

· ISSN 2541-7509 ·

ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

№3, 2022



Сетевое издание
Электронный научный журнал

ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

Сетевое издание
Научный журнал

Издание основано в 2016 г.

Периодичность – выходит 12 номеров в год.

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС77-79466 от 02.11.2020, выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Редакционная коллегия

Баринов Дмитрий Николаевич, (главный редактор) д-р филос. наук, проф. (Смоленск); Артюхович Юлия Васильевна, д-р филос. наук, проф. (Волгоград); Архипова Ирина Викторовна, канд. филол. наук, доц. (Новосибирск); Берестнев Геннадий Иванович, д-р филол. наук, проф. (Калининград); Вестов Федор Александрович, канд. юр. наук, доц., проф. (Саратов); Гавриленков Алексей Федорович, д-р истор. наук, канд. филос. наук, проф. (Смоленск); Ганский Владимир Александрович, д-р экон. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь); Гаранина Ольга Денисовна, д-р филос. наук, проф., (Москва); Горишун Юрий Владимирович, д-р филол. наук, проф., (Бирск); Далингер Виктор Алексеевич, д-р пед. наук, проф., (Омск); Доманский Юрий Викторович, д-р филол. наук, проф., (Москва); Ефременков Константин Николаевич, д-р пед. наук, доц., (Смоленск); Итунина Нина Борисовна, канд. филос. наук, проф. (Смоленск); Казданян Сусанна Шалвовна, канд. психол. наук, доц., (Ереван, Республика Армения); Карпухина Тамара Петровна, д-р филол. наук, проф. (Хабаровск); Колесов Владимир Иванович, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург); Кондрашихин Андрей Борисович, д-р экон. наук, проф. (Москва); Кучеренко Светлана Валериевна, канд. психол. наук, доц. (Ялта); Макаров Сергей Николаевич, д-р соц. наук, проф. (Смоленск); Микерова Галина Георгиевна, д-р пед. наук, проф. (Краснодар); Мурзин Антон Дмитриевич, канд. экон. наук, доц., (Ростов-на-Дону); Николаева Татьяна Геннадьевна, д-р филол. наук, проф., (Самара); Николаева Татьяна Геннадьевна, д-р филол. наук, проф., (Самара); Никольский Владимир Святославович, д-р филос. наук, проф., (Москва); Руженцев Сергей Евгеньевич, д-р филос. наук, доц. (Воронеж); Степанов Александр Геннадьевич, канд. филол. наук, доц. (Тверь); Стройков Сергей Александрович, канд. филол. наук, доц. (Самара); Супонина Елена Александровна, канд. юр. наук, доц., (Воронеж); Счастливец Елена Анатольевна, д-р филос. наук, проф. (Киров); Таказов Федар Магомедович, д-р филол. наук, доц. (Владикавказ); Тужба Эмир Нодариевич, д-р социол. наук, доц., проф. (Краснодар); Фоменков Анатолий Иванович, канд. пед. наук, доц. (Смоленск); Шендерей Павел Эдуардович, канд. пед. наук, доц. (Тольятти); Шитов Сергей Борисович, д-р филос. наук, проф., (Москва); Шошин Сергей Владимирович, канд. юр. наук, доц. (Саратов).

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.

ISSN 2541-7509



9 772541 750003 >

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

Адрес редакции:
214000, г. Смоленск, ул. Б. Советская, 12/1, 303.
Тел.: +7 905 696-6338, +7 903 649-8830.
E-mail: naukavestnik@mail.ru
Официальный сайт: naukavestnik.ru

HUMANITARIAN SCIENTIFIC BULLETIN

Network edition
Scientific journal

Publication was founded in 2016.

Schedule – 12 issues in a year.

The certificate of registration EL No. FS77-79466 dated 02.11.2020, 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 Philosophy. sciences, prof. (Smolensk); *Artyukhovich Yulia Vasilievna*, Doctor of Philosophy. Sciences, Prof. (Volgograd); *Arkhipova Irina Viktorovna*, Ph.D. philol. Sciences, Assoc. (Novosibirsk); *Berestnev Gennady Ivanovich*, Doctor of Philology. sciences, prof. (Kaliningrad); *Vestov Fedor Alexandrovich*, Ph.D. legal Sciences, Assoc., Prof. (Saratov); *Gavrilenkov Alexey Fedorovich*, Doctor of History. Sciences, Cand. philosophy sciences, prof. (Smolensk); *Gansky Vladimir Alexandrovich*, Dr. economy Sciences, Assoc. (Minsk, Republic of Belarus); *Garanina Olga Denisovna*, Doctor of Philosophy. Sciences, prof., (Moscow); *Gorshunov Yury Vladimirovich*, Doctor of Philology. Sciences, prof., (Birk); *Dalinger Viktor Alekseevich*, Dr. Ped. Sciences, prof., (Omsk); *Domansky Yury Viktorovich*, Doctor of Philology. Sciences, prof., (Moscow); *Efremkov Konstantin Nikolaevich*, Dr. Ped. Sciences, Assoc., (Smolensk); *Itunina Nina Borisovna*, Ph.D. philosophy sciences, prof. (Smolensk); *Kazdanyan Susanna Shalvovna*, Ph.D. psychol. Sciences, Assoc., (Yerevan, Republic of Armenia); *Karpukhina Tamara Petrovna*, Doctor of Philology sciences, prof. (Khabarovsk); *Kolesov Vladimir Ivanovich*, Dr. Ped. sciences, prof. (St. Petersburg); *Kondrashikhin Andrey Borisovich*, Doctor of Economics sciences, prof. (Moscow); *Kucherenko Svetlana Valerievna*, Ph.D. psychol. Sciences, Assoc. (Yalta); *Makarov Sergey Nikolaevich*, Doctor of Social Sciences. sciences, prof. (Smolensk); *Mikerova Galina Georgievna*, Dr. Ped. sciences, prof. (Krasnodar); *Murzin Anton Dmitrievich*, Ph.D. economy Sciences, Assoc., (Rostov-on-Don); *Nikolaeva Tatyana Gennadievna*, Doctor of Philology Sciences, prof., (Samara); *Nikolaeva Tatyana Gennadievna*, Doctor of Philology Sciences, prof., (Samara); *Nikolsky Vladimir Svyatoslavovich*, Doctor of Philosophy. Sciences, prof., (Moscow); *Ruzhentsev Sergey Evgenievich*, Doctor of Philosophy. Sciences, Assoc. (Voronezh); *Stepanov Alexander Gennadievich*, Ph.D. philol. Sciences, Assoc. (Tver); *Stroikov Sergey Aleksandrovich*, Ph.D. philol. Sciences, Assoc. (Samara); *Suponina Elena Alexandrovna*, Ph.D. legal Sciences, Assoc., (Voronezh); *Schastlivtseva Elena Anatolyevna*, Doctor of Philosophy. sciences, prof. (Kirov); *Takazov Fedar Magometovich*, Doctor of Philology. Sciences, Assoc. (Vladikavkaz); *Tuzhba Emir Nodarievich*, Doctor of Sociology. Sciences, Assoc., Prof. (Krasnodar); *Fomenkov Anatoly Ivanovich*, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. (Smolensk); *Shenderay Pavel Eduardovich*, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. (Tolyatti); *Shitov Sergey Borisovich*, Doctor of Philosophy. Sciences, prof., (Moscow); *Shoshin Sergey Vladimirovich*, Ph.D. legal Sciences, Assoc. (Saratov).

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:
214000, Smolensk, B. Sovetskaya str., 12/1, 303.
Phone: +7 905 696-6338, +7 903 649-8830.
E-mail: naukavestnik@mail.ru.
Official site: naukavestnik.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	1
<i>Амбарцумов И.В.</i> «Обличение социализма» в духовных семинариях Православной Российской церкви в начале XX века (Статья 2. Программа «обличения социализма» и обстоятельства ее введения в учебный курс духовных школ)	1
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	12
<i>Камышева Е.Ю.</i> Управление познавательной самостоятельностью магистрантов в условиях цифровой образовательной среды вуза	12
<i>Латыпов Л.Р., Полынская И.Н.</i> Оригами как вид художественно-творческой деятельности на уроках изобразительного искусства	20
<i>Полынская И.Н.</i> Обучение школьников живописи натюрморта с натуры	25
<i>Романюк Е.А.</i> Некоторые аспекты работы с детским вокальным коллективом в условиях дополнительного образования	30
<i>Худобина О.Ф., Андреева Л.А., Баранова И.В., Федулов И.Н.</i> Факторы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки	38
<i>Цотова Д.Ю.</i> Вопросы преподавания специализированной лексики студентам технических вузов в рамках обучения РКИ вне языковой среды	46
<i>Чельшева Н.А., Драгавцева А.О.</i> Стратегии обучения аналитическому чтению в современных учебных пособиях по французскому языку	54
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	62
<i>Савенков Д.А.</i> Гносеологические основы правовых взглядов М. Вебера	62
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	67
<i>Воронин И.В., Киреева А.В., Киреев В.Б., Поздняков В.М.</i> Влияние интегральной характеристики личности на психологическую безопасность студентов при переходе на дистанционный формат обучения	67
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	74
<i>Бабанова С.Ю.</i> Аббревиатуры и проблемы их перевода в научно-технических текстах	74
<i>Круглова А.С., Кабанова Н.Е., Асанова Э.Р.</i> «Антитеррористический» британский шпионский роман: на примере «Списка убийств» Фредерика Форсайта	79

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	85
<i>Тимкин Ю.Н., Головизнин А.М.</i>	
Размышления С.Л. Франка о русском мировоззрении и большевизме	85
<i>Эзри Г.К.</i>	
Значение рефлексии при исследовании бессознательного в европейской философии XIX – первой половины XX века	91
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ	97
<i>Усольцева Н. Н.</i>	
Влияние пандемии коронавируса на производство пластика в АТР	97

TABLE OF CONTENTS

HISTORICAL SCIENCES	1
<i>Ambartsumov I.V.</i> "Denunciation of Socialism" in the Theological Seminaries of the Orthodox Russian Church at the Beginning of the 20th Century (Part 2. The Program of "Denunciation of Socialism" and the Circumstances of its Introduction into the Curriculum of Theological Schools)	1
PEDAGOGICAL SCIENCES	12
<i>Kamysheva E.Yu.</i> The management of master students' cognitive self-reliance in digital environment of higher education	12
<i>Latypov L.R., Polynskaya I.N.</i> Origami as a kind of artistic and creative activity at the lessons of fine arts	20
<i>Polynskaya I.N.</i> Teaching schoolchildren to paint still life from nature	25
<i>Romanyuk E.A.</i> Some aspects of working with a children's vocal group in conditions of additional education	30
<i>Khudobina O.F., Andreeva L.A., Baranova I.V., Fedulov I.N.</i> Factors of formation of intercultural competence of students in the process of their professional training	39
<i>Tsotova D.Y.</i> Teaching specialized vocabulary to students of technical universities in the framework of teaching Russian as a foreign language outside the language environment	46
<i>Chelysheva N.A., Dragavtseva A.O.</i> Effective reading teaching strategies in contemporary French textbooks	54
SOCIOLOGICAL SCIENCES	62
<i>Savenkov D.A.</i> Epistemological foundations of M. Weber's legal views	62
PSYCHOLOGICAL SCIENCES	67
<i>Voronin I.V., Kireeva A.V., Kireev V.B., V.M. Pozdnyakov</i> Impact of integral personality characteristic on the psychological safety of students during the transition to a distance learning format	68
PHILOLOGICAL SCIENCES	74
<i>Babanova S.Y.</i> Abbreviations and problems of their translation in scientific and technical texts	74
<i>Kruglova A.S., Kabanova N.E., Asanova E.R.</i> The "anti-terrorist" British spy novel: on the example of the "Murder List" by Frederick Forsyth	79

PHILOSOPHICAL SCIENCES	85
<i>Timkin Y.N., Goloviznin A.M.</i>	
Reflections of S.L. Frank on the Russian worldview and Bolshevism	85
<i>Ezri G.K.</i>	
The value of reflection in the study of the unconscious in European philosophy of the XIX – first half of the XX century	91
ECONOMIC SCIENCES	97
<i>Usoltseva N. N.</i>	
Impact of the coronavirus pandemic on plastic production in the Asia-Pacific region	97



ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392505>

УДК 281.93+ 94(47).083

Амбарцумов И.В.

Амбарцумов Иван Владимирович, кандидат исторических наук, доцент, Институт истории и социальных наук Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48. E-mail: ivanrusk@mail.ru.

«Обличение социализма» в духовных семинариях Православной Российской церкви в начале XX века (Статья 2. Программа «обличения социализма» и обстоятельства ее введения в учебный курс духовных школ)

Аннотация. Статья представляет собой вторую часть исследования истории введения в духовных семинариях Православной Российской церкви дисциплины «обличение социализма». Рассматриваются постановления Святейшего Синода, касающиеся включения в семинарскую программу данного курса, а также позиция по этому вопросу синодального Учебного комитета. Дается характеристика программы «обличения социализма», составленной миссионером И.Г. Айвазовым. Автор приходит к выводу, что эта программа содержала ряд верных тезисов, но страдала чрезмерной публицистичностью и упрощенным подходом к некоторым вопросам истории и теории социализма. Отмечается, что преподаватели семинарий были плохо подготовлены к чтению курса по социально-экономической проблематике, но эта задача была для них вскоре облегчена изданием специальных пособий и конспектов. Программа «обличения социализма», принятая Святейшим Синодом, по мнению автора, может рассматриваться как выражение официальной позиции Православной Российской церкви по отношению к данной идеологии. Главным минусом этой позиции является отсутствие четко сформулированной положительной социальной доктрины в качестве альтернативы социализму.

Ключевые слова: социализм, марксизм, социал-демократия, христианский социализм, Православная Российская церковь, Святейший Синод, духовные семинарии, «обличение социализма», социальное учение церкви, нравственное богословие, Антоний (Храповицкий).

Ambartsumov I.V.

Ambartsumov Ivan Vladimirovich, PhD in History, Associate Professor, Institute of history and social sciences of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russia. E-mail: ivanrusk@mail.ru.

"Denunciation of Socialism" in the Theological Seminaries of the Orthodox Russian Church at the Beginning of the 20th Century (Part 2. The Program of "Denunciation of Socialism" and the Circumstances of its Introduction into the Curriculum of Theological Schools)

Abstract. The article is the second part of the study of the history of the introduction of the discipline "denunciation of socialism" in the theological seminaries of the Orthodox Russian Church. The resolutions of the Holy Synod concerning the inclusion of this course in the seminar program, as well as the position of the Synodal Educational Committee on this issue, are considered. The characteristic of the program "denunciation of socialism", compiled by the missionary I.G. Aivazov, is given. The author comes to the conclusion that this program contained a number of correct theses, but suffered from excessive journalism and a simplified approach to some issues of the history and theory of socialism. It is noted that the teachers of the seminaries were poorly prepared to read a course on socio-economic issues, but this task was soon facilitated for them by the publication of special manuals and summaries. The program of "denunciation of socialism" adopted by the Holy Synod, according to the author, can be considered as an expression of the official position of the Orthodox Russian Church in relation to this ideology. The main disadvantage of this position is the lack of a clearly formulated positive social doctrine as an alternative to socialism.

Key words: socialism, Marxism, social democracy, Christian socialism, Russian Orthodox Church, Holy Synod, theological seminaries, "denunciation of socialism", social teaching of the church, moral theology, Anthony (Khrapovitsky).

Данная статья представляет собой вторую часть исследования, посвященного введению в духовных семинариях учебного курса «обличения социализма». В первой части, опубликованной в предыдущем номере журнала [3], были рассмотрены причины, заставившие российскую православную иерархию, духовенство и видных деятелей церковной общности рассматривать социализм в качестве опасного врага христианства и православия; главной из которых является ярко выраженная антирелигиозная и антиклерикальная позиция большинства социалистических лидеров в России и на Западе. Отмечено, что IV Всероссийский миссионерский съезд, руководствуясь докладами протоиерея И. Восторгова, харьковского миссионера И.Г. Айвазова и позицией председателя съезда – волынского архиепископа Антония (Храповицкого), принял решение просить Святейший Синод включить «разбор и обличение социализма» в программу семинарского предмета «Основное богословие», а также рекомендовал включить противосоциалистический ком-

понент в программу Закона Божьего для светских учебных заведений.

Предложения миссионерского съезда были рассмотрены на заседании Святейшего Синода, проходившего в период 20 апреля – 5 мая 1909 г. Синод признал «желательным» включение раздела с «обличением социализма» в курс основного богословия. Архиепископу Антонию (Храповицкому), продвигавшему данную инициативу, было поручено «представить Святейшему Синоду свои соображения о том, как можно было бы составить программу этого отдела». Относительно «светских учебных заведений всех ведомств» было признано желательным «существенное видоизменение преподавания Закона Божия в старших классах» с введением в программу «апологетического и экзегетического отдела» (подразумевалось, что апологетический отдел должен содержать апологию христианства против нехристианских учений, включая социализм, а экзегетический – толкование Священного Писания, в том числе применительно к актуальным вопросам современности). Для предварительно-

го рассмотрения этих изменений Синод, в соответствии с рекомендацией миссионерского съезда, постановил организовать Всероссийский съезд законоучителей, что было поручено также владыке Антонию [8, л. 6 - 6 об.]. Таким образом, вопрос о желательности противосоциалистического компонента в Законе Божьем для светских школ был решен в целом положительно, но в смягченно-обобщающей формулировке и отдан на рассмотрение съезда педагогов соответствующего профиля (как собственно и рекомендовал миссионерский съезд). Что же касается «обличительного» курса в духовных семинариях, то его введение было вскоре осуществлено форсированным темпом, по-видимому, не без влияния светской власти, которая была заинтересована в опоре на церковь в борьбе с революционными течениями.

Уже 8 мая 1909 г. волынский архиепископ представил Синоду рапорт с приложенным к нему проектом «программы для преподавания в духовных семинариях сведений по обличению социализма». Автором программы был И.Г. Айвазов, а сам владыка Антоний фигурировал в качестве редактора [8, л. 2 - 2 об., 5]. Вопрос о порядке введения в семинариях нового курса был рассмотрен 27 мая на заседании Учебного комитета при Святейшем Синоде. Учебный комитет, «признавая весьма желательным ознакомление воспитанников духовных семинарий с приемами борьбы с социализмом», обратил при этом внимание на ряд обстоятельств, затрудняющих немедленное введение нового курса. Во-первых, было указано на отсутствие должного количества подготовленных преподавателей, «ибо преподавание такого предмета без знакомства с общим учением о праве и государстве и основными понятиями политической экономии представляется крайне затруднительным». Во-вторых, Учебный комитет подверг сомнению целесообразность включения «обличения социализма» именно в программу основного богословия, отметив, что данный курс может стать частью либо апологетики, либо нравственного богословия, «где заключается

учение о семье, собственности и т.п.». Кроме того, Комитет отметил недостатки программы, составленной Айвазовым, указав, что в ней «недостаточно ясно формулированы основные положения социализма, которые подлежат опровержению», что список литературы, приложенный к программе, содержит, «главным образом брошюры (то есть публицистические издания небольшого объема – И.А.), списка же книг, с которыми должны быть знакомы преподаватели, не указано». Наконец, Комитетом было отмечено отсутствие учебных пособий и руководств по преподаванию нового предмета, а также то, что требуемое для него количество часов чрезмерно и приведет к существенным изменениям в учебном плане. Исходя из всех этих соображений, Учебный комитет заключил, что «находит затруднительным введение преподавания обличения социализма с наступающего учебного года, опасаясь ввести в эту борьбу воспитанников, не подготовив к тому самих преподавателей». Введение предмета предлагалось отложить для более тщательной подготовки и проработки. В частности, было предложено «предварительно для разрешения этого вопроса просить профессоров духовных академий и других лиц, известных своими трудами о социализме, представить Учебному Комитету, в возможно непродолжительном времени, свои отзывы о преподавании этого предмета и примерные программы с указанием существующей русской и иностранной литературы по предмету обличения социализма» [8, л. 2 об. - 3 об.]. Таким образом, сочтя неудовлетворительной программу Айвазова, Учебный комитет фактически просил дать время на составление более научно обоснованной программы на основании рекомендаций компетентных специалистов.

