быстроту обучения, быстроту получения информации. А также быстроту отработки навыка или умения. Это запрос на короткие и быстрые программы с

одной стороны. С другой стороны поколение Y демонстрирует запрос на реализацию концепции 3А: получение любого контента в удобное для них время, в удобном для них формате. Для этого поколения характерен запрос на обучение в стиле Snack Learning и на геймофикацию программ обучения [6]. Такого рода запрос со стороны целевой аудитории заставляет компании не просто уходить в онлайн обучение, а использовать инструменты и технологии e-learning, мобильного обучения, дистанционного обучения. В этом случае существенно повышается роль самообразования, использование наставничества и менторинга. Эти тенденции отмечались и до COVID-19 пандемии, однако в настоящее время приобрели основополагающее значение.

Смена парадигмы обучения в контексте теории поколений связана еще и с цифровизацией жизни и развитием технологий информационного общества. В связи с развитием информационного общества развиваются способы и средства коммуникаций. Их и технические, и коммуникационные возможности меняют не только коммуникационную и медийную среду, но и образовательные возможности. Среди наиболее важных цифр глобального отчета Digital 2020 по части распространения интернета в мире следует выделить следующие цифры: на январь 2019 общее количество пользователей Интернет в мире составляет 4,54 млрд. Также неуклонно растет аудитория пользователей социальных сетей. Аудитория пользователей социальных сетей на январь 2019 года достигла уже более 3,8 млрд. человек. На январь 2019 в мире было зафиксировано 5,19 млрд. пользователей мобильных телефонов [2]. Соответственно и система корпоративного образования должна двигаться вслед за своей целевой аудиторией. Именно с этими двумя факторами – развитием коммуникационных технологий и наличием нескольких поколений на рынке труда и объясняются фокусы изменений в системе корпоративного образования.

В этой связи важно отметить, что корпоративное образование сегодня – это система позволяющая быстро, гибко и результативно реагировать на изменения стратегии и операционной деятельности компании, и максимально быстро и качественно развивать необходимые функциональные или корпоративные компетенции сотрудников компании. Именно такими условиями в том числе обусловлена необходимость формирования новой модели корпоративного медиаобразования.

Безусловно сейчас будет меняться бизнес-модель организаций в сторону микширования онлайн и офлайн технологий работы и коммуникаций. Опыт локдауна не пройдет бесследно. Сегодняшний локдаун и глобальный экономический кризис выступают здесь в качестве не только как повод изменений, но и их катализатором, который затрагивают саму бизнес-модель.

Систему корпоративного обучения для компаний любого уровня безусловно также ждут принципиальные изменения, одним из таких изменений является формирование модели корпоративного медиаобразования.

Прежде всего, это интеграционный подход к формированию самой системы корпоративного образования в целом, но медиаобразования в частности. И если до 2020 года крупные корпорации искали новые формы онлайн обучения, инвестируя достаточно крупные бюджеты в развитие дистанционного обучения, elearning, мобильное обучение и т.д. Теперь возможность дистанционного образования будут рассматривать и средние компании, и малый бизнес.

Принципы интеграционной модели корпоративного медиаобразования завтрашнего дня лежат в следующем. Во-первых, это опора на смешанное обучение (blended education). Смешанное обучение – это сочетание традиционных форм обучения в классе с элементами дистанционного (электронного) обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как

компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.д. [11, с. 29]. Процесс смешанного обучения представляет собой последовательность этапов традиционного обучения и электронного обучения, которые чередуются во времени, а также включает в себя элементы самостоятельного обучения. Расширение части онлайн и digital обучения, использование мобильного обучения не только позволяет оптимизировать бюджеты, но и обеспечить гибкость и быстроту получения и развития необходимых компетенций.

Вторым принципом интеграционной модели корпоративного медиаобразования является формирование единого образовательного пространства. Такой подход позволяет не просто использовать элементы управления знаниями в компании, а полномасштабно использовать систему управления знаниями. Единое образовательное пространство – это физическое окружение для учебной среды, место, где происходит обучение и обучение; внутреннее или наружное местоположение, реальное или виртуальное [11, с. 53]. Единое образовательное пространство позволяет не просто собрать воедино все необходимые образовательные материалы, но и выстроить преемственность образовательных программ, собрать воедино корпоративные знания, процедуры, кейсы. Для корпоративной модели медиаобразования именно формирование единого образовательного пространства является важной составляющей. С одной стороны система медиаобразования включена в систему корпоративных коммуникаций, с другой стороны одной из медиаобразовательных технологий являются лучшие практики компании и рынка, используемые в качестве кейсов для обучения. Поскольку традиционно привычные формы обучения как такового в настоящее время и технически, и ситуационно становятся все менее и менее востребованными, появляется необходимость в формировании единой корпоративной базы знаний. Такая корпоративная база знаний как часть

системы управления знаниями компаниями сохраняет как локальные, так и глобальные лучшие решения и практики. Такой подход широко используется в PWC и Ernst&Young, например.

Третьим принципом интеграционной модели корпоративного медиаобразования является формат корпоративного университета. Несмотря на то, что, как правило, корпоративный университет ассоциируется с крупными корпорациями, сейчас это далеко не так. Корпоративный университет в современном понимании является образовательным подразделением, призванным поддерживать стратегическое развитие компании и быть катализатором для его обновления путем обучения менеджеров и других сотрудников, а также путем создания, накопления и распространения передовых знаний внутри организации [12, с. 60].

И, наконец, четвертым принципом интеграционной модели системы корпоративного медиаобразования становится принцип комплаенс (compliance) или принцип сочетания/соответствия. По сути именно compliance подход позволяет в системе корпоративного образования в формате корпоративного университета учесть интересы всех заинтересованных сторон. Наиболее удобно реализовывать такой принцип становится возможным на основании стандарта ISO19600:2014.

Наиболее популярный в недавнем прошлом и наиболее затратный формат преподавания – аудиторные занятия – сегодня представляет собой лишь вершину большой пирамиды самых разнообразных современных методов обучения. Однако без аудиторных занятий достаточно сложно развить практические навыки многих компетенций.

Важно заметить, что операционная практика 2020 года для всех компаний показала большой провал в цифровой и медийно-информационной грамотности у сотрудников практически всех компаний, которые буквально в течение нескольких дней были вынуждены перейти на удаленный формат работы в онлайн.

Онлайн формат работы предполагает огромный объем информации, который буквально падает на сотрудника компании. Умение не просто работать с огромным массивом информацией (Big Data), но оценивать адекватность информации, ее правдивость и т.д. становится принципиально важной компетенцией. Это сфера медийно-информационной грамотности. Вторым важным фактором стала необходимость формирования цифровой грамотности. Умение работать в цифровой среде, знание программного обеспечения, умение работать на разных ресурсах является сейчас необходимым для результативной деятельности компании.

Такой фокус на медийно-информационную и цифровую грамотность крупные корпорации в рамках системы корпоративного образования стали реализовывать и в процессе локдауна. Например, компания Норникель уже запустила проект «Цифровой Норникель». Программа рассчитана на два года; ее первый этап стартовал в середине апреля, второй запланирован на сентябрь текущего года. Сформированный цикл программ «Цифровой «Норникель» позволит всем сотрудникам выбрать необходимые курсы в онлайн-обучении цифровой грамотности, развить соответствующие компетенции и повысить уровень квалификации [5].

Включение медийно-информационной и цифровой грамотности в структуру курсов корпоративного образования важно с нескольких сторон.

Прежде всего, запуск таких программ в срочном порядке позволит быстро нарастить уровень медийных, информационных и цифровых компетенций для результативности работы в условиях удаленной работы и онлайн формата деятельности компаний. С другой стороны, компетенции медийно-информационной грамотности сейчас играют важную роль в корпоративных коммуникациях и формировании медийного имиджа организации. В рамках формирования медийного имиджа в современной медиасреде важны не только официальные коммуника-

ции компании, но и личные медиаресурсы сотрудников. Контент, который они размещают в социальных сетях, например, напрямую влияют на медийный имидж компании. Например, скандал с неоднозначным комментарием в личном аккаунте бывшего PR-директора компании Леруа Мерлен стал для компании серьезным испытанием [3].

В заключение необходимо отметить, что система корпоративного образования не просто включена в систему управления человеческим капиталом. По сути, система корпоративного образования становится ключевым фактором влияния

на качество человеческого капитала современной организации. Как уже отмечалось ранее, важным компонентом становится наличие в системе корпоративного образования возможностей развития медийно-информационной и цифровой компетенции. В данном ключе становится необходимым не просто включение в систему корпоративного образования медийно-информационной и цифровой грамотности, но формирование нового подхода в виде модели корпоративного медиаобразования для повышения эффективности организации в условиях современной конкурентной бизнес-среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. №6-2. С. 35-38.
2. Интернет в России: статистика и тренды // vc.ru. URL: <https://vc.ru/future/109699-internet-2020-v-rossii-i-mire-statistika-i-trendy.htm>
3. Как пиар-директор «Леруа Мерлен» лишилась работы из-за скандала в «Фейсбуке» // BBC News. Русская служба. URL: <https://www.bbc.com/russian/news-44708103.htm>
4. Медийно-информационная грамотность // ИИТО ЮНЕСКО. URL: <https://iite.unesco.org/ru/mig/>
5. «НОРНИКЕЛЬ»: цифровой рывок в условиях самоизоляции // НОРНИКЕЛЬ. URL: <https://www.nornickel.ru/news-and-media/press-releases-and-news/nornikel-tsifrovoy-ryvok-v-usloviyakh-samoizolyatsii.htm>
6. Особенности обучения поколения Y // Сергей Журихин. Блог. URL: https://zhurihin.ru/study_y
7. Пошехонова В.А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения // Педагогическое образование в России. № 5. 2018. С. 13-20.
8. Удаленная работа: организационные и технические решения // TAdviser. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Обзор_TAdviser_Удаленная_работа:_организационные_и_технические_решения
9. Удаленная работа: технологии и опыт организации / Конобеццев Ф.Д., Лаас Н.И., Гурова Е.И., Романова И.А. // Вестник ГУУ. 2019. №7. С. 9-17.
10. An Executive's Guide to Returning Employees to the Workplace // Gartner. URL: <https://www.gartner.com/en/insights/coronavirus.htm>
11. Corporate Learning for the Digital World. Edited by Valery Katkalo, Martin Moehrle, Dmitry Volkov. Moscow: Sberbank Corporate University. 2019. 252 p.
12. Smolinska Olesia, Dzyubynska Khrystyna The Concept of Cultural and Educational Space in Pedagogical Discourse // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2018. Vol. 5. No. 1. P. 55-64.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. №6-2. S. 35-38.
2. Internet v Rossii: statistika i trendy // vc.ru. URL: <https://vc.ru/future/109699-internet-2020-v-rossii-i-mire-statistika-i-trendy.htm>

3. Kak piar-direktor «Lerua Merlen» lishilas' raboty iz-za skandala v «Fejsbuke» // BBC News. Russkaja sluzhba. URL: <https://www.bbc.com/russian/news-44708103.htm>
4. Medijno-informacionnaja gramotnost' // IITO JuNESKO. URL: <https://iite.unesco.org/ru/mig/>
5. «NORNIKEL"»: cifrovoj ryvok v uslovijah samoizoljatsii // NORNIKEL". URL: <https://www.nornickel.ru/news-and-media/press-releases-and-news/nornikel-tsifrovoy-ryvok-v-usloviyakh-samoizolyatsii.htm>
6. Osobennosti obucheniya pokoleniya Y // Sergej Zhurihin. Blog. URL: https://zhurihin.ru/study_y
7. Poshehonova V.A. Obrazovatel'naja gumanitarnaja tehnologija cifrovogo pokoleniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. № 5. 2018. С. 13-20.
8. Udalennaja rabota: organizacionnye i tehicheskie reshenija // TAdviser. URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Stat'ja:Obzor_TAdviser_Udalennaja_rabota:_organizacionnye_i_tehicheskie_reshenija
9. Udalennaja rabota: tehnologii i opyt organizatsii / Konobevcev F.D., Laas N.I., Gurova E.I., Romanova I.A. // Vestnik GUU. 2019. №7. S. 9-17.
10. An Executive's Guide to Returning Employees to the Workplace // Gartner. URL: <https://www.gartner.com/en/insights/coronavirus.htm>
11. Corporate Learning for the Digital World. Edited by Valery Katkalo, Martin Moehrle, Dmitry Volkov. Moscow: Sberbank Corporate University. 2019. 252 p.
12. Smolinska Olesia, Dzyubynska Khrystyna The Concept of Cultural and Educational Space in Pedagogical Discourse // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2018. Vol. 5. No. 1. P. 55-64.

Поступила в редакцию 30.08.2020.

Принята к публикации 07.09.2020.

Для цитирования:

Ярных В.И. Корпоративная модель медиаобразования: возможности и перспективы // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 62-69. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Yarnykh.pdf>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022512>

УДК 159.922.1:37.082

Хрулёва Е.А.

Хрулёва Екатерина Андреевна, Благовещенский государственный педагогический университет. 675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104. E-mail: khruleva.ekaterina28@bk.ru.

Особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин

Аннотация. В статье представлено описание результатов эмпирического исследования, цель которого – изучить особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин. Автором описаны выявленные особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин в форме мотивационно-психологического портрета.

Ключевые слова: образование, профессия, деятельность, карьера, мотивы, педагоги.

Khruleva E.A.

Khruleva Ekaterina Andreevna, Blagoveshchensk state pedagogical University. 675000, Russia, Blagoveshchensk, Lenin st., 104. E-mail: khruleva.ekaterina28@bk.ru.

Features of motives of professional activity of male and female teachers

Abstract. The article presents a description of the results of an empirical study, the purpose of which is to study the features of the motives of professional activity of male teachers. The author describes the identified features of the motives of professional activity of male teachers in the form of a motivational and psychological portrait.

Key words: education, profession, activity, career, motives, teachers.

Современные социально-экономические преобразования требуют содержательных перемен во всех сферах общественной жизни, что выражается не только в подборе, обучении и расстановке кадров, но и в формировании нового сознания, менталитета, а следова-

тельно, и мотивации. В настоящее время число мужчин, работающих в сфере образования, возрастает. Тем не менее, все исследования, посвященные изучению особенностей профессиональной деятельности педагогов, касаются преимущественно женщин. В связи с этим, целе-

сообразно изучить особенности профессиональной деятельности у педагогов-мужчин, так как психология мужчин и женщин имеет свои особенности.

В исследовании участвовали педагоги из 11 школ г. Благовещенска и Амурской области: 35 педагогов-мужчин: 7 учителей ОБЖ, 8 учителей физкультуры, 10 педагогов дополнительного образования, 5 учителей физики, 5 учителей истории; 35 педагогов-женщин: 15 учителей начальных классов, 10 педагогов дополнительного образования, 5 учителей русского языка и литературы, 5 учителей истории.

В соответствии с целью исследования были отобраны следующие диагностические методики: методика определения основных мотивов выбора профессии (автор Е.М. Павлютенков); опросник карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры» (автор Э. Шейн, переведен и адаптирован В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер); опросник «Трудовой мотивационный профиль» (автор К. Замфир); метод математической статистики - U-критерий Манна-Уитни.

Согласно результатам методики определения основных мотивов выбора профессии (автор Е.М. Павлютенков), в основе профессиональной деятельности многих (43%) педагогов-мужчин преобладает стремление к продвижению по работе, стремление к социальному признанию. Кроме этого, для многих педагогов-мужчин профессиональная деятельность выступает как средство самореализации, самосовершенствования (52%). Среди исследуемых педагогов-женщин наблюдается преобладание эстетических (43%), социальных (26%), моральных (26%) и творческих (6%) групп мотивов. Утилитарные, престижные, познавательные группы мотивов профессиональной деятельности, а также группы, связанные с содержанием труда, не преобладают ни у одного из исследуемых нами педагогов-мужчин.

Применив U-критерий Манна-Уитни к методике определения основных мотивов выбора профессии, можно отметить,

что между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами нет существенных различий в преобладании групп мотивов, связанных с содержанием труда и материальных групп мотивов. Данные группы мотивов одинаково незначимы для двух выборок (мотивы, связанных с содержанием труда $U_{эмп}=450$ при $p \geq 0,05$, находится в зоне незначимости; материальные мотивы $U_{эмп}=450$ при $p \geq 0,05$, находится в зоне незначимости). Однако существенные различия наблюдаются между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами в преобладании эстетических групп мотивов ($U_{эмп}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости). Схожие результаты получены и при сравнении преобладающих престижных групп мотивов ($U_{эмп}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости).

Результаты опросника карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры» (мод. В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер) показали, что в основе профессиональной деятельности большинства педагогов-мужчин преобладает стремление к профессиональному совершенству (и самосовершенствованию как процессу) (43%); к ответственности за работу учреждения в целом (31%); к взаимодействию с людьми, преимущественно с детьми (26%). При этом, педагоги-мужчины не мотивированы автономией (независимостью перед другими), стабильностью (обусловленной потребностью безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы), вызовом (конкуренция, победа над другими, решение трудных задач), интеграцией стилей жизни (когда нет доминирующей ориентации на семью, работу и т.д.) и предпринимательством (стремление к созданию собственного бизнеса, своего дела). У исследуемых педагогов-женщин наблюдается значительное преобладание таких мотивов профессиональной деятельности, как «интеграция стилей жизни» (43%) и «служение» (31%). Также, у 26% исследуемых нами педагогов-женщин преобладает мотив

«стабильность». Такие мотивы профессиональной деятельности, как «автономия», «вызов», «профессиональная компетентность», «предпринимательство» не преобладают ни у одного из исследуемых нами педагогов-женщин.

Применив критерий U-критерий Манна-Уитни к количественным данным, полученным по методике «Якоря карьеры», мы пришли к выводу, можно отметить, что между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами нет существенных различий в преобладании мотивов: автономия, вызов, предпринимательство ($U_{\text{эмп}}=450$ при $p \geq 0,05$, находится в зоне незначимости). Однако существенные различия наблюдаются между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами в преобладании мотива «интеграция стилей жизни» ($U_{\text{эмп}}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости). Похожие результаты получены и при сравнении преобладающего мотива «профессиональная компетентность» ($U_{\text{эмп}}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости). Также, было отмечено небольшое отличие в преобладании мотива «служение» ($U_{\text{эмп}}=459$ при $p \geq 0,05$, находится в зоне незначимости).

Результаты опросника «Трудовой мотивационный профиль» (автор К. Замфир) показали, что в исследуемой нами выборке примерно в одинаковой степени преобладает преобладание таких мотивов профессиональной деятельности, как «карьера, признание» (37%) и «профессионализм, творчество» (34%). Также, у 17% педагогов-мужчин преобладает мотив «коллектив, отношения». Такие мотивы профессиональной деятельности, как «деньги» и «стабильность» не преобладают ни у одного из исследуемых нами педагогов-мужчин. У большинства педагогов-женщин преобладает мотив «стабильность», предполагающий, что для них наиболее важно, чтобы работа являлась источником их стабильности. Мотив «коллектив, отношения» преобладает у 43% педагогов-женщин. Для таких педагогов особое место занимает общение с

людьми в рамках своей педагогической деятельности.

Применив U-критерий Манна-Уитни к результатам, полученным по методике «Трудовой мотивационный профиль», приходим к выводу, что между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами нет существенных различий в преобладании такого мотива, как деньги ($U_{\text{эмп}}=450$ при $p \geq 0,05$, находится в зоне незначимости). Однако существенные различия наблюдаются между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами в преобладании мотивов «стабильность» ($U_{\text{эмп}}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости). Схожие результаты получены и при сравнении преобладающего мотива «карьера» ($U_{\text{эмп}}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости), «профессионализм» ($U_{\text{эмп}}=0$ при $p \geq 0,01$, находится в зоне значимости). Также, было отмечено небольшое отличие в преобладании мотива «коллектив, отношения» ($U_{\text{эмп}}=459$ при $p \geq 0,05$, находится в зоне незначимости).

Выявленные особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин можно представить в форме мотивационно-психологического портрета.

У педагогов-мужчин в профессиональной деятельности преобладают мотивы, связанные с продвижением по карьерной лестнице. Они стремятся совершенствоваться с целью карьерного продвижения. Также, в основе профессиональной деятельности педагогов-мужчин лежит мотив самосовершенствования, самореализации, реализации своего творческого потенциала. Они мотивированы на реализацию своих творческих способностей, развитие своей профессиональной компетентности. Всё это напрямую связано со стремлением к социальному признанию, уважению, соответствующему статусу в обществе. Кроме этого, для педагогов-мужчин характерно то, что они идут в сферу образования, так как работа предполагает непосредственную работу с людьми.

У педагогов-женщин в профессиональной деятельности преобладают мотивы, связанные со стремлением к интеграции стилей жизни (карьеры и семьи, с преобладающей ролью последнего), стабильностью в профессиональной деятельности, эстетикой труда и удовлетворением от самого процесса работы, взаимодействия с субъектами образовательного процесса (детьми, семьями, коллегами). Таким образом, у педагогов-женщин в основе профессиональной деятельности лежат мотивы интеграции стилей жизни, эстетики труда, стабильности, включенности во взаимоотношения. По-

лученные результаты подтверждены посредством математической обработки результатов, которая показала различия в перечисленных выше мотивах профессиональной деятельности между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что выявленные в ходе исследования особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин, могут быть использованы при реализации эффективной мотивационной политики в практике педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефимова Г.З. Учителя-мужчины и учителя-женщины: общее и различное в социологических портретах // Вестник евразийской науки. 2015. №. 5 (30). С. 190-194.
2. Иванова К.Н. Мотивация педагогической деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 10. С. 77-80.
3. Могилёвкин Е.А. Профессиональная и деловая карьера // Очерки организационной психологии. Воронеж, 1998. 201 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Efimova G.Z. Uchitelja-muzhchiny i uchitelja-zhenshhiny: obshhee i razlichnoe v sociologicheskikh portretah // Vestnik evrazijskoj nauki. 2015. №. 5 (30). S. 190-194.
2. Ivanova K.N. Motivacija pedagogicheskoy dejatel'nosti // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 10. S. 77-80.
3. Mogiljovkin E.A. Professional'naja i delovaja kar'era // Oчерki organizacionnoj psihologii. Voronezh, 1998. 201 s.

Поступила в редакцию 09.08.2020.
Принята к публикации 13.08.2020.

Для цитирования:

Хрулёва Е.А. Особенности мотивов профессиональной деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 70-73. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Khruleva.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022654>

УДК 159.9.07

Щербаков С.В.

Щербаков Сергей Витальевич, кандидат психологических наук, доцент, Башкирский государственный университет. 450074, Россия, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32. E-mail: newpharo@yandex.ru.

Фреймы и последовательности аргументации в межличностных конфликтах

Аннотация. В статье приводятся сведения об основных свойствах и подходах к пониманию межличностных конфликтов. Указывается важная роль аргументации в конфликтных ситуациях. Описывается классификация фреймов аргументации, предложенная Д. Хэмплом. Отмечается, что в ходе полемического общения коммуникатор зачастую прибегает к необходимости переформулировки первоначально задуманного аргумента и выделяются критерии редактирования аргументации (эффективность, соответствие этическим нормам и подтверждения своей идентичности, соответствие высказывания общепринятым речевым нормам). Излагаются особенности и модели последовательной аргументации, методы структурного анализа разговорной аргументации. Выдвигается предположение о взаимосвязях психологии аргументации в конфликтах и проблематики эмоционального и социального интеллектов.

Ключевые слова: аргумент, межличностная коммуникация, межличностный конфликт, полемика, социальный интеллект, убеждение, эмоциональный интеллект, фрейм.

Scherbakov S.V.

Scherbakov Sergey Vitalyevitch, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Bashkir State University. 450074, Russia, Republic of Bashkortostan, Ufa, Zaki Validi st., 32. E-mail: newpharo@yandex.ru.

Frames and sequences of arguments in interpersonal conflicts

Abstract. The article provides information about the main features and approaches to understanding interpersonal conflicts. The important role of arguing in conflict situations is indicated. The classification of the arguments frames proposed by D. Hample is described. It is noted that in the course of polemical communication, the communicator often resorts to the need to reformulate the original argument and highlights the criteria for editing the argument (efficiency, compliance with ethical norms and confirmation of their identity, conformity of the statement to generally accepted speech norms). The features and models of serial reasoning and methods of structural analysis of conversational reasoning are outlined. An assumption about the relationship between the psychology of reasoning in conflicts and the problems of emotional and social intelligence is made.

Key words: argument, emotional intelligence, frame, interpersonal communication, interpersonal conflict, persuasion, polemics, social intelligence

Несмотря на разнообразие определений межличностных конфликтов в современной науке, большинство авторов указывают, что их важнейшей характеристикой являются противоречия и разногласия между оппонентами (Н.В. Гришина, Дж. Хокер и В. Вильмот и др.).

Как отмечает Н.В. Гришина, содержание понятия конфликт раскрывается через следующие значения: 1. состояние открытой, часто затяжной борьбы; 2. состояние дисгармонии в отношениях между людьми, идеями или интересами и столкновение противоположностей; 3. психическая борьба, возникающая как результат одновременного функционирования взаимно исключающих импульсов, желаний или тенденций; 4. противостояние характеров или сил в литературном или сценическом произведении, в особенности главная оппозиция, на которой строится сюжет [2].

Авторы популярного в США учебника по психологии конфликтов Дж. Хокер и В. Вильмот трактуют межличностный конфликт как выраженную борьбу между созависимыми оппонентами, предполагающую несовместимость целей, дефицит ресурсов и наличие препятствий, которые ставит противная сторона при достижении целей. Они считают, что межличностная коммуникация играет центральную роль в межличностном конфликте и выделяют следующие отличительные особенности этого явления: 1. созависимость между оппонентами, которая предполагает хотя бы частичную координацию их усилий и межличностных отношений; 2. субъективная несовместимость целей участников конфликта; 3. дефицит необходимых ресурсов; 4. вмешательство в чужие интересы [15].

В. Купач, Д. Кенери и Б. Спитсберг выделяют следующие подходы к пониманию межличностных конфликтов 1. универсальное явление, сопутствующее всей деятельности человека; 2. открытые расхождения и разногласия, проявляющиеся в поведении и относительно

независимые от эмоциональных проявлений; 3. враждебный эпизод и эпизодические разногласия [10]. В этой связи Д. Кенери и А. Силларз указывают на тесную взаимосвязь понятий конфликт и аргумент, поскольку в ходе споров и разногласий разрешаются противоречия и реализуются основные стратегии конфликта [7].

Как известно, аргументация – это обоснование какого-либо знания посредством других знаний или фактических данных и логики, ориентированный на изменение взглядов, мнений и установок других людей с помощью логических средств [1, 3]. По мнению Е. В. Сидоренко, аргументированное воздействие неразрывно связано с убеждением и относится к конструктивным методам влияния [4].