Журнал Учебного комитета был рассмотрен Святейшим Синодом на заседании от 4 - 6 июня 1909 г. Высказанной рекомендации об отложении введения нового курса Синод не внял, постановив включить «разбор и опровержение социализма» в программу семинарий уже в наступающем

1909 - 1910 учебном году. При этом ряд соображений Учебного комитета был все-таки принят во внимание. Так, курс вводился в качестве отдела нравственного богословия, а не основного, как предполагалось первоначально. Программа Айвазова принималась, но лишь как временная, «впредь до составления новой по сему предмету программы». Постановлено напечатать эту программу вместе с объяснительной запиской в синодальной типографии «в потребном количестве экземпляров». При этом Айвазову поручалось «составить соответствующий программе трактат о социализме и представить его на рассмотрение в Учебный при Святейшем Синоде Комитет». Утверждено было и предложение об обращении к профессорам духовных академий и другим компетентным лицам для присылки в Учебный комитет отзывов и примерных программ по предмету [8, л. 4 - 4 об.].

Вопрос о необходимости изменения учебного плана с выделением дополнительных часов для преподавания «обличения социализма» был оставлен Святейшим Синодом в июньском постановлении без внимания, но вскоре после начала нового учебного года его пришлось решать. Уже в сентябре 1909 г. в синодальный Учебный комитет стали поступать обращения от духовных семинарий с просьбой увеличить часы на нравственное богословие в связи с включением в него весьма объемного нового отдела. Действовавший в тот период учебный план предусматривал выделение на нравственное богословие, читавшееся в последнем, шестом, классе семинарии, двух часов в неделю. Просьба выделить на предмет дополнительный третий час была направлена 7 сентября 1909 г. в Учебный комитет при Синоде правлением Черниговской духовной семинарии, а 20 сентября аналогичное прошение отправила Подольская семинария [8, л. 42 - 43, 47]. После консультаций с Хозяйственным управлением (по поводу возможных расходов на дополнительные часы) Учебный комитет на заседании от 27 октября рекомендовал Синоду «разрешить правлениям духовных

семинарий увеличить число уроков по нравственному богословию на один урок в неделю» [8, л. 48 об. - 49, 51 об. - 53.]. Определением от 2–5 ноября 1909 г. за № 8878 Святейший Синод закрепил такое право за духовными семинариями [6, с. 574].

Несмотря на то, что айвазовская программа была принята Синодом лишь как временная, самим фактом ее утверждения священноначалие Православной Российской церкви выразило согласие с содержащимися в ней тезисами. Таким образом, текст этой программы можно рассматривать как своего рода официальную церковную позицию по вопросу о социализме. В программе были обобщены основные положения, выдвигавшиеся против социализма в церковно-апологетической литературе и публицистике того периода. Состояла программа из 14 параграфов. В 1-м параграфе социализм определялся как «учение, требующее замены частной собственности на средства производства социализацией или обобществлением производительных сил». Утверждалось, что «в такой социализации всякий социализм видит единственное и истинное счастье человека или его “земной рай”», ставя, таким образом всю духовную жизнь человека в зависимость «от <...> строя материальной жизни». Следовательно, «всякий социализм является материалистическим и атеистическим». Во 2-м пункте перечислялись направления социализма, среди которых «так называемый “христианский социализм”, современный научный или марксовский социализм, иначе называемый еще социал-демократическим, государственный, или лассалевский социализм, ревизионистский, аграрный, революционный и пр.» и утверждалось, что различия между ними «зависят от способов достижения разными социалистами общей для всякого социализма цели» (то есть суть социализма, по мнению автора, всегда одинакова). Затем, в параграфе 3, констатировалось, что «наибольшего внимания заслуживают: так называемый “христианский социализм”, как ведущий свое дело под знаме-

нем и во имя Христа с целью уловления христиан, а затем социализм марксовский, или так называемая социал-демократия, как самая боевая, мощная и самая опасная отрасль социализма». Далее следовал (под номером 4) параграф с развенчанием «христианского социализма»: адепты последнего обвинялись в лживых измышлениях о том, «что якобы Христос был социалистом и революционером», постулировалась «полная противоположность и несовместимость христианства с социализмом, как учением материалистическим и атеистическим». Автор программы считал необходимым убеждать семинаристов (с помощью примеров из истории зарубежных стран) в том, что любые попытки построения системы «христианского социализма» «завершались или: а) полным отделением верующих христиан от социализма, как от учения нечистого, или б) потерю христианами веры в Бога и Христа». Большая часть текста программы (параграфы с 5 по 11) была посвящена изобличению социал-демократии, то есть марксизма. Параграфом 5 предписывалось кратко изложить основные положения социал-демократии и сведения о ее распространении в России, раскрыв при этом «атеистичность и крайнюю материалистичность социал - демократического мировоззрения». Параграф 6 предлагал подробно разъяснить учащимся противоположность социал-демократии и христианства в их базовых установках: в то время как социал-демократия «связывает себя с внешним человеком», видит прогресс исключительно в развитии материального благосостояния, делает своим идеалом «царство сытого желудка», христианство, напротив, «связует себя с внутренним человеком», рассматривает материальные блага лишь как «приложение к внутреннему совершенству человека», зовет к духовному, нравственному прогрессу, который «завершается небом или загробной жизнью». Отсюда следовал вывод об обманчивости усматриваемого некоторыми сходства между идеалами христиан и социал-демократов, которые будто бы одинаково стремятся к «свободе, равенству

и братству». В действительности «социалистическая свобода завершается рабством, равенство превращается в тиранию, а братство - в нравственное одичание; <...> в то время как христианство зовет к всеобщей любви, к миру и благоволению, - социал-демократия устраивает междоусобную кровавую бойню и объявляет кровопускание своим догматом».

Человек нашего времени может поразиться почти пророческому звучанию тезисов дореволюционного миссионера. Ведь всё это писалось еще до начала «междоусобной кровавой бойни» и последовавшей за ней тирании под лозунгами «равенства и братства», которые постигли Россию после прихода к власти радикального крыла социал-демократов (большевиков). Следует, однако, признать, что в данном случае дело было не в личных «прозрениях» Айвазова. Подобного рода предостережения сплошь и рядом встречались и в церковной публицистике того времени, и в более серьезной научно-философской литературе, содержащей критику социализма. «Тоталитарные» (выражаясь современным языком) черты в марксизме, равно как и невозможность построения «социалистического рая» без применения жестокого насилия были очевидны для многих мыслителей уже в конце XIX – начале XX в. Пункт 7-й предусматривал разбор марксистской «классовой» трактовки религии. Преподавателю следовало показать «нелепость принципиального воззрения социал-демократов на религию вообще и на христианство в частности, как на случайные продукты экономики». Также следовало рассказать об ожесточенной борьбе социал-демократов в различных странах против религии, их последовательной линии на полное изгнание христианства из общественной жизни. Параграфом 8 предписывалось раскрыть «отношение инославных церквей к социал-демократии, как к принципиальному и злейшему врагу религии, Церкви христианской, государства, общества, семьи и личности». Таким образом, опыт западных церквей в области противодействия социа-

лизму трактовался в целом как положительный и достойный подражания. Темой 9-го параграфа был разбор несостоятельности марксистского учения об экономических отношениях и производительных силах как единственных двигателях общественного развития, от которых якобы зависит вся духовная и культурная жизнь человечества. Довольно любопытен был 10 пункт программы под названием «Критика социалистического государства» (подразумевались социалистические проекты грядущего «общечеловеческого социального союза»). В гипотетическом социалистическом государстве предсказывались «принудительность работы вообще и обязанность работы в той отрасли труда, которую предпишет отдельному лицу общество», «полное порабощение <...> личности стадностью», «умственное одичание и нравственное разложение», полный запрет религии и, наконец, «отсутствие какой-либо гарантии даже материального благополучия, в силу полного подавления деятельности свободной личности, что влечет за собою уменьшение работоспособности». Параграф 11 посвящался разбору и опровержению учения социал-демократов о пролетариате, его революционной роли и грядущей всемирной «диктатуре пролетариата». На примере современного развития стран Запада следовало показать ложность утверждения марксистов о «прогрессивном обеднении пролетариата» при капитализме, «о невозможности путем мирных соглашений между трудом и капиталом улучшить материальный быт рабочих», в виде положительного примера надлежало привести мирное реформистское рабочее движение в Англии, Франции и Америке, которое смогло улучшить положение трудящихся без слома существующего строя. Воспитанников семинарий надо было подвести к выводу о том, «что для социал-демократов благо пролетариата не является искомою целью», что их подлинная цель – «"ключ к властвованию", и пролетариат является для них только средством к достижению этой цели». Параграфы 12 и 13 были посвящены выстраиванию хри-

стианской альтернативы социализму, но формулировки в этих пунктах не отличались той категоричностью, с какой проводилось избличение доктрин социализма в предыдущих разделах. Параграф 12 почти буквально воспроизводил тезисы доклада Айвазова на IV Всероссийском миссионерском съезде «о мерах народно-литературной борьбы с социализмом». Говорилось о необходимости «для успешной борьбы с социализмом» сформулировать христианскую точку зрения на важнейшие вопросы современности (о собственности, труде, государстве, семье и т.д.), но какое конкретно решение насущных социальных проблем может предложить церковь в противовес социалистическому, из параграфа не было ясно; были лишь высокие слова о христианстве как «религии любви», несущей утешение «труждающимся и обремененным». Пунктом 13 предписывалось «внушить питомцам семинарий, будущим пастырям» принципы «деятельного христианства», которое предполагает активное социальное служение, всяческое содействие «различным религиозно-просветительным и благотворительным организациям, особенно в местах скопления рабочего класса» организации обществ трезвости, «пастырское воздействие па улучшение взаимоотношений меледу работодателями и рабочими» и т.п. Параграф 14 (заключительный) содержал пожелание, «чтобы каждый питомец духовной семинарии шел в пастыри с твердою мыслью о неотложной необходимости делами своими в среде труждающихся и обремененных прославлять Церковь свою и тем вырывать из коварных сетей социализма заблудших чад Церкви» [1, с. 3 - 10].

Как можно заметить, программа «обличения социализма» содержала ряд, в принципе, здравых идей, но ее изрядно портили чрезмерная публицистичность, кричаще-лозунговая стилистика и некоторые слишком залихватские обобщения, не вполне верные с точки зрения научной и фактической, как например тезис о неизбежной атеистичности любого социализма. Христианский социализм, имевший по

большей части мирный и достаточно консервативный характер и не игравший в большинстве стран Европы серьезной политической роли, несправедливо трактовался в программе как опасное революционное течение, для которого религиозная форма будто бы служит лишь прикрытием; эту неправильность в оценке христианского социализма отмечал в своем отзыве на программу, сделанном по запросу синодального Учебного комитета, профессор Киевской духовной академии В.И. Экземплярский [8, л. 63 об. - 64]. Обоснованной была и критика Учебного комитета, касавшаяся приложенного к программе списка литературы, в котором значились в основном не научные работы, а публицистические сочинения церковных и светских авторов [1, с. 13 - 15]. Разумеется, прав был синодальный Учебный комитет и в том, что введение программы слишком скоропалительно и поспешно, и преподавателям-богословам, не являющимся эрудитами в социально-экономических дисциплинах, трудно будет «на ходу» вникнуть в проблематику, связанную с социализмом. Можно не сомневаться, что в педагогической практике российских семинарий данная проблема давала о себе знать. Отметим, что «временная» программа Айвазова, так и не была заменена более качественной постоянной программой, и сам миссионер не написал требовавшийся от него Синодом «трактат» о социализме, который должен был подробнее раскрыть положения программы. Вскоре, однако, появляются учебные пособия других авторов, которые помогали преподавателям нравственного богословия справляться с противосоциалистическим модулем программы.

Уже в 1910 г. выходят «Краткое руководство к обличению социализма», написанное неким А.Я. Рождественским (переизданное затем в 1911 г.), и конспект по тому же предмету, составленный полтавским священником Василием Сокольским [4, с. 711 - 712; 9; 10]. Из этих двух пособий более удачной следует признать книгу Рождественского, в ней кратко, но

вполне доходчиво, излагались подлежащие «обличению» социалистические доктрины. Руководствуясь пособием, семинарский преподаватель мог, в частности, растолковать воспитанникам суть теории исторического материализма, и привести аргументы в пользу ее несостоятельности, разъяснить и «опровергнуть» марксистский закон прибавочной стоимости, обосновать «практическую неосуществимость основных социалистических требований», таких как «обобществление орудий производства», «общественно-плановая организация производства» и т.д. [9, с. 15 - 27, 62 - 76].

Довольно удачным следует признать раздел о социализме в конспекте по нравственному богословию, составленном И.П. Щербовым [11, с. 173 - 212] (был размножен в одной из столичных типографий в 1914 г. уже после начала Первой мировой войны; о чем говорит указание места издания «Петроград» и характеристика автора как преподавателя «Петроградской духовной семинарии»). История социализма в конспекте была описана, начиная с античных истоков («Государство» Платона) [11, с. 173–175], в целом, добросовестно излагались основные положения теории марксизма, причем особенно подробно разбирались и критиковались марксистский взгляд на религию и марксистская этика [11, с. 181–196]. Христианский социализм оценивался более взвешенно, чем в программе Айвазова, отмечалось наличие в рамках этого течения как революционных направлений, так и вполне конструктивных мирных движений, выступающих за «проведение христианских начал в общественную жизнь», последователи которых «называются социалистами только по недоразумению» [11, с. 202]. «Обличительство» в пособии Щербова было достаточно умеренным; автор подчеркивал, что христианство стоит над политической борьбой и «совместимо со всеми формами экономической и социальной жизни». Заявлялось даже, что «христианство не имеет ничего против коммунизма как известной формы общественной жизни (общези-

тельные монастыри) или как чисто научной теории, но решительно борется с современным социализмом как новою верою человечества, сосредоточившею все помыслы на земном и отрицающею “единое на потребу”» (то есть Бога и духовную жизнь) [11, с. 204]. В заключительном разделе указывалось на необходимость введения христианских начал в общественную жизнь, развитие рабочего законодательства кооперации и других подобных начинаний с целью мирного разрешения социального вопроса [11, с. 205–210]. В целом, пособие петроградского богослова отличалось взвешенным и научно-корректным подходом, тенденциозно - политизированные формулировки программы Айвазова в нем заметно смягчались.

Семинарский курс «обличения социализма» не остался без внимания со стороны самих адептов этой идеологии. В одном из выпусков большевистской газеты «Правда» за 1912 г. была опубликована статья «Синод и социализм», подписанная псевдонимом «Бурсак» [5]. Едва ли автор был настоящим «бурсаком» (семинаристом), поскольку о преподавании «обличения социализма», которое к этому времени велось в российских семинариях уже четвертый год, он узнал, судя по всему, совсем недавно, из журнала «Голос церкви», где в ноябрьском номере за 1912 г. была перепечатана публиковавшаяся до этого несколько раз отдельной брошюрой айвазовская программа [2]. Публицист из «Правды» писал: «Как известно, синод решил для борьбы с социал-демократией ввести в духовных семинариях преподавание “обличения социализма”. В последней книжке издающегося в Москве на средства митрополита Владимира журнала “Голос церкви”, являющегося органом воинствующего клерикализма, помещена программа этой новой “науки”, составленная черносотенным миссионером Айвазовым. Почти вся программа состоит из “обличения” социал-демократии. <...> Социал - демократия должна быть благодарна. Вероятно, немало в семинариях, уже давших Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и др.,

найдется таких, которые заинтересуются тем, что это за штука социал - демократия, и постараются познакомиться с ней не только по книжкам, рекомендуемым гг. Айвазовыми» [5].

Возможно, «обличение социализма» в рамках семинарского курса действительно давало временами такой обратный эффект (наподобие того, как несколько десятилетий позже преподавание в советских вузах «научного атеизма» пробуждало у некоторых студентов интерес к религии). Наверное, восприятие предмета семинаристами зависело от уровня и качества преподавания, от способностей и компетентности того или иного лектора. Так или иначе, начавшаяся подготовка будущих церковных пастырей к борьбе с подрывной идеологией, уже не могла иметь принципиального значения в качестве социально-профилактической меры. До победы первой в мире социалистической революции на одной шестой части суши оставалось всего несколько лет.

Деятели Православной Российской церкви в начале XX в. придавали борьбе с социализмом большое значение. Об этом свидетельствует обилие противосоциалистических публикаций в церковной печати того периода и введение в семинариях специального курса «обличения социализма», который был в 1909 г. включен в учебную программу с большой поспешностью, несмотря на резонные возражения Учебного комитета по поводу неподготовленности преподавательского состава к чтению данной дисциплины и недоработанности составленной И.Г. Айвазовым программы. Сама по себе программа содержала ряд верных тезисов (справедливость которых особенно очевидна для людей нашего времени, знающих о весьма неоднозначном опыте социалистического строительства в XX веке), но существенными ее недостатками были чрезмерная публицистичность, неуместная в документе, выполняющем научно-учебные функции, и упрощенная трактовка ряда вопросов, связанных с историей и теорией социализма. Главным же минусом, не только

данного семинарского курса, а всего подхода официальных структур российского православия к вопросу о социализме был односторонний характер «обличительства». Утвердив программу «обличения социализма» и подписавшись тем самым под ее тезисами, Святейший Синод не издал в период между двумя русскими революциями ни одного документа, где бы столь же жестко и недвусмысленно обличались пороки российского капиталистического общества, несправедливость богатых и сильных мира сего. Правда, в церковной публицистике того времени неоднократно звучали призывы к расширению христианской благотворительности и социального служения, к более полному раскрытию в богословской литературе и церковной проповеди христианского учения о социальной справедливости, в противовес атеистическому социализму. Но эти призывы так и не были воплощены в конкретную общецерковную программу мероприятий и четко сформулированную социальную доктрину наподобие той, которую Лев XIII дал католическому миру в энциклике «*Recurramus ad Christum*». Отметим, что в этой энциклике «обличение социализма» было уравновешено столь же суровым осуждением «хищных спекуляторов» капитализма, «которые пользуются людьми <...>, как орудием наживы» [12]. Об опасности несоблюдения данного баланса предупреждал еще в 1875 г. профессор-протоиерей А.М.Иванцов-Платонов, с прискорбием признававший, что «иногда <...> в Церкви христианской слово правды и человеколюбия пред сильными мира почти замолкает, и проповедь христианская, обращенная

только со словом терпения и примирения к бедным и слабым, действительно как бы содействует поддержанию и закреплению гнета богатых и сильных над бедными и слабыми» [7, с. 93]. Об этом же упоминал профессор Экземплярский, который в своем отзыве на программу Айвазова, указывал, что, обличая ложь социализма, не стоит в то же время забывать о том, что Евангелие и святые отцы не одобряют капиталистическое накопительство, сурово осуждают себялюбие и своекорыстие богачей и в принципе считают богатство «„неудобным“ путем в Царствие Божие»; меж тем, в современных (для автора отзыва) богословских сочинениях (включая некоторые издания, рекомендованные Айвазовым в его списке литературы) эта истина нередко затушевывается и даже порой говорится о «богоугодности» приумножения богатства [8, л. 64об. –66]. Подобные печальные тенденции были обусловлены, в числе прочего, слишком тесной связью церкви с государством, которому она была подчинена в рамках созданной Петром I синодальной системы. Будучи несвободной, церковь не могла в полной мере заявить о недостатках существующего социального порядка. Рассматривая церковь как часть аппарата самодержавного государства, многие современники усматривали в звучавшей с ее стороны критике социализма политический заказ. Это обстоятельство значительно снижало действенность церковной противосоциалистической проповеди, притом, что сама эта проповедь содержала немало здравых мыслей и предупреждений, которые впоследствии сбылись.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 21-011-44084

The reported study was funded by RFBR according to the research project № 21-011-44084

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазов И.Г. Программа для преподавания в духовных семинариях сведений по обличению социализма / под ред. архиеп. Антония Волынского. М.: Верность. 1909. 15 с.