Д. Хэмпл разработал классификацию схематических особенностей, или фреймов аргументации, в основе которой находятся те или иные цели оппонентов. К первой группе – первичные фреймы – относятся аргументы, ориентированные на реализацию актуальных целей участников коммуникации (стремление к получению преимуществ, доминированию, самоуважению и т. д.). Вторую категорию составляют полемика, учитывающая мотивы и цели оппонента. Классическим примером являются апеллирование к сотрудничеству, в процессе которого один из оппонентов старается заинтересовать в реализации своих целей других участников дискуссии. В эту же категорию входят попытки конфронтации и вербальных атак на своего визави. Наконец, третья группа – фреймы профессионального контраста – представляют собой совокупность приемов изощренной интеллектуальной полемики, основанной на высокой профессиональной компетентности оппонента в определенной области [12].

Хэмпл справедливо считает, что в ходе полемического общения коммуникатор зачастую прибегает к необходимости переформулировки первоначально задуманного аргумента. При этом он выделя-

ет три критерия редактирования аргументации: 1. Эффективность полемического высказывания; 2. Соответствие аргументации этическим нормам и подтверждения своей идентичности; 3. Дискурсивная компетентность, т. е. соответствие высказывания общепринятым речевым нормам [14].

Большой интерес вызывают работы автора по изучению психологических особенностей импульсивных и спонтанных высказываний (*blurting arguments*), которые по классификации Хэмпла располагаются между первой и второй группой фреймов аргументации. Исследования показали, что обращение к спонтанным аргументам зачастую может иметь нежелательные последствия, а стремление к самоконтролю и попытки избежать импульсивных высказываний предполагает перемену темы разговора или паузу.

На выборке из 270 студентов были обнаружены значимые отрицательные корреляции частоты спонтанных аргументов со стремлением к подавлению собеседника, ухудшению взаимоотношений, сотрудничеству, вежливости и учтивости, и положительные взаимосвязи с фреймами получения выгоды, доминирования, самоуважения и профессионального контраста. Кроме того, были получены значимые положительные взаимосвязи частоты спонтанных аргументов с психотизмом и нейротизмом испытуемых.

Для уточнения психологической природы импульсивной аргументации было проведено дополнительное исследование на выборке из 570 испытуемых, в котором использовались показатели антисоциальной вербальной агрессивности, чувствительности к обидам (*sensitivity to face*), поиска острых ощущений (*sensation seeking*), импульсивности и реактивности. Со всеми вышеуказанными индексами получены значимые положительные корреляции с частотой спонтанной аргументации [13].

В 1985 г. Р. Трапп и Н. Холф предложили понятие «последовательные аргументы» (*serial arguments*). Этот термин относится к конфликтным ситуациям, в

которых оппоненты не могут прийти к согласию в течение одного конфликтного эпизода и вынуждены возвращаться к обсуждению нерешенных проблем [20]. Зачастую последовательные аргументы связаны с повторяющимися паттернами общения и предполагают обострение взаимоотношений и снижение благополучия [17]. Классическим примером взаимных атак и нарастающей агрессии являются семейные конфликты. Например, Дж. Готтман выделяет четыре основных признака деструктивного семейного конфликта и образно называет их «четыре всадника Апокалипсиса». Это взаимная критика, защитное поведение, обструкция и презрение [11]. С другой стороны, конструктивная коммуникация, стремление к обоюдному согласию и поиску взаимовыгодных решений является позитивным фактором, способствующим снижению стресса [18]. Классическим примером подобных исследований является работа М. Ролоффа и Р. Резника, которые сопоставили уровень конструктивности общения у 219 студентов с показателями стресса, тревожности и благополучия. Были обнаружены значимые отрицательные связи между степенью взаимной враждебности и индексами психофизиологического благополучия испытуемых [19].

В исследованиях Дж. Бивен была предпринята попытка создания теоретической модели последовательной аргументации на материале романтических взаимоотношений. Бивен и соавторы включают в свою модель такие факторы, как воспринимаемую разрешимость аргументации (*perceived resolvability of the argument*), особенности атрибутирования и размышления (*ruminations*) участников конфликта. Центральное место в этой модели занимают цели последовательной аргументации (взаимопонимание, позитивная экспрессия, развитие взаимоотношений, доминирование и контроль, негативная экспрессия, попытки изменить поведение партнера и нанесение ущерба партнеру) и тактики поведения в

конflikте. Были выявлены значимые положительные связи между частотой использования интегративных тактик и важностью взаимопонимания и позитивной экспрессии и отрицательные связи со значимостью целей доминирования, стремлением повлиять на партнера и нанести ему ущерб [6].

Общепринятым способом анализа содержания разговорной аргументации является т. н. «conversational argument coding scheme», сокр. CACS, разработанная под руководством Кенери [8]. Авторы этой системы трактуют разговорную аргументацию как стремящийся к конвергенции дискурс «convergence-seeking discourse», в ходе которого идет поиск взаимного согласия, а главной единицей анализа являются спорные, требующие аргументации элементы беседы. Ключевую роль в ходе полемики выполняют индикаторы согласия (convergence markers) – собственно сами соглашения (agreements) и выражения признательности оппоненту (acknowledgements). Отправными точками аргументации являются утверждения (assertions), предложения (propositions), призывающие к дискуссии, которые развиваются посредством соображений, разъяснений, обоснований и оправдания.

В группу т. н. «промоутеров» входят возражения (objections) и «вызовы» (challenges), т. е. сообщения, требующие от оппонента дополнительную информацию, необходимую для полемики. Т. н. «разделители» (delimiters) являются сред-

ством, с помощью которого оппоненты вмешиваются в обсуждение. К ним относятся фреймы (frames), посредством которых происходит уточнение контекста коммуникации, и сообщения, с помощью которых происходит поиск общих оснований для дискуссии.

Мы поддерживаем точку зрения Э. Джонсон и Дж. Авербека, которые подчеркивают важную роль применения данного подхода к изучению проблем аргументации в межличностных конфликтах [16]. Кроме того, мы полагаем, что исследование межличностного конфликта как процесса аргументированного и целенаправленного общения открывает новые возможности не только в психологии конфликтов, но и в психологии социального и эмоционального интеллектов.

В самом деле, очевидным является предположение о взаимосвязи между импульсивной аргументацией (blurring arguments) и эмоциональным интеллектом. Напр., в работе К. Карр обнаружены связи между эмоциональным интеллектом и воспринимаемой разрешимостью аргументации [9]. В наших исследованиях для определения социального интеллекта студентов использовалась методика, основанная на аргументированной оценке системы стратегий поведения в конфликтных ситуациях. В итоге были получены значимые положительные связи социального интеллекта с уровнем аффилиации межличностных отношений между студентами и преподавателями [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гильмутдинова Н.А. Логика и теория аргументации: учебное пособие. Ульяновск: УлГТУ, 2006. 111 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
3. Ивлев Ю.В. Теория и практика аргументации: учебник. М.: Проспект, 2015. 288 с.
4. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб.: СПбГУ, 1997. С. 125-141.
5. Щербakov С.В. Социальный интеллект и комплементарность взаимоотношений студентов и преподавателей // Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18. №3. С. 896-901.
6. Bevan J.L., Finan A. & Kaminsky A. Modeling serial arguments in close relationships: the serial argument process model // Human Communication Research. V. 34. 2008. P. 600-624.

7. Canary D.J., Sillars A. Argument in satisfied and dissatisfied married couples // *Readings in argumentation* / Ed. by W.L. Benoit, D. Hample & P.J. Benoit. New York: Foris, 1992. P. 737-764.
8. Canary D. & Seibold D.R. Origins and development of the conversational argument coding scheme // *Communication Methods and Measures*. 2010. V. 4. N. 1-2. P. 7-26.
9. Carr C.R. Emotional intelligence, tolerance for disagreement, and the motivation to sustain serial arguments: implications for relational satisfaction and closeness. URL: <https://repository.tcu.edu/bitstream/handle/116099117/4218/Carr.pdf?sequence=1>
10. Cupach W.R., Canary D.J., Spitzberg B.H. Competence in interpersonal conflict. Long Grove, IL: Waveland Press, 2010. 347 p.
11. Gottman G.M. What predicts divorce and the relationship between marital processes and marital outcomes. New York: Psychology Press, 2014. 544 p.
12. Hample D. Arguing: exchanging reasons face-to-face. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. 400 p.
13. Hample D., Richards A.S. & Skubisz S. Blurting // *Communication Monographs*. 2013. V. 80. Issue 4. P. 503-532.
14. Hample D., Warner B., Young D. Framing and editing interpersonal arguments // *Argumentation*. 2009. V. 23. P. 21-37.
15. Hocker J.L., Wilmot W.W. Interpersonal conflict. New York: McGraw-Hill, 2013. 384 p.
16. Johnson A.J., Averbeck J.M. Using the conversation argument coding scheme to examine interpersonal conflict: insights and challenges // *Communication Methods and Measures*. 2010. V. 4. N 1-2. P. 114-132.
17. Malis R.S. & Roloff M.E. Demand/withdraw patterns in serial arguing: implications for well-being // *Human Communication Research*. 2006. V. 32. P. 198-216.
18. Roloff M.E., Johnson K.L. Serial arguing over the relational life course: antecedents and consequences // *Stability and change in relationships* / Ed. by A.L. Vangelisti, H.T. Reis & M.A. Fitzpatrick. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2002. P. 107-128.
19. Roloff M.E., Reznik R.M. Communication during serial arguments: connections with individuals' mental and physical well-being // *Studies in applied interpersonal communication* / Ed. by M.T. Motley. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. P. 97-119.
20. Trapp R., Hoff N. A model of serial argument in interpersonal relationships // *Journal of the American Forensic Association*. 1985, V. 22. P. 1-11.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Gil'mutdinova N.A. Logika i teorija argumentacii: uchebnoe posobie. Ul'janovsk: UIGTU, 2006. 111 s.
2. Grishina N.V. Psihologija konflikta. SPb.: Piter, 2008. 544 c.
3. Ivlev Ju.V. Teorija i praktika argumentacii: uchebnik. M.: Prospekt, 2015. 288 s.
4. Sidorenko E.V. Lichnostnoe vlijanie i protivostojanie chuzhomu vlijaniju // *Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti* / Pod red. A.A. Krylova, L.A. Korostylevoj. SPb.: SPbGU, 1997. S. 125-141.
5. Shherbakov S.V. Social'nyj intellekt i komplementarnost' vzaimootnoshenij studentov i преподаvatelej // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2013. T. 18. №3. S. 896-901.
6. Bevan J.L., Finan A. & Kaminsky A. Modeling serial arguments in close relationships: the serial argument process model // *Human Communication Research*. V. 34. 2008. P. 600-624.
7. Canary D.J., Sillars A. Argument in satisfied and dissatisfied married couples // *Readings in argumentation* / Ed. by W.L. Benoit, D. Hample & P.J. Benoit. New York: Foris, 1992. P. 737-764.
8. Canary D. & Seibold D.R. Origins and development of the conversational argument coding scheme // *Communication Methods and Measures*. 2010. V. 4. N. 1-2. P. 7-26.
9. Carr C.R. Emotional intelligence, tolerance for disagreement, and the motivation to sustain serial arguments: implications for relational satisfaction and closeness. URL: <https://repository.tcu.edu/bitstream/handle/116099117/4218/Carr.pdf?sequence=1>

10. Cupach W.R., Canary D.J., Spitzberg B.H. Competence in interpersonal conflict. Long Grove, IL: Waveland Press, 2010. 347 p.
11. Gottman G.M. What predicts divorce and the relationship between marital processes and marital outcomes. New York: Psychology Press, 2014. 544 p.
12. Hample D. Arguing: exchanging reasons face-to-face. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. 400 p.
13. Hample D., Richards A.S. & Skubisz S. Blurting // Communication Monographs. 2013. V. 80. Issue 4. P. 503-532.
14. Hample D., Warner B., Young D. Framing and editing interpersonal arguments // Argumentation. 2009. V. 23. P. 21-37.
15. Hocker J.L., Wilmot W.W. Interpersonal conflict. New York: McGraw-Hill, 2013. 384 p.
16. Johnson A.J., Averbeck J.M. Using the conversation argument coding scheme to examine interpersonal conflict: insights and challenges // Communication Methods and Measures. 2010. V. 4. N 1-2. P. 114-132.
17. Malis R.S. & Roloff M.E. Demand/withdraw patterns in serial arguing: implications for well-being // Human Communication Research. 2006. V. 32. P. 198-216.
18. Roloff M.E., Johnson K.L. Serial arguing over the relational life course: antecedents and consequences // Stability and change in relationships / Ed. by A.L. Vangelisti, H.T. Reis & M.A. Fitzpatrick. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2002. P. 107-128.
19. Roloff M.E., Reznik R.M. Communication during serial arguments: connections with individuals' mental and physical well-being // Studies in applied interpersonal communication / Ed. by M.T. Motley. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. P. 97-119.
20. Trapp R., Hoff N. A model of serial argument in interpersonal relationships // Journal of the American Forensic Association. 1985, V. 22. P. 1-11.

Поступила в редакцию 30.08.2020.

Принята к публикации 02.09.2020.

Для цитирования:

Щербаков С.В. Фреймы и последовательности аргументации в межличностных конфликтах // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 74-79. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Scherbakov.pdf>



СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.4022668>

УДК 366.46+37.025.7

Гордеева И.В.

Гордеева Ирина Викторовна, кандидат биологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет. 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8-го Марта, 62. E-mail: ivgord@mail.ru.

Формирование финансово ответственного поведения обучающихся (на примере колледжа Уральского государственного экономического университета)

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования финансовой грамотности у студентов, обучающихся по программе среднего профессионального образования. Как показывают выборочные исследования, проведенные среди студентов колледжа Уральского государственного экономического университета (средний возраст респондентов – 16-17 лет), значительная часть опрошенных не только не умеет грамотно распоряжаться денежными ресурсами, но и неоднократно становились жертвами финансовых мошенников. Таким образом, следует признать, что студенческая молодежь находится в зоне финансового риска, что необходимо учитывать не только родителям, но и преподавателям, заинтересованным в формировании у обучающихся соответствующих компетенций.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансово ответственное поведение, финансовая компетентность, студенты колледжа, финансовое мошенничество, опрос, безопасность жизнедеятельности.

Gordeeva I.V.

Gordeeva Irina Viktorovna, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics. 620144, Russia, Ekaterinburg, 8 Marta st., 62. E-mail: ivgord@mail.ru.

Formation of financially responsible students' behavior (on the example of the college of the Ural State University of Economics)

Abstract. The article is devoted to the problems of the financial responsibility formation of students taught in accordance with the program of secondary vocational education. It was shown by sample studies carried out among college students of the Ural State University of Economics (the average age of re-

spondents is 16-17 years old), a significant part of surveyed persons not only have no ideas how to properly manage financial resources, but also have repeatedly become victims of financial fraudsters. Thus, it should be admitted that student youth are in a financial risk zone, which must be taken into account not only by parents, but also by teachers who are interested in developing the appropriate students' competencies.

Key words: financial literacy, financially responsible behavior, financial competence, college students, financial fraud, survey, life safety.

Финансовая грамотность представляет собой одну из важнейших компетенций современного человека, востребованную еще со школьной скамьи и на протяжении всей жизни [2]. Вследствие этого формирование финансово ответственного поведения рассматривается в качестве важной задачи уже в процессе преподавания курсов социо-гуманитарных дисциплин в общеобразовательных учебных заведениях [3]. Однако, как показывают данные международных исследований PISA, регулярно осуществляемых на территории различных государств мира, отличающихся по уровню экономического развития и качеству образования, финансовая грамотность 15-летних российских учащихся несколько ниже данного показателя для их ровесников из США и многих европейских стран, коррелирует с уровнем математической грамотности и не зависит от уровня материального благосостояния семьи опрашиваемых [3]. В процессе исследования PISA обучающимся предлагались стандартные жизненные задачи, с которыми может столкнуться каждый гражданин, начиная с юного возраста. При этом анализировалась способность пятнадцатилетних школьников самостоятельно решать проблемы связанные с финансами: зарабатывание денег на текущие расходы, грамотный подход к их тратам и размещению и пр. [4]. Относительно невысокий уровень финансовой грамотности, продемонстрированный в ходе анализа выборочных результатов исследования, свидетельствует о существующих пробелах в программе школьного экономического образования и воспитания, требующей определенной корректировки [1, 5].

В процессе обучения в колледже Уральского государственного экономического университета преподавание основных дисциплин, предусматривающих формирование финансовых компетенций, начинается только со второго года пребывания в учебном заведении, так как предполагается, что студенты первого курса должны преимущественно закончить обучение в рамках традиционной школьной программы. Однако, поскольку, как отмечалось ранее, финансовая грамотность большинства несовершеннолетних российских граждан не соответствует уровню данного показателя для экономически развитых государств, формирование навыков последней следует начинать в более раннем возрасте. В курсе преподавания общеобразовательной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» предусмотрен раздел, посвященный финансово ответственному поведению, в процессе изучения которого студенты не только обучаются грамотному отношению к денежным ресурсам, но и умению противостоять различным мошенническим схемам хищений финансовых ресурсов. Как показал предварительный опрос обучающихся, около 80% из них в той или иной степени сталкивались с разнообразными мошенническими явлениями в финансовой сфере и имеют некоторые теоретические представления о том, как противостоять попыткам хищения денежных ресурсов. В то же время 46% студентов признались в индивидуальных беседах, что становились жертвами финансовых мошенников хотя бы один раз, а 17% - неоднократно. Результаты проведенного исследования представлены ниже на рис. 1.

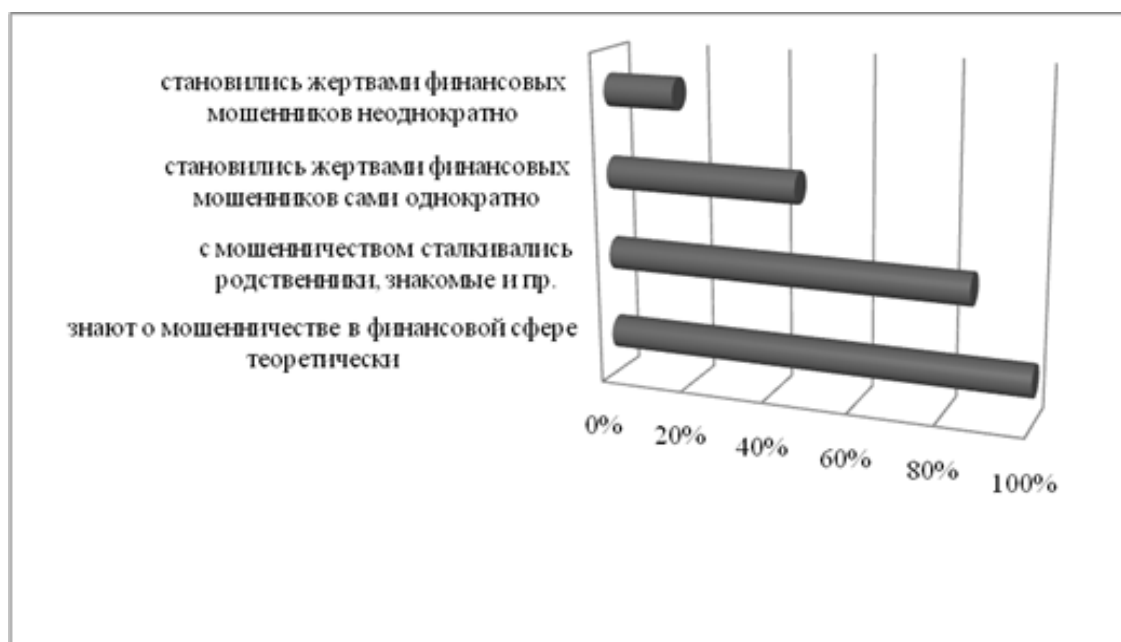


Рисунок 1. Осведомленность студентов колледжа УрГЭУ о мошенничестве в финансовой сфере

В ходе дальнейшего опроса было выяснено, с какими формами финансового мошенничества обучающимся приходилось встречаться чаще всего. Как показывают выборочные данные, наиболее распространенные виды мошенничества – ложные сообщения «из банка» об ошибочном перечислении некоей денежной суммы на банковский счет с предложением для ликвидации ошибки сообщить данные банковской карты, пароль для входа в on-line банк. Достаточно распространенный характер носят также SMS-оповещения о якобы случившейся с кем-либо из родственников неприятности с предложением разрешить все проблемы путем перечисления заранее оговоренной суммы на конкретный номер мобильного оператора. Кроме того, нередко финансовые мошенничества проявляются в процессе приобретения товаров по предварительной оплате через мошеннические сайты несуществующих Интернет-магазинов, привлекающих потенциальных покупателей максимально возможными скидками на наиболее востребованную в молодежной среде продукцию (смартфоны, брендовую одежду и пр.).

Несколько опрошенных студентов признавались, что перечисляли подобным мошенникам суммы в размере до 20000 рублей и более в надежде приобрести престижные товары, но не получали ничего, а сайт спустя месяц оказывался заблокированным.

Кроме современных видов финансового мошенничества, характерных для цифрового общества, часть опрошенных лиц становилась жертвами и более традиционных форм, существующих уже на протяжении нескольких веков: предложения купить товары со скидкой у уличных торговцев по якобы «крайне сниженной цене», обращения к всевозможным гадалкам, ясновидящим и пр. с целью узнать будущее, сохранить здоровье, обеспечить удачу в бизнесе, просьбы об оказании материальной помощи разнообразным несуществующим организациям и т. д. Ниже на рис.2 показано, какие суммы студенты колледжа Уральского государственного экономического университета перечисляли разнообразным мошенникам в течение своей жизни или же однократно (данные представлены на основании признаний самих обучающихся).

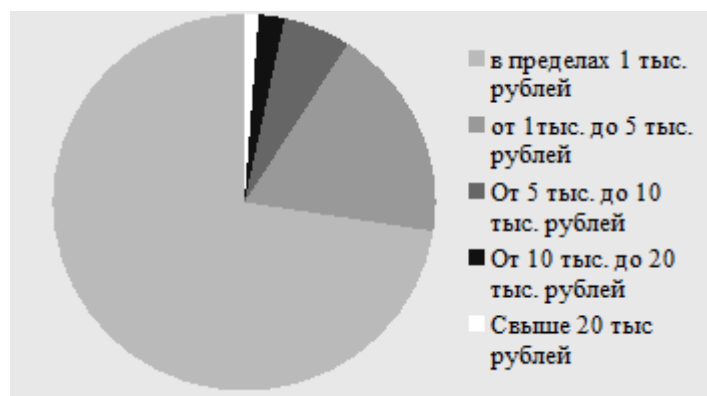


Рисунок 2. Суммы, перечисленные студентами колледжа УрГЭУ финансовым мошенникам

Как показывают приведенные выше данные, большая часть обучающихся перечисляла мошенникам относительно небольшие суммы (в пределах 1-5 тысяч рублей), однако, если принять во внимание средний возраст опрашиваемых – 16,4 года, то общее количество лиц вовлеченных в разнообразные мошеннические схемы в качестве жертв, заставляет серьезно задуматься об уровне финансовой грамотности последних и явно недостаточно сформированной у них финансовой компетентности на уровне потребителей. Вопреки широко распространенному в российском социуме мнению, согласно которому чаще всего жертвами финансовых мошенников становятся лица пожилого возраста, чье гражданское становление происходило в совершенно других социально-экономических условиях, и кто относительно плохо разбирается в передовых технологиях информационного общества, как показывают наши выборочные исследования, студенческая и школьная молодежь также находится в «зоне риска», поскольку в силу недостатка личного опыта и некоторых психологических особенностей поведения (слишком доверчивое отношение к информации, если она исходит от людей более старших возрастных групп) склонна недооценивать опасность, исходящую от посторонних граждан. Вследствие этого, значительная часть несовершеннолетних лиц не только сталкивается с различными видами финансового мошенниче-

ства, но и нередко становится жертвой последнего, расплачиваясь за это иногда серьезными финансовыми потерями (в пределах двадцати и более тысяч рублей). Поскольку значительная часть несовершеннолетних студентов еще не имеет собственных денежных доходов, оставаясь на попечении родителей или других родственников, то финансовые потери конкретного обучающегося превращаются в денежные проблемы уже для его семьи, даже если сама перечисленная мошенникам сумма на первый взгляд, незначительна. В дальнейшем, по мере взросления обучающихся, неумение грамотно распоряжаться собственными финансами и неспособность противостоять постоянно совершенствующимся схемам мошенничества с деньгами клиентов последние могут оказаться перед лицом гораздо более серьезных проблем, чреватых потерей значительных денежных сумм.

В свете всего вышесказанного, не только перед родителями несовершеннолетних студентов, но и перед преподавателями колледжа встает вопрос о формировании финансовой компетентности у обучаемого контингента, которая проявляется не только в умении зарабатывать необходимые для поддержания своего существования на приемлемом уровне денежные средства, но и в способности грамотно распоряжаться имеющимися финансовыми ресурсами, включая сбережение их от всевозможных мошенни-

ков. Поэтому, как уже отмечалось ранее, в рамках предметов, связанных с обеспечением безопасности жизнедеятельности, рассматривается целый ряд тем, прямо или косвенно затрагивающих умение противостоять хотя бы простейшим мошенническим схемам хищения денег. В рамках лекционных и практических занятий обучающимся не только излагаются основные правила безопасного обращения с имеющимися денежными суммами, но и рассматриваются конкретные примеры финансового мошенничества. Обязательным компонентом обучения является деловая игра, в процессе которой обучающимся предлагаются конкретные ситуации, в которых первые выступают либо в качестве потенциальных жертв, либо финансовых мошенников. Главная задача участников игры – не позволить себя обмануть и не расстаться с собственными деньгами, поскольку схемы финансовых махинаций постоянно со-

вершенствуются. Подобные игры позволяют студентам оценить свои возможности в реальных экономических условиях и научиться противостоять мошенническим уловкам в финансовой сфере. Кроме того, обучение заканчивается традиционным открытым тестом, при составлении которого также учитывались разнообразные схемы хищения денег (например, с банковских карт потребителей), а отвечающим предлагается выбрать тактику своего финансово грамотного поведения в конкретной ситуации. Подобные занятия позволяют сформировать первичную базу финансовой грамотности, на основе которой будет формироваться профессиональная финансовая компетентность в процессе последующего изучения профессиональных дисциплин в ходе дальнейшего обучения будущих специалистов коммерческого, бухгалтерского, банковского и других секторов российской экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузина О.Е. Россияне ничего не знают о деньгах // Информационный бюллетень проекта «Содействие в создании кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности, а также эффективной инфраструктуры по поддержке их деятельности по распространению финансовой грамотности». 2016. №1. С. 22–25.
2. Лавренова Е.Б. Концептуальные подходы к формированию культуры грамотного финансового поведения у обучающихся общеобразовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. №2(37). С. 8-21.
3. Рутковская Е.Л. Факторы формирования финансовой грамотности школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. №2(37). С. 44-54.
4. Рутковская Е.Л. Финансовая грамотность как необходимый навык жизни в современном социуме: цели, содержание и первые результаты международного исследования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 4. С. 36-45.
5. Савицкая Е. Финансовая грамотность: материалы для обучающихся по основным программам профессионального обучения. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2015. 224 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Kuzina O.E. Rossijane nichego ne znajut o den'gah // Informacionnyj bjulleten' proekta «Sodejstvie v sozdanii kadrovogo potencijala uchitelej, metodistov, administratorov obrazovatel'nyh organizacij v oblasti finansovoj gramotnosti, a takzhe jeffektivnoj infrastruktury po podderzhke ih dejatel'nosti po rasprostraneniu finansovoj gramotnosti». 2016. №1. S. 22–25.
2. Lavrenova E.B. Konceptual'nye podhody k formirovaniju kul'tury gramotnogo finansovogo povedenija u obuchajushhihsja obshheobrazovatel'nyh organizacij // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2017. T.1. №2(37). S. 8-21.

3. Rutkovskaja E.L. Faktory formirovanija finansovoj gramotnosti shkol'nikov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2017. T.1. №2(37). S. 44-54.
4. Rutkovskaja E.L. Finansovaja gramotnost' kak neodimyj navyk zhizni v sovremennom sociume: celi, sodержanie i pervye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija // Prepodavanie istorii i obshhestvoznaniya v shkole. 2014. № 4. S. 36-45.
5. Savickaja E. Finansovaja gramotnost': materialy dlja obuchajushhihsja po osnovnym programmam professional'nogo obuchenija. M.: VITA-PRESS, 2015. 224 s.

Поступила в редакцию 02.08.2020.

Принята к публикации 10.08.2020.

Для цитирования:

Гордеева И.В. Формирование финансово ответственного поведения обучающихся (на примере колледжа Уральского государственного экономического университета) // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 80-85. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Gordeeva.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4023941>
УДК 33.339

Мустафина О.Н., Камаев Б.Н.

Мустафина Ольга Николаевна, кандидат экономических наук, Казанский федеральный университет. 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18. E-mail: onmustafina@gmail.com.

Камаев Булат Наилевич, аспирант, Казанский федеральный университет. 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18. E-mail: b.n.kamaev@gmail.com.

Влияние технологического развития экономики на структуру национального экспорта

Аннотация. В работе рассматривается взаимосвязь между технологическим развитием экономики и структурой национального экспорта. Предлагается методический подход по исследованию влияния развития технологий на показатели экспорта, сгруппированные по видам экономической деятельности, по уровню технологичности экспортируемой продукции и по вкладу в добавленную стоимость экспортного потока.

Ключевые слова: экспорт, технологическое развитие, взаимное влияние, исследование, методические основы.

Mustafina O.N., Kamaev B.N.

Mustafina Olga Nikolaevna, Candidate of Economical Sciences, Kazan Federal University. 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya st., 18. E-mail: onmustafina@gmail.com.

Kamaev Bulat Nailevich, post-graduate, Kazan Federal University. 420008, Russia, Kazan, Kremlevskaya st., 18. E-mail: b.n.kamaev@gmail.com.

Impact of economy technological development on the structure of national exports

Abstract. The paper examines the relationship between the economy technological development and the structure of national exports. A methodological approach to study the impact of technology development on export indicators, grouped by types of economic activity, by the level of manufacturability of exported products and by the contribution to the added value of the export flow is proposed.

Key words: export, technological development, mutual influence, research, methodological foundations.

Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект №20-34-70021).

Проблема перехода российской экономики к технологическому развитию с четкой ориентацией на экспорт продукции с высокой добавленной стоимостью является одной из наиболее обсуждаемых в отечественном

научном сообществе, бизнес-среде и на всех уровнях системы государственного управления. Предпринимаемые на протяжении последних десятилетий меры позволили снизить остроту зависимости российской экономики от экспорта угле-

водородного сырья. Уже наметились определенные положительные тенденции, обеспеченные диверсификацией экспорта за счет расширения в нем доли несырьевых отраслей и замещения массовых товаров низких переделов более сложной продукцией. Свое подтверждение это находит в данных официальной статистики, согласно которым по итогам 2019 года экспорт легковых автомобилей вырос на 23,5 %, фармацевтической продукции, парфюмерии и косметики - на 10,1 %, продукции легкой промышленности - на 7,7 % по отношению к уровню 2014 года [2].

Однако, несмотря на эти позитивные сдвиги, приходится констатировать, что реализованные мероприятия все еще не сумели качественным образом изменить ситуацию с низкой долей обрабатывающих производств в национальном экспортном потоке и в этой связи не в полной мере отвечают цели перспективного позиционирования России в качестве одного из ведущих участников глобального рынка технологичных разработок [1, 4]. Между тем, Сводной стратегией развития обрабатывающей промышленности РФ до 2024 г. и на период до 2035 г. предусмотрено радикальное увеличение объемов экспорта промышленной продукции до \$205 млрд в год уже к 2024 году, что превышает аналогичный показатель 2019 года практически на \$70 млрд [2]. В этой связи безусловный научный и практический интерес приобретает поиск таких направлений технологического развития, которые были бы способны обеспечить желаемое изменение структуры и размеров экспортной корзины, наполнив ее востребованной на глобальных рынках высокомаржинальной технологичной продукцией.

Решение указанной задачи предопределяет необходимость системного исследования всего многообразия сложившихся на сегодняшний день практик управления экспортным потоком, базирующихся на целенаправленной организации технологического развития различных

субъектов экономической деятельности. Для проведения такого исследования предлагается методический подход, включающий следующую последовательность выполнения аналитических процедур (рис. 1).

На первом этапе в целях формирования исходной статистической базы состав видов экономической деятельности, используемый органами государственной статистики различных стран мира, требуется согласовать с составом товарных групп экспорта, формирующих основу таможенной статистики внешней торговли в соответствующих национальных ведомствах. Такое сопряжение следует реализовать на единых для всех анализируемых экономик принципах, что обеспечит необходимый уровень точности при проведении комплекса последующих межстрановых сравнений.

Как правило, процесс сопряжения не всегда позволяет однозначно соотнести определенный вид экономической деятельности с соответствующей позицией в товарной номенклатуре внешнеэкономической деятельности [4-5]. Так, например, в группу экспорта «топливно-энергетические товары» включена как традиционная продукция отраслей энергетического профиля – электрическая энергия, нефть, газ, каменный уголь, так и достаточно широкая номенклатура товаров из смежных с ними перерабатывающих отраслей промышленности. Аналогичная ситуация складывается и в отношении группы «древесина и целлюлозно-бумажные изделия», где одна часть товаров относится к сельскому хозяйству, а другая – к отраслям перерабатывающей промышленности и т.д.

На втором этапе разработанного методического подхода необходимо сосредоточиться на выборе важнейших показателей, раскрывающих с требуемой степенью детализации ситуацию с технологическим развитием экономических систем различного уровня управления. Сложность выполнения работ на этом этапе объясняется многообразием пока-

зателей официальной статистики, которые к тому же имеют существенную национальную специфику. Так, например, Федеральной службой государственной статистики (Росстат) определено более 70 показателей, характеризующих различные аспекты технологического развития отраслей экономики. Они обладают разными качественными характеристиками, включая периодичность проведения расчетов и обновления, доступ-

ный период и полноту накопленных данных, виды экономической деятельности по которым ведется статистический анализ и т.д. По этой причине в рамках данного этапа выбор основных показателей для проведения исследования, с одной стороны должен проводиться с учетом их полноты и доступности, а, с другой стороны, - оцениваться на предмет их значимости для решения поставленных аналитических задач.

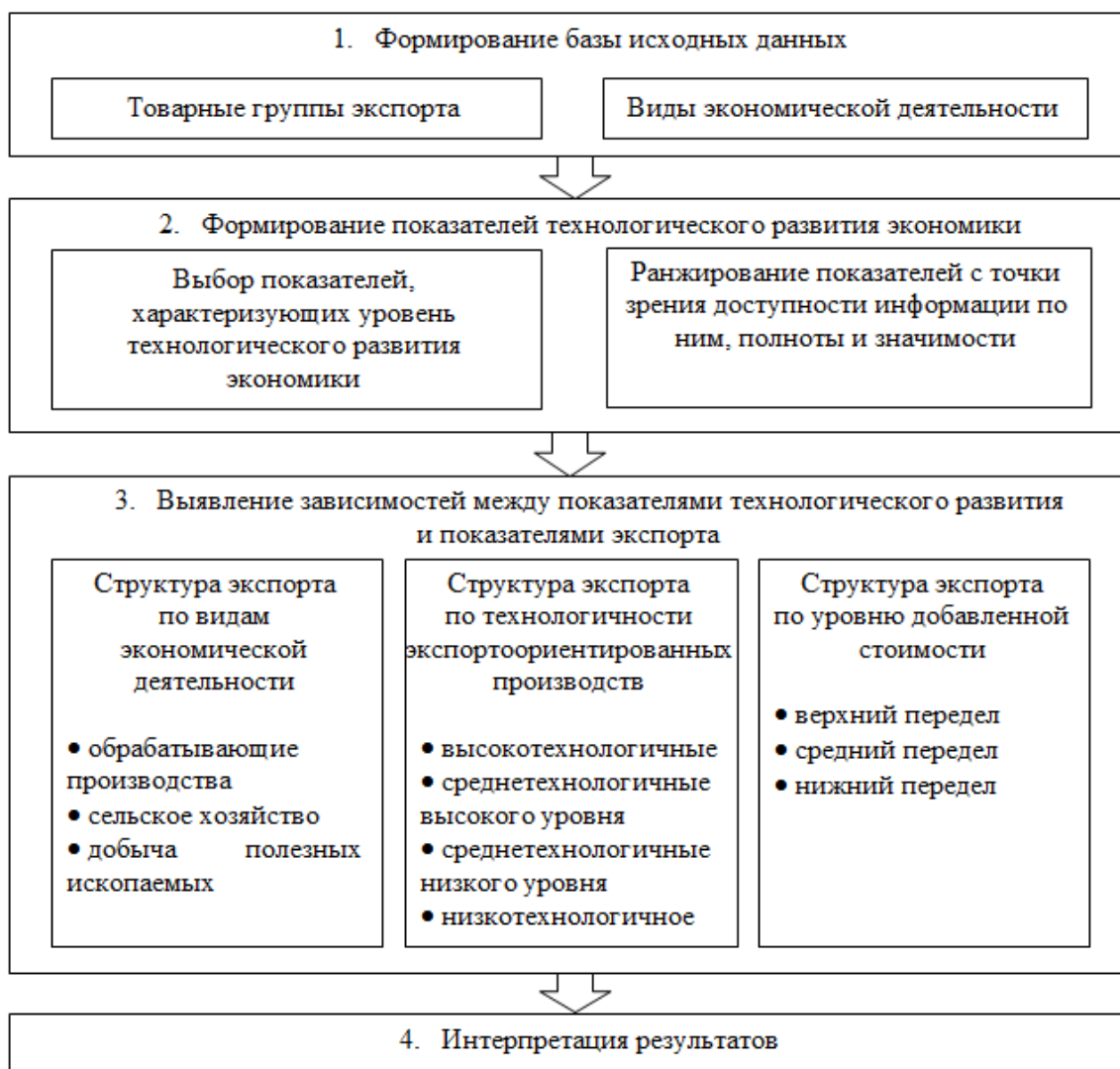


Рис. 1. Этапы исследования влияния технологического уровня экономики на структуру национального экспорта

Третий этап практической реализации методического подхода связан непосредственно с проведением сравнительного динамического анализа влияния технологического развития национальных экономик, раскрываемого через

сформированную систему показателей официальной статистики, на экспорт, величина и структура которого оценивается с помощью коррелирующих с ними показателей таможенной статистики.

Проведение процедур динамического анализа предлагается осуществлять на трех уровнях. Во-первых, на уровне отдельных видов экономической деятельности в разрезе сырьевых и обрабатывающих производств, а также сельского хозяйства. Во-вторых, на уровне производств, сгруппированных по признаку технологичности: высокотехнологичные, среднетехнологичные высокого уровня, среднетехнологичные низкого уровня и низкотехнологичные. В-третьих, на уровне производств, классифицированных в зависимости от создаваемой добавленной стоимости, включая производства верхнего, среднего и нижнего переделов.

Реализацию методического подхода завершает этап интерпретации результатов проведенных расчетов. На этом этапе принципиально важно сконцентрировать внимание на поиске видов экономической деятельности, демонстрирующих

высокую динамику технологического развития и трансформирующих его в устойчивый поток экспортоориентированной продукции; на выявлении факторов среды, позволяющих экспортоориентированным производствам четко следовать приоритетам инновационной деятельности, а также, в конечном итоге, на определении лучших мировых практик организации технологичного экспорта и обосновании возможности их адаптации применительно к условиям функционирования российской экономики.

Таким образом, разработанный методический подход расширяет возможности проведения аналитических исследований повышения эффективности организации экспортной деятельности в национальной экономике и формирования на этой основе устойчивого экспортного потока высокотехнологичной продукции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмин М.С., Ермолаев К.А. Обзор существующих подходов к исследованию влияния экспорта на рост национальной экономики // Тез. докл. на научно-практ. конф. с зарубежным участием «Цифровая экономика и индустрия 4.0: Форсайт Россия», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 26-28 марта, 2020. Издательство: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. С. 100-108.
2. Распоряжение Правительства РФ от 6 июня 2020 г. № 1512-р Об утверждении Сводной стратегии развития обрабатывающей промышленности РФ до 2024 г. и на период до 2035 г. // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74142592/#1000>
3. Садриев А.Р. Перспективы инновационного развития электроэнергетики // Экономика и управление. 2010. № 11 (61). С. 42-52.
4. Федеральная служба государственной статистики // Росстат. Официальный сайт. URL: <https://rosstat.gov.ru>
5. Федеральная таможенная служба // Официальный сайт. URL: customs.gov.ru

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Kuz'min M.S., Ermolaev K.A. Obzor sushhestvujushhih podhodov k issledovaniju vlijaniya jeksporta na rost nacional'noj jekonomiki // Tez. dokl. na nauchno-prakt. konf. s zarubezhnym uchastiem «Cifrovaja jekonomika i industrija 4.0: Forsajt Rossija», Sankt-Peterburgskij politehnicheskij universitet Petra Velikogo, 26-28 marta, 2020. Izdatel'stvo: POLITEH-PRESS, 2020. S. 100-108.
2. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 6 ijunya 2020 g. № 1512-r Ob utverzhdenii Svodnoj strategii razvitija obrabatyvajushhej promyshlennosti RF do 2024 g. i na period do 2035 g. // Informacionno-pravovoj portal Garant.ru. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74142592/#1000>

-
3. Sadriev A.R. Perspektivy innovacionnogo razvitija jelektroenergetiki // Jekonomika i upravlenie. 2010. № 11 (61). S. 42-52.
 4. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki // Rosstat. Oficial'nyj sajt. URL: <https://rosstat.gov.ru>
 5. Federal'naja tamozhennaja sluzhba // Oficial'nyj sajt. URL: customs.gov.ru

Поступила в редакцию 30.08.2020.

Принята к публикации 02.09.2020.

Для цитирования:

Мустафина О.Н., Камаев Б.Н. Влияние технологического развития экономики на структуру национального экспорта // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 86-90. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/MustafinaKamaev.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024041>

УДК 72.502.7; 581.5:72

Цгоев Т.Ф., Амбалов В.Б.

Цгоев Таймураз Федорович, кандидат технических наук, доцент, Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет). 362021, Россия, РСО-Алания, г. Владикавказ, ул. Николаева, 44. E-mail: tsgoevt@inbox.ru.

Амбалов Валерий Борисович, кандидат технических наук, доцент, Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет). 362021, Россия, РСО-Алания, г. Владикавказ, ул. Николаева, 44. E-mail: tsgoevt@inbox.ru.

Учет задач архитектурной экологии при современном строительстве на примере г. Владикавказ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления современной архитектурной экологии и решение этих направлений на примере г. Владикавказ. В контексте соблюдения экологических норм даны краткие характеристики городским архитектурным стилям разных эпох: 19 века, сталинского ампира, «хрущёвских» построек и современной архитектуры. Подчеркивается, что взаимосвязь «архитектура–природа» должна прослеживаться на всех уровнях архитектурного творчества и архитектурная экология должна учитывать экологические особенности взаимодействия архитектурных объектов, природы и социально-экологические потребности жителей. Приведены причины изложенных негативных фактов в архитектуре городов.

Ключевые слова: архитектура, экология, сталинский ампира, хрущевки, фасад, здания, эстетика, здания.

Tsgoev T.F., Ambalov V.B.

Tsgoev Taimuraz Fedorovich, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, North Caucasus mining and metallurgical Institute (state technological University). 362021, Russia, RSO-Alania, Vladikavkaz, Nikolayeva st., 44. E-mail: tsgoevt@inbox.ru.

Ambalov Valery Borisovich, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, North Caucasus mining and metallurgical Institute (state technological University), 362021, Russia, RSO-Alania, Vladikavkaz, Nikolayeva st., 44. E-mail: tsgoevt@inbox.ru.

Taking into account the problems of architectural ecology in modern construction on the example of Vladikavkaz

Abstract. The article considers the main directions of modern architectural ecology and the solution of these directions on the example of Vladikavkaz. In the context of compliance with environmental standards, brief characteristics of urban architectural styles of different eras are given: the 19th century, the Stalinist Empire, «Khrushchev» buildings and modern architecture. It is emphasized that the relationship "architecture-nature" should be observed at all levels of architectural creativity and architectural ecology should take into account the environmental features of the interaction of architectural objects, nature and socio-ecological needs of residents. The reasons for the stated negative facts in the architecture of cities are given.

Key words: architecture, ecology, Stalin's Empire, Khrushchev, faces, buildings, aesthetics of the building.

Архитектура определяется как искусство и наука строить, проектировать здания и сооружения (включая их комплексы), а также сама совокупность зданий и сооружений, создающих пространственную среду для жизни и деятельности человека.

Классическое определение же «экологии» – это наука о взаимоотношениях организмов и их сообществ между собой и средой их обитания. Выходя из дома мы в первую очередь из элементов среды обитания видим окружающие нас здания и улицы.

Следовательно, в вопросах охраны природы эстетика совокупности зданий и сооружений, создающих пространственную среду для жизни и деятельности человека играет важную роль.

Архитектура есть процесс взаимодействия человека с природой, в ходе которого деятельность человека (архитектурная деятельность) преобразует окружающую его естественную (природную) среду и потребляет ее в виде искусственной (архитектурной) среды.

Но говоря о роли архитектуры в охране природы и улучшении окружающей среды, следует иметь в виду, что архитектура – это не только искусство создавать отдельные здания и сооружения, но более широкая область деятельности, связанная с функционально-пространственной организацией всей жизненной среды общества. Сегодня усложнение задач архитектуры привело к выделению в ней ряда отраслей – районной планировки, градостроительства, архитектуры гражданских и промышленных зданий и сооружений, ландшафтной архитектуры.

Взаимосвязь «архитектура–природа» прослеживается на всех уровнях архитектурного творчества – от пространственной организации среды жизнедеятельности общества до ландшафтного дизайна и оборудования интерьеров. В такой же последовательности дифференцируются архитектурные задачи охраны природы, зависящие от типа объекта и стадии его проектирования.

Природа требует уважительного отношения к себе и охраны в глобальном масштабе и в каждой детали. Архитектор постоянно преобразует окружение, включая свои сооружения в ландшафты, дополняя их, формируя качественно новые. Основой этой деятельности становится принцип – «преобразовывать, охраняя и улучшая».

Перед архитекторами стоят две важнейшие задачи: создать высокое качество жизни и одновременно обеспечить экологичность городов и достичь экологического равновесия между городами и природой.

Архитектурная экология должна учитывать экологические особенности взаимодействия архитектурных объектов и природы и социально-экологические потребности жителей.

Основными направлениями архитектурной экологии являются:

- строительство эстетичных зданий, обеспечивающие гармоничные отношения между людьми, радость восприятия окружающей природы;
- приближение людей к природе, избавление их от монотонности городского пространства и гиподинамии;
- правильное распределение населения по площади (не более 100 чел. на 1 га, строительство микрорайонов на 30 тыс. человек с соотношением малоэтажного и многоэтажного строительства в пропорции 7:3);
- сохранение 50 % пространства городов для природных территорий и зеленых насаждений;
- изолирование населения от трасс движения транспорта;
- создание условий для общения между людьми и т.д.

К сожалению, выполнение этих требований и направлений в регионах Российской Федерации далеко от совершенства.

В качестве примера приведем проблемы, связанные архитектурной экологией в г. Владикавказ.

Здания исторического центра. В 1990 году Владикавказу присвоен статус «исторический город» из-за того, что здесь в конце XIX-первой четверти XX столетий располагался градостроительный комплекс, который представляет значительную архитектурно-художественную ценность, не имеющую аналогов не только в Республике Северная Осетия-Алания, но и на Северном Кавказе. Общественные здания и жилые дома этой части города связаны с памятными историческими событиями, жизнью и творчеством выдающихся деятелей науки, литературы, искусства, известных архитекторов и военачальников. Более 250 зданий и соору-

жений, расположенных в зоне центра, являются памятниками истории и архитектуры, из них 13 – памятники российского федеративного значения.

В данном случае речь идет о части Владикавказ общей площадью 458 га в границах улиц Чкалова – Маркова – Ватутина – Павленко – Мамсурова – Ардонской – Хаджи Мамсурова.

Здесь в архитектуре зданий больше всего воссоздаются эстетические идеалы и предпочтения своего времени. Наиболее наглядным примером для этого подтверждения служат фасады зданий, которые в свою очередь являются для них «лицом» (Рис. 1 и 2).

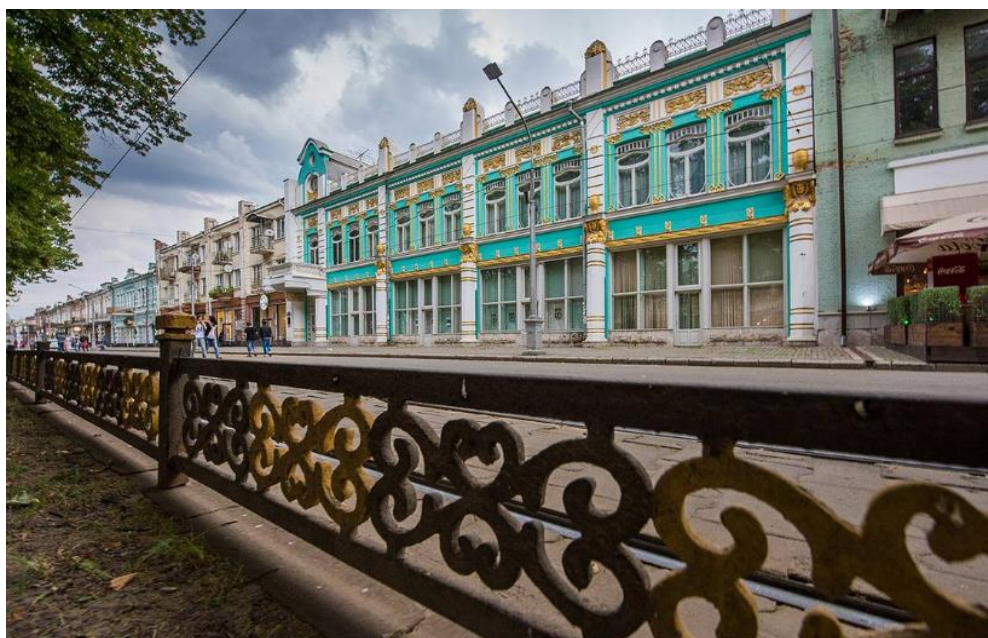


Рис. 1. Здания по проспекту Мира г. Владикавказ

По внешнему виду фасада знатоку можно легко определить в каком стиле, и к какому времени скорее относится постройка, но здания с особо красивыми фасадами в этом районе хорошо известны, у таких зданий есть своя особая история.

Но и в этой зоне наблюдается все возрастающий разрыв между «современной и «традиционной» архитектурой, который приводит к их несовместимости и изменению не только облика, но и самой структуры пространства исторической зоны. Это относится к зданиям Дома быта на углу ул. Горького – проспект Мира,

здание Дома моды в конце проспекта Мира и других. Такое разнообразное смешение стилей зодчество в исторической части города не может привлечь своей эстетикой. Перед горожанами дома 19 века, каждый кирпич которых выложен со всей присущей строителю нежностью. И тут же рядом высится огромное офисное здание, в формах которого сочетание металла и стекла завораживает, но это холодная красота, место которой за пределами исторической зоны.

Здания сталинского ампира. В истории архитектуры г. Владикавказ особое

место принадлежит так называемому «сталинскому ампиру», отличительными чертами которого являлись целостность образов, ансамблевость, монументальность, театральность, массивность.

Первое здание так называемой сталинской эпохи во Владикавказе было построено в 1936 году. Дом советов, ныне

Дом правительства. Кроме того, в этом стиле построены здания учебного корпуса и общежития Северо-Осетинского государственного университета (Рис. 2), здание бывшего Детского мира, здание бывшей Турбазы, жилые дома, здание бывшего Военного училища и другие.



Рис. 2. Здание СОГУ по улице Маркова

Это кирпичные дома с высокими окнами и подъездами, нередко — с лепниной, росписью или мозаичными панно, с эркерами и богато украшенными фронтонами на крыше.

Эти здания придают городу особый колорит и эстетичность, но и здесь в результате вмешательства человека негативные явления.

Так, на здании Турбазы еще в 90-х отсюда исчезли такие оригинальные детали как французские балконы и рустовка. В настоящее время внешний облик здания полностью изменился.

На многих зданиях этого стиля архитектурные элементы фасада сбиты до камня, вместо них яркие современные материалы. А за новомодными вывесками, которые закрывают фасад невозможно разглядеть эпоху и стиль.

Дома хрущёвской постройки. «Хрущёвки» представляют собой возводимые по типовым проектам многоквартирные дома в стиле функционализма. Были па-

нельными, кирпичными, реже крупноблочными. Наиболее известными являются панельные хрущёвки. Они получили широкое распространение благодаря высокой скорости возведения из заранее изготовленных железобетонных панелей.

Большинство хрущёвок возводилось как временное жильё. Однако впоследствии, из-за недостаточного объёма строительства жилья, срок их использования в городе постоянно увеличивался. Панельные предназначались для временного решения жилищной проблемы и были рассчитаны на 25 лет, но часть из них до сих пор не выведена из жилфонда. В республике их количество составляет 203 единиц.

«Хрущёвки», в сравнении с ранее строившимися многоквартирными кирпичными домами, имели квартиры меньших размеров, в связи с чем жильцы расширяли балконы или делали пристройки. В результате эти невзрачные дома превращались в уродливые формы (Рис. 3).