2. Айвазов И.Г. Программа для преподавания в духовных семинариях сведений по обличению социализма // Голос церкви. 1912. Ноябрь. С. 174-183.
3. Амбарцумов И.В. «Обличение социализма» в духовных семинариях Православной Российской церкви в начале XX века. Часть 1. Вопрос о социализме в русской церковной печати и в актах IV Всероссийского миссионерского съезда (1908) // Гуманитарный научный вестник. 2022. № 2.
4. Бронзов А.А. Против социализма: перечень «некоторой» русской литературы // Христианское чтение. 1911. № 5-6. С. 703-717.
5. Бурсак. Синод и социализм // Правда. 21.11.1912. № 174: электронный ресурс. Режим доступа URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012012873.
6. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшего Синода по ведомству православного исповедания за 1908-1909 годы. СПб.: Синодальная типография. 1911. XVII, 663. 266 с.
7. Иванцов-Платонов А. М. Христианское учение о любви к человечеству сравнительно с крайностями учений социалистических. М.: Университетская типография (Катков и К). 1875. 96 с.
8. О введении в духовных семинариях преподавания обличения основ социализма // Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 802 Оп. 10. 1909 г. Д. 186: электронный ресурс. Режим доступа URL: <https://rgia.ru/search?type=custom&searchObjectType=STOCKS&customSearchUniqueId=&p0.v=1343&p0.t=&p0.d=&p0.c=23&p0.a=1792&p1.v=&p1.t=&p1.d=&p1.c=12&p1.a=1796>.
9. Рождественский А.Я. Краткое руководство к обличению социализма. Владимир: Скоропечатня И. Коиль. 1911. 97 с.
10. Сокольский В.П. Изложение и разбор учения социализма: (Конспект для занятий по обличению социализма, применительно к программе преподавания в духовных семинариях). Полтава: Электрическая типография Г.И. Маркевича. 1910. 58 с.
11. Щербов И.П. Православно-христианское нравственное богословие с кратким разбором социализма/ Петроград: Типо-литография Маркова. 1914. 212 с.
12. Leo XIII. Rerum Novarum. On Capital and Labor. 1891. May 15 // Papal Encyclicals Online: электронный ресурс. Режим доступа URL: <https://www.papalencyclicals.net/leo13/113rerum.htm> (дата обращения: 04.02.2022).

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Aivazov I.G. Program for teaching information on the denunciation of socialism in theological seminaries / ed. Archbishop. Anthony Volynsky. M.: Fidelity. 1909. 15 p .
2. Aivazov I.G. Program for teaching in theological seminaries of information on the denunciation of socialism // Voice of the Church. 1912. November. S. 174-183.
3. Ambartsumov I.V. "The denunciation of socialism" in the theological seminaries of the Orthodox Russian Church at the beginning of the XX century. Part 1. The question of socialism in the Russian Church press and in the acts of the IV All-Russian Missionary Congress (1908) // Humanitarian Scientific Bulletin. 2022. No. 2. S. ??_- ??
4. Bronzov A.A. Against socialism: a list of "some" Russian literature // Christian reading. 1911. No. 5-6. S. 703-717.
5. Bursak. Synod and Socialism // Truth. 21.11.1912. No. 174: electronic resource. Access mode URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_012012873.
6. The most comprehensive report of the Chief Prosecutor of the Holy Synod on the Department of the Orthodox Confession for the years 1908-1909. St. Petersburg: Synodal Printing House. 1911. XVII, 663. 266 p.
7. Ivantsov-Platonov A.M. The Christian doctrine of love for humanity in comparison with the extremes of socialist teachings. Moscow: University Printing House (Katkov and K). 1875. 96 p.
8. On the introduction in theological seminaries of teaching the exposure of the foundations of socialism // Russian State Historical Archive (RGIA). F. 802 Op. 10. 1909, d. 186: electronic resource. Access mode URL: <https://rgia.ru/search?type=custom&searchObjectType=STOCKS&customSearchUniqueId=&p0.v=1343&p0.t=&p0.d=&p0.c=23&p0.a=1792&p1.v=&p1.t=&p1.d=&p1.c=12&p1.a=1796>

9. Rozhdestvensky A.Ya. A brief guide to the denunciation of socialism. Vladimir: Skoropechatnya I. Koil. 1911. 97 p.
10. Sokolsky V.P. Presentation and analysis of the doctrine of socialism: (Summary for classes on the denunciation of socialism, in relation to the teaching program in theological seminaries). Poltava: Electric printing house of G.I. Markevich. 1910. 58 p.
11. Shcherbov I.P. Orthodox Christian moral theology with a brief analysis of socialism/ Petrograd: Markov's Typograph. 1914. 212 p.
12. Leo XIII. Rerum Novarum. On Capital and Labor. 1891. May 15 // Papal Encyclicals Online: electronic resource. Access mode URL: <https://www.papalencyclicals.net/leo13/113rerum.htm> (accessed: 02/04/2022).

Поступила в редакцию 09.03.2022.

Принята к публикации 15.03.2022.

Для цитирования:

Амбарцумов И.В. «Обличение социализма» в духовных семинариях Православной Российской церкви в начале XX века (Статья 2. Программа «обличения социализма» и обстоятельства ее введения в учебный курс духовных школ) // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 1-11. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Ambartsumov.pdf>



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392521>

УДК.378.016

Камышева Е.Ю.

Камышева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Россия, 125047, Москва, Миусская площадь, д. 6. E-mail: ejkamysheva@yandex.ru.

Управление познавательной самостоятельностью магистрантов в условиях цифровой образовательной среды вуза

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления познавательной самостоятельностью магистрантов в процессе профессионального изучения английского языка в условиях современной цифровой образовательной среды вуза. Уточняется сущность понятия «познавательная самостоятельность», выделяются индикаторы структурных компонентов данного педагогического феномена (мотивационно-целевой, эмоционально-волевой; содержательно-процессуальный; контрольно-оценочный; рефлексивно-аналитический); описывается функциональное назначение каждого компонента в процессе его реализации в образовательной деятельности магистранта в условиях онлайн обучения. Особое внимание уделяется описанию комплекса педагогических условий, влияющих на успешное управление познавательной самостоятельностью магистрантов. Данный комплекс интегрирует такие условия как эффективная организация и управление образовательным процессом; внедрение в образовательный процесс цифровых технологий интерактивного обучения; заинтересованное взаимодействие преподавателя и магистрантов. Сделан вывод о том, что технологический инструментарий педагогических условий позволяет успешно управлять индивидуальной траекторией приобретения лично и профессионально значимых знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: управление, самостоятельная познавательность, цифровое образовательное пространство, педагогические условия, цифровые технологии, педагогическое взаимодействие.

Kamysheva E.Yu.

Kamysheva Elena Yurievna, candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Russian State University for the Humanities, Russia, 125047, Moscow, Miusskaya. Pl., 6. E-mail: ejkamysheva@yandex.ru.

The management of master students' cognitive self-reliance in digital environment of higher education

Abstract. The article deals with the problem of managing the cognitive independence of undergraduates in the process of professional English language learning in the modern digital educational environment of the university. The essence of the concept of "cognitive independence" is clarified, indicators of the structural components of this pedagogical phenomenon are highlighted (motivational-target, emotional-volitional; content-procedural; control-evaluation; reflexive-analytical); the functional purpose of each component in the process of its implementation in the educational activity of a graduate student in the conditions of online learning is described. Special attention is paid to the description of the complex of pedagogical conditions affecting the successful management of cognitive independence of undergraduates. This complex integrates such conditions as effective organization and management of the educational process; introduction of digital technologies of interactive learning into the educational process; interested interaction of the teacher and undergraduates. It is concluded that the technological tools of pedagogical conditions make it possible to successfully manage the individual trajectory of acquiring personally and professionally significant knowledge, skills and abilities.

Key words: management, cognitive self-reliance, digital educational environment, pedagogical conditions, digital technologies, pedagogical interaction.

Трансформация способов взаимодействия индивидов между собой в условиях цифровизации общественного пространства приводит к глубоким изменениям в системе высшего образования. Внедрение цифровых технологий как нового элемента функционирования современной образовательной среды оказывает значительное влияние на изменение подходов к реализации учебного процесса на всех уровнях, а также побуждает переосмыслить характер и культуру взаимоотношений преподавателя и обучающихся.

Преподаватель превращается из источника уникального знания, универсально информированной личности, в помощника, консультанта, фасилитатора, модератора, поскольку в условиях быстрого доступа к информации, наличия цифровых компетенций обучающийся способен самостоятельно добывать необходимую информацию. Способность преподавателя реагировать на появление новых реалий, связанных с интеграцией цифровых технологий в образовательную сферу, заставляет его находить свежие методические решения педагогических проблем. Одной из таких проблем является управление познавательной самостоятельностью магистрантов при изучении иностранного языка в профессиональных целях в условиях ограниченного объема аудиторных часов в условиях цифровой образовательной среды. Очевидный перевес в количестве часов, выделяемых программой на самостоятель-

ную работу магистранта, превращает процесс управления образовательной деятельностью обучающихся в педагогическую поддержку обучающихся в их самоорганизации, самореализации в развитии умений и навыков познавательной самостоятельности.

При рассмотрении познавательной самостоятельности нужно отметить, что данное явление в педагогической теории и практике не является новым. Однако изучение концепции данного явления в зависимости от современного контекста его реализации заслуживает внимания. В современном педагогическом дискурсе познавательная самостоятельность понимается по-разному.

Познавательная самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, проявляющееся в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами, в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [8, с. 69].

Познавательная самостоятельность – качество личности, которое выражается в проявлении инициативности, потребности осуществления нового действия с целью получения знания через познавательную деятельность [5, с. 19].

Познавательная самостоятельность – это динамическое качество личности, основу которого составляет совокупность умений познавательной деятельности, са-

моконтроль, готовность и стремление к самостоятельности, владение приемами познавательной деятельности, активность, корректировка деятельности в соответствии с методическими установками [4, с.58].

Познавательная самостоятельность как интегративное качество личности, проявляется в готовности осуществить активную, осознанную и инициативную деятельность в познании, и заключается в способности к самостоятельной её организации посредством умений ставить познавательные задачи, находить рациональные способы их решения, проявляя волевые качества в достижении целей [2, с.141].

В нашем понимании познавательная самостоятельность представляет собой интегративное динамичное качество личности, проявляющееся не только в готовности осуществить активную, осознанную деятельность по поиску информации в Интернет-среде, а также в способности к её организации, трансформации и актуализации с целью достижения поставленных образовательных задач.

Познавательная самостоятельность (далее ПС) помогает студенту качественно взаимодействовать с бесконечными информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, ее передачу в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.

Уточнение сущности понятия «познавательная самостоятельность», дает основание для определения индикаторов структурных компонентов данного педагогического феномена в условиях цифровой среды. Ключевыми структурными компонентами и их индикаторами ПС являются:

мотивационно-целевой: устойчивый интерес к поиску новых знаний, четкое представление цели и задач предстоящей деятельности, выбор способов достижения цели и оценки результатов;

эмоционально-волевой: положительное отношение к себе, эмоциональный контроль при подготовке и реализации по-

знавательной деятельности, проявление волевых усилий, стремление реализовать познавательные возможности;

содержательно-процессуальный: владение системой знаний об управлении собственной познавательной деятельностью, о закономерностях овладения знаниями, а также творческая реализация приобретенных знаний и умений в самостоятельной работе;

контрольно-оценочный: адекватная оценка и анализ результатов самостоятельной деятельности; предоставление обратной связи об выполненных действиях либо деятельности в целом, анализ отношения между целями, средствами и результатами действий, коррекция действий;

рефлексивно-аналитический: самоконтроль и самооценка обучающихся, умение адекватно контролировать, анализировать и оценивать способы и результаты своей деятельности.

Опираясь на вышеуказанные концепции познавательной самостоятельности как интегративного динамичного качества личности, мы выделяем основные индикаторы: сознательная мотивированность действий, желание формировать индивидуальную траекторию достижения учебных результатов, активная мыслительная деятельность, инициативность, способность находить пути достижения поставленных целей без посторонней помощи, опираясь на собственные убеждения, жизненный опыт, знания, умения, навыки, творческий потенциал.

В качестве результатов обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» выступает не определенная сумма знаний, а способность и готовность взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией в устной и письменной форме.

Из сказанного следует, что при использовании цифровых источников и ре-

сурсов в самостоятельной работе основную трудность будет представлять не усвоение правил, а формирование готовности и способности реализовать профессионально-ориентированные коммуникативные компетенции. Профессионально - ориентированная коммуникативная компетенция состоит из профессионального и иноязычного коммуникативного элементов. Это означает, что обучающиеся должны уметь «отбирать и использовать необходимые языковые средства в речи в зависимости от цели и ситуации общения, которая может быть профессиональной, деловой, академической, неформальной» [6, с. 276].

Реализация мотивационно-целевого и эмоционально-волевого компонентов связана с потребностью магистранта овладеть профессионально-ориентированной коммуникативной иноязычной компетенцией, чтобы стать квалифицированным специалистом, обладающим необходимыми волевыми качествами, позволяющими ему реализовать полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

Содержательно-операционный компонент ПС включает овладение навыками самоорганизации и самоуправления познавательной активностью, умениями самостоятельной работы с научной литературой в цифровой среде с целью изучения явлений в многообразии их связей и зависимостей посредством использования таких приемов как анализ, сравнение, оценка, обобщение, конкретизация, систематизация; а также умениями репродуктивной и продуктивной трансформации полученных знаний в результате разных видов чтения в зависимости от поставленной цели.

Контрольно-оценочный компонент ПС предполагает оценку умений магистрантов преобразовывать профессиональные и лингвистические знания на иностранном языке по выбранному направлению подготовки в творческий речевой продукт.

Рефлексивно-аналитический компонент связан с размышлениями о внутрен-

нем состоянии, с самопознанием, с самоанализом деятельности и ее результатов с трех сторон: практической (цель деятельности, полученный результат); технологической (способы, средства, этапы достижения результата); мировоззренческой (соответствие результата поставленной цели).

Реализация совокупности компонентов познавательной самостоятельности обучающихся направлена на усиление её роли, их самоактуализацию, снятие эмоциональной напряженности и создание положительной мотивации в процессе изучения иностранного языка, реализацию интеллектуального и личностного творческого потенциала в процессе учебной и исследовательской деятельности.

С одной стороны, познавательная самостоятельность (ПС) студентов становится важной характеристикой деятельности обучающихся и проявляется в способности к управлению своей познавательной речевой и неречевой активностью, что выражается, прежде всего, в умении ставить и достигать определенные цели [1, с.51]. С другой стороны, ПС превращается в важнейшую категорию, связанную с отбором содержания обучения, которое должно удовлетворять интеллектуальным запросам магистрантов. Изучение иностранного языка в профессиональных целях «становится интересным, если интересна сама информация, осваиваемая на этом языке. Именно поэтому основным звеном дидактической системы, определяющим эффективность описываемого процесса, является содержание обучения языкам» [7, с.88]. Программа обучения иностранному языку для профессиональных целей предполагает наличие у студентов магистратуры некоторого базового уровня знаний, умений и навыков в области иностранного языка. Однако уровень языковой подготовки у поступивших в магистратуру не всегда соответствует требованиям, поэтому обучение представляет определенную трудность для тех, чей уровень оказался ниже, чем у других. В связи с этим, от преподавателя требуется внедрение дифференцированно-

го и индивидуального подходов к отбору содержания дидактического материала. Реализация данных подходов предполагает постоянное варьирование методического инструментария (методов, средств и организационных форм) реализации содержания обучения с учетом общего и особенно в личности каждого обучающегося.

Целевая направленность образовательного процесса обуславливает выбор педагогических условий управления познавательной самостоятельностью магистрантов при обучении иностранному языку в профессиональных целях. Рассмотрим педагогические аспекты реализации педагогических условий в цифровой среде вуза.

Первое педагогическое условие управления познавательной самостоятельностью – эффективная организация и управление образовательным процессом. Как бы не менялась роль преподавателя в образовательном процессе, основными задачами преподавателя остаются: грамотная организация и управление учебными ситуациями в разнообразных формах взаимодействия всех участников для достижения поставленных педагогических целей; умелое мотивирование каждого субъекта образовательного процесса к самостоятельному выбору образовательного пути, источников информации, средств и способов достижения поставленной цели.

В рамках организации учебного процесса большое значение имеет умение преподавателя ставить цель обучения, планировать мероприятия по изучению дисциплины, отбирать в бесконечном информационном цифровом потоке содержание материала, удовлетворяющее требованиям современного общества. В этой связи целесообразным представляется описание критериев отбора материала. В качестве основных критериев мы выделяем следующие:

-новизна и информационная насыщенность материала: представление актуальной, новой профессионально - ориентированной информации в достаточном объеме является особо важным, поскольку эффективное взаимодействие в сфере про-

фессиональной и научно - исследовательской деятельности возможно лишь при адекватном понимании насущных проблем. Информация должна соответствовать образовательным потребностям магистрантов, быть личностно - значимой и эмоционально - привлекательной. Критерий информационной насыщенности и новизны учебного материала реализуется посредством включения в содержание обучения большого количества научных статей по изучаемому направлению и профилю подготовки.

-прагматическая ценность материала: связь с критерием коммуникативной ценности определяет прагматический характер содержания дидактического материала при обучении иностранному языку. Важно выделять и мотивировать обучающихся к обсуждению тех проблем, решение которых может способствовать: реализации интеллектуального, личностного и творческого потенциала обучающегося.