Рис. 3. Жилой дом в 4-м микрорайоне г. Владикавказ

Архитектура таких домов была функциональна или лишена архитектурных элементов, свойственных строениям более ранних годов

Современное строительство. В настоящее время в городе строят много. Может быть даже слишком много. Годами не заселяются дома жителями. Появляются новые микрорайоны. Если проанализировать вновь построенные дома, то за исключением крупных торговых центров в городе нет запоминающихся зданий. Дома не отвечают архитектурным

канонам, так как строят их почти в виде тех же коробок, без учета необходимого распределение населения по площади (не более 100 чел. на 1 га). Дворы в новостройках небольшой площади, в результате чего не хватает места для детских площадок и посадки достаточного количества зеленых насаждений (Рис. 5).

Своеобразие – это переменная составляющая эстетического восприятия жилого дома. Образ должен присутствовать в каждом здании, но этого не наблюдается в новостройках города.

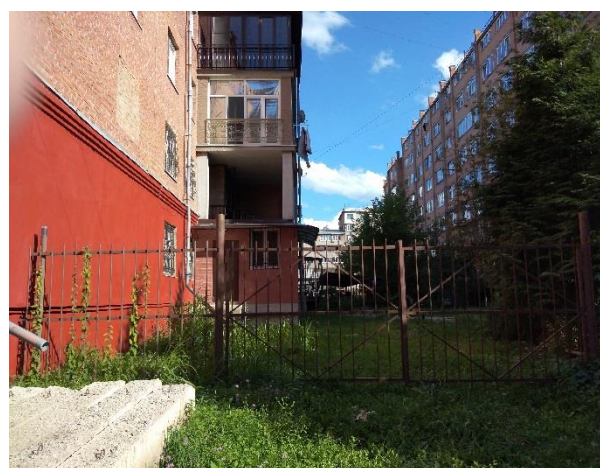


Рис. 5. Дворы в новостройках по ул. Весенняя

В городе много зданий долгостроев, которые придают жителям отрицательные эмоции и никак не соответствуют

архитектурной эстетике. Так на рис. 6 показано здание высотки - долгостроя с 2004 года на месте детского пруда.



Рис. 6. Здание-долгострой в парке им. Коста Хетагурова

Допускается также пристройки или надстройки к действующим зданиям, которые никак не придают им соответствующий экологическим требованиям вид. На рис. 7 приводится в качестве примера надстройка к дому на одной из центральных улиц города (на проспекте Коста).

Когда человек говорит: «Какой красивый дом!», он, сам того не ведая, направляет на понравившийся дом и его обитателей энергию добра, созидания и любви. В свою очередь он ее также получает от вашего дома.



Рис. 7. Надстройка над домом по пр. Коста

Одним из направлений архитектурной экологии является сохранение 50 % пространства городов для природных территорий и зеленых насаждений. И это

требование не выполняется. Так между улицами Цоколаева и Морских пехотинцев от ул. Московской до ул. Хадарцева предполагалось создать широкий бульвар

для отдыха. На незначительной части организовали лесопарк под названием «Афганский сквер» в честь погибших воинов в этой стране. На незначительной площади также обустроили площадь фонтанов (которые в течении 6-ти лет не работают). Остальную часть в городской администрации решили поделить по частям, распродать и построить, кто во что горазд. В результате на планируемой для зеленых насаждений построили рестораны и гипермаркеты, рынки и развлекательные заведения. Конечно, здесь не получишь единого городского ансамбля.

Причинами изложенных негативных фактов в архитектуре городов является в

первую очередь то, что для современного архитектора в России очень важно иметь человека, готового профинансировать воплощение замысла. А как правило главная цель заказчика – выгода. Часто инвестору без разницы, каким будет образ нового здания. Современный заказчик в РСО-Алания, да и в других регионах России не понимает зависимости между коммерческой привлекательностью здания и оригинальными архитектурными решениями.

Второй причиной является низкая требовательность со стороны администраций городов к заказчикам и архитекторам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорян М.Н., Сайбель А.В. Архитектурная экология. Энергоэффективное строительство // ИВД. 2012. №4-2. URL: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n4p2y2012/1374>
2. Джалагания Т.В. Архитектура, окружающая среда и экология // Гуманитарный научный журнал. 2014. №2. С. 39-42. URL: <https://niiparadigma.ru/projects/journals/hsjournal/4/>
3. Микулина Е.М. Благовидова Н.Г. М599 Архитектурная экология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 256 с.
4. Тетиор А.Н. Архитектурно-строительная экология. Устойчивое строительство. М., 2003. 447 с.
5. Цгоев Т.Ф., Дзлиев Г.У. Оценка изменения состояния окружающей среды при градостроительной деятельности // В трудах Северо-Кавказского горно-металлургического института (государственного технологического университета). 19-й выпуск. Владикавказ: СКГТУ «Терек», 2012. С. 115-120.
6. Цгоев Т.Ф., Теблов Р.А. Экология и управление экологической безопасностью в строительном комплексе. Монография. Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет). Владикавказ: ИПЦ «Литера». 2013. 581 с.
7. Цгоев Т.Ф., Теблов Р.А. Управление экологической безопасностью при строительстве промышленных и гражданских объектов // Сборник материалов научно-практической конференции «Пути совершенствования качества строительства промышленных и гражданских зданий и инженерных сооружений». Владикавказ: СКГТУ «Терек», 2012. С. 288-295.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Grigorjan M.N., Sajbel' A.V. Arhitekturnaja jekologija. Jenergojefektivnoe stroitel'stvo // IVD. 2012. №4-2. URL: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n4p2y2012/1374>
2. Dzhlaganija T.V. Arhitektura, okruzhajushhaja sreda i jekologija // Gumanitar'nyj nauchnyj zhurnal. 2014. №2. S. 39-42. URL: <https://niiparadigma.ru/projects/journals/hsjournal/4/>
3. Mikulina E.M. Blagovidova N.G. M599 Arhitekturnaja jekologija: uchebnik dlja stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2013. 256 s.
4. Tetior A.N. Arhitekturno-stroitel'naja jekologija. Ustojchivoe stroitel'stvo. M., 2003. 447 s.
5. Cgoev T.F., Dzljev G.U. Ocenka izmenenija sostojanija okruzhajushhej sre-dy pri gradostroitel'noj dejatel'nosti // V trudah Severo-Kavkazskogo gorno-metallurgicheskogo instituta (gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta). 19-j vypusk. Vladikavkaz: SKGTU «Terek», 2012. S. 115-120.

6. Cgoev T.F., Tebloev R.A. Jekologija i upravlenie jekologicheskoj bezopasnost'ju v stroitel'nom komplekse. Monografija. Severo-Kavkazskij gor-no-metallurgicheskij institut (gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet). Vladikavkaz: IPC «Litera». 2013. 581 s.
7. Cgoev T.F., Tebloev R.A. Upravlenie jekologicheskoj bezopasnost'ju pri stroitel'stve promyshlennyh i grazhdanskih ob#ektov // Sbornik materia-lov nauchno-prakticheskoj konferencii «Puti sovershenstvovanija kachestva stroitel'stva promyshlennyh i grazhdanskih zdaniy i inzhenernyh sooruzhenij». Vladikavkaz: SKGTU «Terek», 2012. S. 288-295.

Поступила в редакцию 23.08.2020.

Принята к публикации 26.08.2020.

Для цитирования:

Цгоев Т.Ф., Амбалов В.Б. Учет задач архитектурной экологии при современном строительстве на примере г. Владикавказ // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 91-98.
URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/TsgoevAmbalov.pdf>

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024158>

УДК 811.112.2'36

Архипова И.В.

Архипова Ирина Викторовна, кандидат филологических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет. 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вильямовская, д. 28. E-mail: irarch@yandex.ru.

Дистрибутивный таксис в разноструктурных языках

Аннотация. В статье рассматриваются актуализация дистрибутивно-таксисной семантики в высказываниях с девербативами в разноструктурных языках. При актуализации дистрибутивно-таксисных значений одновременности и разновременности прототипичностью характеризуются девербативы и глаголы дистрибутивной семантики, а также множественность актантов глагольных действий. В немецких, английских и русских высказываниях дистрибутивно-кратного типа с различными таксисообразующими предлогами актуализируются дистрибутивно-таксисные значения одновременности и разновременности (примарно-дистрибутивно-таксисные и секундарно-дистрибутивно-таксисные).

Ключевые слова: девербативы-дистрибутивы, дистрибутивные глаголы, дистрибутивно-кратный тип, одновременность, разновременность, примарно-дистрибутивно-таксисные значения, секундарно-дистрибутивно-таксисные значения.

Arkhipova I.V.

Arkhipova Irina Viktorovna, Candidate of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University. 630126, Russia, Novosibirsk, Vilyuiskaya st., 28. E-mail: irarch@yandex.ru.

Distributive taxis in different structured languages

Abstract. The article deals with the actualization of the distributive taxis semantics in statements with deverbatives in different-structured languages. When the actualizing of the distributive-taxis values of simultaneity and non-simultaneity, the deverbatives and verbs of the distributive semantics, as well as the plurality of actants of verb actions are characterized by prototypicality. In German, English and Russian statements of the distributive-multiple type with various taxis-forming prepositions, the distributive taxis values of simultaneity and non-simultaneity (primary distributive taxis and secondary distributive taxis) are actualized.

Key words: deverbatives-distributives, distributive verbs, distributive-multiple type, simultaneity, non-simultaneity, primary distributive taxis values, secondary distributive taxis values.

Семантика кратности (множественности, плюральности), в том числе, дистрибутивной кратности, неоднократно освещалась на материале разноструктурных языков в работах таких отечественных лингвистов, как: Т.Г. Акимова, И.Б. Долинина, В.С. Храковский, С.М. Кибардина, Ю.П. Князев, И.В. Архипова и др. [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10].

В настоящем исследовании рассматривается вопрос актуализации дистрибутивно-таксисной семантики одновременности и разновременности в высказываниях с предложными девербативами в разноструктурных языках.

Под дистрибутивно-таксисной семантикой мы понимаем таксисно-хронологические значения одновременности и разновременности (предшествования, следования), включающие семантику дистрибутивной множественности (кратности, плюральности).

Семантика дистрибутивной множественности подразумевает «неоднократное осуществление множества ситуаций», при котором «количество ситуаций, входящих в множество, соответствует количеству единичных представителей совокупного актанта» (актанта-субъекта, актанта-объекта, актанта-адресата и т.д.) [10, с. 34].

При актуализации значения дистрибутивной множественности «однотипные действия могут выполняться разными субъектами, затрагивать разные объекты, происходить в разных точках пространства» [6, с. 240]. При языковой репрезентации дистрибутивных значений обозначаемое в высказывании «действие соотносится с каждым или некоторыми из участников по отдельности» [6, с. 241].

Дистрибутивно-таксисная семантика одновременности и разновременности репрезентируется в высказываниях с таксисообразующими предложениями *während, seit, vor, nach, bis, in, bei, mit, durch, wegen, infolge, zu* и др. при наличии глаголов и девербативов со значением дистрибутивности и/или множественности групповых актантов глагольных действий

(субъектов, объектов, локативов). Такие высказывания представляют собой дистрибутивно-кратный тип, репрезентирующий семантику дистрибутивной множественности (кратности) [2; 3; 4]. Например:

Wir erhalten *also beim Zusammenkommen von männlicher und weiblicher Tendenz von beiderlei Keimzellen* nicht eine Zwischenform, die sowohl männlich wie weiblich, also zwitterig ist; sondern wie bei mendelnden Bastarden dominiert das eine Merkmal über das andere. (Dwds).

Sie nagen Alles an, besonders aber trockene Pflanzenstoffe, Holz, etc. und zerstören dieselben von innen heraus, so daß man erst *beim Zusammenbrechen* der vollständig ausgehöhlten Stämme und Möbeln etc. bemerkt, daß diese schädlichen Nager sich eingenistet haben. (Dwds).

Um sieben Uhr früh *grüßten wir einander* kaum *beim Auseinandergehen* ... (Dwds).

Beim Auseinanderspringen riefen Mehrere, daß sie sich morgen in die Kammer begeben würden, um dieselbeauseinander zutreiben (Dwds).

Am 3. September 1949 ... wurde er kurz nach Mitternacht von zwei Volkspolizisten *beim Verteilen von Flugblättern* festgenommen. (Dwds).

Nein, *beim Essen* hatten sich Großvater und sein Bruder nicht zerstritten. (Dwds).

Наиболее последовательно дистрибутивная семантика в немецком языке выражается с помощью глаголов и девербативов с компонентами *auseinander-* и *zusammen-*. Ср.:

Igel (Erinaceidae), Familie der Insektenfresser, merkwürdig durch die Oberseite des gedrungenen Körpers bedeckenden Stacheln, die sich *beim Zusammenrollen des Tieres* nach allen Richtungen hin als Schutzwaffe aufrichten. (Dwds).

Einer von ihnen erzählte mir *beim Auseinandergehen*, daß er vom Lande gekommen und weil er den Zug verpaßt hatte, 40 Meilen mit dem Auto gefahren war ... (Dwds).

Nicht nur *beim Eintritt ins «Hotel Tyrol» gleiten* lautlos automatische Glastüren *auseinander*. (Dwds).

Дистрибутивно-таксисная семантика одновременности/ разновременности при множественности субъекта/объекта или локального обстоятельства может сопровождаться дополнительными акциональными значениями глаголов (интенсивности, комитативности, взаимности совершения действий, диминутивности) при употреблении некоторых глаголов и наречий типа *reden/zusammenreden, wenig, schnell, leise* и др. [2; 3; 4]. Например:

Beim Frühstück redeten wir wenig miteinander (C. Wiesner).

Am andern Tage *beim Essen redeten sie vom Balle, und M rie sagte zu mir ...* (Dwds).

Beim Abschied reden sie freundlich und vergnügt zusammen, sie auf englisch und er auf altbayerisch (Dwds).

К проявлениям прототипичности семантики дистрибутивно-примарного таксиса, актуализируемой в высказываниях с предложными девербативами в немецком языке, мы относим:

(1) таксисообразующие предлоги *während, in, bei, mit, vor, nach, seit, bis* в темпоральном значении, маркирующие примарную дистрибутивно-таксисную семантику одновременности, предшествования и следования, а также гетерогенно-таксисные предлоги *durch, wegen, infolge, zu, für* и др., эксплицирующие дистрибутивно-таксисные значения одновременности секундарного характера;

(2) дистрибутивные глаголы (цисловативы, диверсативы и др.) (*zusammenkrachen, zusammenkommen, zusammenrollen, zusammenfahren, zusammensuchen, sich zusammendrängen, auseinander springen, auseinandergehen, auseinanderfahren, auseinandergleiten, sich verteilen, sich zerstreuen, herumtelefonieren*);

(3) девербативы-дистрибутивы (*das Zusammenkrachen, das Zusammenkommen, das Zusammenfahren, das Zusammensuchen, das Zusammendrängen, das Zusammenrollen, das Auseinanderspringen, das Auseinandergehen, das Auseinanderfahren, das Auseinanderbrechen, das Verteilen*);

(4) множественность предикатных актантов глагольных действий (субъектных, объектных, сирконстантных);

(5) лексемы-кванторы, маркирующие глагольную множественность (*jeder, alle, sämtliche, einer nach dem anderen*);

(6) глагольные значения интенсивности, комитативности, взаимности совершения действий, диминутивности и др.

Семантика дистрибутивной кратности при субъектной/объектной множественности глагольных действий может эксплицироваться лексемами-кванторами *jeder, alle, sämtliche, einer nach dem anderen* и др. Например:

Unbefangen setzten sie sich hin, tranken Tee, plauderten, und zum Schluß umarmte ihn einer nach dem anderen beim Abschied (St. Zweig).

Bei der Ankunft werden sämtliche Bücher sogleich collationiert ... (Dwds).

При наличии в высказываниях с глаголами и/или девербативами-дистрибутивами итеративных квантификаторов различной семантики (*immer, immer wieder, wieder, immerfort, selten, manchmal, jedesmal, oft, stets, morgens, abends, freitags*) актуализируются «сопряженные» (синкретичные) итеративно-дистрибутивные значения одновременности или разновременности. Например:

Beim Mittagessen sitzen wir wieder in der gleichen Runde zusammen wie am Morgen, als die Diskussionsbeiträge für die Kreisleitungssitzung besprochen wurden. (Dwds).

В английском языке в высказываниях с предложными девербативами с таксисообразующими предлогами различной семантики: *upon, on, at, by, with, after, before, during, in, because of, through, providing, provided (that), despite, in spite of, for, following* могут быть актуализированы примарно-дистрибутивно-таксисные или секундарно-дистрибутивно-таксисные значения одновременности и разновременности.

В английском языке дистрибутивная семантика девербативов предполагает определенную предикатно-аргументную

структуру. В случае наличия у девербативов дистрибутивных значений изменяется набор аргументов и эти изменения в предикатно-аргументной структуре могут касаться, как: субъектов действий (субъектный дистрибутив) (*two crows, they, we, the thoughts, these garrison troops, numerous sycophants*), так и: объектов действий (объектный дистрибутив) (*two stolen vehicles* и др.). [5, с. 14-15]. Ср.:

Upon arrival, could hear two crows calling. (LC).

With the arrival of April, the thoughts of hundreds of thousands of Pennsylvania sportsmen turn to trout fishing. (LC).

On arrival, crews discovered the victim with a stab wound to his arms. (LC).

Shortly after their arrival, these garrison troops began construction of what would become Fort Thorn. (LC).

After the departure of the governors, numerous sycophants hastened to fill their void. (LC).

Семантика дистрибутивной множественности при наличии нескольких субъектов или объектов действий может эксплицироваться лексемами-квантификаторами *all* (все), *everyone* (все, каждый), *each of them* (каждый из них), *all every person* (каждый человек), *one by one* (один за одним), *one after another* (один за другим) и др. [1, с. 164]. Например:

Upon arrival all the members of the visiting team were gifted cartons of Winston-Salem cigarettes (LC).

Upon arrival, deputies learned Welt had been arguing and fighting with everyone in the household since Saturday. (LC).

В русском языке семантика дистрибутивности выражается рядом префиксальных глаголов с префиксами *раз-*, *о-* (*об-*), *с-*, *пере-*, *по-*, *на-* (*расходиться*, *разбежаться*, *разложить*, *сбежаться*, *обшаривать*, *облазить*, *поразъехаться*, *понаехать*, *поусаживаться*, *перечитывать*, *перекусать*, *перебирать*, *перетаскать*, *переломать*, *пооткрывать*, *повыскакивать*, *натаскать*, *накупить*, *насовать* и др.) [8, с. 136-138; 10, с. 139-143].

К девербативам-дистрибутивам в русском языке относятся имена с дистрибутивно-суммарной, дистрибутивно-кумулятивной семантикой и с семантикой тотального образа действия (*обход*, *опрашивание*, *объезд*, *обыск*, *рассылание*, *разбрызгивание*, *изукрашивание*, *израсходование*, *изрисовывание*, *вытаптывание*, *вымазывание*, *обдаивание*, *обшаривание*, *навивание/навивка* (*гнезд*), *накачка/накачивание* (*воды*), *намолачивание*, и др.) [9, с. 63-70]. Например:

При обходе постов где-то в десять вечера я услышал длинную очередь из автомата. [НКРЯ].

Повсюду *мостики* превращаются *при вытаптывании* в липкую серую грязь. [НКРЯ].

Во вторник вечером *после обысков в «Сибирско-Уральской нефтегазохимической компании»* были задержаны *трое* [НКРЯ].

В иностранных армиях *штурмовики* используются также для *разбрызгивания отравляющих веществ* с помощью особых приборов – распылителей. [НКРЯ].

При объезде линии он останавливался на некоторых постах и расспрашивал солдат об их жите-бытье, о службе, о хунхузах, об охоте и держал себя очень просто. [НКРЯ].

А при обыске нашли какие-то письма и – представь себе – револьвер. [НКРЯ].

В силу дистрибутивной семантики девербативов и глаголов, а также множественности актантов глагольных действий в русских высказываниях с предложными девербативами актуализируются дистрибутивно-таксисные значения одновременности или разновременности. Множественность актантов глагольных действий может быть эксплицирована лексемами-кванторами и конструкциями с ними (*каждый (из)*, *все*, *оба*, *один за другим/одна за другой*, *один из/у одного из/одному из* и др.). Например:

Помню, как-то весной при *обходе* один из членов комиссии то весной *при обходе* один из членов комиссии задал вопрос: «А что, у вас на фонарях нет стёкол?» [НКРЯ].

У одного из задержанных при обыске был изъят пистолет ТТ ... [НКРЯ].

Все письма были отобраны у автора при обыске. [НКРЯ].

Все приходили туда после осмотра достопримечательностей или иной дневной работы художников ... [НКРЯ].

После осмотра все присутствовавшие разместились за столиками и им предложен был чай ... [НКРЯ].

После осмотра портмоне молодого человека оба повернулись к Нине Пантелеевне ... [НКРЯ].

При наличии в высказываниях итеративных квантификаторов (*каждый, всякий, часто, регулярно, изредка, иногда, всегда, каждый раз, всякий раз, по утрам, обычно, постоянно, неизменно, ежедневно, по несколько раз в день/несколько раз в день, каждое утро, каждый день, каждый месяц, каждые сутки,*) актуализируются синкретичные итеративно-дистрибутивно-таксисные

значения одновременности и разновременности. Например:

Ежедневно во время обхода и визуального наблюдения за состоянием горных выработок и рабочих участков сотрудником Службы Горных Ударов производится замер сигналов ЭМИ. [НКРЯ].

Во время объезда линии Витте приказывал останавливать поезд не только на каждой станции, но и на каждом посту... [НКРЯ].

Итак, в высказываниях дистрибутивно-кратного типа с таксисообразующими предложениями актуализируются дистрибутивно-таксисные значения одновременности, предшествования и следования при наличии глаголов и девербативов дистрибутивной семантики, множественности актантов глагольных действий (субъектных, объектных и др.) и глагольных значениях интенсивности, комитативности, взаимности совершения действий, диминутивности и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова Т.Г. Типы многократного действия в английском языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 161-170.
2. Архипова И.В. Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. №6 (16). С. 149-159.
3. Архипова И.В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 564-565.
4. Архипова И.В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 74-87.
5. Васина Н.Г. Отглагольные имена в категоризации таксисной семантики предложения в английском языке: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2011. 17 с.
6. Долинина И.Б. Количественность в сфере предикатов (категория «глагольной множественности») // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. Санкт-Петербург, 1996. С. 219-244.
7. Кибардина С.М. Выражение множественности действий в немецком языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 170-179.
8. Князев Ю.П. Выражение повторяемости действия в русском и других славянских языках // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 132-145.
9. Пчелинцева Е.Э. Семантический признак кратности в русских отглагольных именах действия // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 146. С. 63-70.
10. Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 5-54.
11. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета // Deutscher Wortschatz. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de>
12. Dwds – Немецкий корпус // DWDS. URL: <http://www.dwds.de>

13. НКРЯ – Национальный корпус русского языка // Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Akimova T.G. Tipy mnogokratnogo dejstvija v anglijskom jazyke // Tipologija iterativnyh konstrukcij / Otv. red. V.S. Hrakovskij. L.: Nauka, 1989. S. 161-170.
2. Arhipova I.V. Kratnyj taksis v sovremennom nemeckom jazyke // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2013. №6 (16). S. 149-159.
3. Arhipova I.V. Funkcionirovanie deverbativov v iterativno-taksisnoj kategorial'noj situacii // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2019. № 6 (79). S. 564-565.
4. Arhipova I.V. Funkcional'nyj potencial deverbativov i ego realizacija v kontekste // Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. № 1. S. 74-87.
5. Vasina N.G. Otglagol'nye imena v kategorizacii taksisnoj semantiki predlozhenija v anglijskom jazyke: avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2011. 17 s.
6. Dolinina I.B. Kolichestvennost' v sfere predikatov (kategorija «glagol'noj mnozhestvennosti») // Teorija funkcional'noj grammatiki. Kachestvennost'. Kolichestvennost'. Sankt-Peterburg, 1996. S. 219-244.
7. Kibardina S.M. Vyrazhenie mnozhestvennosti dejstvij v nemeckom jazyke // Tipologija iterativnyh konstrukcij / Otv. red. V.S. Hrakovskij. L.: Nauka, 1989. S. 170-179.
8. Knjazev Ju.P. Vyrazhenie povtorjaemosti dejstvija v russkom i drugih slavjanskijh jazykah // Tipologija iterativnyh konstrukcij / Otv. red. V.S. Hrakovskij. L.: Nauka, 1989. S. 132-145.
9. Pchelinceva E.Je. Semanticheskij priznak kratnosti v russkijh otglagol'nyh imenah dejstvija // Izvestija Rossijskogo Gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2012. № 146. S. 63-70.
10. Hrakovskij V.S. Semanticheskie tipy mnozhestva situacij i ih estestvennaja klassifikacija // Tipologija iterativnyh konstrukcij / Otv. red. V.S. Hrakovskij. L.: Nauka, 1989. S. 5-54.
11. LC – Laboratorija korpusnoj lingvistiki Lejpcigskogo universiteta // Deutscher Wortschatz. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de>
12. Dwds – Nemeckij korpus // DWDS. URL: <http://www.dwds.de>
13. NKRJa – Nacional'nyj korpus russkogo jazyka // Nacional'nyj korpus russkogo jazyka. URL: <http://www.ruscorpora.ru>

Поступила в редакцию 25.08.2020.

Принята к публикации 29.08.2020.

Для цитирования:

Архипова И.В. Дистрибутивный таксис в разноструктурных языках // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 99-104. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Arhipova.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.3991683>

УДК 811.11.2

Баруздина С.А.

Баруздина Светлана Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Смоленский государственный университет. 214000, Россия, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4. E-mail: barsv008@mail.ru.

Хорошее плохое время

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению аксиологического потенциала качественной метафоры времени на примере прозаических и стихотворных произведений немецкоязычных авторов. Время как понятие абстрактное передается через метафору. Метафора как образ является универсальным механизмом в образовании эмоционально-оценочных номинаций. В метафоре заключены и образное представление, и информация об оценке, и выражение отношения, как позитивного, так и негативного. В статье предпринята попытка оценить соотношение мелиоративной и пейоративной оценки времени в поэтическом и прозаическом дискурсе немецкоязычной литературы. Оценка, однако, помимо позитивного или негативного модуса может содержать и другие семантические признаки, по которым оценивание может быть еще более детально классифицировано. Взяв за основу классификацию Н.Д. Арутюновой, мы проанализировали возможность применения данной классификации по выявлению и распределению этих семантических признаков по предлагаемым разрядам.

Ключевые слова: метафора, качественная метафора, время, ценность, оценка, аксиология, положительная оценка, отрицательная оценка.

Baruzdina S.A.

Baruzdina Svetlana Anatolievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Smolensk State University. 214000, Russia, Smolensk, Prgevalsky st., 4. E-mail: barsv008@mail.ru.