-интегративность и комплексная организация материала: реализация взаимосвязи в обучении всех видов речевой деятельности осуществляется на основе организации материала в отдельные тематически интегрированные модули, каждый из которых содержит блоки заданий рецептивного, репродуктивного, творческого продуктивного характера. Рецептивный тип заданий предполагает выполнение действий по заданному алгоритму. Примером служат лексические задания подстановочного плана. Репродуктивный тип заданий аккумулирует умения воспроизвести усвоенную информацию по памяти на основе репродуктивного воспроизведения и частично самостоятельного поиска решения типовых учебно-познавательных задач. К примеру, ответы на вопросы, подготовка тезисов статьи, интеллектуальной карты по содержанию статьи т.д. Творческий продуктивный тип ориентирован на обучение студентов решению нетиповых поисковых задач на основе ранее накопленного опыта. «Такие задания требуют выделения проблемы, ее формулировки, поиска и реализации способов решения» [3,

С.165]. К этому типу относятся задания проблемно-поискового характера, к примеру, решение кейс-ситуации.

Эффективное управление учебными ситуациями зависит от готовности преподавателя приобретать новые цифровые умения и навыки, интегрировать их в современных условиях цифровой трансформации образовательной среды.

К интегрированным педагогическим умениям и навыкам мы относим:

- умения и навыки комплексной разработки лингводидактического материала, включающего условия его реализации, обязанности участников образовательного процесса, методические рекомендации по выполнению различных блоков заданий и критерии оценивания речевых продуктов;

- умение обеспечить своевременный доступ к дидактическим материалам в ЭИОС вуза, через веб-сайт учебного заведения, ссылки на учебные материалы, e-mail, средства такие средства онлайн коммуникации как WhatsApp, Telegram, Viber, (Facebook, В Контакте и т.д.).

- умение использовать возможности цифровых инструментов платформы как приемов стимулирования обучающихся к освоению учебного материала, выработки у них дисциплины и навыков соблюдения сроков выполнения заданий;

- умение прогнозировать ожидаемые результаты, разрабатывать критерии оценки знаний обучающихся, умение использования процедур персональной идентификации и конфиденциальности при проведении контроля, предоставления обратной связи обучающимся.

- умение корректировать результаты педагогической деятельности при неблагоприятных сценариях обучения.

Технологический инструментарий организации и управления образовательным процессом обеспечивает формирование всех структурных компонентов ПС обучающихся, а также способствует индивидуализации познавательной деятельности магистрантов.

Второе педагогическое условие: внедрение в образовательный процесс тех-

нологий интерактивного обучения создает основу для стимулирования познавательной самостоятельности магистрантов, повышая уровень их интеллектуального потенциала, расширяя их профессиональный и научный кругозор.

Многообразие интерактивных цифровых технологий и методик их применения позволяет участникам образовательного процесса в режиме реального времени осуществлять поиск, обмен информацией, знаниями, опытом между собой. Посредством интерактивных инструментов участники могут моделировать коммуникативные профессионально-ориентированные ситуации в игровой форме (круглые столы, дискуссии, пресс-конференции и т.д.). Важно, чтобы выносимые на обсуждение проблемы представляли интерес для обучающихся, соотносились с их кругом интересов научно-исследовательской и профессиональной действительности. Только в этом случае обучающийся будет активно самостоятельно участвовать в поиске путей решения поставленной проблемы. Эффективность реализации данного условия зависит от цифровой компетентности обучающегося. Основными индикаторами цифровой компетентности являются знания, умения и навыки работы с современными ресурсами цифровых технологий. Важными индикаторами являются поиск релевантной информации, ее критическая оценка; создание собственного цифрового контента (Power Point презентации, интеллектуальные карты (Intellect Cards) и др.); коммуникационный обмен полученными знаниями; соблюдение этики и норм общения в цифровой среде.

Интерактивные технологии делают процесс управления познавательной самостоятельностью гибким и доступным. Обучающиеся могут управлять траекторией самостоятельной деятельности (определять время, скорость, формат и сроки изучения материала), получая доступ к дидактическим материалам в любое время и в любой форме. Мультимедийный контент цифровых образовательных ресурсов обеспечивают постоянный контакт между

участниками образовательного процесса, а также удобство и оперативность мониторинга выполнения самостоятельных заданий, его прозрачность и объективность оценки компетенций обучающихся.

Третье педагогическое условие: активное, заинтересованное взаимодействие преподавателя и студентов ориентировано на формирование в образовательном процессе комфортного микроклимата для развития познавательной самостоятельности на основе делового взаимодействия равных и ценных друг для друга субъектов. Атмосфера сотрудничества, взаимопомощи и доверия позволяет всем участникам образовательного процесса выражать эмоциональную поддержку и понимание, снимать и предотвращать отрицательные стрессовые моменты. Основными инструментами управления познавательной самостоятельностью в рамках педагогического взаимодействия являются онлайн – консультации по выполнению заданий в форме устного и письменного инструктажа. Подобного рода инструкции содержат время, сроки выполнения задания, требования к содержанию и оформлению конечного продукта, критерии оценки и санкции. Роль преподавателя как наставника заключается в создании мотивации, активизации интерес и внутренней активности студента к познавательной деятельности с целью нахождения правильного пути решения поставленной задачи.

На методическом уровне успешность реализации педагогических условий управления познавательной самостоятельностью магистрантов определяется:

– изменением подхода к осознанию необходимости использования мирового виртуального пространства в качестве ресурса образовательного процесса, как эргономичное пространство обучения и самообразования;

– способностью оценить надежность информационных источников и найденной информации с целью актуализации аксиологических составляющих полученной информации;

– готовностью применять умения и навыки использования цифровых инновационных технологий в поисковой деятельности;

– организацией комфортного микроклимата педагогического взаимодействия в разных режимах работы.

Таким образом, интенсивная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс, увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, изменение позиции преподавателя значительно изменили вектор учебной деятельности обучающихся. Приоритетным направлением в организации и реализации педагогических инициатив стало управление познавательной самостоятельностью обучающихся, ориентированной на решение таких задач, как обеспечение достижения самостоятельной позиции в обучении, придание личностного смысла усваиваемым знаниям. Именно знания, полученные в результате активизации познавательной самостоятельности, глубоко осмысленные и внутренне переработанные, приобретают личностную ценность для участника образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бредихина И.А. Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка с дипломом классического университета (старший этап обучения, классический университет): дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург. 2004. 238 с.
2. Иванова А.В., Скрябина А.Г., Дербасова Л.А. Познавательная самостоятельность как психолого-педагогическая проблема в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С.140-142.
3. Копылова С.С. Организация и управление самостоятельной работой студентов в вузах // Современные проблемы образования. 2014. № 2 (060). С. 164-167.

4. Кабанкова Е.Н. Формирование познавательной самостоятельности студентов: теоретические аспекты // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №38. Том 10. С.53-60.
5. Носикова Я.Н. Понятие «познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ // Наука и Школа. 2015. № 3. С.19-24.
6. Тарабарина Ю.А. Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 274-280.
7. Флеров О.В. Иноязычный познавательный интерес и его развитие в учебном процессе // Гуманитарный научный вестник. 2021. №10. С. 86-93.
8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва: Изд-во Педагогика. 1982. 208 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bredihina I.A. Formirovanie umenij samostoyatel'nogo sovershenstvovaniya metodicheskoy storony professional'noj podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazyka s diplomom klassicheskogo universiteta (starshij etap obucheniya, klassicheskij universitet) : dis. ...kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004. 238 p.
2. Ivanova A.V, Skryabina A.G., Derbasova L.A. Poznavatel'naya samostoyatel'nost' kak psihologo-pedagogicheskaya problema v sovremennom obrazovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 5 (78). S.140-142.
3. Kopylova S.S. Organizaciya i upravlenie samostoyatel'noj rabotoj studentov v vuzah // Sovremennye problemy obrazovaniya. 2014. № 2 (060). S. 164-167.
4. Kabankova E.N. Formirovanie poznavatel'noj samostoyatel'nosti studentov: teoreticheskie aspekty // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2015. №38. Том 10. S. 53-60.
5. Nosikova Ya.N. Ponyatie «poznatel'naya samostoyatel'nost'»: istoriko-pedagogicheskij analiz // Nauka i SHkola. 2015. № 3. S.19-24.
6. Tarabarina Yu.A. Ocenivanie sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata neyazykovyh napravlenij podgotovki // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2021. Т. 10. № 1(34) S. 274-280.
7. Flerov O.V. Inoyazychnyj poznavatel'nyj interes i ego razvitie v uchebном processe // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. 2021. №10. S. 86-93.
8. Shamova T.I. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov. Moskva: Izd-vo Pedagogika, 1982. 208 p.

Поступила в редакцию 05.03.2022.

Принята к публикации 11.03.2022.

Для цитирования:

Камышева Е.Ю. Управление познавательной самостоятельностью магистрантов в условиях цифровой образовательной среды вуза // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 12-19. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Kamysheva.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392565>

УДК 372.87

Латыпов Л.Р., Полинская И.Н.

Латыпов Ленар Рамзилович, Нижневартровский государственный университет, Россия, 628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56. E-mail: lenarlatyp@yandex.ru.

Полинская Ирина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Нижневартровский государственный университет, Россия, 628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56. E-mail: julka-nv@mail.ru.

Оригами как вид художественно-творческой деятельности на уроках изобразительного искусства

Аннотация. В статье описывается один из видов декоративно-прикладной деятельности - оригами. В ней содержится раскрытие сути и значение оригами, польза для развития детей. Данная тема является особо актуальной, потому что занятия оригами положительно отражаются на интеллектуальных качествах учащихся, развиваются умственные способности, пространственное мышление, фантазия, воображение. Развивается мелкая моторика руки, что непосредственно является важным фактором развития умственных способностей. Данный вид бумажной техники изучается на уроках изобразительного искусства в начальных классах общеобразовательной школы. В статье описываются технология, приемы и способы работы с бумагой. Сделан вывод о том, что при занятии оригами у учащихся активизируются оба полушария мозга, что позволяет добиться улучшений в их речи.

Ключевые слова: оригами, художественно-творческая деятельность, изобразительное искусство, начальные классы, учебный процесс, техника, способы и приемы, общеобразовательная школа.

Latypov L.R., Polynskaya I.N.

Latypov Lenar Ramzilevich, Nizhnevartovsk State University, Russia, 628605, Nizhnevartovsk, st. Lenina, d. 56, E-mail: lenarlatyp@yandex.ru.

Polynskaya Irina Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, professor, Nizhnevartovsk State University, Russia, 628605, Nizhnevartovsk, st. Lenina, d. 56, E-mail: julka-nv@mail.ru.

Origami as a kind of artistic and creative activity at the lessons of fine arts

Abstract. The article describes one of the types of decorative and applied activities - origami. It contains the disclosure of the essence and meaning of origami, the benefits for the development of children. This topic is particularly relevant because origami classes have a positive effect on the intellectual qualities of students, develop mental abilities, spatial thinking, imagination, imagination. Fine motor skills of the hand are developing, which is directly an important factor in the development of mental abilities. This type of paper technique is studied at art lessons in elementary grades of secondary schools. The article describes the technology, techniques and methods of working with paper. It is concluded that when students practice origami, both hemispheres of the brain are activated, which makes it possible to achieve improvements in their speech.

Key words: origami, artistic and creative activity, fine arts, elementary grades, educational process, technique, methods and techniques, secondary school.

Для того чтобы детям было интересно познавать что-то новое на уроках изобразительного искусства, нужно использовать множество видов декоративно прикладного искусства. «Обучение изобразительному, декоративно - прикладному искусству, уроки технологии являются многогранным процессом, что обусловлено основной целью – развитием творческой личности, способной к созданию самостоятельных произведений искусства, самостоятельному совершенствованию в овладеваемой ими художественно-творческой, конструкторской и дизайнерской деятельности» [7, с. 120]. Дети занимаются лепкой, вышивкой, аппликацией и др. Особенно детям нравится искусство складывания бумаги - оригами. «С раннего возраста дети стремятся к познанию окружающего мира. Бумага является одним из тех материалов, с которым дети активно взаимодействуют – рвут, сминают, режут» [6, с. 359]. Нам нужно разобраться в том, какую роль играет оригами в развитии ребенка. Попробуем проанализировать и изучить данную проблему.

Оригами принято считать одним из видов декоративно прикладного искусства, которое заключается в складывании бумаги в определенные фигурки. Оригами появилось в глубокой древности, в Японии. Оно ведет свое начало от периода Хэйан. Именно в этот период оригами использовалось в религиозных церемониях. Затем в периоды Камакура и Муромати оригами распространяется до императорского двора. Широкое распространение оригами получило в период Адзуты-Момояма, после завершения второй мировой войны оно получило свое дальнейшее развитие. Значительный вклад в развитие оригами сделал мастер Акира Ёсидзава. Он изобрел более 50000 новых моделей оригами и доказал, что оригами может носить авторский характер.

Современные педагоги используют оригами на занятиях для детей дошкольного возраста и для учащихся начальной школы на уроках изобразительного искусства и труда, поскольку данный вид дея-

тельности положительно воздействует на развитие мелкой моторики детей. Отечественному педагогу-новатору В.А. Сухомлинскому принадлежит следующее высказывание: «ум ребенка находится на кончике пальцев» [8]. При занятии оригами у учащихся активизируются оба полушария мозга. Поэтому, стимулируя мелкую моторику у детей, мы можем добиться улучшений в их речи. Между развитием тонких движений рук и речи есть связь, так как центры, отвечающие за движения пальцев рук, и центры, отвечающие за речь, мышление, интеллектуальное развитие, художественно-творческую деятельность. «Художественная деятельность, развивающая воображение через занятия творчеством, помогает ребенку освоить технические умения и навыки видеть, понять, прочувствовать образы произведения искусства, способствует активному, целенаправленному процессу воссоздания ребенком персонажей» [1, с. 145].

При занятии оригами учащиеся получают огромную пользу в развитии своих знаний, умений и навыков. Помимо этого ученики знакомятся с геометрическими формами и учатся видеть объемную форму. При просмотре схем с оригами дети учатся их понимать и развивают пространственное мышление. «Именно поэтому, сумев заинтересовать ребенка этим видом творчества, можно сделать его внутренним мир богаче и ярче» [3, с. 255].

Дети учатся работать поэтапно, тренируют усидчивость и выдержку. На занятиях ученики запоминают понравившиеся фигурки и фиксируют на бумажном листе схемы выполнения, что позволяет им развить навыки в черчении и улучшить память. Занятия оригами улучшает у детей глазомер, что позволяет им делать успехи в дальнейшей творческой деятельности. Уровень тревожности на занятиях оригами снижается. Дети улучшают свои коммуникативные навыки. Занятия оригами способствуют формированию у школьников творческому развитию, поскольку сама техника сопряжена с творческим мышлением, воображением, фантазией. Стилизо-

ванные бумажные образы довольно абстрактны и обобщенны. «Абсолютно каждый творческий процесс тесно переплетен с конкретными художественным абстрагированием, обобщениями, обнаружением схожих признаков, особенностей объектов или предметов» [2, с. 108]. Замысловатые формы животных, птиц, цветов и разнообразных фигур впечатляют детское воображение и побуждают к принятию самостоятельных необычных и неординарных решений в своей творческой деятельности.

Один из известнейших писателей и мыслителей, Лев Николаевич Толстой увлекался оригами и обратил внимание в своем трактате «Что такое искусство», что дети с радостью делают петушков из бумаги, что вызывает радость и способствует их развитию [9].

Стоит отказаться от больших перерывов между занятиями по оригами, но при этом не нужно чрезмерно наполнять неделю занятиями по оригами. Самым оптимальным вариантом будет проведение двух занятий в неделю.

Занятия оригами способны возбудить интерес ребенка к творчеству, а также они благотворно влияют на развитие пространственного мышления. «Учитывая возраст учащихся, психологические особенности, интересы и увлечения, необходимо заинтересовать и объяснить учащимся логическую последовательность и взаимосвязь ведения заданий и упражнений» [4, с. 201].

При занятии оригами преимущественно используется только бумага, что облегчает проведение данных занятий.

Бумагу для занятий оригами найти не составит труда. Рекомендуется использовать плотную бумагу, чтобы выполнять стандартные действия, такие как сгибание, сминание, разрезывание и т.п.

С помощью оригами можно создавать сюжетные композиции. Дети, которые участвуют в выставках, становятся более уверенными в себе и своих силах.

Учащиеся с особым интересом любят заниматься декоративно-прикладным искусством, особенно занятиями по оригами. Дети имеют возможность заниматься не только в школе, но и дома с родителями.

В заключение хотелось бы отметить, что оригами способствует всестороннему развитию личности. «Художественное воспитание посредством изобразительного искусства – это необходимый аспект развития целостной, здоровомыслящей личности, поэтому так важно с самого раннего возраста заботиться о развитии у ребенка богатого воображения и фантазии, посредством вовлечения его в изобразительную деятельность» [5, с.101].

При занятии оригами у учащихся активизируются оба полушария мозга, что позволяет добиться улучшений в их речи. Ученики знакомятся с геометрическими формами и учатся видеть объемную форму. При просмотре схем с оригами дети учатся их понимать и развивают пространственное мышление. Младшие школьники учатся работать поэтапно, тренируют усидчивость и выдержку. Занятия оригами улучшают у детей глазомер, что способствует успехам в дальнейшей творческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даудова С. И. Развитие воображения у школьников через изобразительное искусство / С. И. Даудова // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 4. С. 145-150.
2. Дмуховский В. В. Стилизация как метод изобразительного искусства на примере природного мотива / В. В. Дмуховский // Художественное пространство XXI века: проблемы и перспективы: Материалы II Международной научно-практической конференции, Нижневартковск, 08 апреля 2021 года / отв. редактор М.М. Новикова. Нижневартковск: Нижневартковский государственный университет. 2021. С. 107-112.
3. Козлова О. А. Методика обучения школьников иллюстрированию литературных произведений / О. А. Козлова, А. В. Голосай // Художественное пространство XXI века: проблемы и перспек-

- тивы: Материалы II Международной научно-практической конференции, Нижневартовск, 08 апреля 2021 года / отв. редактор М.М. Новикова. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет. 2021. С. 254-260.
4. Полынская И.Н. Обучение учащихся основам дизайна на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе / И. Н. Полынская // Художественное пространство XXI века: проблемы и перспективы: Материалы II Международной научно-практической конференции, Нижневартовск, 08 апреля 2021 года / отв. редактор М.М. Новикова. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет. 2021. С. 197-201.
 5. Сергеева Б.В. Упражнения на развитие фантазии и воображения у младших школьников на занятиях изобразительным искусством / Б.В. Сергеева, Г.Н. Кузьмина // Модернизация современной начальной школы в аспекте национального проекта "Образование" : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 30 ноября 2021 года. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. 2021. С. 100-103.
 6. Соснина Е.Е. Техника киригами как средство развития художественно-образного мышления детей на уроках изобразительного искусства / Е.Е. Соснина, И.Н. Полынская // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: Материалы конференции, Нижневартовск, 06–07 апреля 2021 года / под общей редакцией Д.А. Погоньшева. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет. 2021. С. 356-360.
 7. Старцун М.И. Интернет-технологии в процессе обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству в общеобразовательной школе / М.И. Старцун, И.Н. Полынская // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 29 февраля 2020 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда». 2020. С. 119-122.
 8. Сухомлинский В.А. О воспитании. Москва. 1982. 270 с.
 9. Толстой Л.Н. Что такое искусство. Изд-во: V-A-C press. 2020. 208 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Daudova S. I. Development of imagination in schoolchildren through fine art / S. I. Daudova // Review of pedagogical research. 2021. Vol. 3. No. 4. S. 145-150.
2. Dmuchowski Vladimir Styling as a method of fine art natural motif / Vladimir Dmuchowski // Artistic space of the XXI century: problems and prospects: Materials of the II International scientific-practical conference, Nizhnevartovsk, 08 APR 2021 / ed. editor M. M. Novikov. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University. 2021. S. 107-112.
3. Kozlova O. A. Methods of teaching schoolchildren to illustrate literary works / O. A. Kozlova, A.V. Golosai // Art space of the XXI century: problems and prospects: Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Nizhnevartovsk, April 08, 2021 / editor-in-chief M.M. Novikova. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University. 2021. S. 254-260.
4. Polynskaya I.N. Teaching students the basics of design at the lessons of fine art in a secondary school / I. N. Polynskaya // Art space of the XXI century: problems and prospects: Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Nizhnevartovsk, April 08, 2021 / editor-in-chief M.M. Novikova. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University. 2021. S. 197-201.
5. Sergeeva B.V. Exercises for the development of imagination and imagination among younger schoolchildren in the classroom of fine arts / B.V. Sergeeva, G.N. Kuzmina // Modernization of modern elementary school in the aspect of the national project "Education" : A collection of materials of the All-Russian Scientific and practical conference, Krasnodar, November 30, 2021. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education. 2021. S. 100-103.
6. Sosnina E.E. Kirigami technique as a means of developing artistic and imaginative thinking of children at the lessons of fine arts / E.E. Sosnina, I.N. Polynskaya // XXIII All-Russian Student Scientific and Practical Conference of Nizhnevartovsk State University : Conference materials, Nizhnevartovsk, 06-07 April 2021 / under the general editorship of D.A. Pogonyshchev. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University. 2021. S. 356-360.

-
7. Startsun M.I. Internet technologies in the process of teaching fine and decorative arts in a secondary school / M.I. Startsun, I.N. Polynskaya // Pedagogy, psychology, society: Topical issues: Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Cheboksary, February 29, 2020. Cheboksary: Limited Liability Company "Publishing house "Wednesday". 2020. S. 119-122.
 8. Sukhomlinsky V.A. About education. Moscow. 1982. 270 p
 9. Tolstoy L.N. What is art. Publishing house: V-A-C press. 2020. 208 p.

Поступила в редакцию 11.03.2022.

Принята к публикации 17.03.2022.

Для цитирования:

Латыпов Л.Р., Полинская И.Н. Оригами как вид художественно-творческой деятельности на уроках изобразительного искусства // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 20-24.
URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Latypov.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392634>
УДК 372.87

Полынская И.Н.

Полынская Ирина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», Россия, г. Нижневартовск, Ленина, д. 56. E-mail: julka-nv@mail.ru.

Обучение школьников живописи натюрморта с натуры

Аннотация. В статье описываются методические рекомендации по обучению живописи натюрморта с натуры на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Описывается последовательность работы над этюдом натурной постановки из бытовых предметов. Раскрываются основные приемы и способы обучения живописи натюрморта. Систематическое и последовательное изучение теории изобразительной грамоты и практическая работа является одним из важнейших условий успешного обучения изобразительному искусству. В статье подчеркивается, что опираясь на прочные теоретические положения изобразительной грамоты, учащиеся могут успешно усвоить сложные практические навыки изображения натюрморта с натуры живописными средствами.

Ключевые слова: изобразительное искусство, живопись, школьники, натюрморт, процесс обучения, методические рекомендации.

Polynskaya I.N.

Polynskaya Irina Nikolaevna, doctor of pedagogy, professor, Nizhnevartovsk State University, NVSU, Russia, Nizhnevartovsk, Lenina, 56. E-mail: julka-nv@mail.ru.

Teaching schoolchildren to paint still life from nature

Abstract. The article describes methodological recommendations for teaching still life painting from nature at art lessons in a secondary school. The sequence of work on a sketch of a full-scale production of household items is described. The basic techniques and methods of teaching still life painting are revealed. A systematic and consistent study of the theory of visual literacy and practical work is one of the most important conditions for successful education in the visual arts. The article emphasizes that relying on the solid theoretical principles of visual literacy; students can successfully master the complex practical skills of depicting a still life from nature using pictorial means.

Key words: still life, painting, schoolchildren, learning process, methodological recommendations, visual arts, visual literacy.

Занятия изобразительной деятельностью играют важную роль во всестороннем развитии личности. «В педагогической науке уделяется пристальное внимание к проблемам обучения в общеобразовательной школе дисциплины "Изобразительное искусство"» [2, с. 34]. «Изобразительное искусство должно сформировать эстетический вкус и творческие способности, дать элементарные знания в области изобразительного искусства,

познакомить с отдельными произведениями искусства, пробудить интерес и любовь к этому искусству» [4, с. 3]. В процессе обучения изобразительному искусству изучаются основы изобразительной грамоты, формируются живописные умения, усваиваются колористические навыки, знания в области теории цвета, образность мышления и воображения, эмоциональная отзывчивость и переживания. Также развиваются способности восприятия цвета и

тона, освоение технической грамоты исполнения, выражение мысли, настроения цветом и художественным образом. «В изобразительной деятельности ребёнок обогащает свои представления о мире, имеет возможность самовыражения, пробует свои силы и совершенствуется способности» [3, с. 235].

Жанр «натюрморт» – самый распространенный в изобразительном искусстве и широко известный всем зрителям и любителям этого направления. В связи с этим, обучение школьников живописи натюрморта требует повышенного внимания, поскольку являются основными для многих видов изобразительной деятельности, формирует эстетические чувства обучающихся, художественный вкус. «Работа с натюрмортом предполагает выполнение задач, таких как: выявление общего колорита, умение согласовать большие тоновые и цветовые отношения, умение выделять главное и второстепенное, находить отношение предметов к фону и другим предметам» [7, с. 342].

Слово «натюрморт» пришло в русский язык из французского, от «nature morte». «Nature» – «природа, натура, жизнь», «morte» переводится как «мертвый, тихий, неподвижный». Рисунки, изображающие окружающие людей предметы, называются натюрмортами.

Такие вещи могут рассказать очень многое о своем хозяине, его жизни, привычках и наклонностях, вкусах и занятиях. Разнообразные сочетания разноцветных тканей, посуды, цветов, овощей и фруктов, даров моря, дичи, не только воспевают богатство и красоту окружающей природы, но и наполняют сердца и радостью, и грустью.

Натюрмортом занимались художники всех времен и народов. До нас дошло много выдающихся произведений этого жанра. Особое место среди них занимают натюрморты фламандских художников XVII века Ф. Снейдерса, В. Хедтлера, Д. Стапперса, П. Класа и др. В своих произведениях они воспевали дары природы, красоту предметов и вещей - творений рук

человеческих. Среди отечественных художников выдающимися мастерами натюрморта можно считать И.Э. Грабарь, М.С. Сарьяна, И.И. Машкова, П.П. Кончаловского, И.Ф. Хруцкого, Т.Т. Салахова, В.Ф. Стожарова, Д.А. Налбандяна и др.

Натюрморт может о многом рассказать: об истории народов, эпохе, культуре, быте, традициях, профессиональной принадлежности. Например, известный художник В.А. Игошев в своей живописной работе с высоким уровнем мастерства изобразил «Мансийский натюрморт». На деревянном столе расположены сумки-тутчанги, на стене висит малица - мансийская зимняя одежда, рядом охотничьи лыжи, нож и меховые рукавицы в ярком композиционном сочетании дают представление о жизни и быте малочисленных народов Крайнего Севера.

Простые, обычные вещи, которыми пользуются люди ежедневно, неожиданно обретают новые грани, которые мы раньше не замечали. В процессе рисования большую роль играет предварительная подготовка рабочего места, необходимых принадлежностей и мысленное составление плана этапов работы. «Обеспечение высокого уровня достигается на начальных этапах обучения через освоение методических принципов работы над рисунком с натуры» [8, с. 171].

Чтобы лучше увидеть натюрморт со всех сторон, следует находиться от него на определенном расстоянии, примерно в 1,5-2 м. Это место должно дать учащимся возможность увидеть самую лучшую композицию натюрморта. После выбора места необходимо рассмотреть натюрморт со всех сторон и исследовать его форму, объемы предметов и вещей, составляющих его. В классе, как правило, ставят два или три натюрморта с одинаковыми, по возможности, предметами и объектами, для того, чтобы все учащиеся могли рассмотреть натурную постановку со всех сторон.

Для всех жанров живописи существуют общие правила и этапы осуществления творческого замысла. Поэтому про-

цесс изображения натюрморта должен осуществляться поэтапно:

- определение расположения предмета или группы предметов (компоновка);
 - определение структуры натюрморта;
 - определение формы и характера предметов и объектов натюрморта;
 - работа в цвете над натюрмортом.
- Завершение и обобщение живописного этюда.

Рассмотрим способы изображения натюрморта по этапам из бытовых предметов на фоне драпировки.

1-й этап. Компоновка, под которой понимают нанесение на бумагу общего наброска изображаемых предметов в полном объеме или в уменьшенном размере.

Если школьникам не объяснять правила и законы композиции, то они могут допускать ошибки, связанные с компоновкой предметов и объектов на формате бумаги. Как правило, эскиз натюрморта может получиться слишком большим и займет почти весь лист, не оставляя свободного места, или он будет настолько маленьким, что на бумаге останется слишком много свободного места. Это достаточно типичные ошибки, свойственные учащимся 5-6 классов. Группы предметов связаны не только с формами, объемами, фактурой, но и с особенностями их расположения по отношению друг к другу. «На первой стадии рисующий, прежде всего, долго воспринимает модель, и задерживает взгляд на рисунке только для того, чтобы зафиксировать очередную линию» [1, с. 75]. Поэтому, уделяя особое внимание компоновке рисунка, необходимо делать на бумаге набросок натюрморта, затем отмечать еле заметными линиями форму отдельных предметов. Далее надо проверить, где проходит центральная линия.

2-й этап. Определение закономерностей конструктивного строения и выявления характера предметов и объектов натюрморта. На данном этапе, измерив, расстояние между предметами, изображаемыми в натюрморте, школьники должны изобразить эскизы или зарисовки каждого

из них, далее определить соотношение между предметами. В процессе изображения группы предметов необходимо точно передать их соразмерность, для чего нужно определить пропорции каждого предмета.

В качестве основного размера в натюрморте берем ширину главного предмета в натюрморте и измеряем ширину и длину остальных объектов. У невидимых сторон предметов обозначаются перспективы линейных измерений, наносятся вспомогательные и расчетные линии в построении каждого объекта натюрморта.

Такой прием помогает правильно изобразить естественную форму бытовых предметов (крынки, бидона, кружки, вазы, кувшина и т.д.). На этом этапе для уверенности в правильном изображении рисунка еще раз необходимо проверить соотношение всех измерений, удалить ластиком лишние линии. В конце этапа необходимо отметить пограничные линии света и тени.

3-й этап. Создание формы. На этом этапе, краской необходимо определить соотношение тени и света, далее можно переходить к изображению естественного образа, т.е. цветом выявить образ каждого предмета и объекта натюрморта. «Одна из первых характеристик окружающего мира, которую воспринимают дети – это цвет. Развитие цветового восприятия – одна из важных педагогических проблем, требующих решения, как на теоретическом, так и на практическом уровне» [6, с. 155].

При передаче объемности предметов краска накладывается кистью по форме предметов, тем самым подчеркивая объемность и форму. С помощью цветовых отношений необходимо регулировать разницу между полусветом, тенью и тенью, падающей от предметов. Чтобы отображать на плоскости реальную форму предметов, реальное пространство, состояние реальных условий освещенности, учащихся следует приучать к последовательному определению цветовых отношений и цвета по трем характеристикам (светлоте, насыщенности и цветовому тону). Данный этап также предполагает определение общего

состояния освещенности, которое объединяет все цветовые оттенки; определение цвета предмета в соотношении с цветами других предметов; цветовое различие в освещенной части, в полутени и тени между предметами; цветовое различие между светом и тенью; цветовое различие в пространственных планах.

Насыщенность осуществляется плотностью нанесения красочного слоя и его сочетаний. Светлые места в натюрморте изображаются однослойным и легким нанесением краски, полусветлые наносятся в 2-3-слоя краски с определением тональности и насыщенности краски, а тень более плотными, темными и насыщенными оттенками. Школьники должны усвоить, что в процессе нанесения краски должна соблюдаться форма, многоцветность, с передачей цвето-тоновых отношений в живописи натюрморта. После выявления формы всех предметов и объектов нужно обратить внимание на соответствие натюрморта фону и драпировке. Надо следить, чтобы фон не слишком выступал вперед. Для этого при работе с фоном и драпировками краску необходимо наносить осторожно, в меру, определяя соотношение между предметами и фоном. Самые темные места - это тени, падающие от предметов.

При работе с такими тенями нельзя забывать о блике и рефлексах - разновидностях света и тени.

4-й этап. На данном этапе надо тщательно сравнить живописный этюд с натурой, исправить замеченные ошибки в оттенках света и тени, подчинить их общему колориту натюрморта, завершить работу, обобщить, придать работе целостность, при этом необходимо следить, чтобы натюрморт не слился с фоном. «Умение сравнивать рисунок с натурой также является одним из важных аспектов в рисовании и воспитывает у школьников критическое отношение к тому, что они воспринимают и изображают» [5].

Таким образом, в процессе обучения натюрморту большое значение имеет наблюдение перспективных изменений, характер освещения и цветовой колористической трактовки натюрморта. Школьники должны научиться видеть цветовое богатство и многообразие оттенков цвета, уметь согласовывать цвета, различать и передавать оттенки по светлоте, насыщенности и цветовому тону. Обучаясь живописи, учащиеся применяют цвет как средство изображения природы и выражения индивидуального отношения к ней. Перед ними также стоит задача научиться передавать пространство, объем и материальность предметного мира, гармонию, эмоциональное звучание цвета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голосай А.В. Образные представления в художественно-творческой деятельности // Современная научная мысль. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары. 2021. С. 70-75.
2. Мамбеталиев Ж.Т. Актуальные проблемы в изучении изобразительного искусства в общеобразовательных средних школах Кыргызской республики // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2019. № 1 (16). С. 34-36.
3. Нагоричная М.Р. Проектирование образовательного процесса по изобразительному и декоративно-прикладному искусству в системе дополнительного образования // XXI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей конференции / отв. редактор Д.А. Погоньшев. 2019. С. 233-236.
4. Полынская И.Н. Методика обучения изобразительному искусству в начальных классах // Учебно-методические рекомендации по дисциплине «Методика обучения и воспитания». Нижневартовск: НВГУ. 2020. 94 с.
5. Полынская И.Н. Методы исправления ошибок в рисовании с природы у школьников // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. 25 с.

6. Ткачева Л.В. Обучение учащихся начальных классов основам цветоведения в системе внеурочной деятельности // Научные труды магистрантов и аспирантов: сборник научных трудов / отв. редактор Д.А. Погоньшев. Нижневартовск. 2020. С. 155-157.
7. Швец П.М. К вопросу о проблеме обучения цвето-тоновым отношениям живописи натюрморта в общеобразовательной школе 5–6 классах / П.М. Швец, И.Н. Польшинская // XXII Всероссийская научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета. Материалы конференции / научн. ред. Д.А. Погоньшев. 2020. С. 341-344.
8. Щуринова Т.В. Рисование с натуры птиц и мелких зверьков на уроках изобразительного искусства // В сборнике: Научные труды магистрантов и аспирантов. Сборник научных трудов. Отв. редактор Д.А. Погоньшев. Нижневартовск. 2020. С. 170-173.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Golosai A.V. Figurative representations in artistic and creative activity // Modern scientific thought. Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference. Cheboksary. 2021. S. 70-75.
2. Mambetaliev Zh.T. Actual problems in the study of fine art in secondary schools of the Kyrgyz Republic // Spiritual situation of time. Russia XXI century. 2019. No. 1 (16). S. 34-36.
3. Nagorichnaya M.R. Designing the educational process in fine and decorative arts in the system of additional education // XXI All-Russian student scientific and practical conference of Nizhnevartovsk State University: collection of conference articles / editor D.A. Pogonyshchev. 2019. S. 233-236.
4. Polynskaya I.N. Methods of teaching fine arts in primary classes // Educational and methodological recommendations on the discipline "Methods of teaching and upbringing". Nizhnevartovsk: NVSU. 2020. 94 p.
5. Polynskaya I.N. Methods of correcting mistakes in drawing from nature among schoolchildren // Modern problems of science and education. 2021. No. 1. 25 p.
6. Tkacheva L.V. Teaching primary school students the basics of color science in the system of extracurricular activities // Scientific works of undergraduates and postgraduates: a collection of scientific papers / editor D.A. Pogonyshchev. Nizhnevartovsk. 2020. S. 155-157.
7. Shvets P.M. On the question of the problem of teaching color-tone relations of still life painting in a secondary school in grades 5-6 / P.M. Shvets, I.N. Polynskaya // XXII All-Russian Scientific and Practical Conference of Nizhnevartovsk State University. Materials of the conference / scientific ed. D.A. Pogonyshchev. 2020. S. 341-344.
8. Shchurinova T.V. Drawing from nature of birds and small animals in art lessons // In the collection: Scientific works of undergraduates and postgraduates. Collection of scientific works. Editor D.A. Pogonyshchev. Nizhnevartovsk. 2020. S. 170-173.

Поступила в редакцию 10.03.2022.
Принята к публикации 17.03.2022.

Для цитирования:

Польшинская И.Н. Обучение школьников живописи натюрморта с натуры // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 25-29. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Polynskaya.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392684>

УДК 389.825

Романюк Е.А.

Романюк Елена Альбертовна, кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования, «Средняя общеобразовательная школа №43», Россия, 170028, г. Тверь, ул. Склизкова, 95. E-mail: muzyka69@yandex.ru.

Некоторые аспекты работы с детским вокальным коллективом в условиях дополнительного образования

Аннотация. В статье подчеркивается важность средств массовой информации и возможности дополнительного образования в реализации способностей учащихся через эстрадное пение и отмечено, что в последние несколько десятилетий наблюдается повышенный интерес детей и молодежи к эстраднему пению. Рассматриваются вопросы кружковой работы с учащимися средней общеобразовательной школы. В результате анализа исследований уточняется понятие «эстрадный вокал», рассматриваются особенности интонирования в эстрадной манере, приемы и способы извлечения звука, раскрываются этапы работы с детским вокальным эстрадным ансамблем, описываются проблемы, возникающие в процессе занятий. В публикации особое внимание уделяется вопросам репертуара коллектива и подготовки к концертной деятельности. Раскрываются этапы работы над музыкальным произведением, рассматриваются вопросы техники работы с микрофоном.