Good bad time

Abstract. The article discloses the axiological potential of the qualitative metaphor of time on the example of emotive prose and poetry of German-speaking authors. Time as an abstract notion is rendered metaphorically. Metaphor, taken as an image, is a universal pattern that is used to form emotional and evaluative categories. It encompasses an image representation, evaluation information and attitude expression, both positive and negative. There is an attempt to assess the correlation between ameliorative and pejorative evaluation of time in poetry and emotive prose discourse in the German-language literature. However, besides positive and negative mode evaluation may also have some other semantic features, which can contribute to its more detailed classification. We analyzed the possibility to use the classification by N.D. Arutyunova to identify and distribute these semantic features among the suggested sets. The obtained statistics allow to draw a conclusion concerning the perception and understanding of the environment and mental processes that occur in the collective cognitive space of native speakers. The results of the research can be used to reconstruct a fragment of the national value of the worldview.

Key words: metaphor, qualitative metaphor, time, evaluation, value, axiology, negative evaluation, positive evaluation.

Сущность времени всегда интересовала как величайшие умы человечества, так и обыкновенных людей. Такие известные философы как А. Бергсон, Э. Гуссерль, Г. Гегель, И. Кант, Ф. Ницше, М. Хайдеггер и другие поставили время в центр своей философии. Н. Бердяев полагал, что «Проблема времени есть основная проблемы человеческого существования» [2, с. 106]. Он высоко оценивал время, так как судьба человека «осуществляется во времени и стоит под знаком времени» [2].

Время – это не просто дата в календаре. Это событие в жизни человека, общества, страны, мира. Бытовое время антропоцентрично, психологично, субъективно. Оно ощущается, переживается и ценностно осмысливается. Особенность представлений о времени и его оценка находят отражение в языке. Языковая фиксация времени реализуется грамматическими, лексическими и функционально-стилистическими средствами. Время, однако, – это чрезвычайно абстрактное понятие, неуловимая субстанция, и сознание человека постоянно стремится его «материализовать». Эта «материализация», «опредмечивание» времени осуществляется при помощи метафоры. «Именно метафора, способная совмещать в себе абстрактное и конкретное, т.е. логические сущности разных порядков и синтезировать такого рода сведения в новые концепты, может рассматриваться как механизм, который приводит во взаимодействие и познавательные процессы, и эмпирический опыт, и культурное достояние коллектива, и его языковую компетенцию, чтобы отразить в языковой форме чувственно не воспринимаемые объекты и сделать наглядной невидимую картину мира – создать ее языковую картину за счет вербально-образных ассоциаций ее слов и выражений» [7, с. 180]. Метафора как образ призвана оказывать воздействие на адресата речи и пробуждать в нем эмоционально-оценочную реакцию. Под оценкой мы, вслед за В.А. Марьянчик, понимаем

«процесс и результат оценочной категоризации действительности» [5, с. 74]. Теме оценки и оценочности посвятили свои работы Н.Д. Арутюнова, Н.Н. Болдырев, Е.М. Вольф, А.А. Ивин, В.А. Марьянчик, В.Н. Телия, В.И. Шаховский и другие. Таким образом, предметом данной статьи является исследование аксиологического потенциала метафоры времени в немецком языке.

Материалом для исследования послужили метафорические конструкции с семой Время и различные элементы его синтагматического окружения, эксплицирующие базовую метафору «Время – качество». Исследовательский корпус составил более 200 качественных метафор, взятых из прозаических и стихотворных произведений немецкоязычных авторов. Для анализа были привлечены также лексикографические источники: «Немецко-русский фразеологический словарь», «Moderne Sprüche & Zitate für originelle Reden», «Geflügelte Worte», Herder Lexikon, Duden «Stilwörterbuch» и др.

Оценка качества времени начинается уже на раннем этапе развития человечества. В религиозно-мифологические времена первобытному человеку трудно было объяснить явления природы, и весь мир представлялся ему одушевленным. Древнейшая религия обожествляла явления природы и поклонялась солнцу, луне, грому и другим природным стихиям. Каждый отрезок времени находился под влиянием определенного божества. Об этом свидетельствует, например, название дней недели в западноевропейской культуре: так, воскресенье (Sonntag (dt.), Sunday (engl.)) находилось под покровительством бога солнца, понедельник (Montag (dt.), Monday (engl.)) – под покровительством Луны, вторник (Dienstag (dt.), Tuesday (engl.)) был посвящен германскому богу войны Тору, среда находилась под влиянием германского бога Водана (Wodnesdag (dt.), Wodensday (engl.)), четверг (Donnerstag (dt.), Thursday (engl.)) посвящен повелителю дождя и грома Донару или Тору, пятницей (Freitag

(dt.), Friday (engl.) повелевала богиня Фрейя. Поскольку весь мир мыслился одушевленным, антропоморфным, по образу и подобию человека, то и каждое божество имело свой характер, нрав и настроение, которые распространялись на контролируемые ими отрезки времени. Так, если у божества было хорошее настроение, то и день был удачным и счастливым. А если божество гневало, то и день считался плохим и неудачным. Поэтому люди стремились «задобрить» божество и делали жертвоприношения. В наиболее раннем дошедшем до читателя немецком средневековом героическом эпосе «Песни о Нибелунгах» (Das Nibelungenlied) XI-XII вв., описывающим события пятого века, встречается определение «радостного» дня (fröhlicher Tag): «Und wär' es wohl geendet • sie hätten fröhlichen Tag» и «безрадостного» (freudloser Tag) дня: «Hinliefen all die Ritter • wo er erschlage lag. Es war ihrer vielen • ein freudloser Tag».

У германских народов не только день, но и любой другой промежуток времени был также наполнен мифологическим, космогоническим, культурологическим, социальным, психологическим и магическим содержанием. Так, например, названия месяцев указывали на тот или иной подходящий вид деятельности, благоприятный для данного промежутка времени: Brachmond («месяц пара») – июнь, Neumonat (месяц косьбы) – июль, Erntemonat (месяц жатвы) – август, Weinmonat (месяц сбора винограда) – октябрь, Ostermond (месяц Воскресения Христова) – апрель, Christmond (месяц рождества Христова) – декабрь. Таким образом, год представлялся не как пустая протяженность, а как сложный социально-культурный феномен, наполненный конкретным содержанием (Ср. Adventszeit, Fastenzeit, Hochzeit, Mahlzeit, Weihnachtszeit). Каждое время являлось подходящим для одних дел и неподходящим для других.

Человеческая жизнь неразрывно связано со временем. По мнению М. Хайдег-

гера: «Бытие как присутствие определяется временем» [8, с. 392]. Блаженный Августин утверждал: «Nos tempora sumus» (Мы сами есть время). Ему вторит немецкий поэт П. Флеминг: «Die Zeit ist, was ihr seid, und ihr seid, was die Zeit...» [13, с. 38]. И. Гёте в своем самом известном произведении «Фауст» восклицает: «Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit / Sind uns ein Buch mit sieben Siegeln. / Was ihr den Geist der Zeiten heißt, / Das ist im Grund der Herren eigner Geist, / In dem die Zeiten sich bespiegeln» [16, с. 373]. Практический опыт обращения со временем особым образом преобразуется в моральные, этические, юридические нормы поведения: в хорошие и плохие, одобряемые и осуждаемые, допустимые и запрещаемые. Время становится маркером социального статуса и социальных отношений, получая при этом межличностные прагматические коннотации [6, с. 82]. Его оценка, по мнению В.Г. Гака, теснейшим образом связана с действиями субъекта и состоянием окружающей среды [4, с. 129]. И каждая единица измерения времени, таким образом, приобретает свою собственную характеристику (пейоративную или мелиоративную). Оценочная модальность определяется как отдельными элементами, так и высказыванием в целом. Оценка является социально обусловленной, и ценностная квалификация явлений действительности меняется с возрастом человека, зависит от его жизненного опыта, внутреннего мира, физических и психических переживаний.

Время – неуловимая субстанция, и сознание человека постоянно стремится его «уловить», «ощутить», «почувствовать», определить его вкус, цвет, запах, температуру. По мнению Е.М. Вольф, «наиболее очевидно оценочный смысл в значении слов проявляется в системе прилагательных, для которых основой является признаковая семантика» [3, с. 29]. Время может получать положительные коннотации, выраженные прилагательными и наречиями: schöne Zeit, hübsche Zeit, selige Zeit, gnadenreiche Zeit, goldene

Zeit, gute Zeit, kostbare Zeit, romantische Zeit, herrliche Zeit, liebe Zeit, günstige Zeit, glückliche Zeit.

В пословично – поговорочном арсенале немецкого узуса время играет роль лекаря, способного излечить все раны, помощника, учителя и советчика: «Die Zeit heilt alle Wunden»; «Die Zeit weilt, eilt, teilt und heilt»; «Kommt Zeit, kommt Rat»; «Der Arzt aller unvermeidlichen Übel ist die Zeit»; «Die Zeit wird lehren».

Положительная оценка может быть выражена через существительные, которые в языковой картине мира имеют позитивные смыслы.

По мнению Т. Манна, время – это божий дар, данный человеку: «Die Zeit ist eine *Göttergabe*, dem Menschen verliehen, damit er sie nutze – sie nutze, Ingenieur, im Dienste des Menschheitsfortschritts» [23, с. 337].

Ф. Шиллер считает, что время – это ангел на службе человека: «Der Menschen *Engel* ist die Zeit» [25].

Т. Фонтане выразил свое отношение ко времени в небольшом ироничном стихотворении, метафорически назвав его «благотворным бальзамом и миротворцем» [14, с. 73]:

«Ärger ist Zehrer und Lebensvergifter,
Zeit ist *Balsam* und *Friedensstifter*».

В. Буш сравнивает время с опытной старой гладильщицей, которая «разгладит» все «неприятности и проблемы» [12, с. 186]:

«Scheint dir auch mal das Leben rauh,
Sei still und zage nicht,
Die Zeit, *die alte Bügelfrau*,
Macht alles wieder schlicht»

У И. Гёте годы жизни – это лучшие друзья [17, с. 273]:

«Die Jahre sind *allerliebste Leut'*
Sie brachten gestern, sie bringen heut'
Und so verbringen wir Jüngern eben
Das *allerliebste Schlaraffenleben*»

Восприятие времени, однако, противоречиво. Его оценка зависит от многих факторов: от возраста человека, от состояния природы, общества, связи с судьбо-

носными событиями. Отрицательные оценочные смыслы передают следующие атрибутивные конструкции: *schlechte Zeit*, *gnadenlose Zeit*, *dumme Zeit*, *feindselige Zeit*, *böse Zeit*, *finstere Zeit*, *empörte Zeit*, *angstvolle Zeit*, *dornige Zeit*, *schwere Zeit*, *vulgäre Zeit*, *trostlose Zeit*, *niederträchtige Zeit*, *verwitterte Zeit*.

Быстротечность времени – один из основных источников негативной оценки времени. С годами приходит понимание, что ничто не вечно, и никто не вечен, всему в мире есть начало и конец. Виновником такого положений вещей принято считать время, которое нельзя ни остановить, ни повернуть вспять, и человека охватывает страх перед Будущим. Н. Бердяев утверждает: «Время есть болезнь, болезнь к смерти. И есть смертельная печаль в этой болезни, болезни времени. Течение времени безнадежно печально» [2, с. 110].

Эрхарт Кестнер согласен со словами римского философа Сенеки, который утверждает, что глубоко несчастен человек, который с тревогой ждет завтрашнего дня, боится за свое будущее. Но тревожиться и опасаться – это так по-человечески:

«Es ist eine Wahrheit ersten Ranges, mit der gelebt werden muss: Erst durch den Blick auf das Ungewisse, die ängstliche Sorge, *die Angst vor der Zukunft*, erst da beginnt, was den Menschen auszeichnet» [20, с. 235].

Т. Манн сравнивает время с ящерицей, скользкой, изворотливой русалкой, вероломно ускользающей от человека:

«Unbeaufsichtigt, entschlüpft sie, dem *Eidechse* gleich, *glatt und treulos*, ein *Nixenweib*» [22, с. 89]

Коварство и неверность в языковой картине мира рассматриваются как негативные качества, и время получают пейоративную оценку автора.

Тема быстротечности времени тесно связана с темой недолговечности, бренности человеческой жизни. И здесь время воспринимается как противник, враг, разбойник, забирающий у человека его

годы жизни и, в конце концов, саму жизнь. Так, время выступает у Бригитте Удо-Шталь как разрушительная сила: бушующий водный поток «уносит» почву под ногами, подмывает «фундамент» человека, выбрасывает «из потока жизни» за ненадобностью:

«Die Zeit, was ist die Zeit?... Durch alle Poren drängt sie, von innen nach außen, von außen nach innen. Und ich, ich halte mich im Lot, eine stehende Welle in der brandenden Strömung der Zeit. Sie zieht mir die Füße weg, unterspült mein Fundament, hinterlässt mich als gestrandetes Rudiment» [26, с. 29].

У И. Бахман время – жестокий, неумолимый убийца [10, с. 319]:

«Zinnvögel steigen auf und Zimtgeruch!
Mit meinem Mörder Zeit bin ich allein».

Г. Алберт персонифицирует тыкву, которая рассуждает о быстротечности жизни и считает, что время не пощадит никого: ни человека, ни овощ на грядке: осень предстает в образе врага, разбойника, забирающего жизнь [9, с. 289]:

«О, ich habe schon vernommen,
Dass mein Feind, der Herbst, wird kommen,

Dessen Raub ich werden soll;
Lieber Mensch, gehab dich wohl!»

В субъективном восприятии Т. Манна время – это соперник, противник, препятствие:

«Man kann sagen, dass er die Woche konsumiert hatte, indem er auf die Wiederkehr derselben Stunde in sieben Tagen wartete und warten heißt: Voraneilen, heißt: Zeit und Gegenwart nicht als Geschenk, sondern nur als *Hindernis* empfinden, ihren Eigenwert verneinen und vernichten und sie im Geist überspringen» [23, с. 33].

«Горькими» и «жестокими» называет В. Бирман времена существования в Восточной Германии [11, с. 132]:

«Du, lass dich nicht verhärten
In dieser harten Zeit.....
Du, lass dich nicht verbittern
In dieser bittren Zeit....».

Г. Гердер, немецкий поэт, критик и философ, считает, что в мире только два тирана – случай и время: «Die zwei größ-

ten Tyrannen der Erde: der Zufall und die Zeit».

Прошедшее время часто получает положительную оценку, тогда как настоящее – чаще отрицательную. Так, К. Вольф показывает свое негативное отношение к современному времени, характеризуя его как «скоропортящееся» и «однонаправленное»:

«Dein Verdacht ist: Wir leben in einer schneller verderblicher Zeit, in einer Zeit aus anderem Stoff als jene haltbaren früheren Zeiten (Wegwerfzeit)». [27, с. 487].

Современное время – время тотального ускорения темпа жизни получает пейоративную оценку. В немецком узусе прочно закрепляются такие лексемы для обозначения времени как «die Hektik», «der Zeitstress», «die Gehetztheit», «die Rastlosigkeit», имеющие значение бессмысленной суеты, спешки, приводящей к беспокойству и стрессу [24]:

Leben nach Uhr ist eine der größten am Ich zu begehenden Sünden.

Hektik.

Stress.

Niemals pünktlich sein.

Niemals das Ziel in akzeptabler Weise erreichen.

Immer zu spät am Leben.

„Noch 5 Minuten!

Noch 1 Stunde!

Zu wenig Zeit, und so viel noch zu tun“

In der Gehetztheit wird das Ich entartet.

Es entrinnt.

Wird vernebelt.

Im Nebel der Rastlosigkeit kommt es zum Verschwinden.

Das verlorene Ich.

Время амбивалентно: оно – учитель и тиран, друг и враг, лекарь и убийца.

Г. Гессе определяет время с одной стороны как «отличное, утонченное изобретение», а с другой – «изошренное и хитроумное», призванное мучить и делать мир еще более сложным:

«Eine seiner Erfindung war die Zeit. Eine feine Erfindung, ein raffiniertes Instrument, sich noch inniger zu quälen und die

Welt vielfach und *schwierig* zu machen» [19, с. 353].

Г. Келлер показывает, что качество времени не зависит от его длительности: так день жизни можно сравнить с дорогой «жемчужиной», а столетие может оказаться ничем не примечательным [21, с. 39]:

«Ein Tag kann eine *Perle* sein
Und ein Jahrhundert *nichts*».

Немецкий писатель и философ И. Гете, описывая возрастные изменения человека, сравнивает время молодости с вежливым мужем, а время старости – с грубым малым [15, с. 322]:

«Das Alter ist ein *höflich* Mann:
Einmal über's andre klopft er an;
Aber nun sagt niemand: „Herein!“
Und vor der Türe will er nicht sein.
Da klinkt er auf, tritt ein so schnell,
Und nun heißt's, er sei ein *grober* *Gesell*».

Немецкий историк и поэт К. Гётц видит во времени великого учителя, убивающего своих учеников: «Die Zeit ist eine große Lehrerin. Schade nur, dass sie ihre Schüler umbringt» [18].

Таким образом, качество времени связано с субъективным восприятием его человеком, оно зависит от его возраста, жизненного опыта, физического и психического здоровья, настроения. Так, прошлое, молодые годы принято идеализировать: раньше все было лучше, романтичнее, качественнее. Настоящее принято ругать, а перед будущим испытывать страх.

Отрицательные оценочные смыслы в большей степени связаны с представлением об умерщвлении живой природы, смертью, виновником чего принято считать время. Время предстает жестоким убийцей, не щадящим никого и ничто.

Нам показалось интересным также проследить, какой вид оценки (пейоративная или мелиоративная), доминирует в исследуемых метафорах. Проведенный в ходе исследования статистический анализ показал, что лидирующую позицию среди качественных метафор времени

немецкого языка занимают метафоры с отрицательными оценочными смыслами (57%). На втором месте – метафоры времени с положительной оценкой (43%).

Однако было бы упрощенно подразделять оценку только по критерию «хорошо»/«плохо». Одним из первых исследователей, который попытался разработать более детальную классификацию типов оценки был финский философ и логик Х. фон Вригт. Тема типологии оценки была интересна и Н.Д. Арутюновой [1, с. 76], которая предложила свою классификацию взаимодействия субъекта оценки с ее объектом. Она выделяет три основные группы, которые включают в себя семь подгрупп.

Первая группа – это сенсорные оценки, которые подразделяются на: 1) сенсорно-вкусовые, или гедонистические оценки и 2) психологические, среди которых различают: а) интеллектуальные оценки и б) эмоциональные оценки.

Вторая группа – это сублимированные, или абсолютные, оценки, которые, в свою очередь, делятся на 1) эстетические оценки и 2) этические оценки.

Третью группу представляют рационалистические оценки, которые включают 1) утилитарные оценки и 2) нормативные 3) телеологические оценки.

Данная систематизация и была взята нами за основу классификации оценочной функции метафоры времени. Проведенный анализ критериев оценочности темпоральной метафоры показал следующие результаты:

- гедонистическая оценка – 4% (*bittere Zeit, süße Zeit*);
- интеллектуальная оценка – 8% (*dumme Zeit, vulgäre Zeit*);
- эмоциональная оценка – 16 % (*seilige Zeit, liebe Zeit, empörte Zeit*);
- эстетическая оценка – 13% (*herrliche Zeit, harte Zeit*);
- этическая оценка – 13% (*das Alter ist ein höflich' Mann, das Alter...sei ein grober Gesell, die Zeit... ein wohlerzogenes Schaf*);

– утилитарная оценка – 27% (günstige Zeit, kostbare Zeit, Wegwerfzeit);

– нормативная оценка – 9% (richtige Zeit, rechte Zeit, das Jahr.... ist nicht gesund);

– телеологическая оценка – 10% (passende Zeit, höchste Zeit, vergeudete Zeit).

Из выше приведенных данных видно, что наибольшую частоту употребления имеют метафоры, выражающие утилитарную оценку времени, вторая по частотности группа представляет эмоциональную оценку, третье место поделили этическая и эстетическая оценки. Меньше всех представлена группа гедонистической оценки.

Преобладание рационалистической (утилитарной) оценки, с нашей точки зрения, говорит о том, что человек желает «подчинить» себе время, заставить работать на себя, использовать его для себя с максимальной пользой. Но эта гонка за временем, стремление все успеть, ничего не упустить приводит к тому, что человек начинает терять само качество времени, качество жизни. Осознание конечности времени жизни человека, понимание невозможности до конца подчинить его себе, «приручить» и объясняют, по нашему мнению, преобладание утилитарной пейоративной оценки качественной метафоры времени в современном немецком языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 338 с.
2. Бердяев Н. Дух и реальность. М.: ООО «Изд-во АСТ»; Харьков: «Фолио», 2003. 679 с.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Книжный дом «Либроком», 2019. 278 с.
4. Гак В.Г. Пространство времени // Логический анализ языка: Язык и время: сб. науч. ст. М.: Индрик, 1997. С. 122-130.
5. Марьянчик В.А. Аксиологичность и оценочность медиа-политического текста. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 272 с.
6. Рябцева Н.К. Аксиологические модели времени // Логический анализ языка: Язык и время: сб. науч. ст. М.: Индрик, 1997. С. 78-94.
7. Серебренников Б.А., Постовалова В.И. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. 215 с.
8. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.
9. Albert H. Ein Kürbis spricht // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 289.
10. Bachmann I. Strömung // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 319.
11. Biermann W. Ermutigung // Geschichte der deutschen Lyrik seit 1945. Stuttgart: Metzler Verlag, 1989. P. 132.
12. Busch W. Scheint Dir das Leben auch mal rauh... // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 186.
13. Fleming P. Gedanken über die Zeit // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 38.
14. Fontane Th. Überlass es der Zeit // Gästebuch und Poesiealbum von Waltraud und Heinz Freiberger. Baden-Baden: Humboldt Verlags GmbH, 2004. P. 73.
15. Goethe J. W. Das Alter // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 322.
16. Goethe J. W. Faust. München: Verlag C. H. Beck, 2005. 373 p.
17. Goethe J. W. Die Jahre. Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. 273 p.
18. Goetz C. // [www.zitate.de](https://www.zitate.de/autor/Goetz%2C+Curt). URL: <https://www.zitate.de/autor/Goetz%2C+Curt>
19. Hesse H. Klein und Wagner // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 353.

20. Kästner E. Der Hund in der Sonne // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 235.
21. Keller G. Die Zeit geht nicht, sie steht still... // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 39.
22. Mann Th. Lotte in Weimer // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 89.
23. Mann Th. Der Zauberberg. Berlin: S. Fischer Verlag, 1997. 33 p.
24. Plankenauer R. // Text-Archiv Philosophie und Leben. URL: <http://members.chello.at/norbert.plankenauer/wirklichkeit/ich-bewusstsein/gedichte1.htm>
25. Schiller F. // Gutzitiert. URL: https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_friedrich_von_schiller_thema_strafe_zitat_19648.html
26. Udo-Stahl B. Ich – Schnittstelle Interfase // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 29.
27. Wolf Ch. Kindheitsmuster. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995. 487 p.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Arutjunova N.D. Tipy jazykovykh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt. M.: Nauka, 1988. 338 s.
2. Berdjaev N. Duh i real'nost'. M.: OOO «Izd-vo AST»; Har'kov: «Folio», 2003. 679 s.
3. Vol'f E.M. Funkcional'naja semantika ocenki. M.: Knizhnyj dom «Librokom», 2019. 278 s.
4. Gak V.G. Prostranstvo vremeni // Logicheskij analiz jazyka: Jazyk i vremja: sb. nauch. st. M.: Indrik, 1997. S. 122-130.
5. Mar'janchik V.A. Aksiologichnost' i ocenochnost' media-politicheskogo teksta. M.: Knizhnyj dom «Librokom», 2013. 272 s.
6. Rjabceva N.K. Aksiologicheskie modeli vremeni // Logicheskij analiz jazyka: Jazyk i vremja: sb. nauch. st. M.: Indrik, 1997. S. 78-94.
7. Serebrennikov B.A., Postovalova V.I. Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke: jazyk i kartina mira. M.: Nauka, 1988. 215 s.
8. Hajdegger M. Vremja i bytie. M.: Respublika, 1993. 447 s.
9. Albert H. Ein Kürbis spricht // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 289.
10. Bachmann I. Strömung // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 319.
11. Biermann W. Ermutigung // Geschichte der deutschen Lyrik seit 1945. Stuttgart: Metzler Verlag, 1989. P. 132.
12. Busch W. Scheint Dir das Leben auch mal rauh... // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 186.
13. Fleming P. Gedanken über die Zeit // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 38.
14. Fontane Th. Überlass es der Zeit // Gästebuch und Poesiealbum von Waltraud und Heinz Freiburger. Baden-Baden: Humboldt Verlags GmbH, 2004. P. 73.
15. Goethe J. W. Das Alter // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 322.
16. Goethe J. W. Faust. München: Verlag C. H. Beck, 2005. 373 p.
17. Goethe J. W. Die Jahre. Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. 273 p.
18. Goetz C. // www.zitate.de. URL: <https://www.zitate.de/autor/Goetz%2C+Curt>
19. Hesse H. Klein und Wagner // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 353.
20. Kästner E. Der Hund in der Sonne // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 235.
21. Keller G. Die Zeit geht nicht, sie steht still... // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 39.

-
22. Mann Th. Lotte in Weimer // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 89.
 23. Mann Th. Der Zauberberg. Berlin: S. Fischer Verlag, 1997. 33 p.
 24. Plankenauer R. // Text-Archiv Philosophie und Leben. URL: <http://members.chello.at/norbert.plankenauer/wirklichkeit/ich-bewusstsein/gedichte1.htm>
 25. Schiller F. // Gutzitiert. URL: https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_friedrich_von_schiller_thema_strafe_zitat_19648.html
 26. Udo-Stahl B. Ich – Schnittstelle Interfase // Das Geschenk der Zeit. Ein Begleiter durch 365 Tage. Patmos Verlag: Düsseldorf und Zürich, 2003. P. 29.
 27. Wolf Ch. Kindheitsmuster. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995. 487 p.

Поступила в редакцию 10.07.2020.

Принята к публикации 17.08.2020.

Для цитирования:

Баруздина С.А. Хорошее плохое время // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 105-113. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Baruzdina.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024255>

УДК 811.161.1

Кунавин О.Б.

Кунавин Оскар Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный педагогический институт. 362003, Россия, г. Владикавказ, ул. К. Маркса, 36. E-mail: oskarkunawin@hotmail.com.

Экспрессивно-оценочные функции концепта «Сердце» в лирике и прозе М.Ю. Лермонтова

Аннотация. В статье исследованы экспрессивно-оценочные функции концепта «Сердце» в художественном творчестве М.Ю. Лермонтова. Актуальность работы обусловлена важностью места, занимаемого указанным концептом в художественном мире поэта. Установлено, что в творчестве М.Ю. Лермонтова концепт «Сердце» манифестирован в контексте традиционной символики как вместилище чувств, настроений, переживаний, страхов человека. Резкий семантический сдвиг в сторону, отличную от традиционных коннотатов отсутствует. Выявлено, что сопровождающие указанный концепт эпитеты имеют либо уточняющий характер, либо указывают на пространственную точку героев. Сердце в творчестве М.Ю. Лермонтова то иррационально, символизируя глубокое интимное чувство, то гармонирует с разумом, то противопоставляется иррациональному злу. Новизна работы заключается в выявлении и изучении прагматических составляющих концепта «Сердце» в творчестве М.Ю. Лермонтова, его коннотации и ассоциации.