Ключевые слова: эстрадный вокал, эстрадная песня, манера исполнения, вокальный эстрадный ансамбль, вокальные навыки, вокально-педагогическая работа, концерт.

Romanyuk E.A.

Romanyuk Elena Albertovna, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of additional education "Secondary school No. 43", Russia, 170028, Tver, Sklizkova str., 95. E-mail: muzyka69@yandex.ru.

Some aspects of working with a children's vocal group in conditions of additional education

Abstract. The article emphasizes the importance of mass media and the possibility of additional education in the realization of students' abilities through pop singing and notes that in the last few decades there has been an increased interest of children and youth in pop singing. The issues of circle work with secondary school students are considered. As a result of the analysis of various scientific and methodological studies, the concept of "pop vocal" is clarified, the features of intonation in a variety manner, techniques and methods of sound extraction are considered, the stages of working with a children's vocal variety ensemble are revealed, the problems arising in the course of classes are described. The publication pays special attention to the issues of the repertoire of the collective and preparation for concert activities. The stages of work on a piece of music are revealed, the issues of working with a microphone are considered.

Key words: pop vocals, pop song, manner of performance, vocal pop ensemble, vocal skills, vocal and pedagogical work, concert.

До недавнего времени в общеобразовательных школах и системе дополнительного образования широко

пропагандировалось хоровое пение – массовый вид музыкального музицирования. В последние годы популярность приобре-

тают эстрадные вокальные ансамбли и сольное исполнительство, вытесняющие академизм. Эстрадное пение привлекает детей своей красочностью, танцевальностью, интересными ритмами, современными аранжировками.

Эстрадное пение считается наиболее доступным видом музыкального творчества. По мнению М.Х. Карне, «секрет его «демократичности» заключается в соединении музыки и слова таким образом, что сохранены индивидуальность голоса, речевая окраска звука и за основу взяты «бытовые» интонации» [5, с.186].

Интернет изобилует аудио записями и видео клипами эстрадных исполнителей – певцов, музыкантов. Телевидение представляет зрителю большое количество музыкальных передач: «Точь-в-точь», «Маска», «Ну-ка, все вместе», «Стена», «Две звезды», «Ты супер!», «Голос», «Голос. Дети» и т.п. Коммерческие и государственные творческие организации регулярно проводят вокальные конкурсы международного, всероссийского, областного и городского уровня (в Твери «Парад планет», «Колыбель России», «Тверь-FEST», «Музыкальный перекресток», «Отечество», «Про Новый Год», «Поймай удачу», «Тверь открывает таланты» и др.).

Современные дети, начиная с дошкольного и младшего школьного возраста, хотят выступать на эстраде. Это объясняется доступностью восприятия жанров вокальной музыки. Задача педагога – научить детей разбираться в потоке информации, развить у детей хороший вкус, сформировать вокальные навыки. Обучению детей и молодежи занимаются вокальные школы, студии эстрадного вокала, дворцы и дома творчества, дворцы культуры, детские школы искусств, а также общеобразовательные школы. Последние реализуют такую форму дополнительного образования с детьми как кружок.

Методике обучения эстраднему вокалу детей и студентов посвящены работы А.Б. Арутюновой, Е.Ю. Белобровой, А.М. Билля, О.С. Изюровой, О.Я. Клиппа, В.И. Коробки, К. Линклэйтер, С. Риггса, Л.В.

Романовой, А.И. Рудневой, И.В. Сахновой, И.Х. Стулова, О.С. Черновой, В.И. Юшманова и др.

Для данного исследования большое значение имеют научные труды, посвященные проблемам эстрадно-джазового пения, В.П. Багрунова, А.Г. Бузаковой, Н.В. Дрожжиной, Л.Л. Киселёвой, О.Я. Клиппа, Е.С. Кудриной, Е.О. Моисеева, О.В. Пивницкой, О.М. Степурко, Г.П. Стуловой и др.

Эстрадный вокал, как самостоятельный жанр появился сравнительно недавно. Этот жанр возник с появлением городской культуры.

Наряду с множеством исследований, посвященных эстраднему вокалу, ни в одной работе мы не нашли определение понятия «эстрадный вокал».

И.В. Сахнова рассматривает музыкальную эстраду как синтетическое искусство, сочетающее в себе разные виды творческой деятельности [10]. По мнению О.В. Пивницкой, «под эстрадным вокалом чаще всего подразумевают лёгкий и доступный массовому слушателю жанр» [8, с. 128].

Согласно ее исследованиям, «основная задача эстрадного пения заключается в раскрытии своего собственного оригинального тембра, своего характерного звуковедения и легко узнаваемой манеры исполнения» [8, с. 131-132].

Этого же мнения придерживается и В.И. Коробка. Одной из основных традиций жанра он считает «стремление к «своему звуку», то есть каждый вокалист стремится максимально использовать особенности своего голосового аппарата, своего видения звука, манеры звукоизвлечения и звуковедения» [6, с. 17].

Говоря о технике эстрадного пения, Е.О. Моисеев считает, что она «синтезирует в себе принципы и приёмы академического вокала и народного пения, а также ряд стилистических приёмов, характерных исключительно для эстрадных вокальных жанров. Именно поэтому эстрадный вокал по типу звукоизвлечения и собственно звучания обычно определяют как нечто

среднее между академическим вокалом и народной манерой пения» [7, с. 166]. Он далее замечает, что в задачу эстрадного исполнителя входит поиск своего особенного вокального звука, певческой манеры и поведения на сцене, своего сценического образа [7].

Нельзя не согласиться, что эстрадный вокал – исполнение легкой и доступной музыки, основанное на открытой и естественной манере звукообразования, сочетающее в себе несколько жанров и стилей, направленное на поиск своей индивидуальности и тембра звучания.

В.И. Коробка рассматривает качественные характеристики звука, ставшие эталонными в эстрадном пении. Специфическими признаками эстрадного звучания автор считает:

- близость звучания;
- полетность;
- большой диапазон высоких и низких частот;
- близость к разговорной речи;
- яркую эмоциональную окрашенность звука;
- беглость и подвижность;
- наличие технического приспособления (микрофона);
- инструментальность эталонного звука (подражание звучанию инструментов);
- сочетание технических вокально-эстрадных приемов [6].

Такие приемы демонстрируют степень овладения вокальной техникой и показывают уровень мастерства певца. Приемов-красок в эстрадном вокале множество: расщепление, фрулато, обертоновое пение, йодль, битбоксин, скэт.

В своих исследованиях А.Б. Арутюнова рассматривает специфические способы и приемы звукоизвлечения в эстрадно-джазовой манере: субтон, граул, фальцет, штробас, филировка, глиссандо, бендинг, вибрато, форшлаг, смер, трель [1].

В современном эстрадном вокале используется полуприкрытая манера пения. Это дает не очень округленное формиро-

вание звука, плотность звучания в нижнем (грудном) регистре (за исключением детских голосов), близость речевой фонетике.

В сравнении с народной манерой в эстрадной технике пения звук более округлый, формируется в близкой вокальной позиции. Это достигается за счет раскрытия рта по горизонтали (на улыбке) и фиксированном положении губ.

При полуприкрытом пении положение губ близко к разговорному, но с приподнятым мягким небом. В эстрадном исполнении полуприкрытая манера является достаточной для того, чтобы увеличить амплитуду вибрато голоса певца, и достичь насыщенного, красочного и эмоционального тембра.

Детский эстрадный вокал в нашей стране достаточно молодое направление музыкальной деятельности. В муниципальном образовательном учреждении одной из распространенных форм массового музицирования является детский эстрадный вокальный ансамбль.

Вопросы работы с детским вокальным эстрадным ансамблем освещены в исследованиях О.С. Изюровой, М.Х. Карне, Н.В. Корчагиной, А.А. Лисовой, И.Э. Рахимбаевой, О.С. Харитоновой и др.

О.С. Изюрова дает следующее определение понятия «вокальный эстрадный ансамбль»: «единый творческий коллектив лиц, включенных в процесс творческого сотрудничества для исполнения вокальной эстрадной музыки разных направлений: поп, поп-рок, джаз и др. под собственный аккомпанемент (ВИА) или под заранее записанную фонограмму» [4, с. 8].

Создавая программу «Вокальный ансамбль», мы руководствовались, прежде всего, такими педагогическими задачами как создание условий для развития творческих способностей школьников. В организации обучения в ансамбле характерна определенная ступенчатость: ансамбль 1-х классов, ансамбль средних классов, ансамбль старших классов.

Согласимся с вышеупомянутым автором и в том, что приоритетным направлением в работе ансамбля является репе-

тиционная деятельность. В структуру занятия с детским вокальным эстрадным ансамблем входит работа по следующим направлениям

- формирование вокальных навыков;
- подготовка концертных номеров, обсуждению и совместному решению исполнения эстрадных песен;
- просмотр видеоматериалов о значении ансамбля в различных видах искусства [4].

Процесс формирования вокальных (вокально-хоровых) навыков учащихся опирается на методические разработки следующих педагогов: С.С. Аксеновой, Е.Ю. Белькевич, Л.Б. Дмитриева, В.В. Емельянова, О.С. Изюровой, М.Г. Кругловой, И.Ю. Мининой, В.П. Морозова, Д.Е. Огороднова, В.С. Попова, Д.А. Потапова, И.Н. Сергиенко, Л.С. Ситниковой, Г.А. Струве, Г.П. Стуловой, Т.Г. Щегловой и др.

Под вокально-хоровыми навыками мы понимаем «автоматизированное действие по повторению и доведению до совершенства певческих умений через эмоциональную и тембровую окраску голоса, путем выполнения упражнений по изучению активизации таких составляющих, как: певческая установка, дыхание, звукообразование, дикция и артикуляция, цепное дыхание, ансамбль и интонационный строй» [9, с. 133].

На занятиях используется основной комплекс дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой: «ладошки», «погончики», «насос», «кошка», «обними плечи», «большой маятник», «повороты головы», «ушки», «малый маятник», «перекаты», «шаги». Эта гимнастика является здоровьесберегающей, т.к. «способствует выравниванию процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, усилению рефлекторных связей, положительно влияет на функцию нервно - регуляторных механизмов, управляющих дыханием» [12, с. 9-10].

Для правильного звукообразования необходима точная артикуляция (работа

языка, губ, мягкого неба, нижней челюсти). Артикуляционная гимнастика В.В. Емельянова не только активизирует речевой аппарат, но и развивает голос, укрепляет физическое здоровье детей.

Задача распевания на занятиях – разогревание голосового аппарата, формирование вокальных навыков (певческой установки, дыхания, звукообразования, дикции, чистоты интонирования), а также хоровых навыков (ансамбля, строя).

Певческое дыхание (нижнереберно-диафрагматическое) отрабатывается как вне пения («надуй шарик», «пчела»), так и на вокальных упражнениях (попевках, вибрации губ). Добавим работу спокойным бесшумным вдохом, над экономным расходом дыхания, пение на опоре – «своеобразное ощущение, сопровождающее правильное, опертое певческое голосообразование, являющееся следствием рациональной для певца координации в работе голосового аппарата» [2, с. 290].

В вопросах звукообразования мы придерживаемся светлой, «на улыбке», полуприкрытой манеры пения (рычание, вокальные упражнения). Фонопедические упражнения В.В. Емельянова стимулируют мышцы, принимающие участие в голосообразовании, несут в себе оздоровительную функцию. Они являются фонопедическим средством снятия утомления голосового аппарата, профилактики расстройств голосообразования («кот-воркот», «попрошайка», «жираф», «бронтозаврик», «греть руки дыханием», «шипение горлом», «волна») [3]. В старших классах ведется работа по развитию хорошего резонирования голоса.

Работа над дикцией и артикуляцией проводится с помощью гимнастики Емельянова, чтения скороговорок и в процессе распевания.

Достижение в ансамбле чистого строя – одна из злободневных проблем современной вокальной педагогики. В ансамбль приходят дети с разными вокальными навыками. Зачастую, плохо интонирующие, с отсутствием координации между слухом и голосом, но с большим жела-

нием петь. Это происходит потому, что дети, как правило, не умеют использовать в пении головной регистр. Фонопедические упражнения В.В. Емельянова способствуют развитию диапазона голоса и интонации за счет переходов в разные регистры («глиссандо», «вибрация губ», «штро-бас») [3]. В работе над чистотой интонации используются также упражнения по звукам трезвучия, в постепенном движении *legato* и *staccato*.

Одной из задач работы над ансамблем как вокальным навыком является выравнивание голосов по тембру, динамике (никто не должен выделяться), выработка умения одновременно начинать и заканчивать пение, одновременно и одинаково произносить слова, навыка ощущения сильной доли, метра, возможности сочетания пения с движениями, умения пользоваться аппаратурой.

В старших классах из-за неровности звучания детских голосов, прошедших мутацию, остро стоит проблема выработки тембрового ансамбля. Она решается путем достижения единой манеры формирования гласных.

Для успешного существования вокального ансамбля имеет большое значение правильно подобранный репертуар. Он должен отвечать задачам музыкально-художественного воспитания ансамбля и, в то же время, быть доступен по вокально-техническому и исполнительскому уровню. В репертуар необходимо включать произведения разнообразные по форме, жанру, содержанию.

Исходя из традиций образовательного учреждения, репертуар ансамбля должен быть включен в общественно-значимую деятельность класса, школы. Коллектив и солисты активно участвуют в традиционно проводимых школьных праздниках: «Первый школьный звонок», «День учителя», «День матери», «Новогодние утренники», «Международный женский день», «Последний школьный звонок», «Отчетный концерт творческих коллективов школы». Солисты ансамбля принимают участие в городских конкур-

сах: «Была война» (ко Дню освобождения г. Калинина от немецко-фашистских захватчиков), в конкурсе песен на иностранном языке «Интервидение», фестивале детского творчества «Радуга талантов»; а также в областных и международных конкурсах.

Песни современных детских композиторов А. Арсеньевой, А. Варламова, Ю. Верижникова, А. Ермолова, Е. Зарицкой, Т. Морозовой, О. Разумовской, Д. Пилова, В. Ударцева и др., написанные в духе современем, очень популярны среди детей и молодежи. В репертуар детского вокального ансамбля включаются и обработки песен из репертуара взрослых исполнителей.

Песня разучивается поэтапно.

- Ознакомление. Сначала прослушивается фонограмма «плюс», затем идет обсуждение о прослушанной песне (сведения о стиле, эпохе, композиторе, содержании). В работе над песней используются технические средства обучения – компьютер с колонками, телевизор.

- Работа над текстом. Прочитывается текст, разбираются сложные по произношению слова.

- Работа над унисоном (по партиям). Приемы разучивания песни: пение по фразам под фортепиано, отработка трудных в интонационном отношении моментов, пение под фонограмму «плюс».

- Работа над гармоническим строем – выстраивание голосов.

- Работа над артикуляцией и метроритмическими элементами. Формирование чувства ансамбля (умение прислушиваться друг к другу, слаженное артикулирование, одновременное начало и окончание пения).

- Выстраивание художественного образа. Работа над динамикой, образным содержанием. Использование фонограммы «минус».

- Подготовка к концертному выступлению. Формирование сценической культуры. Продумывание выразительных движений, несложных танцевальных элементов (если того требует песня), работа над актерской выразительностью, подбор

сценического костюма, как составляющей художественного образа, работа с микрофоном.

Отдельным специфическим атрибутом в обучении эстраднему пению является работа с микрофоном. Начинающие вокалисты, как правило, не умеют правильно держать микрофон, не знают, как его включить и выключить, как с ним находиться на сцене, куда нельзя его направлять.

Вопросы техники работы эстрадных певцов с микрофоном отражены в трудах О.С. Изюровой, Е.О. Моисеева, О.С. Черновой, В.А. Шабунина и др.

Тембр звучания микрофона зависит от его положения относительно рта. Правильное положение микрофона почти горизонтальное, с отклонением вниз. Микрофон нужно держать главной рукой за ручку в направлении звукового потока. Расстояние от губ поющего зависит от динамики и характера песни. Чем тише певческий звук, тем ближе к губам должен быть направлен микрофон. Слова при этом произносятся более собранно.

Дальше от губ микрофон располагается при более громком и ярком исполнении. Дыхание певца при этом должно быть активным, а артикуляция более отчетливой [11]. Наилучший звук достигается при расстоянии головки микрофона от губ 0,5-2 см.

На репетициях дети часто прижимают руку с микрофоном к груди, что приводит к неправильному дыханию. Держать микрофон надо всей кистью, чтобы вспотевшие от волнения пальцы не выронили его. При движениях, поворотах головы он также должен поворачиваться. При пении в микрофон следует смягчать атаку губных

гласных «б» и «п», чтобы не было удара. Включенный микрофон нельзя направлять в сторону акустических систем и опускать ниже пояса.

В ансамблевом пении одновременно используется несколько радиомикрофонов. Певцам, стоящим рядом, нельзя использовать микрофоны, настроенные на один канал.

Концертное выступление – важный и ответственный момент в жизни вокального эстрадного ансамбля. На сцене дети должны показать все свои навыки и умения, продемонстрировать артистизм и стилистику исполняемой песни. Костюмы должны соответствовать содержанию исполняемого произведения и постановке песни. Концертные выступления для детей являются стимулом к работе и дальнейшему развитию.

Вокально-педагогическая работа с детским вокальным эстрадным ансамблем носит многоплановый характер. В структуру занятия входят: разминка (дыхательные и артикуляционные упражнения вне пения); распевание (вокальные упражнения, работа над вокальными навыками); работа над репертуаром (разучивание, работа над гармоническим строем, ансамблем, подготовка к концертной деятельности).

Рассмотренные аспекты работы с детским вокальным коллективом позволяют сделать вывод о том, что вовлечение учащихся в коллективное эстрадное исполнительство способствует развитию творческого потенциала, совершенствованию исполнительской культуры и мастерства, удовлетворению их потребностей и интересов, расширению кругозора, формированию музыкальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова А.Б. Профессиональные аспекты подготовки эстрадного исполнителя-вокалиста // Просветительство как форма освоения музыкального наследия: прошлое, настоящее, будущее: материалы международной научно-практической конференции, Курск, 11–13 мая 2011 года / Гл. ред. М.Л. Космовская. Отв. ред. С.Е. Горлинская, Л.А. Ходыревская. Курск: Курский государственный университет, 2012. С. 103-107.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка. 2004. 368 с.