Ключевые слова: концепт, хронотоп, композиционно-речевая форма, художественное время, сюжетное время, ретроспекция, темпоральное искусство.

Kunavin O.B.

Kunavin Oscar Borisovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, North Ossetian State Pedagogical Institute. 362003, Russia, Vladikavkaz, K. Marx st., 36. E-mail: oskarkunawin@hotmail.com.

Expressive and evaluative functions of the concept «Heart» in the lyrics and prose of M.Yu. Lermontov

Abstract. The article investigates the expressive and evaluative functions of the concept «Heart» in the artistic work of M.Yu. Lermontov. The relevance of the work is due to the importance of the place occupied by this concept in the artistic world of the poet. It is established that in the work of M.Yu. Lermontov, the concept of «Heart» is manifested in the context of traditional symbolism as a receptacle of feelings, moods, experiences, and fears of a person. A sharp semantic shift away from traditional connotations is absent. The epithets accompanying this concept are either clarifying or refer to a spatial point. The heart in the work of M. Yu. Lermontov is irrational, symbolizing a deep intimate feeling, then in harmony with the mind, then contrasted with irrational evil. The novelty of the work is to identify and study the pragmatic components of the concept «Heart» in the work of M. Yu. Lermontov, its connotations and associations.

Key words: concept, chronotope, composite-speech form, artistic time, the plot time, retrospection, temporal art.

О общеизвестно, что в художественном произведении структура смысла при рецепции читателем возникает с ориентацией на образ действительности, который локализуется в его сознании в качестве отражения национального и индивидуального мировоззрения.

В русской картине мира сердце – средоточие эмоций: оно поет и сжимается, загорается и замирает, пламенеет и камнеет [1, с. 16].

В процессе исследования ядра концепта «Сердце» было выделено четыре лексико-семантических варианта, из которых важнейшим для данного исследования является следующее: вместилище чувств, настроений, переживаний, страхов человека.

В творчестве М.Ю. Лермонтова привычные символы сердца очень ярко проявляются как место локализации разнообразных эмоциональных состояний и ощущений. Указанная лексема неоднократно используется в его поэзии, при этом она в своей семантике практически не отличается от принятых в русском обыденном сознании коннотаций.

Художественные определения, распространяющие анализируемое слово, обычно выполняют уточняющую функцию или подчеркивают возраст героя или указывают на его принадлежность к определенной точке пространства.

Так, в стихотворении «Жалобы турка» слово «сердце» указывает на пространственную точку героев:

Ты знал ли дикий край под знойными лучами,

Где рощи и луга поблекшие цветут?

Где хитрость и беспечность злобе дань несут?

Где сердце жителей волнуемо страстями?

Однако в большинстве случаев художественные определения, распространяющие лексему сердце, имеют оценочно-экспрессивный, но не уточняющий характер.

Образ сердца у М.Ю. Лермонтова является собой своеобразный магнит, притягивающий спектр состояний души лирических героев.

В процессе сбора фактического материала нами было выявлено более тридцати эпитетов, сопровождающих концепт сердце: гордое, смиренное, глубокое, нежное, ложное, пламенное, милое, жаркое, воскресшее, холодное, хитрое, тщеславное, чистое, смущенное, грустное, враждебное, страстное, своенравное, правдивое, очарованное, унылое, томное, помраченное, горестное, непритворное, верное, преходящее, мягкое, волнуемое, увядшее, тайное и др.

Приведенный список художественных определений свойствен всей русской поэзии, использующей традиционный образ.

Как уже было отмечено выше, концепт сердце в лирике Лермонтова представляет собой вместилище эмоций, чувств, глубинных и самых сокровенных переживаний лирического героя.

Сердце в отличие от разума иррационально, образ сердца транслирует самые сокровенные переживания лирического героя [5, с. 221].

Так, любовное чувство в лирике Лермонтова – это, прежде всего, волнение сердца:

Он громкий звук внезапно раздает

В честь девы милой сердцу и прекрасной, –

И звук внезапно струны оборвет,

И слышится начало песни! – но напрасно! –

Никто конца ее не допоеет!..

(«Русская мелодия»)

В лирической сказке «Незабудка» поэт также использует образ пылкого сердца, символизирующего глубокое интимное чувство:

И мигот пагубный цветок

Схватил рукою безнадежной;

И сердце пылкого в залог

Его он кинул деве нежной.

Сердце лирического героя учащенно бьется при воспоминании о любимой:

Цветок печальный с этих пор
Любови дорог; сердце бьется,
Когда его приметит взор,
Он незабудкою зовется...

(«Незабудка»)

Однако сердце в лирике поэта не всегда предстает иррациональным. Иногда оно полностью гармонирует с разумом:

Я, веруя твоим словам,
Глубоко в сердце погрузился,
Однако же нашел я там,
Что ум мой не по пустякам
К чему-то тайному стремился

(«Н.Ф. И...вой»)

Сердце у поэта не всегда ассоциируется с приятными ощущениями. Так, в стихотворении «Н.Ф. И...вой» сердечное чувство печали противопоставлено испытанному злу:

Но пылкий, но суровый нрав
Меня грызет от колыбели...
И, в жизни зло лишь испытав,
Умру я, сердцем не познав
Печальных дум печальной цели

Сердце – это то, что лирический герой таит от окружающих и раскрывает либо перед возлюбленной, либо на исповеди. Последнее мы наблюдаем в стихотворении покаяние:

Дева
– Я пришла, святой отец,
Исповедать грех сердечный,
Горесть, роковой конец
Счастья жизни скоротечной!..
Поп
– Если дух твой изнемог
И в сердечном покаянье
Излиешь свои страданья:
Грех простит великий бог!..

В противопоставлении сердца окружающему миру находит отражение как мировосприятие поэта-романтика, так и обычное для национального русского мироощущения противопоставление окружающего мира и сердца. В этом смысле сердце представляется вместилищем глубинных чувств в противопоставлении осмысленному злу.

Но нередко бывает и так, что сердце поэта также начинает кипеть злобой:

Щеки бледностью, хоть молод,
Уж покрылись;
В сердце ненависть и холод
Водворились!

(«Песня»)

Сходную картину мы наблюдаем в стихотворении «Монолог», в котором изображаемое однообразное течение жизни тяжким бременем ложится на сердце лирического героя:

Так пасмурна жизнь наша. Так недолго
Ее однообразное течение...
И душно кажется на родине,
И сердцу тяжело, и души тоскует...

Поэтическому наследию М.Ю. Лермонтова присуща идентификация души русского человека.

Лирический герой поэта, являясь носителем русского сознания, интуитивно чувствует особый, неповторимый характер своей души, которая тесно взаимодействует с сердцем, что мы и наблюдаем в вышеприведенном примере.

Сердце в поэзии М.Ю. Лермонтова передает радостные чувства не только при выражении интимных переживаний, но и в случае выражения любви к свободе, родине, к родным полям, что мы наблюдаем в поэме «Мцыри»:

Я молод, молод... Знал ли ты
Разгульной юности мечты?
Или не знал, или забыл,
Как ненавидел и любил;
Как сердце билось живей
При виде солнца и полей...

Те же ощущения сердца Мцыри передаются и в следующем отрывке:

Вдали я видел сквозь туман,
В снегах, горящих как алмаз,
Седой незыблемый Кавказ;
И было сердцу моему
Легко, не знаю почему.

Концепт «Сердце» в лирике М.Ю. Лермонтова локален и самодостаточен, он является симультанным и не имеет отношения к разворачиванию лирического сюжета. Все ориентировано на достижение сиюминутного эффекта и совершенно не предполагает какого-либо продолжения [6, с. 191].

Нередко исследуемый концепт в поэзии автора находит выход в поэтику факта, во внетекстовую реальность. При этом образ сердца в стихотворениях М.Ю. Лермонтова эксплицирует возможности фикционального мира поэта. Порой автор использует приемы гротеска и гиперболы.

Довольно редко концепт «Сердце» выступает в качестве метонимии, причем подобное явление наиболее характерно для прозы М.Ю. Лермонтова, где развертывание повествования становится специальной задачей. Оно связывается с разным строем произведения.

Как следует из приведенных выше примеров, анализируемый концепт перемещает лирического героя на периферию художественного произведения, в результате он превращается в чуждый произведению компонент, а сердце становится главным героем.

В употреблении концепта «Сердце» поэт последовательно сохраняет верность традиции, избегая метафоризации образа, что находит широкое отражение в поэзии поэтов Серебряного века – О. Мандельштама, Б. Пастернака, В. Маяковского и др., в поэзии которых происходит деконструкция традиционного образа, вызванная семантическими сдвигами, внедряется иронический код, происходит резкий разрыв денотата и референта [4, с. 234].

То же следование традиции – изображение сердца как вместилища чувств и переживаний героев, – мы наблюдаем и в прозе М.Ю. Лермонтова, в частности, в романе «Герой нашего времени».

Никчемный и пустой Грушницкий, стараясь произвести впечатление на Печорина, восклицает, характеризуя «водяное общество»:

«Эта гордая знать смотрит на нас, армейцев, как на диких. И какое им дело, есть ли ум под нумерованной фуражкой и сердце под толстой шинелью».

В приведенном отрывке Лермонтов выстраивает оппозицию: «ум – сердце». При этом за этой пышной фразой не кроется какое-либо содержание. Грушниц-

кий старается представить себя существом, обреченным на страдание, представить себя героем романа.

Акцентируя внимание читателя на пышных фразах Грушницкого, М.Ю. Лермонтов создает сатирический образ фразера и франта. При этом концепт «сердце» теснейшим образом связан с образом солдатской шинели, которую носит Грушницкий. Он постоянно подчеркивает, что его шинель отпугивает представителей знати:

«Моя солдатская шинель – как печать отвержения».

Стараясь сыграть на самолюбии Грушницкого, Печорин использует образ сердца и образ шинели:

«...а года через два (Мэри) выйдет замуж за уроды, из покорности к маменьке, и станет себя уверять, что она несчастна, что она одного только человека и любила, то есть тебя, но что небо не захотело соединить ее с ним, потому что на нем была солдатская шинель, хотя под этой толстой серой шинелью билось сердце страстное и благородное».

Образ страстного и благородного сердца здесь как средоточие положительных черт героя выступает в роли метонимии, ибо благородным и страстным здесь предстает Грушницкий, совершенно не обладающий данными качествами, а образ сердца используется писателем для создания иронии.

Возникшее у Печорина чувство к княжне Мэри писатель также раскрывает посредством традиционного образа сердца:

«Доктор посмотрел на меня и сказал торжественно, положив мне руку на сердце: – Она вам знакома! – Мое сердце точно билось сильнее обыкновенного».

Итак, концепт «Сердце» занимает важное место в художественном творчестве М.Ю. Лермонтова. При этом традиционная символика концепта как вместилища разнородных чувств и эмоциональных состояний находит яркое отражение.

Резкие семантические сдвиги в сторону, отличную от традиционных коннотаций, отсутствуют. Сердце в отличие от

разума иррационально. В творчестве поэта оно покрывает большую часть пространства русской поэзии.

Сердце – это то, что лирический герой таит от окружающих и раскрывает либо перед возлюбленной, либо на исповеди.

В противопоставлении сердца окружающему миру проявляется не только романтическое мироощущение поэта, но и традиционное для русского сознания противопоставление сердца и окружающей действительности. Сердце с этой точки зрения – сосредоточение глубинных эмоций. Чаще всего оно противопоставляется рациональному злу.

Поэтическому наследию М.Ю. Лермонтова присуща идентификация души русского человека.

Лирический герой М.Ю. Лермонтова, являясь носителем русского сознания, интуитивно чувствует особый, неповторимый характер своей души, которая тесно взаимодействует с сердцем. Сердце в поэзии М.Ю. Лермонтова передает радостные чувства не только при выражении

интимных переживаний, но и в случае выражения любви к свободе, родине, к родным полям.

Концепт «Сердце» в лирике М.Ю. Лермонтова локален и самодостаточен, он является симультанным и не имеет отношения к разворачиванию лирического сюжета. Все ориентировано на достижение сиюминутного эффекта и совершенно не предполагает какого-либо продолжения.

Нередко исследуемый концепт в поэзии автора находит выход в поэтику факта, во внетекстовую реальность. При этом образ сердца в стихотворениях М.Ю. Лермонтова эксплицирует возможности фикционального мира поэта. Порой автор использует приемы гротеска и гиперболы.

Довольно редко концепт «Сердце» выступает в качестве метонимии, причем подобное явление наиболее характерно для прозы М.Ю. Лермонтова, где разворачивание повествования становится специальной задачей. Оно связывается с разным строем произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зибров Д.А. Концепт «сердце» в аспекте концептуальной систематики языка. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Иркутск, 2008. 26 с.
2. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. Т.1. М.: АН СССР, 1979-1981.
3. Пименова М.В. Концепт «сердце»: Образ. Понятие. Символ. Кемерово, 2007. 500 с.
4. Пименова М.В. Этногерменевтика языковой наивной картины внутреннего мира человека. Кемерово: Изд-во Кемеровск. гос. ун-та, 1999. 186 с.
5. Урысон Е.В. Душа, сердце, ум в языковой картине мира // Путь. 1994. № 6. С. 219-223.
6. Шатин Ю.В. Концепт «сердце» и его художественная деконструкция в русской поэзии XX века // Критика и семиотика. 2011. Вып.15. С. 189-196.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Zibrov D.A. Koncept «serdce» v aspekte konceptual'noj sistematiki jazyka. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Irkutsk, 2008. 26 s.
2. Lermontov M.Ju. Sbranie sochinenij: V 4 t. T.1. M.: AN SSSR, 1979-1981.
3. Pimenova M.V. Koncept «serdce»: Obraz. Ponjatie. Simvol. Kemerovo, 2007. 500 s.
4. Pimenova M.V. Jetnogermevntika jazykovoj naivnoj kartiny vnutrennego mira cheloveka. Kemerovo: Izd-vo Kemerovsk. gos. un-ta, 1999. 186 s.

-
5. Uryson E.V. Dusha, serdce, um v jazykovoj kartine mira // Put'. 1994. № 6. S. 219-223.
 6. Shatin Ju.V. Koncept «serdce» i ego hudozhestvennaja dekonstrukcija v russkoj poezii XX veka // Kritika i semiotika. 2011. Vyp.15. S. 189-196.

Поступила в редакцию 10.07.2020.

Принята к публикации 17.08.2020.

Для цитирования:

Кунавин О.Б. Экспрессивно-оценочные функции концепта «Сердце» в лирике и прозе М.Ю. Лермонтова // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 114-119. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Kunavin.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024308>

УДК 811.11

Куракина Н.А.

Куракина Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Балтийский федеральный университет имени И. Канта. 236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14. E-mail: petrusevich1@mail.ru.

Репрезентация прагматического потенциала в современной американской малой прозе

Аннотация. Цель данной статьи заключается в определении способов передачи прагматического потенциала в современной американской малой прозе - в рассказе «Старый добрый неон» Д.Ф. Уоллеса. Новизна исследования заключается в использовании основных выводов, которые позволили выявить структурные, семантические и прагматические факторы, определяющие выбор автором наиболее оптимальных способов репрезентации прагматического потенциала. Впервые произведен комплексный анализ репрезентации прагматического потенциала произведения американского писателя Д.Ф. Уоллеса на всех языковых уровнях, что помогает в выявлении эффективных стратегий, направленных на передачу прагматического потенциала.

Ключевые слова: прагмалингвистика, прагматический потенциал, американская художественная литература, малая проза, лингвостилистические средства, коммуникативный эффект, языковые уровни прагматического потенциала.

Kurakina N.A.

Kurakina Natalia Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University. 236041, Russia, Kaliningrad, A. Nevskogo st., 14. E-mail: petrusevich1@mail.ru.

Manifestation of pragmatic value in modern American flash fiction

Abstract. The aim of the article is to identify the methods of manifestation of pragmatic value in modern American flash fiction 'Good Old Neon' written by D.F. Wallace. The novelty of research is specified in the use of the results eliciting structural, semantic and pragmatic features that manifest the pragmatic value. To shed light on the expression of the pragmatic value in flash fiction on different linguistic levels, the complex analysis of the pragmatic value in D.F. Wallace's flash fiction has been carried out. It serves to reveal the effective strategies of conveying the pragmatic value.

Key words: pragmalinguistics, pragmatic value, American fiction, flash fiction, lingua stylistic means, communicative effect, linguistic levels of pragmatic value.

Понятие прагматического потенциала текста было тщательно изучено В. Комиссаровым, который подчеркивает, что текст может не только предоставить получателю информацию, но и оказать более глубокое воз-

действие, вызвать определенные эмоции, побудить к определенным действиям. Ученый предполагает, что способность достичь коммуникативного эффекта и реализовать прагматическое воздействие на реципиента называется прагматиче-

ским потенциалом или прагматикой текста [3, с. 209].

Создатель исходного текста выбирает конкретные лингвистические средства, зависящие от целого ряда социальных параметров, которые наилучшим образом служат для реализации коммуникативной цели сообщения. Таким образом, каждый текст имеет свой прагматический потенциал [4, с. 147].

Прагматический потенциал текста может быть реализован на следующих уровнях языка: фонографический, лексический, синтаксический, общетекстовый.

На фонографическом уровне используются такие средства как: графон, курсив, ониматопея (звукоподражание), аллитерация и ассонанс.

На лексическом уровне используется эмоционально-оценочная лексика, стилистические приемы языка, авторские неологизмы и окказионализмы.

На синтаксическом уровне рассматриваются вопросительные предложения, эллиптические предложения, инверсия, повторы.

На общетекстовом уровне большую роль играет образ автора и макроконтекст [2, с. 8].

Прагматически маркированные языковые средства позволяют апеллировать к эмоциональному восприятию текста читателем [1, с. 194].

Проведенный лингвистический анализ позволил выявить следующие характерные особенности реализации прагматического потенциала на лексическом и синтаксическом уровнях, оформленные в соответствии с частотностью по следующим категориям.

1. Лексические повторы. В данную категорию входят такие стилистические средства как анафора, эпифора, анадиплосис, а также повтор слов, как в рамках отдельного предложения, так и всего текста. Самым часто употребляемым средством в данной категории является анафора:

«A part of me was still calculating, performing – and this was part of the ceremonial quality of that last afternoon» [5, p. 175].

В представленном примере показано, что в первом случае употребление «A part» относится к самому герою, к его действиям и мыслям, тогда как во втором случае «part» – это часть дня, относящаяся к тому, что происходит вокруг героя. Таким образом, автор соотносит эти две части внешнего и внутреннего мира, подчеркивая их тесную связь.

2. Эпитеты.

«And the more of a fraud you felt like, the harder you tried to convey an impressive or likable image of yourself so that other people wouldn't find out what a hollow, fraudulent person you really were» [5, p. 147].

В данном примере автор противопоставляет эпитеты «impressive or likable» и «hollow, fraudulent», чтобы подчеркнуть контраст между тем как герой пытается выглядеть и тем как он себя на самом деле при этом чувствует.

3. Парантезные включения. Прием, который является одной из отличительных черт индивидуального стиля автора и выполняет художественно-выразительную функцию наряду с информативной. Уточнения в скобках вводят дополнительную информацию, но как бы «из-за кадра», в отрыве от основного повествования. В скобки автор заключает дополнительную информацию, на которой хочет сделать акцент:

«...so I could show that I already knew the answer ... and finally came out and told him about being a fraud and feeling alienated (I had to use the uptown word of course, but it was still the truth) and starting to see myself ending up living this way for the rest of my life and being completely unhappy» [5, p. 144].

В данном примере парантезы герой извиняется за использование высокопарного слова «alienated», которое он употребляет в объяснении со своим психотерапевтом, и считает его уместным для той ситуации, однако в диалоге с читателем данная лексема не считается уместной, поэтому объяснение было необходимо.

4. Метафоры.

«...it would take exponentially longer than the whole meeting just to try to put a few seconds' silence's flood of thoughts into words» [5, p. 150].

Поток мыслей, охарактеризованный в примере, сравнивается с наводнением: подобно потоку мыслей наводнение может быть очень сильным, страшным и неуправляемым, оно так же захлестывает, из него трудно выбраться.

«...That was part of the idea behind things like joining the charismatic church up in Naperville, to try to wake up spiritually instead of living in this fog of fraudulence» [5, p. 156].

В данном случае употребления метафоры автор противопоставляет духовное пробуждение, к которому пытается прийти герой, с туманом фальши, в котором он живет. Туман сравнивается с состоянием героя на основе того, что в подобном состоянии, как и в тумане, сложно существовать, видеть и двигаться в каком-либо направлении, туман фальши будто застилает глаза герою, мешая ему жить честно и свободно. Когда человек находится в тумане, он может четко видеть только в пределах небольшого радиуса, таким образом, автор подчеркивает, что герой эгоистичен, заиклен на себе и своей жизни, и именно «fog of fraudulence» препятствует расширению взгляда и наиболее полного объективного восприятия действительности.

5. Сравнения.

«And I somewhat resignedly said yes, and that I seemed always to have had this fraudulent, calculating part of my brain firing away all the time, as if I were constantly playing chess with everybody and figuring out that if I wanted them to move a certain way I had to move in such a way as to induce them to move that way» [5, p. 145].

В представленном примере использования сравнения поведение героя сравнивается с игрой в шахматы. Подобное сравнение основано на том, что игра в шахматы, так же как и лицемерное поведение, требует постоянной и усиленной

работы мозга, просчета каждого действия и наблюдения за оппонентом с целью управления. Кроме того, в данном сравнении герой противопоставляется всем остальным, что подчеркивает его враждебное отношение к внешнему миру, в частности к людям.

6. Параллельные конструкции.

«As in, 'This is the last time I will ever tie my shoe,' 'This is the last time I will look at this rubber tree on top of the stereo cabinet,' 'How delicious this lungful of air right here tastes,' 'This is the last glass of milk I'll ever drink,' 'What a totally priceless gift this totally ordinary sight of the wind picking trees' branches up and moving them around is» [5, p. 174].

При помощи параллельных конструкций автор описывает последовательность и скорость мыслей героя, собирающегося покончить жизнь самоубийством. Посредством употребления параллельных конструкций создается впечатление, что читатель своими глазами осматривает комнату героя, ощущает всю трагичность ситуации, которая передается за счет того, что герой упоминает одну за другой самые простые вещи, которых он даже не замечал в обыденной жизни, но которые наполняли его жизнь, и только перед смертью он в действительности осознает их ценность.

Материал исследования с применением количественных подсчетов позволил установить следующую тенденцию в использовании лингвостилистических средств для создания прагматического потенциала произведения на лексическом и синтаксическом уровнях.

В ходе подробного анализа текста оригинала художественного произведения на языковых уровнях были выявлены более 500 примеров употребления различных средств художественной выразительности и подробно рассмотрены наиболее частотные из них: лексические повторы, эпитеты, парантезы, метафоры, плеоназмы, сравнения, атрибутивные и параллельные конструкции, реалии и гиперболы.

Лингвостилистические средства	Частотность (%)
Лексические повторы	24.3
Эпитеты	17.3
Парантезные включения	8.2
Метафоры	8
Плеоназмы	6.9
Сравнения	5.1
Параллельные конструкции	4.9
Атрибутивные конструкции	4.3
Реалии	3.9
Гиперболы	2.8
Реминисценции	2.6
Сленговое выражения	2.4
Парцелляция	2.2
Риторические вопросы	2
Антитезы	1.5
Олицетворения	0.8
Игра слов	0.6
Градации	0.6
Метонимия	0.4
Оксюморон	0.4
Ирония	0.4
Хиазм	0.4

Таким образом, в результате анализа малой прозы (рассказа «Старый добрый неон») было выявлено, что текст произведения обладает большим прагматическим потенциалом, реализованном преимущественно на лексическом и синтак-

сическом уровнях, при помощи средств художественной выразительности. На общетекстовом уровне высокая степень присутствия автора в тексте реализуется с помощью нарратива от первого лица.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранчеева Е.И. Прагматический потенциал переводного текста // Вестник НГПУ, 2015. №2. С. 193-202.

2. Дотмурзиева З.С. Прагматика англоязычного художественного текста и проблемы прагматики его перевода: автореф. дис. канд. филол. наук. Пятигорск, 2006. 20 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
4. Куракина Н.А. Прагматический аспект комплиментарных высказываний (на материале англо-американской художественной литературы): дис. канд. филол. наук. Калининград, 2016. 171 с.
5. Wallace D.F. Oblivion: Stories. NYC: Little, Brown and Company, 2004. 329 p.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Barancheeva E.I. Pragmaticheskij potencial perevodnogo teksta // Vestnik NGPU, 2015. №2. S. 193-202.
2. Dotmurzieva Z.S. Pragmatika anglojazychnogo hudozhestvennogo teksta i problemy pragmatiki ego perevoda: avtoref. dis. kand. filol. nauk. Pjatigorsk, 2006. 20 s.
3. Komissarov V.N. Teorija perevoda. M.: Vyssh. shk., 1990. 253 s.
4. Kurakina N.A. Pragmaticheskij aspekt komplimentarnyh vyskazyvanij (na materiale anglo-amerikanskoj hudozhestvennoj literatury): dis. kand. filol. nauk. Kaliningrad, 2016. 171 s.
5. Wallace D.F. Oblivion: Stories. NYC: Little, Brown and Company, 2004. 329 p.

Поступила в редакцию 28.08.2020.

Принята к публикации 31.08.2020.

Для цитирования:

Куракина Н.А. Репрезентация прагматического потенциала в современной американской малой прозе // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 120-124. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Kurakina.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024336>

УДК 82-3

Ряпов Р.И.

Ряпов Руслан Игоревич, аспирант, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского. 295000, Россия, Республика Крым, г. Симферополь, пр-т Академика Вернадского, 2. E-mail: rryapov@gmail.com.

Травелог как диалог: к постановке проблемы

Аннотация. В статье рассматривается диалогичность травелога как одна из жанровых особенностей. Уделяется внимание выявлению вектора, в рамках которого протекают взаимоотношения путешественника (автора травелога) с инокультурным пространством. В работе доказано наличие особой (косвенной) формы диалогичности травелога.

Ключевые слова: травелог, диалог, межкультурная коммуникация, путешествие, А.У. Кинглейк.

Ryapov R.I.

Ryapov Ruslan Igorevich, post-graduate, Crimean Federal University. 295000, Russia, Crimea Republic, Simferopol, Akademika Vernadskogo av., 2. E-mail: rryapov@gmail.com.

Travelogue as a dialogue: towards a problem statement

Abstract. The article explores the potential dialogical feature of travelogue as one of genre peculiarities. The research work is focused on exposure of the vector by which the interrelations between a traveler (the author of travelogue) with other-cultural space. There is existence of particular form of dialogical characteristics of travelogue proved.

Key words: travelogue, dialogue, cross-cultural communication, travelling, A.W. Kinglake.

Литературоведение на сегодняшний день позволяет взглянуть на жанр травелога с различных сторон. Многообразие концепций и методологических подходов при изучении этого жанра в значительной степени определило не только особенности травелога как подвида эпических жанров, но и способствовало более детальному его разбору на составные, жанрообразующие и, соответственно, присущие только ему части. Об этом свидетельствуют работы литературоведов не только отечественного, но и зарубежного уровней, а именно В.М. Гуминского, А.А. Майга, М.В. Аксеновой, И.Ф. Головаченко, Т. Кочкаровой (Т. Kochkarova), С. Калзати, (S. Calzati), Н. Тирякиоглу (N. Tiryakioglu) и пр. Каждая из работ

вышеперечисленных авторов привносит свой интерпретационный оттенок, исследовательский вектор в рассмотрение травелога. Однако, несмотря на обширный диапазон исследований в области травелога, некоторые его сферы остаются по-прежнему неисследованными. Изучение одной из таких лакун в травелоге, а именно его потенциальной диалогичности, и посвящено данное исследование.

Как и любое художественное произведение, принадлежащее роду эпики, травелог обладает целым рядом характеристик. В данном случае речь идет о таких литературоведческих категориях, как биографический автор, герой, рассказчик/повествователь, сюжет, композиционная структура и т.д. [11; 12]. Однако

важно понимать, что эти компоненты не присущи сугубо травелогическим текстам, поскольку наблюдаются у всех без исключения жанров эпики; в контексте травелога эти элементы характеризуются особостью, своего рода неповторимостью, что, по сути, делает травелог травелогом. Некоторыми из таких особенностей выступают свойственные эпике элементы, а именно инвариативная речевая структура, которая подразумевает под собой специфику взаимодействия субъектов речи в произведении, а также «нераздельность-неслиянность мира и героя в событии», «фрагментарность», «циклическость и кумулятивность сюжетных схем» [11, с. 281, 290, 286, 294].

Беря во внимание концепции и методологические подходы перечисленных выше авторов, можно сказать, что в области травелога изучено далеко не все, однако известно многое. Более того, некоторые вопросы касательно травелога на сегодняшний день являются предметом дискуссий среди исследователей-литературоведов. Так, согласно концепциям В.М. Гуминского, М.В. Аксеновой, А. Шенле, фундаментальной основой для травелога выступает именно документальная его составляющая, то есть задокументированное осуществленное путешествие. Другими словами, сюжетообразующим в травелогике является путешествие, пространство («город или городской контекст») и «перемещения в нем» [7, с. 377; 3, с. 314-315; 1, с. 171; 13, с. 272]. Дискуссионный момент здесь проявляется в том, что существуют и другие литературоведческие концепции рассмотрения травелога, согласно которым путешествие, наоборот, может не выступать в роли главного, ядерного элемента, а, напротив, представляет второстепенное, если не эпизодическое в травелогике, вследствие чего травелог выступает в качестве «бессюжетного повествования» [2, с. 55; 10, с. 91]. Несмотря на то, что вышеуказанные концепции противопоставлены друг другу, их анализ позволяет выявить тот ядерный элемент, который и

выступает основой травелога. Проблема здесь заключается в том, что травелог представляет собой именно путешествие, о котором рассказано, но не рассказ, посвященный путешествию. На первый взгляд, может показаться, что оба этих высказывания тождественны друг другу, однако это не так. Необходимо разобраться в этом, чтобы перейти к следующему этапу рассмотрения основной проблематики данной работы.

Если основу травелога составляет не что иное, как путешествие, очевидно, что оно требует наличие путешественника как такового, которым и выступает сам автор (автор эмпирический): его опыт, взаимодействие с инокультурной средой, попытки ее интерпретации – все это имеет под собой документальное, реалистическое подспорье, что и наделяет травелог присущими ему особенностями. В противоположном случае, когда путешествие воспринимается как маргинальное, не обладающее особыми функциями в рамках художественного произведения, то условие наличие автора-путешественника также становится необязательным, что, соответственно, нивелирует акт путешествия как таковой. В результате читатель имеет дело с эпическим произведением, в котором нет путешественника (может не быть) и отсутствует его непосредственный, прямой контакт с иностранным. Другими словами, теряется единственная характеристика, которая делает травелог травелогом в его литературоведческом понимании. Таким образом, более объективным, прагматичным и обоснованным нам представляется подход, подразумевающий путешествие и травелог как неотъемлемые части одного целого.

На наш взгляд, чтобы провести фундаментальный анализ предполагаемой диалогичности травелога или проверить достоверность тезиса «травелог есть диалог», необходимо данное исследование начать с такой наиболее заметной особенности травелога, как место автора в нем. Как нами уже было отмечено ранее,

автор в травелоге в обязательном порядке должен быть путешественником. Почему? Потому что именно совершение акта путешествия позволит ему балансировать между такими имагологическими категориями, как «свое» и «чужое», контактировать с новым и ранее не известным, относящимся к другой культуре, другой стране, другому миру. Травелог являет собой «субъективное описание пути», в котором подчеркивается особое место автора (путешественника) [5, с. 18]. Более того, О.А. Андреева считает, что травелог для автора это всегда «его диалог с городом, с местом, с культурой» [9; 8, с. 6]. С данным утверждением сложно не согласиться, однако исследователь вводит категорию диалогичности травелога, которая, сама по себе, является достаточно дискуссионной.

Говоря о потенциальной диалогичности травелога, важно учитывать несколько немаловажных факторов. Во-первых, диалог подразумевает под собой коммуникативное «взаимодействие равноправных субъектов», акт, при котором в результате общения остается результат в виде полученной информации [6, с. 50]. Здесь обозначен ключевой факт диалога, состоящий в равноправности его участников. Необходимо понимать, что, другими словами, диалог – это действие, при котором говорят двое, а не повествование одного в присутствии другого. Гипотетическая установка данной работы предполагает, что травелог, в частности британский травелог 19 века, подразумевает под собой именно последнее, поскольку в нем доминирует перцептивная сторона автора-путешественника, посредством которой репрезентируется инокультурный мир. Более того, здесь необходимо учитывать тот факт, что сам акт путешествия, подразумевая под собой обязательное возвращение на родину (исходная точка), задает особый вектор восприятия инокультурной сферы, который как бы изначально дистанцирует автора от всего инокультурного, несмотря на его полную вовлеченность в него (инокуль-

турное). Такое условие, на наш взгляд, уже заметно ставит под сомнение потенциальную диалогичность травелога, что будет проверено на практике.

Во-вторых, сама структура травелога подразумевает под собой четкое разграничение, ранжирование действующих лиц, что подразумевает диалогичность травелога как неотъемлемую его часть. Однако наличие диалогов внутри художественного произведения между персонажами, включая и самого автора-путешественника, не указывает на диалог в масштабах всего травелога, а лишь указывает на взаимодействия субъектов речи. Здесь важно разграничить две категории диалога: прямой (непосредственный коммуникативный контакт двух или более говорящих субъектов) и косвенный (акт информационного взаимодействия, осуществляющийся непосредственно, инерционно). Исходная позиция данного исследования предполагает вверение травелогу косвенной формы диалога, несмотря на наличие прямых его форм.

Особо ярко подчеркивается специфика взаимодействия, «диалогичности» культур в травелогах, посвященных ориенталистскому дискурсу. Это обуславливается резкой противопоставляемостью восточной и западной культур друг другу. С целью проверки действительности высказанных выше гипотез необходимо провести анализ практического материала, которым в данном исследовании будет выступать травелог английского путешественника А.У. Кинглейка под названием «На востоке» (A.W. Kinglake «Eothen») [14]. Особенность данного травелога заключается в том, что он представляет собой восприятие европейским человеком, англичанином, менталитета, культурной специфики, инокультурного пространства Турции, олицетворяющей, в свою очередь, восток как концепт. Более того, это произведение соответствует уже указанным нами ранее чертам травелога: автор-путешественник, совершающий реальное путешествие, отображающий иностранный колорит посредством соб-

ственного восприятия и английских менталитетных категорий. Так, важно обращать внимание на исторические, религиозные и этнокультурные достопримечательности Турции, точнее, на специфику восприятия их автором, что будет прямой характеристикой вектора диалогичности таких имагологических категорий, как «свое» и «чужое».

Первый контакт с инокультурным пространством, вступление в имплицитный диалог с восточным миром осуществляется на подъезде к городу Белград, который хоть и находится на территории современной Сербии, все же в 19 веке принадлежал Османской Порте. Рассмотрим на примере «вступление в диалог» автора и турецкого пространства.

1. «...southward, I saw the Ottoman's fortress – austere, and darkly impending high over the vale of the Danube – historic Belgrade» [14, с. 1]. – «Но на юге глаза мои встречали уже мрачную турецкую крепость – исторический Белград» [4, с. 1]. Из приведенного примера благодаря эпитетной линии четко ощущается ассоциация Турции (как диалогичного собеседника в данном случае) с «мрачным» внешним видом турецкой крепости. Сам автор настороженно, с тревогой относится к инокультурному «собеседнику».

2. «If you would go from your hotel to the Bazaars, you must go by the bright, blue pathway of the Golden Horn, that can carry a thousand sail of the line» [14, с. 30]. – «Из вашей гостиницы ... путь на базар лежит через Золотой Рог, где может поместиться тысяча линейных кораблей» [4, с. 27]. В данном примере отображается восприятие водных достопримечательностей столицы Османской империи – Стамбула. Примечательно, что автор-путешественник изображает собственное впечатление от ширины и масштабности такого маринистического объекта, как Золотой Рог, исключительно с позиции потенциальной его обороноспособности, указывая на возможность размещения тысячи суден. Его не впечатляет глубина и насыщенность цвета вод Золо-

того Рога, он не упоминает важность, которой обладает этот локус для турок. Не упоминает автор и о том, что он (пролив) разделяет Стамбул на северный и южный секторы. Все вышеперечисленное необходимо брать во внимание с целью дальнейшего аккумуляирования в выводах исследования.

3. «Even if we don't take a part in the chaunt about «Mosques and Minarets», we can still yield praises to Stamboul» [14, с. 30]. – «Мы отнюдь не намерены участвовать в концерте восхвалений стамбульский мечетей и минаретов, но все же похвалим кое-что и в Стамбуле» [4, с. 27]. Самое прямое отношение автора-путешественника к религиозному аспекту инокультурного и посещаемого им пространства отображен в данном примере. То, что является сакральным для обитателей восточного мира, а именно мечети и минареты, равно как и восхищения ими, для автора не имеют никакого значения. Более того, он намеренно отделяет характерные исламу признаки от столицы Османской Порты, поскольку только таким образом он может дать оценку этому городу. Подытоживая, можно сказать, что с центром Турции у британского путешественника отсутствуют ассоциации религиозного содержания, религия востока попросту не имеет для него значения, что также определяет вектор взгляда автора травелога на инокультурное пространство.

Продолжая тему религиозного аспекта, важно отметить, что начало турецкой земли, как и всего турецкого, отождествляется у автора-путешественника не столько с исламом как религией востока, как с полным антиподом христианства. Это становится очевидным из представленного ниже примера:

4. «... (he) held forth his hand – I met it with mine, and there was an end to Christendom for many a day to come» [14, с. 3]. – «Я пожал [руку], и мы надолго расстались с христианским миром» [4, с. 3].

Примечательно, что принадлежность к исламу, соответственно, все мусуль-

манское ассоциируется автором более с негативными характеристиками. Например:

5. «*The Moslem quarter of a city is lonely and desolate; you go up and down, and on over shelving and hillocky paths through the narrow lanes walled in by blank, windowless dwellings*» [14, с. 5]. – «*Мусульманский квартал в восточном городе пуст и уныл; вы восходите и нисходите по неровным тропинкам, кривые и жалкие улицы ограждены печальными стенами, в которых не прорублено ни одного окна*» [4, с. 5]. Здесь мы можем наблюдать, что мусульманский объект репрезентируется такими эпитетами, как «пустой», «унылый», улицы этого (мусульманского) квартала «кривые», «жалкие», «беззаконные». В подобном описании ощущается перцепция того, что все мусульманское отождествляется с указанными выше эпитетами, следовательно, все немусульманское – нет, что подтверждается следующим примером:

6. «*Painfully struggling against the obstacles to progression interposed by the many folds of her clumsy drapery, by her big mud boots, and especially by her two pairs of slippers, she works her way on full awkwardly enough, but yet there is something of womanly consciousness in the very labour*» [14, с. 34]. – «*Отчаянно борясь с препятствиями, мешающими двигаться вперед, находясь под многочисленными сгибами ее неудобной ткани, в больших грязных сапогах, и особенно в парах туфель, она обезоруживающе неуклюже прокладывает свой путь; но также существует кое-что в сознании этой женщины, что позволяет ей идти, прилагая немало труда и усилий, и нести бремя своего обаяния и шарма*» [4, с. 31]. В данном текстовом фрагменте прослеживается осуждающая позиция автора по отношению к религиозному одеянию женщины востока – хиджабу. Он намеренно называет его «неудобной тканью», которая заставляет ее движения быть «обезоруживающе неуклюжими». Немаловажно обратить внимание на то, что представление религиозно-

го одеяния как «препятствия, мешающего двигаться вперед», носит символический характер. Можно сказать, что путешественник как бы подразумевает, что все мусульманское мешает «движению вперед», в том числе и прогрессу, развитию, причем не только материального, но и интеллектуального потенциала.

Доминирующий менталитет англичанина является главенствующим признаком при описании инокультурного пространства в травелоге, что также подтверждает следующий пример:

7. «*...that that which was true in Piccadilly, must be true in Adrianople*» [14, с. 26]. – «*...что истинно в центре Лондона, должно быть столько же истинно и в Адрианопле*» [4, с. 23-24]. Автор позиционирует английский менталитет и культурную среду как эталонные, являющиеся базовыми для цивилизованных людей признаками. И любое несоответствие с этими установками подвергается резкой критике и осуждению.

Однако далеко не все в Турции А. Кинглейком воспринимается с критической точки зрения. Так, автор травелога, сравнивая европейские и восточные ценности, подходы к восприятию реальности, находит яркое противопоставление одних другим, что вызывает в нем восхищение:

8. «*The Europeans, during the prevalence of the Plague, carefully avoid the touch of every human being whom they pass;... the Moslem stalks on serenely, as though he were under the eye of his God, and were "equal to either fate"*» [14, с. 32]. – *Пока свирепствует чума, европейцы выходят на улицу только в необходимых случаях и тщательно избегают всякого соприкосновения с людьми; ... мусульманин идет без всякого опасения, будучи уверен, что на нем покоится взор Господень; он совершенно примирен с судьбою, одинаково готов жить или умереть* [4, с. 29]. Автор подчеркивает наличие таких черт в турках, как бесстрашие, смелость, отвага и даже хладнокровность к невзгодам и неприятностям. Особое восхищение ав-

тора вызывает их пренебрежительное, даже вызывающее бесстрашие перед смертью, чего, по мнению автора, недостает европейским нациям. Примечательно то, что те качества, которые свойственны туркам (см. выше), а именно восхищение ими, прослеживается сквозь все путешествие. Так, к ним добавляется восхваление чувства собственного достоинства турок, их внутренняя сила и жесткость характера. Единственная причина, по которой А. Кинглейк так преподносит эти характеристики, заключается в том, что они представляют турок как настоящих воинов, что становится очевидным из примеров ниже.

9. *«The man whose head was thus pledged for our precious lives was a glorious looking fellow, with the regular, and handsome cast of countenance, which is now characteristic of the Ottoman race»* [14, с. 14]. – «В наружности человека, которого голова служила залогом нашему драгоценному существованию, было что-то внушающее. Черты его отличались правильностью и красотой, общими всей турецкой нации» [4, с. 13].

10. *«The long drooping mustachios, and the ample folds of the once white turbans, that lowered over the piercing eyes, and the haggard features of the men, gave them an air of gloomy pride, and that appearance of trying to be disdainful under difficulties»* [14, с. 5]. – «Длинные, отвисшие усы, белые некогда чалмы, крупными складками ниспадающие на пронизательные глаза, и сухие, жесткие черты лица, – все это придавало храбрым воинам вид дикой гордости, все говорило об усилении выказывать презрение к своему жалкому положению» [4, с. 4].

Таким образом, подводя итоги данного исследования, можно сказать следующее. Благодаря проведенному литературоведческому анализу нам удалось установить, что травелог не обладает такой характеристикой, как диалогичность в привычном ее понимании. Безусловно, автор-путешественник вступает в комму-

никативный контакт с инокультурной средой, с нравами, обычаями, особенностями архитектуры, пейзажами, жизненным укладом. Однако подобное взаимодействие не может называться прямым диалогом, поскольку вышеуказанный контакт со всем иностранным осуществляется по принципу «я говорю о них», а не «я говорю с ними». Из приведенных примеров очевидным становится тот факт, что восприятие турецкой среды, равно как и всего восточного, выстраивается исключительно согласно имагологическому принципу – противопоставлению «чужого» «своему». Иными словами, травелог обладает диалогичностью, но достаточно своеобразной, потому как диалог в рамках травелога осуществляется автором с «я-культурой» и инокультурным пространством. Путешественником инициируется вопрошание у инокультурной среды о ее особенностях, в результате чего он получает непрямой, косвенный ответ в виде репрезентации увиденных инокультурных реалий сквозь призму собственного восприятия. Это объясняет то, почему английского путешественника не производили впечатления достопримечательности или же ценные для турок аспекты их жизни: это происходит лишь по причине того, что характеризуемые автором аспекты противоречат или же не обладают такой же значимостью для английского менталитета в силу несоответствия таковому. Восхищения же заслуживают лишь те элементы, которые схожи, приемлемы или же восхваляются в английской картине мира. Таким образом, удалось установить, что в травелоге отсутствует прямой диалог в привычном его понимании, но имеет место быть особый «диалог культур» со специфической внутренней организации, в рамках которого устанавливается разделение на Европейское (британское) и Антиевропейское (антибританское), где последнее всегда на порядок ниже.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова М.В. Травелог: путешествие жанра и жанр путешествий // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. №3 (31). С. 170-176.
2. Головченко И.Ф. Литературное путешествие: проблема жанра // Вестник Тверского государственного университета. 2017. №1. С. 32-38.
3. Гуминский В.М. Русская литература путешествий в мировом историко-культурном контексте. Москва: Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького РАН, 2017. 608 с.
4. Кинглейк А.У. Путешествие английского туриста по Востоку // HomLib. URL: <http://homlib.com/read/kinglek-au/puteshestvie-angliyskogo-turista-po-vostoku>
5. Конопко К.С. «Свое», «другое», «чужое» в травелогах Антона Ашкерца. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. 93 с.
6. Липич Т.И. Диалог как форма взаимодействия культур // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. С. 50-54.
7. Мартынюк Е.Б. Травелог как взаимодействие личной культуры автора и общекультурного взаимодействия // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход. 2018. С. 376-381.
8. Рокина Г.В. Травелог как исторический источник // Запад – Восток. 2016. №9. С. 5-8.
9. Сибирский форум – интеллектуальный диалог: интервью О.А. Андреевой // Сибирский форум. 2015. URL: <http://sibforum.sfu-kras.ru/node/776>
10. Скибина О.М. Путевой очерк: «синкретизм» жанра (на примере русской публицистики XIX века) // Вопросы теории и практики журналистики. 2014. №4. С. 88-97.
11. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. Теория литературы. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
12. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
13. Шенле А. Подлинность и вымысел в авторском самосознании русской литературы путешествий 1790-1840. Санкт-Петербург: Академический проект Санкт-Петербург, 2004. 272 с.
14. Kinglake A.W. Eothen. Paris: Leipzig, 1846. 308 p.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Aksenova M.V. Travelog: puteshestvie zhanra i zhanr puteshestvij // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2018. №3 (31). S. 170-176.
2. Golovchenko I.F. Literaturnoe puteshestvie: problema zhanra // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. №1. S. 32-38.
3. Guminskij V.M. Russkaja literatura puteshestvij v mirovom istoriko-kul'turnom kontekste. Moskva: In-t mirovoj literatury im. A.M. Gor'kogo RAN, 2017. 608 s.
4. Kinglejk A.U. Puteshestvie anglijskogo turista po Vostoku // HomLib. URL: <http://homlib.com/read/kinglek-au/puteshestvie-angliyskogo-turista-po-vostoku>
5. Konopko K.S. «Svoe», «drugoe», «chuzhoe» v travelogah Antona Ashkerca. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2017. 93 s.
6. Lipich T.I. Dialog kak forma vzaimodejstvija kul'tur // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filosofija. Sociologija. Pravo. 2009. S. 50-54.
7. Martynjuk E.B. Travelog kak vzaimodejstvie lichnoj kul'tury avtora i obshhekul'turnogo vzaimodejstvija // Perevodcheskij diskurs: mezhdisciplinarnyj podhod. 2018. S. 376-381.
8. Rokina G.V. Travelog kak istoricheskij istochnik // Zapad – Vostok. 2016. №9. S. 5-8.
9. Sibirskij forum – intellektual'nyj dialog: interv'ju O.A. Andreevoj // Sibirskij forum. 2015. URL: <http://sibforum.sfu-kras.ru/node/776>
10. Skibina O.M. Putevoj ocherk: «sinkretizm» zhanra (na primere russkoj publicistiki XIX veka) // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. 2014. №4. S. 88-97.
11. Tamarchenko N.D., Tjupa V.I., Brojtman S.N. Teorija literatury. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 512 s.
12. Tjupa V.I. Analiz hudozhestvennogo teksta. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2009. 336 s.

-
13. Shenle A. Podlinnost' i vymysel v avtorskom samosoznanii russkoj literatury puteshestvij 1790-1840. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt Sankt-Peterburg, 2004. 272 s.
 14. Kinglake A.W. Eothen. Paris: Leipzig, 1846. 308 p.

Поступила в редакцию 08.07.2020.

Принята к публикации 13.08.2020.

Для цитирования:

Ряпов Р.И. Травелог как диалог: к постановке проблемы // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 125-132. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Ryapov.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024396>

УДК 811

Савельев В.С.

Савельев Владимир Сергеевич, аспирант, Омский педагогический университет имени Ф.М. Достоевского. 644077, Россия, г. Омск, пр. Мира, 55А. E-mail: saveliev.mister2018@yandex.ru.

Презентация фразеологического материала в словаре фразеологизмов писателя (на материале творчества В. Токаревой)

Аннотация. В отечественной лексикографии существует целый ряд словарей языка писателя, отражающих особенности лексического (в том числе и фразеологического) состава художественной прозы и поэзии, произведений публицистического, эпистолярного и официально-делового жанров. Современная фразеология рассматривает попытки создания оригинальных фразеологических словарей, но в этой связи важно решить ряд проблем, и в первую очередь связанных с объемом словаря и особенностями построения фразеологической статьи.

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, трансформация, построение словарной статьи.

Savelev V.S.

Savelev Vladimir Sergeevich, post-graduate, Omsk pedagogical University named after F.M. Dostoevsky. 644077, Russia, Omsk, Mira av., 55A. E-mail: saveliev.mister2018@yandex.ru.

Presentation of phraseological material in the dictionary of phraseological uses of the writer (based on the work of V. Tokareva)

Abstract. In Russian lexicography, there are a number of dictionaries of the writer's language that reflect the peculiarities of the lexical (including phraseological) composition of fiction and poetry, works of publicistic, epistolary and official business genres. Modern phraseology considers attempts to create original phraseological dictionaries, but in this regard it is important to solve a number of problems, primarily related to the volume of the dictionary and the features of constructing a phraseological article.

Key words: phraseology, phraseological units, transformation, construction of a dictionary article.

В словарях языка писателей фразеологический материал, по сложившейся в лексикографии традиции, представлен в конце словарной статьи [5; 8; 6 и др.].

В последние годы предпринимается попытка создания ряда оригинальных фразеологических словарей писателя. К такому роду фразеологических источ-

ников можно отнести различного типа словари, созданные на материале произведений группы писателей «Фразеологизмы в русской речи: Словарь» [3], «Словарь фразеологизмов в поэтической речи В.В. Маяковского (на материале поэм)» [4], «Фразеологизмы в творчестве В. Высоцкого: Опыт словаря фразеологизмов» [11], создающийся на ос-

нове «Словаря языка Пушкина» «Автоматизированный фразеологический словарь А.С. Пушкина» [1]. Но подобного рода словарей в отечественной фразеографии явно недостаточно.

Важно решить в этой связи целый комплекс проблем, и в первую очередь связанных с объёмом фразеологического словаря поэта, особенностями построения фразеографической статьи, которая, по выражению П.Н. Денисова, «представляет собой «канал связи» между автором и читателем словаря» [2; 16]. Необходимыми при разработке словарной статьи являются такие проблемы, как порядок расположения фразеологического материала, разработка системы специальных помет для трансформированных фразеологических единиц и индивидуально-авторских выражений, характеризующихся высокой степенью афористичности, особенности отбора и подачи иллюстративного материала.

Словарь фразеопотреблений писателя – это особый вид словаря идиолекта писателя, поскольку в нем получает отражение фразеологическое богатство не только литературного языка, но и его внелитературные элементы (арготические, просторечные, бранные выражения). Поскольку словарь фразеопотреблений поэта является лингвистическим, он охватывает все устойчивые единицы, соответствующие широкому пониманию объёма фразеологии [8 и др.], т.е. включает все функционирующие фразеологические обороты в изданных произведениях В.С. Токаревой, уже внесшей определенный вклад в развитие отечественной фразеологии (достаточно вспомнить фильм «Джельтмены удачи», меткие выражения из которого получили широкое хождение в русской речи).

Заголовочные слова в словаре фразеопотреблений даются в общеязыковой форме по стержневому компоненту фразеологической единицы, которые могут быть представлены как изменяемой формой, так и неизменяемой. Однако какой бы единицей не было представлено заго-

ловочное слово (словом или словоформой), в первую очередь оно должно характеризоваться аутосемантической. Подаются заголовочные слова в словаре традиционно – в алфавитном порядке.

Заголовочное слово в словаре подаётся светлым прописным шрифтом, за значком о (кружок) полужирным прописным шрифтом следует общеязыковая фразеологическая единица. Авторское употребление фразеологизма в художественном тексте подаётся в словаре полужирным строчным шрифтом в той грамматической форме, в которой фразеологизм представлен в тексте произведения:

УГОЛ о МЕДВЕЖИЙ УГОЛ.

В медвежий угол.

В медвежьи углы.

Факультативный компонент в инвариантных фразеологических единицах заключается в ломаные скобки, например:

ВЕДЕТ о И <ДАЖЕ> БРОВЬЮ НЕ ВЕДЕТ.

В круглых скобках даются варианты лексических компонентов инвариантной фразеологической единицы:

ВАЛЯЕТСЯ о НА ДОРОГЕ (на полу, на улице) НЕ ВАЛЯЕТСЯ.