3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж. СПб.: Лань. 1997. 103 с.
4. Изюрова О.С. Вокальный эстрадный ансамбль как форма развития толерантного отношения подростков-воспитанников детского дома к сверстникам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 2009. 24 с.
5. Карне М.Х. Значение вокально-ансамблевого исполнительства в процессе профессиональной подготовки эстрадно-джазового певца // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания: доклады и материалы XIV Международной конференции: в 2 частях. Москва, 14-16 декабря 2017 года. М.: Московский гуманитарный университет. 2017. С. 185-189.
6. Коробка В.И. Вокал в популярной музыке: Метод. пособие. М. 1989. 45 с.
7. Моисеев Е.О. Электронные образовательные ресурсы как педагогический инструментарий в процессе обучения эстраднему пению // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 2. С. 161-176.
8. Пивницкая О.В. Особенности интонирования в современном эстрадном вокале: исторический и педагогический аспекты // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2014. № 3(7). С. 127-133.
9. Романюк Е.А. Проблема формирования вокально-хоровых навыков школьников в дополнительном образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 131-138.
10. Сахнова И.В. Вокальное обучение будущих специалистов музыкальной эстрады в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 2008. 25 с.
11. Чернова О. С. Подготовка начинающего эстрадного вокалиста к концертно-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 227-231.
12. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Метафора. 2008. 128 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Arutyunova A.B. Professional'nye aspekty podgotovki estradnogo ispolnitelya-vokalista // Prosvetitel'stvo kak forma osvoeniya muzykal'nogo naslediya: proshloe, nastoyashchee, budushchee: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kursk, 11–13 maya 2011 goda / Gl. red. M.L. Kosmovskaya. Otv. red. S.E. Gorlinskaya, L.A. Khodyrevskaya. Kursk: Kurskii gosudarstvennyi universitet, 2012. S. 103-107.
2. Dmitriev L.B. Osnovy vokal'noi metodiki. M.: Muzyka. 2004. 368 s.
3. Emel'yanov V.V. Razvitie golosa. Koordinatsiya i trenazh. S-Pb.: Lan'. 1997. 103 s.
4. Izyurova O.S. Vokal'nyi estradniy ansambl' kak forma razvitiya tolerantnogo otnosheniya podrostkov-vospitannikov detskogo doma k sverstnikam: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 2009.24s.
5. Karne M.Kh. Znachenie vokal'no-ansamblevogo ispolnitel'stva v protsesse professional'noi podgotovki estradno-dzhazovogo pevtsa // Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: problemy vospitaniya: doklady i materialy XIV Mezhdunarodnoi konferentsii: v 2 chastyakh. Moskva, 14-16 dekabrya 2017 goda. M.: Moskovskii gumanitarnyi universitet. 2017. S. 185-189.
6. Korobka V.I. Vokal v populyarnoi muzyke: Metod. posobie. M. 1989. 45 s.
7. Moiseev E.O. Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak pedagogicheskii instrumentarii v protsesse obucheniya estradnomu peniyu // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2020. T. 8. № 2. S. 161-176.
8. Pivnitskaya O.V. Osobennosti intonirovaniya v sovremennom estradnom vokale: istoricheskii i pedagogicheskii aspekty // Vestnik kafedry YuNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2014. № 3(7). S. 127-133.
9. Romanyuk E.A. Problema formirovaniya vokal'no-khorovykh navykov shkol'nikov v dopolnitel'nom obrazovanii // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2018. № 3. S. 131-138.
10. Sakhnova I.V. Vokal'noe obuchenie budushchikh spetsialistov muzykal'noi estrady v vuzakh kul'tury i iskusstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M. 2008. 25 s.
11. Chernova O. S. Podgotovka nachinayushchego estradnogo vokalista k kontsertno-ispolnitel'skoi deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 227-231.

-
12. Shchetinin M.N. Dykhatel'naya gimnastika A.N. Strel'nikovoi. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Metafora. 2008. 128 s.

Поступила в редакцию 12.03.2022.
Принята к публикации 19.03.2022.

Для цитирования:

Романюк Е.А. Некоторые аспекты работы с детским вокальным коллективом в условиях дополнительного образования // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 30-37. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Romanyuk.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392727>

УДК 378.147

Худобина О.Ф., Андреева Л.А., Баранова И.В., Федулов И.Н.

Худобина Ольга Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, Югорский государственный университет, Россия, 628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова 16. E-mail: Olga_hdb@mail.ru.

Андреева Людмила Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, Югорский государственный университет, Россия, 628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова 16. E-mail: churajevo@list.ru.

Баранова Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, Югорский государственный университет, Россия, 628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова 16. E-mail: irina116@mail.ru.

Федулов Игорь Николаевич, доктор философских наук, профессор, Югорский государственный университет, Россия, 628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова 16. E-mail: infedoulov@mail.ru.

Факторы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки

Аннотация. В статье анализируются исследования в области межкультурной коммуникации, а также описаны факторы формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых факультетов. Авторы оценивают состояние высшей школы и показывают высокую важность межкультурной компетенции в качестве составной части общей и профессиональной компетентности современного специалиста. Актуальность исследования обусловлена стремительным ростом частоты и масштаба межкультурных контактов и взаимодействий, развитием технологий, а также интенсивностью процессов экономической глобализации. Данные изменения требуют развития нового типа специалиста, умеющего быстро и эффективно решать различные профессиональные задачи, работая в рамках конструктивного межкультурного диалога на иностранном языке. В связи с этим авторы рассматривают выполнение межкультурных упражнений и решение межкультурных ситуаций в рамках работы на элективных курсах для студентов неязыковых специальностей, как средство формирования межкультурной компетенции, которая понимается как способность к профессиональной коммуникации с представителями инофонных культур на бытовом и профессиональном уровнях.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, факторы, язык, культура, коммуникация, элективный курс.

Khudobina O.F., Andreeva L.A., Baranova I.V., Fedulov I.N.

Khudobina Olga Fedorovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Yugra State University, Russia, 628012, Khanty-Mansiysk, Chekhova Str., 16. E-mail: Olga_hdb@mail.ru.

Andreeva Lyudmila Anatolyevna, candidate of Philological Sciences, associate Professor, Yugra State University, Russia, 628012, Khanty-Mansiysk, Chekhova Str., 16. E-mail: churajevo@list.ru.

Baranova Irina Vyacheslavovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Yugra State University, Russia, 628012, Khanty-Mansiysk, Chekhova Str., 16. E-mail: irina116@mail.ru.

Fedulov Igor Nikolaevich, Phd in Philosophy, Professor, Yugra State University, Russia, 628012, Khanty-Mansiysk, Chekhova Str., 16. E-mail: infedoulov@mail.ru

Factors of formation of intercultural competence of students in the process of their professional training

Abstract. There is analyzed the research in the field of intercultural communication, and described the factors of the formation of intercultural competence of students of non-linguistic faculties. The authors make an assessment of the state of higher education and substantiate the need to focus on intercultural competence as an integrative component of being professionally competent. The relevance of the study is due to the rapid increase in the frequency and scale of intercultural contacts and interactions, the development of technology, as well as the intensity of the processes of economic globalization. These changes require the development of a new type of specialist who is capable of solving various professional tasks quickly and effectively, working within the framework of a constructive intercultural dialogue in a foreign language. In this regard, the authors consider the implementation of intercultural exercises and the solution of intercultural situations within the instruction on elective courses created for students of non-linguistic specialties, as a means of forming intercultural competence, which is understood as the capability of communicating successfully with representatives of foreign cultures in everyday and professional contexts.

Key words: intercultural competence, factors, language, culture, communication, elective course.

Глобализация мировой экономики, рост международных, общественных и политических контактов способствуют сближению стран во всем мире и формируют новый социальный заказ на специалистов нового стиля мышления и поведения, работников, способных эффективно взаимодействовать с носителями других языков и культур, решая свои собственные профессиональные задачи. Поэтому межкультурная компетенция становится важнейшей составляющей компетентности современного «человека культуры», гармонично сочетающего в себе профессиональные умения и навыки с готовностью устанавливать контакт с людьми разных метакультур [2, с. 51].

В современных учебных планах и национальных стандартах программ обучения иностранному языку отражено общее требование о включении элементов культуры в процесс обучения иностранному языку. Например, стандарты изучения иностранных языков (*National Standards in Foreign Language Education Project 2001*) в США предусматривают приобретение студентами следующих пяти навыков коммуникация, культура, контакты, сходства и различия и сообщества [6, с. 123]. Определение цели «культура» в данном источнике указывает на необходимость обладания учащимися в достаточной мере соответствующими «фоновыми знаниями», в чис-

ло которых, в частности, входит знание контекста события. Кроме того, от учащихся требуется понимание культурных концептов через умение сравнивать собственную культуру и целевую, выработать модели поведения, подходящие для нескольких похожих ситуаций и упрощающие процесс межкультурной коммуникации [2, с. 124].

Коммуникативная ситуация, сложившаяся в последнее два-три десятилетия и детерминирующая со своей стороны современный процесс обучения, создает предпосылки переосмысления основ профессиональной подготовки студентов. Мировоззрение и менталитет, свойственные представителям иных культур, отличаются от наших, прежде всего, по набору культурных ориентиров и ценностей. Реальность такова, что как традиционные, так и современные программы обучения иностранному языку в высших учебных заведениях России способны углубить и расширить знания обучаемых в области иноязычных культур, но не способны научить практически применять полученные знания для решения задач межкультурной коммуникации в будущей профессиональной деятельности специалиста. Однако научно обоснованная теория и практика формирования межкультурной компетенции в настоящее время отсутствует и потребность в специалистах, спо-

собных эффективно решать профессиональные задачи в условиях интенсивного межкультурного взаимодействия современной системой образования не может быть оперативно удовлетворена. Ограниченное количество часов, выделяемое на изучение иностранного языка по программам неязыковых специальностей, составляющее в среднем 6 зачётных единиц (216 часов), не позволяет студентам эффективно формировать представления о культуре как системе, изучать особенности процесса общения (вербального и невербального), обеспечивая при этом ещё и высокий уровень знания иностранного языка.

Поэтому мы считаем необходимым выявить педагогические факторы формирования межкультурной компетенции, позволяющие сформировать представления о культуре как диалогическом феномене, пронизывающем все стороны жизни человека. Практическим механизмом формирования межкультурной компетенции выступило внедрение в учебный план дополнительного элективного курса «Речевой практик по английскому языку и межкультурной коммуникации», представляющего собой одну из частей академической дисциплины «Иностранный язык». Введение данного курса не только предусматривает увеличение количества часов на изучение иностранного языка, но и позволяет студентам неязыковых специальностей овладеть коммуникативными стратегиями и тактиками, анализировать сходства и различия культур, учиться эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, быстро определяя адекватную линию речевого поведения в процессе решения различных профессиональных задач [10, с. 107].

Наиболее важным фактором формирования межкультурной компетенции является наличие у студентов глубокого интереса и готовности к познанию иных культур, принятию иных поведенческих

кодов и ролей, норм и ценностей [1, с. 212]. Предполагается, что в результате подобного между носителями разных культур между ними возникает особая связь и понимание. Возникает диалог, открывающий путь к постижению иной ментальности и позволяющий критически взглянуть на свою собственную культуру. Это исключительно важно, если стоит задача развить способность слышать и чувствовать иное, иногда способное быть радикально другим, нежели привычные культурные образцы и нормы. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова: «Вся тонкость и вся глубина проблем межкультурной коммуникации становится особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной» [5, с. 40].

Второй фактор представляет единство профессионального, языкового и культурного содержания, чтобы помочь студентам развить как языковые, так и культурные инструменты, а также сформировать готовность использовать их в межкультурном общении с носителями инофонной культуры, что в свою очередь способствует лучшему пониманию более широкого спектра профессиональных контекстов (научных, социальных, клинических, политических и т. д.), обогащает профессиональную культуру в целом. Идея интеграции профессионального содержания и изучения языка, позволяет укрепить связи между концептуальным и коммуникативным континуумами, позволяет формировать и развивать профессиональную компетентность будущего специалиста как интегральную характеристику деловых и личностных качеств, позволяющих успешно решать профессиональные задачи и уверенно добиваться оптимальных результатов, действуя в рамках сбалансированного межкультурного диалога (Рис.1).



Рис. 1. Интеграция профессионального содержания, языка и культуры.

Такие исследователи как Z. Fang, L. Lame и R. Pringle, а также M. Dasli, O. Meyer, D. Coyle напоминают нам о важности более глубокого овладения профессиональным содержанием и достижения межкультурного взаимопонимания в рамках двуязычных контактов и иного видения мира [7; 8; 9; 11]. Согласно A. Nguyen, E. Garzon-Diaz культурное сознание – это «самоанализ и глубокое исследование собственного культурного и профессионального опыта» мира [9; 12].

Наконец, умение перейти от интроспекции к экстраспекции, задаться вопросом, возможны ли альтернативные интерпретации собственного культурного багажа, насколько естественна привычная модель поведения, и при необходимости его изменить, составляют сущность третьего фактора формирования межкультурной компетенции. Крайне важно понимание того обстоятельства, что присущие различным культурам стереотипы и нормы поведения, разнообразные традиции, обычаи не могут быть интерпретированы как плохие или хорошие, цивилизованные или варварские. Для успешного осуществления межкультурной коммуникации их необходимо хорошо знать.

Таким образом, мы приходим к необходимости понимания того обстоятельства, что в преподавании необходимо задействовать все три уровня (интеллектуальный, поведенческий и эмоциональный),

предполагающие переосмысление собственного «культурного багажа», во многом определяющего личностную идентичность и несущего значительный аффективный потенциал. Гришаева Л.И. и Цурикова Л.В. утверждают, что эффективный процесс межкультурной коммуникации беспрепятственно протекает лишь тогда, когда в диалог культур вовлекаются непредубежденные носители родного языка и культуры [3, с. 329]. Только в ситуации диалога культур студенты способны усомниться в универсальности присущих им поведенческих стереотипов. «Столкновение культур», влекущее конфликт со своим Я, как правило вызывает серьезные эмоциональные переживания, влекущие за собой пересмотр своего поведения и жизненных ценностей, что в конечном итоге приводит к преодолению стереотипов и к конструктивному общению. Помогают достичь этой цели игры, дискуссии, этнографические интервью, проблемные ситуации, ролевые игры, диалоги и др.

Приведём примеры таких упражнений. Первое упражнение основано на глубоком анализе различных межкультурных ситуаций. Цель – научить студента видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур, с точки зрения членов чужой культуры, понимать их видение мира и принимать их точку зрения. Студентам предлагается проанализировать ситуацию или конфликт,

закрывающийся в обращении американского бизнесмена к своему китайскому партнёру по имени *Mr. Hao* (полное имя: Lo Win Hao). На что последний обиделся и написал в записке, обращённой к партнёру: «Too friendly, too soon» [4, с.10]. В ходе выполнения задания студенты предлагают различные версии возникновения конфликта, одна из которых соотносится с инофонной культурой и, соответственно, признаётся верной. Также наряду с верным ответом, студентам дается объяснение, почему правильным является именно данный ответ и как именно он связан с ценностно-нормативной основой процесса общения. Американский бизнесмен предпочитает дружеские отношения на равных с потенциальными партнерами, проявление взаимного доверия, выраженного через использование имен «для своих». Он считает, что покажет свою расположенность и культурную чувствительность, если обратится к китайскому партнёру по имени или он просто не знает особенностей китайского стиля письма, согласно которому сначала пишется фамилия и только потом имя. Китайский партнёр почувствовал себя смущенным это прозвучало очень неуважительно. Таким образом, если американский бизнесмен будет продолжать стремиться к неформальным отношениям, то он станет казаться китайскому партнёру человеком доминирующим, и стремящимся к высокомерности. Господин *Hao* потеряет лицо и почувствует себя в подчиненном положении. Данный пример показывает, что такие факторы контекста, которые не всегда видны, однако могут становиться решающими для результата коммуникации между представителями низкоконтекстных и высококонтекстных культур. На основе данных упражнений можно спрогнозировать дальнейшие сложности, которые могут возникнуть при общении представителей разных контекстов.

Еще одним примером упражнений может служить «метод автобиографического рассказа». Студентам предлагается рассказать о случаях из собственной жизни, заставивших их почувствовать чуже-

родность другой культуры и прокомментировать их. Мы полагаем, что такое задание может послужить стимулом понимания процессов межкультурного взаимодействия, возникающих в ходе личных контактов с представителями иных культур, объективной оценки собственного межкультурного опыта и осознания собственной культурной специфики. Разбирается странная, на первый взгляд, ситуация нежелательного использования левой руки при приеме пищи с арабскими студентами. В результате студенты приобретают дополнительные знания об арабской культуре, состоящие в том, что в исламе левая и правая сторона тела четко разграничены. Ямин, что в переводе с арабского буквально означает «правая рука», «чистая» и богоугодная, противопоставляется левой руке – «грязной» и пригодной лишь для выполнения «причиняющих неудобства дел». И дополнительно к данной информации студенты узнают, что при работе с арабскими бизнесменами «контакты дороже чем контракты», поэтому необходимо уделить большую часть времени на установление дружеских контактов, которые в том числе становятся крепче во время различных неформальных встреч и мероприятий. В русских традициях установление дружеских отношений также часто предваряет успешный бизнес. Поэтому предварительное знакомство, совместное посещение ресторана, культурных мероприятий обычно предваряют деловые переговоры. Хотя в последнее время в бизнесе все большее распространение получают стандарты низкоконтекстных культур, в которых все мельчайшие детали досконально прописываются и озвучиваются.

При помощи упражнений студенты могут видеть повседневность, обыденную жизнь глазами человека иной культуры. Такой «взгляд со стороны» позволяет преодолеть стереотипы и способствует толерантному отношению к носителям иных культур, поскольку именно стереотипные представления о различных культурах и народах являются главным препятствием на пути взаимопонимания и установлений

добрососедских отношений. Их успешное восприятие требует введения некоторых ограничений. Для того, чтобы студенты научились правильно использовать и воспринимать информацию, заложенную в стереотипах им в начале занятия, посвящённого данной теме, по очереди предлагается опустить руки в два ведра, через какое-то время – в одно ведро. В одном ведре вода холодная, во втором горячая, в третьем – средней температуры. Руки привыкают к этой температуре. Когда опускаешь в третье ведро, чувствуешь разные ощущения — одной тепло, второй холодно. Очевидно, что восприятие обусловлено обстоятельствами предыдущего опыта. Данный эксперимент позволяет нам лучше разобраться как устроено восприятие, и насколько оно подвержено влиянию стереотипов. Здесь главную роль играет опыт первоначального знакомства с предметом и его значение сохраняется в процессе дальнейшей коммуникации. Связано это с существованием так называемого «эффекта края» в коммуникации, когда преимущественное внимание уделяется информации, получаемой коммуникантом в начале и в конце акта коммуникации. Информация же, получаемая в промежутке, не усваивается воспринимающим сознанием, оставаясь «за кадром». Поэтому можно заключить, что возникновение стереотипа восприятия связано с выводом на основании неполной информации о предмете, что, по сути, является стандартной логической ошибкой. Однако нельзя не отметить, что стереотипизация – неизбежный, важный и нужный для нас механизм, значительно упрощающий процесс познания «иног», имеющий, наряду с когнитивной, и оценочную функцию.

Если рассмотреть стандартную коммуникативную ситуацию, то можно увидеть, что существование стереотипа подчиняется некоторым общим принципам: стереотип содержит информацию обо всех

представителях некоторой этнокультурной/социальной группы (например, обо всех американцах или обо всех чиновниках), и при столкновении с некоторыми конкретными представителями названных групп, не будучи с ним лично знакомым до этого, то интерпретируя его поведение, мы с большой долей вероятности будем исходить из заранее имеющихся в нашем сознании представлений.