В круглых скобках светлым шрифтом даются также сопутствующие фразеологическим единицам факультативные компоненты или грамматические формы, образующие с ними единства, например:

ГЛАЗА о ВО ВСЕ ГЛАЗА.

(*Смотрел*) Во все глаза.

В левой части словаря в инвариантных фразеологических единицах используются традиционные словарные пометы: *Аргот.* (арготическое), *Бран.* (бранное), *Грубо-прост.* (грубо-просторечное), *Ирон.* (ироническое), *Неодобр.* (неодобрительное) и др.

В словаре фразеопотреблений В.С. Токаревой используются также специальные пометы, отражающие особенности авторского использования фразеологического материала. Так, помета *ИФЕ* (инвариантная фразеологическая едини-

ца) относится к единицам в общезыковой форме и к устойчивым выражениям, подвергшимся грамматической трансформации, а помета *ТФЕ* (трансформированная фразеологическая единица) – к тем единицам, в которых наблюдается структурно-семантические изменения. В этом случае используются пометы *Усеч.* (усеченная фразеологическая единица), *Расшир.* (расширение компонентного состава ФЕ), *Зам. компон.* (замена одного или нескольких компонентов устойчивого выражения другими единицами):

КЛИН ○ КЛИН КЛИНОМ ВЫБИВАЕТСЯ. Разг. Результаты какого-либо действия или состояния уничтожаются теми же средствами, которые это действие или состояние вызвали.

Клин – клином. *ТФЕ. Усеч.* ♦ *Марина поняла, что надо спасать себя. А как? Подруги советуют: клин – клином. А где взять этот новый клин? «Кучер» занимал все ее время* («Паша и Павлуша»).

ЛОВИТЬ ○ ЛОВИТЬ РЫБКУ В МУТНОЙ ВОДЕ. Ирон. Извлекать для себя пользу из чьих-либо затруднений, корыстно пользоваться какими-либо неурядицами, беспорядками, неясностью обстановки.

Ловила рыбку в мутной жиже. *ТФЕ. Зам. компон.: в воде ← в жиже* (ТР). ♦ *Жаль, что ее способности уходили на такую мелочь. Она ловила рыбку в мутной жиже, а могла бы выйти на морские просторы.* («Стрелец»).

КОЛА ○ НИ КОЛА, НИ ДВОРА. Разг. Совсем нет ничего у кого-либо.

Ни кола, ни двора, ни прошлого. Одно настоящее. *ТФЕ. Расшир.* ♦ *Группа напоминала цыганский табор. Казалось, им нравится такая жизнь: ни кола, ни двора, ни прошлого. Одно настоящее.* («Система собак»).

СЫПАТЬ ○ СЫПАТЬ СОЛЬ НА РА-НУ. Разг. Постоянными напоминаниями заставлять кого-либо вновь переживать что-либо тяжелое, мучительное.

Сыпала соль на разверстые раны. *ТФЕ. Расшир.* ♦ *Было нетрудно догадаться: закусывает тот, кто выпивает.*

Мать намекала на наследственность, сыпала соль на разверстые раны («Пять фигур на постаменте»).

Помета *Исп. образа* (использование метафорического образа фразеологической единицы) используется только у трансформированных фразеологизмов, компонентный состав и значение которых восстанавливается по имеющимся в контексте лексическим единицам:

СВЕТ ○ СВЕТ В КОНЦЕ ТОННЕЛЯ. Разг. О надежде на выход из трудного положения.

Тоннель со светящейся точкой в конце. *ТФЕ. Исп. образа.* ♦ *С тех пор прошло много времени. Коридор превратился в тоннель со светящейся точкой в конце. Виноградская ушла в этот свет и где-то в нем растворилась* («Почем килограмм славы. Самое начало»).

Помета *Окказ.* (оказиональное) относится к индивидуально-авторским фразеологическим единицам, созданным на базе синтаксического каркаса общезыковой единицы, или характеризующиеся высокой степенью афористичности:

ЖЕНЩИН ○ ЖЕНЩИН СТАРЫХ НЕ БЫВАЕТ, БЫВАЮТ ПРОДВИНУТЫЕ В ВОЗРАСТЕ. Окказ.

ВОДКА ○ ВОДКА – ЭТО ТАКОЙ КОНЬ, КОТОРЫЙ ПЕРЕТОПЧЕТ ЛЮБОЕ ПОЛЕ: ХОТЬ СЕЙ, ХОТЬ НЕ СЕЙ. Окказ.

Стилистическая помета *Игра* отражает включение фразеологизма в языковую игру, в результате чего возникает каламбур. Например:

ВЫНОСИТЬ СОР ИЗ ИЗБЫ. Разг. Разглашать что-либо интимное, тайное.

(Негоже) выносить сор из избы. *Игра.* ♦ *Родственников в Москве не было. К общим друзьям идти не хотелось. Негоже выносить сор из избы, хотя избы не было, остался один сор. Куда уходит любовь? А может, ее и не было? Была. Они каждую минуту ощущали свое счастье* («Хеппи энд»).

В правой части словарной статьи даётся семантизация фразеологической единицы и размещается иллюстративный аппарат.

В инвариантных фразеологизмах дается значение, закреплённое в современных лексикографических и фразеографических источниках. Если фразеологизм употребляется в тексте в инвариантной форме (независимо от того, представляет эта единица исходную форму или грамматическую трансформацию), то после авторского употребления значение не дается. В том случае, если устойчивое выражение не фиксируется словарями, а также в единицах окказионального характера, образованных В.С. Токаревой, и в авторских трансформациях инвариантных единиц, значения приводятся в интерпретации составителя словаря. Например:

ЛЕТО ○ БАБЬЕ ЛЕТО. 1. Ясные, солнечные, теплые дни начала осени.

♦ *Стояло бабье лето. Мы развели костер и стали сносить в него сухие ветки. Алик задумчиво смотрел на огонь и немножко щурился. Люди любят смотреть на огонь. Это осталось еще с первобытных времен* (Один из нас, 63).

2. Возраст расцвета женщины. *Окказ.*

♦ *Ко всему – денежная работа, интересное хобби, дружба с женщинами, любовь с мужчинами. Но вот подошло бабье лето, сорок пять лет* («Гладкое личико»).

Иллюстративный аппарат фразеологической статьи представляет собой все цитаты из текстов В.С. Токаревой, в которых встречается та или иная фразеоло-

гическая единица в инвариантном или трансформированном виде. Вводится иллюстративный материал после значка ♦ (тёмный ромб). После цитат в скобках указывается название произведения. Например:

В голову не придет. *ИФЕ. ♦ Антипова выглядела на двадцать семь, и если не знать, что она брошенка на пенсии, – никому это и в голову не придет. Главное – ни чего не объяснять.* («На черта нам чужие»).

В голову не приходило. *ИФЕ. ♦ Ей и в голову не приходило, что бывает другая жизнь, что юбку можно купить не у спекулянтки – какую подсунут, а в магазине – какую ты сам выберешь* («Сентиментальное путешествие»).

В голову не приходит. *ИФЕ. ♦ – Отец знает? // – Про что? // – Про то, что ты за его спиной взятки берешь? // – Да ты что? Ему это и в голову не приходит. Я в прошлом месяце еще четыре куса наварил* («Северный приют»).

Необходимость подобного рода словарей очевидна, ибо любая, даже самая полная картотека фразеологических единиц, не может отразить всего фразеологического богатства русского языка. Именно поэтому фразеологические словари писателя должны стать своеобразными справочниками не только творчества писателя, но и своего рода справочным материалом для пополнения фразеологических словарей общезыкового типа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глотова Е.А. Автоматизированный фразеологический словарь языка А.С. Пушкина с точки зрения лексикографии (опыт создания) // Информационные системы в лингвистике: Сб. статей / Ред. и сост. И.Ю. Морозов. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. С. 51-57.
2. Денисов П.Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. М.: Просвещение, 1974. 256 с.
3. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. 2-е изд, стереотип. М.: Русские словари, Астрель, 2001. 863 с.
4. Ничик Н.Н., Ронгинский В.М. Словарь фразеологизмов в поэтической речи В.В. Маяковского (на материале поэм). Симферополь: СГУ, 1991. 159 с.
5. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой. Т. 1. М., 1996. 480 с.
6. Словарь языка Достоевского. Лексический строй идиолекта. Вып. 1. / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Азбуковник, 2001. 508 с.
7. Словарь языка Пушкина: в 4-х т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М.: Азбуковник, 2000.

8. Телия В.Н. Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке. М.: Наука. 1981. 269 с.
9. Уваров Н.С. Фразеологизмы в творчестве В. Высоцкого: Опыт словаря фразеопотреблений. Омск: Изд-во ОмГПУ; ООО «Издательский дом «Наука», 2007. 535 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Glotova E.A. Avtomatizirovannyj frazeologicheskij slovar' jazyka A.S. Pushkina s točki zrenija leksikografii (opyt sozdanija) // Informacionnye sistemy v lingvistike: Sb. statej / Red. i sost. I.Ju. Morozov. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2000. S. 51-57.
2. Denisov P.N. Oчерки po russkoj leksikologii i uchebnoj leksikografii. M.: Prosveshhenie, 1974. 256 s.
3. Melerovich A.M., Mokienko V.M. Frazeologizmy v russkoj rechi. Slovar'. 2-e izd, stereotip. M.: Russkie slovari, Astrel', 2001. 863 s.
4. Nichik N.N., Ronginskij V.M. Slovar' frazeopotreblenij v pojeticheskoj rechi V.V. Majakovskogo (na materiale poem). Simferopol': SGU, 1991. 159 s.
5. Slovar' pojeticheskogo jazyka Mariny Cvetaevoj. T. 1. M., 1996. 480 s.
6. Slovar' jazyka Dostoevskogo. Leksicheskiy stroj idiolekta. Vyp. 1. / Gl. red. Ju.N. Karaulov. M.: Azbukovnik, 2001. 508 s.
7. Slovar' jazyka Pushkina: v 4-h t. / Otv. red. V.V. Vinogradov. M.: Azbukovnik, 2000.
8. Telija V.N. Tipy jazykovyh znachenij: Svjazannoe znachenie slova v jazyke. M.: Nauka. 1981. 269 s.
9. Uvarov N.S. Frazeologizmy v tvorchestve V. Vysockogo: Opyt slovarja frazeopotreblenij. Omsk: Izd-vo OmGPU; ООО «Izdatel'skij dom «Nauka», 2007. 535 s.

Поступила в редакцию 30.07.2020.

Принята к публикации 30.08.2020.

Для цитирования:

Савельев В.С. Презентация фразеологического материала в словаре фразеопотреблений писателя (на материале творчества В. Токаревой)// Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 133-137. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Savelev.pdf>

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4024437>

УДК 130.121.4

Олешкова А.М.

Олешкова Анна Михайловна, кандидат исторических наук, доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета. 622031, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57. E-mail: oleshkova@bk.ru.

Языковая теория Н. Хомского: философский аспект

Аннотация. Ноам Хомский – один из влиятельных мыслителей современности. Он внес важный вклад в развитие политической философии, философии сознания и философии языка. В статье рассматриваются взгляды Н. Хомского на природу языка. Учитывается привлечение мыслителем тезисов, выработанных в истории философии, в частности, позиция Рене Декарта. Раскрывается точка зрения философа на такой сложный вопрос науки, как соотношение сознания и языка. Отмечается, что идеи Хомского оказали влияние и на фундаментальную теорию языка, и на трудную проблему сознания, в частности, в аспекте уточнения сущности искусственного интеллекта. При всей дискуссионности отдельных тезисов философа, они создают для научного сообщества интеллектуальное пространство для дальнейшего поиска аргументации в изучении взаимосвязи языка – сознания – мышления – тела.

Ключевые слова: язык, мышление, сознание, искусственный интеллект, генеративная лингвистика, воплощенное познание.

Oleshkova A.M.

Oleshkova Anna Mikhailovna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University. 622031, Russia, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya st., 57. E-mail: oleshkova@bk.ru.

Chomsky's Language Theory: philosophical implications

Abstract. Noam Chomsky is currently one of the major figures in philosophy. His contribution to political philosophy, cognitive philosophy and philosophy of language is outstanding. This article summarizes his views on the nature of language. We include René Descartes's views that Chomsky's uses to support his arguments. We focus on a complex philosophical issue: the relationship between language and cognition. Chomsky's ideas have had a major impact on the fundamental studies of language as well as cognition and even artificial intelligence. Even though some of the philosopher's arguments are debatable, they create an intellectual space for the philosophical studies of the relationship between language – cognition – thought – body to be further developed and elaborated.

Key words: language, thinking, consciousness, artificial intelligence, generative linguistics, embodied cognition.

В 1960-х гг. идеи Хомского о языке произвели революционный поворот в науке, оказав влияние не только на лингвистику, но и на философию. Вплоть до его исследований длительное время основным подходом к изучению языка оставался бихевиоризм, который сосредоточился на анализе языкового (коммуникативного) поведения субъекта, не учитывал когнитивную и мотивационную сферу, делая акцент на факторе внешней среды [9, с. 10].

Следует отметить, что в процессе своих исследований взгляды Хомского на язык менялись, и мы остановимся на положениях, которые, с нашей точки зрения, являются важными для философии языка, а также имеют контраргументацию в научном сообществе. Хронологически можно отметить, как минимум, две вехи в развитии взглядов Хомского. В 1955 году в «Логической структуре лингвистической теории» была обозначена ключевая (неизменная) идея о врожденных способностях человека говорить на языке [10]. Введено понятие «трансформационная грамматика». Также уместно использовать термины «генеративизм», «порождающая грамматика». В 1995 году «Минималистская программа» [11] и последующие работы учеников Хомского развивают положения «универсальной грамматики», обосновывают идеи языкового модуля и языковых универсалий, тезис о языке как способе не общения, а мышления.

При разработке своей теории (с учетом трансформации взглядов точнее сказать – теорий) Хомский учитывал опыт истории философии, обращаясь к работам классиков философской мысли. В частности, на основе анализа взгляда Декарта, была написана работа «Картезианская лингвистика». Как отметил Хомский, Декарт редко обращался к проблеме языка [7, с. 23]. При этом ученому

XVII века удалось наметить важные положения темы, играющие роль и в современной гуманитаристике.

Можно выделить два основных положения Картезия, с которыми соглашается Хомский и придает им дальнейший вектор развития. Во-первых, способность к языку – это фундаментальная и сугубо человеческая способность. Как следствие, этим тезисом Хомский обозначает свое отношение к вопросу о возможностях понимать и использовать «язык» со стороны животных или искусственного интеллекта. Во-вторых, эта способность к языку присутствует в человеке изначально, в таком звучании теория языка нуждается и философском обосновании, в том числе через уточнения сущности такого феномена, как сознание.

Декарт фактически приравнивает животных и машин в способности подражать речи. Также французский мыслитель отказывает им в наличии «ума», что фактически отражает природный принцип сообразности. В то время как «разумная душа», которой обладает человек, не является следствием материальных сил. Наличие тела человека (как своего рода резервуара) – это недостаточное условие для разума. Связи, которые есть между телом, чувствами, желаниями в случае с человеком (для того чтобы человеку быть именно «настоящим человеком»), гораздо сложнее устроены и теснее взаимодействуют, нежели в животном мире. Сознание, с точки зрения Декарта, не зависит от тела [3, с. 302, 303]. Этот тезис, с одной стороны опровергают некоторые направления когнитивных наук. Достаточно обратиться к таким влиятельным и перспективным концепциям, как «воплощенное познание», «теория прототипов». С другой стороны, дуалистическая позиция Декарта используется Хомским, в частности, для доказательства наличия языковой структуры в

человеке как некоторой изначальной семантической данности, которая дает возможность людям понимать друг друга; в общем же, глобальном значении, Хомский выступает сторонником генеративной лингвистики – противоположной (в сравнении с названными выше направлениями) линии развития языкознания, оказавшей влияние и на философию языка.

Взаимодействие двух «говорящих субъектов» подразумевает не просто механический обмен звуками/знаками, а представляет собой циркуляцию смыслов. В этой идее уже заложена необходимость выхода на вопросы о сущности сознания, о которой писал и Декарт (душа – один из синонимов сознания). Идентичность смыслов в сознании у двух разных субъектов в процессе коммуникации позволяет констатировать успех их взаимодействия. С точки зрения Хомского, человек обладает автономной языковой способностью, и эта способность является врожденной [7, с. 7, 123, 125]. Именно эта «опция» дает возможность разуму определять, на сколько эффективно субъект использует «инстинкт», который, в свою очередь, позволяет составлять представления о бытии (в широком и узком смыслах).

Гипотезу о врожденном характере «ментальных структур» отстаивает рационалистическая психология и философия разума. Теория познания Декарта также включает положения о врожденных способностях. Однако речь идет не о «врожденных идеях», а о самой способности к мышлению, которую философ называет «присущей» [4, с. 471, 472]. Понятия вырабатываются «умом» [4, с. 33]. Декарт отвергает роль тела в формировании понятий (опять же современные сторонники идеи «телесного разума» противоположным образом смотрят на процесс формирования категорий и понятий). При этом, например, в трактате «Страсти души» философ характеризует и роль тела, и роль души в формировании восприятий, желаний, воображения [4, с. 482-572], что

позволяет сторонникам телесного опыта, увязывающего воображение с мышлением, трактовать позицию Декарта и в свою пользу.

Одной из главных проблем теории языкознания заключается в том, что не понятно, каким образом человек, изначально обладая скромными ресурсами, помогающими освоить язык, все-таки оказывается способным это сделать. Именно этот факт наталкивает Хомского на идеи о врожденном механизме, врожденной языковой способности, «компоненте биологического наследия вида» [8, с. 23].

В языке, речи индивида последовательность слов в предложениях соответствуют структурам, которые могут различаться по степени абстракции. Правила могут объяснить как создание, так и интерпретацию различных выражений. При помощи набора правил и понятий каждый может создавать неограниченное количество предложений [7, с. 10], в том числе и тех, которые не высказывались ранее. Опыт достаточно быстрого освоения детьми разных языков в определенной степени подтверждает идею Хомского о том, что при существующем разнообразии естественных языков их возможно усвоить любому субъекту за счет параметрических установок мозга. Процесс усвоения языка (структурирование) происходит подсознательно. А те принципы, которые лежат в основе языков, представляют собой неизменные и врожденные элементы. Параметрические модели позволили иначе посмотреть на процесс усвоения языка [8, с. 32].

Получается, что своего рода языковой фундамент можно использовать в процессе понимания любого текста. Есть синтаксис (соотношение знаков друг с другом) и семантика (смыслы), при этом можно сказать, что язык всегда тот же самый, он представляет собой некоторую единую систему, которая представлена разными комбинациями. Опять же способность детей необычно составлять предложения и соединять их друг дру-

гом, используя сложный синтаксис, косвенно подтверждает эту гипотезу автора. Из текста всегда можно вычленивать некоторую структуру, хотя следует иметь в виду, что разные исследователи могут проводить эту процедуру по-разному. По сути, речь идет о том, что язык обладает несколькими уровнями, данный тезис при всей его спорности оказывается продуктивным в эмпирическом плане не только для лингвистики и философии, но и для социологии. Например, при анализе повседневной речи людей, изучении того, что и как они говорят, и что именно хотели сказать. Не всегда понимание явления и термины, в которых описывается явление, будут совпадать [5].

Отдельной сложностью во всех выше обозначенных сюжетах является проблема сознания. Применительно к языковой способности должен быть некоторый «сектор», «модуль» сознания, который будет отвечать за нее. В целом, остается не ясным соотношение языковой способности и других когнитивных способностей, на сколько они сопоставимы друг с другом, или же какая-то из них, условно, шире, масштабнее, чем другая. Применительно к вопросу соотношения языка и сознания существуют, как минимум, две точки отсчета: либо следует говорить о языковом модуле сознания, либо стоит исходить из интегральной теории сознания [2, с. 24].

Начиная с теста Тьюринга и «Китайской комнаты» Серла, и вплоть до сегодняшнего дня актуальным является понимание статуса искусственного интеллекта, изучение пределов его возможностей в рамках мышления, морали и того, что нас волнует в данной теме, языка. В целом, следует разобраться, уместно ли использование данных категорий применительно к функционированию «машин». Показательным является кейс 2017 года, когда руководство социальной сети Facebook отключило свою систему искусственного интеллекта [1]. Причиной стало общение чат-ботов не с людьми, а друг с другом, в процессе чего их язык

эволюционировал. Изначальная коммуникация велась на английском языке, но в какой-то период ими был создан новый язык, и носители английского языка перестали понимать то, что производили машины.

Свой вклад в осмысление проблемы статуса искусственного интеллекта вносит и Хомский [5]. Философ обозначает скептическое отношение к искусственному интеллекту, который, с одной стороны, является практическим средством решения отдельных задач, в том числе обработки массива данных, с другой – действует по принципам бихевиоризма (который Хомский всегда критиковал и во многом ниспроверг [6, с. 13-62]) и совсем не раскрывает природу сознания, мышления и языка.

Можно ли с легкостью понять, кто с нами «говорит», машина или человек, какие критерии нужно для этого использовать, и какими последствиями будет сопровождаться способность нейронной сети (отдельно отметим неоднозначность приравнивания понятий «нейронная сеть» и «искусственный интеллект») к обучению – это лишь небольшой ряд вопросов, ответы на которые столь же разнообразны, как дискуссии о природе сознания и языка.

В целом, представляется, что теорию Хомского можно определить как «интерналистскую», то есть ориентированную на выявление внутренних факторов, обусловивших устройство языка (когнитивные способности субъекта, физиологические особенности). Хотя в определенной степени акцент на когнитивных элементах противоположен идеи грамматики как формальной системы. Но следует учесть, что любому автору может быть свойственна эволюция взглядов, и не стоит забывать о разной интерпретации другими учеными текстов Хомского, в результате возможна ситуация неодинакового понимания теорий со стороны научного сообщества и самого автора.

Так или иначе Хомский был прав, избрав к своей работе «Картезианская

лингвистика» цитату Уайтхеда о гении XVII века, определившем все дальнейшее развитие европейской интеллектуальной мысли. Различные разделы самой философии, а также иные дисциплины за точку отсчета (в споре или согласии) берут идеи классиков Нового времени. Длительное время взгляд Хомского на язык определял развитие лингвистики. Язык, с точки зрения философа, является универсальным инструментом мышления и обладает биологической природой. Несмотря на спорность обозначенных идей (нельзя игнорировать активное развитие многообразия когнитивных трактовок связи мышления и языка), следует отметить наличие в языковой теории Хомского мощного теоретического обоснования и стройной логики рассуждения, а также дальнейшее развитие научной школы, исследования известных учеников Хомского, продолжающих уточнять его идеи.

Кроме того, в таком сложном вопросе как сознание полезным является наличие противоположных позиций, благодаря которым создается возможность по-разному смотреть на феномен, интересующий представителей разных дисциплин (философии, психологии, лингвистики и др.). Общим моментом для различных интерпретаций проблемы сознания остается фактор языка, природа и особенности проявления которого становятся конституирующим элементом научных теорий в условиях «лингвистического поворота». В этой связи философский взгляд, который позволяет смотреть на вещи масштабно и оперировать научным понятиями разных уровней (онтология, эмпиризм, абстракция, универсалия и др.), будет способствовать продвижению на пути обоснования системы «язык – мышление – сознание – тело».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боты изобрели свой язык: почему Facebook испугался искусственного интеллекта? // BBC. News. Русская служба. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-40778454>
2. Васильев В.В. Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 272 с.
3. Декарт Р. Избранные произведения. Пер.с фр.и лат. Ред.и вступ. ст. В.В. Соколова. М.: Государственное издательство политической литературы, 1950. 712 с.
4. Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. Т. 1 / Сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. М.: Мысль, 1989. 654 с. (Филос. наследие; Т. 106).
5. Ноам Хомский: где искусственный интеллект пошел не туда? Автор оригинала: Yarden Katz // Хабр. URL: <https://habr.com/ru/post/432846/>
6. Хомский Н. Избранное / Ноам Хомский; пер. с англ. Сергей Александровский, Вадим Глушаков. М.: Энциклопедия-ру, 2016. 720 с.
7. Хомский Н. Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли: Пер. с англ. / Предисл. Б.П. Нарумова. М.: КомКнига, 2005. 232 с.
8. Хомский Н.О природе и языке. С очерком «Окулярное священство и опасности, которые таит демократия»: Пер. с англ. М.: КомКнига, 2005. 288 с.
9. Хомский Н. Язык и мышление. Перевод с английского Б.Ю. Городецкого. М.: Издательство Московского университета, 1972. 123 с.
10. Chomsky N. Logical Structure of Linguistic Theory. MIT Humanities Library. Microfilm. 1955. New York and London: Plenum Press, 1975. 592 p.
11. Chomsky N. The Minimalist program: 20th Anniversary Edition. London: The MIT Press Cambridge, 2015. 393 p.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Boty izobreli svoj jazyk: pochemu Facebook ispugalsja iskusstvennogo intellekta? // BBC. News. Russkaja sluzhba. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-40778454>
2. Vasil'ev V.V. Trudnaja problema soznaniya. M.: Progress-Tradiciya, 2009. 272 s.

3. Dekart R. Izbrannye proizvedenija. Per.s fr.i lat. Red.i vstup. st. V.V. Sokolova. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1950. 712 s.
4. Dekart R. Sochinenija v 2 t.: Per. s lat. i franc. T. 1 / Sost., red., vstup. st. V.V. Sokolova. M.: Mysl', 1989. 654 s. (Filos. nasledie; T. 106).
5. Noam Homskij: gde iskusstvennyj intellekt poshel ne tuda? Avtor originala: Yarden Katz // Habr. URL: <https://habr.com/ru/post/432846/>
6. Homskij N. Izbrannoe / Noam Homskij; per. s angl. Sergej Aleksandrovskij, Vadim Glushakov. M.: Jenciklopedija-ru, 2016. 720 s.
7. Homskij N. Kartezijskaja lingvistika. Glava iz istorii racionalisticheskoy mysli: Per. s angl. / Predisl. B.P. Narumova. M.: KomKniga, 2005. 232 s.
8. Homskij N.O prirode i jazyke. S ocherkom «Okuljarnoe svjashhenstvo i opasnosti, kotorye tait demokratija»: Per. s angl. M.: KomKniga, 2005. 288 s.
9. Homskij N. Jazyk i myshlenie. Perevod s anglijskogo B.Ju. Gorodeckogo. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972. 123 s.
10. Chomsky N. Logical Structure of Linguistic Theory. MIT Humanities Library. Microfilm. 1955. New York and London: Plenum Press, 1975. 592 p.
11. Chomsky N. The Minimalist program: 20th Anniversary Edition. London: The MIT Press Cambridge, 2015. 393 p.

Поступила в редакцию 30.08.2020.
Принята к публикации 02.09.2020.

Для цитирования:

Олешкова А.М. Языковая теория Н. Хомского: философский аспект // Гуманитарный научный вестник. 2020. №8. С. 138-143. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/08/Oleshkova.pdf>