В заключение следует отметить, что описанные методы позволяют добиться следующего важного результата – студенты учатся соотносить нормы и ценности собственной и иной культуры, тем самым увеличивая эффект от процесса общения. Подобно индивиду, использующему себя и свое культурное окружение в качестве исходной «точки отсчета» для определения своего положения в обществе, культура в целом со свойственной ей тенденции к параметризации действительности осуществляет самоидентификацию только в процессе коммуникации с другими культурами. И в этом общении уникальная система ценностей и приоритетов, модели поведения и образы мира, составляющие национально-культурную специфику языкового коллектива, становятся особенно выпуклы. Это, в свою очередь, создает благоприятные условия для личностного развития и профессионального роста. Учебными материалами для тренингов по межкультурной коммуникации могут являться тексты, диалоги и аудиоматериалы; в качестве основной единицы обучения выступают релевантные для межкультурной коммуникации ситуации; в качестве метода – активные и интерактивные методы обучения, подразумевающие конфронтацию со своим собственным «Я», инициирующие пересмотр своего поведения и базовых ценностей, преодоление стереотипов и рождающие желание прийти к конструктивному межкультурному общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль Э. Введение в межкультурную коммуникацию: учебник / Э. Даль, Э.Р. Хакимов. Москва: КНОРУС. 2019. 360 с.
2. Дёмина В.А. Педагогическая концепция формирования межкультурной компетенции студента при работе с текстом в процессе его профессиональной подготовки // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. Т. 11. 2017. № 4. С. 49-55.
3. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учеб. Пособие. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. 2003. С. 328-330.
4. Пермякова Е.Г. Английский язык как средство межкультурных коммуникаций: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во. УрГУПС. 2016. 50 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ. 2004. 352 с.
6. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. Режим доступа URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
7. Dasli M. Pedagogy, Culture & Society. Reviving the 'moments': from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy. 2011. Vol. 19. № 1. С. 21-39.
8. Fang Z., Lame L., Pringle R. Language and literacy in inquiry-based science classrooms, grades 3-8, Thousand Oaks, CA: Corwin. 2010. Режим доступа URL: <https://sk.sagepub.com/books/language-and-literacy-in-inquiry-based-science-classrooms-grades-3-8/n1.xml>.
9. Garzon-Diaz E. From cultural awareness to scientific citizenship: implementing content and language integrated learning projects to connect environmental science and English in a state school in Colombia, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. С. 1-18.
10. Khudobina O.F., Fedulov I.N. Bondarenko E. Cultural approach in bilingual training of international students, Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2018). "SHS Web of Conferences" 2018. Режим доступа URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/11/shsconf_cildiah2018_01078/shsconf_cildiah2018_01078.html
11. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning: mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making, Language, Culture and Curriculum. 2015. №28 (1). С. 41-57.
12. Nguyen A., Benet-Martinez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis / A. Nguyen, V. Benet-Martinez // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2010. № 44. С. 122-159.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Dal' Je. Vvedenie v mezhkul'turnuju kommunikaciju: uchebnik / Je. Dal', Je.R. Hakimov. Moskva: KNORUS. 2019. 360 s.
2. Djomina V.A. Pedagogicheskaja koncepcija formirovanija mezhkul'turnoj kompetencii studenta pri rabote s tekstom v processe ego professional'noj podgotovki // Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa. T. 11. 2017. № 4. S. 49-55.
3. Grishaeva L.I., Curikova L.V. Vvedenie v teoriju mezhkul'turnoj kommunikacii: Ucheb. Posobie. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta. 2003. S. 328-330.
4. Permjakova E.G. Anglijskij jazyk kak sredstvo mezhkul'turnyh kommunikacij: ucheb. posobie. Ekaterinburg: Izd-vo. UrGUPS. 2016. 50 s.
5. Ter-Minasova S.G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija. M.: Izd-vo MGU. 2004. 352 s.
6. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. Rezhim dostupa URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
7. Dasli M. Pedagogy, Culture & Society. Reviving the 'moments': from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy. 2011. Vol. 19. № 1. S. 21-39.
8. Fang Z., Lame L., Pringle R. Language and literacy in inquiry-based science classrooms, grades 3-8, Thousand Oaks, CA: Corwin. 2010. Rezhim dostupa URL: <https://sk.sagepub.com/books/language-and-literacy-in-inquiry-based-science-classrooms-grades-3-8/n1.xml>.

9. Garzon-Diaz E. From cultural awareness to scientific citizenship: implementing content and language integrated learning projects to connect environmental science and English in a state school in Colombia, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. S. 1-18.
10. Khudobina O.F., Fedulov I.N. Bondarenko E. Cultural approach in bilingual training of international students, *Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2018)*. "SHS Web of Conferences" 2018. Rezhim dostupa URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/11/shsconf_cildiah2018_01078/shsconf_cildiah2018_01078.html
11. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. A pluriliteracies approach to content and language integrated learning: mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making, *Language, Culture and Curriculum*. 2015. №28 (1). S. 41-57.
12. Nguyen A., Benet-Martinez V. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis / A. Nguyen, V. Benet-Martinez // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2010. № 44. S. 122–159.

Поступила в редакцию 15.03.2022.

Принята к публикации 21.03.2022.

Для цитирования:

Худобина О.Ф., Андреева Л.А., Баранова И.В., Федулов И.Н. Факторы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки // *Гуманитарный научный вестник*. 2022. №3. С. 38-45. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Khudobina.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392822>

УДК 371.39

Цотова Д.Ю.

Цотова Диана Юрьевна, кандидат педагогических наук, Лесотехнический университет, Болгария, 1756, г. София, бул. Св. Климент Охридски, №10. E-mail: dianatsotova@abv.bg.

Вопросы преподавания специализированной лексики студентам технических вузов в рамках обучения РКИ вне языковой среды

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания РКИ студентам технических вузов в условиях отсутствия языковой среды. Описаны эффективные приемы семантизации терминологической лексики, показаны возможности применения интегративных заданий в целях функционального обучения лексике и взаимосвязи обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности. Представлен вариант использования интегративного подхода к обучению РКИ в виде алгоритма учебных заданий на примере практического обучения студентов Лесотехнического университета г. Софии. Рассмотрены такие задачи внеаудиторной работы преподавателя, как отбор релевантной с точки зрения профессионального использования активной и пассивной специализированной лексики, сотрудничество преподавателя ИЯ с преподавателями-предметниками, необходимость овладения основами терминологии профильных дисциплин. Автор отмечает ряд негативных факторов, влияющих на эффективность формирования профессиональной языковой компетенции студентов технических вузов при обучении вне языковой среды.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение специализированной лексике, терминологический аппарат, интегративные задания, отбор активной и пассивной лексики, приемы семантизации, отсутствие языковой среды.

Tsotova D.Y.

Tsotova Diana Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), University of Forestry, Bulgaria, 1756, Sofia, bul. Sv. Kliment Ohridski, 10. E-mail: dianatsotova@abv.bg.

Teaching specialized vocabulary to students of technical universities in the framework of teaching Russian as a foreign language outside the language environment

Abstract. This article discusses topical issues of teaching Russian as a foreign language to students of technical universities outside the language environment. The author describes some effective methods of semantization of terminological vocabulary and examines possibilities of using integrative tasks for the purpose of functional learning of vocabulary and interconnected teaching receptive and productive language skills. The article presents an example of using an integrative approach to teaching Russian as a foreign language in the form of an algorithm of learning activities based on practical teaching of students at the University of Forestry in Sofia. A number of tasks related to teacher's extracurricular activity are considered, such as selection of active and passive specialized vocabulary relevant from the angle of professional use, cooperation of a foreign language teacher with subject teachers as well as the need to master the basics of the terminology of profile disciplines. The author notes some negative factors affecting the development of professional language competence of students of technical universities when studying outside the language environment.

Key words: Russian as a foreign language, teaching specialized vocabulary, terminological apparatus, integrative tasks, selection of active and passive vocabulary, semantization techniques, lack of a language environment.

Контекст формирования иноязычной компетенции на иностранном языке в неязыковом вузе включает ряд характеристик, основными из которых являются следующие [9]:

- обучение языку связано с изучением дисциплин по специальности студентов или предназначено для использования в профессиональных и научных целях;

- помимо применения общих принципов методики преподавания ИЯ, в специфических учебных ситуациях необходимо использование особой методики, направленной на овладение узкопрофессиональной лексикой;

- обучение предназначено для взрослой аудитории – студентов высших учебных заведений;

- преподавание специализированного ИЯ предполагает наличие как минимум базового уровня языковой подготовки, который был достигнут студентами на предшествующих стадиях обучения.

Среди целого спектра задач, которые необходимо решать преподавателю ИЯ в техническом вузе, обучение специализированной и научно-технической лексике имеет решающее значение для успешного формирования коммуникативной компетенции студентов и закрепления навыков использования русского языка как иностранного в профессиональных и научных целях.

Важнейшим аспектом обучения является отбор специализированной лексики (как активной, так и пассивной), что представляет собой непростую задачу, поскольку преподавателю следует иметь в виду слова и словосочетания, имеющие профессиональную важность, так чтобы студенты учились использовать их в релевантных контекстах. Лексика, которая не используется многократно в процессе изучения, не сохраняется в долгосрочной памяти. Практика показывает, что запоминание новых слов достигается после их упо-

требления студентом в различных контекстах не менее восьми – десяти раз. Таким образом, отбор профильной лексики является одним из важнейших направлений работы преподавателя иностранного языка.

В этом отношении особенно благоприятным является сотрудничество с преподавателями-предметниками, которые могут дать рекомендации относительно круга тем, изучаемых на занятиях по специальным дисциплинам. Необходимость межпредметной координации преподавателей иностранного языка с преподавателями по профильным предметам неоднократно отмечалась многими учеными-методистами (Л. М. Босова [2], А.Э. Масалова [8], Э.В. Костерина [6], И.В. Панферова [9] и др.). Так, например, изучение дисциплины «Дендрология» студентами второго курса специальности «Лесное хозяйство» предполагает знакомство с русскоязычной терминологией данной дисциплины на занятиях русского языка параллельно с овладением основными темами и терминологическим аппаратом на болгарском языке. При этом нельзя не отметить, что обучение языку специальности требует от преподавателя как стандартных знаний в области терминологии изучаемого языка и жанрово-композиционных особенностей профессиональных текстов, так и общего представления о профильной дисциплине, которую изучают студенты.

С другой стороны, не менее существенным аспектом представляется выбор наиболее эффективных способов презентации и семантизации новой лексики, который преподаватель осуществляет, ориентируясь на потребности своих студентов и варьируя техники работы, чтобы соответствовать различным стилям обучения студентов, поддерживать их интерес к обучению и помочь им извлечь максимальную пользу из занятий русским языком, учитывая также относительно огра-

ниченное количество учебных часов иностранного языка (в том числе РКИ) в технических вузах в условиях отсутствия языковой среды.

В работе со студентами автор использует три способа семантизации новой лексики. Первый из них – визуальные приемы. Представление новых слов с помощью визуальных приемов – привлекательный и мотивирующий метод, который можно использовать для облегчения задачи изучения словарного запаса. Визуальная презентация специализированной лексики включает в себя различные инструменты, такие как изображения, видеофрагменты, режиссура – жесты и пантомимические приемы или другие наглядные средства. Использование визуальных инструментов для введения слов может быть более полезным, чем использование перевода, поскольку оно помогает концентрироваться на русском слове, а не на его эквиваленте в родном языке. Кроме того, этот способ является более мотивирующим, поскольку способствует запоминанию слов через визуальные образы: он фиксирует внимание на форме слова и обеспечивает запоминание значения через изображение. Визуальные приемы наиболее эффективны для студентов, у которых преимущественно развит визуальный канал восприятия новой информации.

Следует помнить, однако, что презентация терминологической лексики далеко не всегда позволяет использование визуализации. Кроме того, представление значения способом, предполагающим трансформацию идеи в некоторую визуальную форму, может ввести студентов в заблуждение и привести к неправильной интерпретации значения. В этом случае, чтобы преодолеть эту проблему, преподаватель может использовать вербальные приемы, способствующие лучшему пониманию слова. Вербальные приемы представляют собой способ передачи смысла с помощью словесного описания или другого использования изучаемого языка для уточнения значения слова. Вербальные приемы включают такие техники как пре-

зентации ситуационных контекстов употребления данного слова или словосочетания, приведения примеров их использования в предложении, представление синонимов, антонимов или обобщающих терминов, а также формулирование дефиниции понятия, выраженного данным словом или словосочетанием. Вербальное объяснение – один из наиболее часто и успешно используемых приемов введения новой лексики, так как он поддерживает понимание и создает предпосылки для формирования языковой догадки и интуиции. При этом преподаватель должен тщательно формулировать объяснения, которые будут представлены студентам как с учетом их уровня владения языком, так и их знаний в предметной области. Помимо этого преподаватель может эффективно использовать предыдущие знания студентов, устанавливая связь между новой и старой информацией с целью передачи значения вводимой лексики. Например, объясняя значение слова «куст» («куст – это растение, похожее на дерево, но намного меньше по размеру; чаще всего кусты имеют много стеблей, которые выходят из его основания»), мы опираемся на слова, уже знакомые студентам: дерево, основание, стебель.

Третьим способом презентации новой лексики является непосредственный перевод слова или устойчивого терминологического словосочетания. Для многих студентов, изучающих русский язык на начальном этапе, использование родного языка является одним из облегчающих факторов и позволяет в значительной степени преодолеть трудности, с которыми они могут столкнуться при изучении РКИ. Многие преподаватели широко используют перевод в моноязычных группах при введении новой лексики, поскольку это позволяет установить прямую связь между русским словом и его эквивалентом на родном языке студентов. Однако использование перевода как преобладающего способа введения терминологической лексики, при всей надежности понимания слова, может формировать навык усвоения

иноязычной лексики лишь путем использования эквивалента на родном языке. При частом применении этого способа студенты не учатся вкладывать усилия, чтобы понять значение целевого слова, что препятствует формированию языковой догадки и умению распознавать слово в контексте без перевода на родной язык.

Владение языком, в том числе языком профессии, предполагает распознавание, понимание и правильное использование лексики, т.е. требует знания формы, значения и контекста употребления слова. Это включает знание фонологических, орфографических, морфологических, синтаксических и семантических характеристик слова. При этом изучение лексики осуществляется как в ходе обучения устной речи, так и при работе с письменными текстами. Кроме того, говоря о формировании словарного запаса, следует помнить о рецептивных и продуктивных умениях, которые могут развиваться неравномерно, следовательно распознавание и понимание того или иного слова в устном общении и чтении далеко не всегда означает умение правильно употреблять его в устной речи и при составлении письменных текстов. В связи с этим следует помнить о том, что становление профессионального словарного запаса должно протекать в процессе обучения всем видам речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма. Отметим также, что для усвоения специализированной лексики критически важным является вовлечение всех видов памяти (зрительной, слуховой, моторной, логической), поэтому самым эффективным приемом при обучении специализированному языку является использование интегративных заданий, включающих и слуховое восприятие иноязычной речи, и чтение, и написание слов в их контекстном употреблении, и аналитические упражнения, при помощи которых происходит полное осмысление изученного материала [7].

Мы рекомендуем использование интегративных заданий, которые позволяют осуществить взаимосвязанное обучение

рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности. Составляя задания интегративного типа, преподавателю следует учитывать потребности студентов с точки зрения их будущей специальности и профессиональных интересов. Это может быть реализовано в подборе текстов, а также аудио- и видеоматериалов, которые должны быть ориентированы на специальность. При этом общеупотребительная лексика и грамматические средства, используемые в составленных материалах, должны быть достаточно частотными и обладать высокой коммуникативной ценностью [11]. Интегративные упражнения позволяют применять функциональную стратегию обучения лексике, т.е. обеспечить ситуативную соотнесенность слова, способствующую прочному запоминанию и умению правильно употреблять его, что, по мнению Е.И. Пассова, является единственно правильным способом формирования лексического навыка [10, с. 24].

Ниже приводим один из вариантов практического применения интегративных заданий, который можно представить в виде описанного далее алгоритма.

1) чтение текста объемом 200-300 слов, которому предшествуют предтекстовые упражнения – объяснение слов и выражений, вызывающих затруднение понимания, так как их значение трудно или невозможно вывести из контекста, составление словосочетаний с данными словами. Предтекстовые упражнения, как отмечает А.Э. Массалова [8], не должны раскрывать содержание текста, иначе чтение будет малоэффективным;

2) анализ содержания текста, которое мы предлагаем разделить на три этапа: проверка общего понимания (вопросы по ключевым аспектам содержания), семантизация общей и терминологической лексики, перевод текста на болгарский язык;

3) аудирование по теме прочитанного текста, при этом аудио или видео материал не должен превышать 1 минуту, а также быть очень сложным, чтобы сохранить концентрацию внимания студентов;

4) устные задания: ответы на вопросы, определение верной и ошибочной информации по тексту, выделение ключевых идей фрагмента и т.д.;

5) письменные лексико - грамматические упражнения, например, составление плана по содержанию текста, формулирование вопросов к ключевой лексике с фокусом на предложно-падежную словоформу;

6) целенаправленные упражнения на расширение словарного запаса и закрепление лексики: заполнение пробелов с использованием пропущенных терминов по изучаемой теме, соотнесение терминов с их дефинициями из представленного списка, выбор подходящей словоформы терминологических лексем и др.

7) перевод предложений с болгарского языка на русский, основанных на содержании представленного текста на русском языке.

Применение интегративных заданий не только развивает у студентов интерес к работе над лексикой, но и способствует осознанию того, что слова являются строительным материалом для языка, при этом для выражения законченной мысли необходимо владение разнообразными грамматическими средствами.

В процессе работы над специализированными текстами преподаватель предварительно отбирает слова и устойчивые словосочетания для введения и изучения на занятии. В то же время в ходе занятия возможно обучение незапланированной лексике, которое возникает когда студентам необходимо понять значение того или иного слова для более глубокого осознания содержания изучаемого текста или для уточнения смысла конкретного предложения. При семантизации «внеплановой» лексики также применяются разнообразные приемы, направленные на раскрытие значения слова.

В дальнейшем необходимо возвращаться к введенной ранее терминологической лексике с целью проверки ее усвоения и закрепления. Мы применяем широкий набор упражнений, направленных на

прочное запоминание и активизацию лексического запаса как терминов, так и общеупотребительных слов. Среди них использование целевых слов в новых контекстах, заполнение пропущенных слов при аудировании или при чтении письменных текстов по смыслу, выбор слова по соответствующей дефиниции и др.

Отметим некоторые факторы, усложняющие процесс обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений технического профиля.

Во-первых, существует противоречие между требованиями к знанию иностранного языка студентами неязыкового вуза и недостаточным объемом учебного времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу. Так, в Лесотехническом университете в г. Софии (Болгария) общее количество учебных часов на изучения иностранного языка специальности колеблется между 90 – 150 в течение 3-5 семестров (в зависимости от специальности).

Другим фактором, затрудняющим формирование профессиональной языковой компетенции и получение успешных результатов, является недостаточный исходный (довузовский) уровень языковой подготовки. Многими авторами (Л.М. Босова [2], Е.О. Вавилова [3], И.В. Парфенова [9], Е.Н. Соловова [12] и др.) отмечалось, что обучение иностранному языку в профессиональных целях предполагает наличие у студентов некоторых базовых знаний системы изучаемого языка. Тем не менее зачастую преподавателям приходится работать со студентами очень низкого (A1) или даже начального уровня, что объясняется слабой подготовкой в средней школе. Как отмечает Е.О. Вавилова, начальная задача преподавателя, связанная с «углублением» базовых умений и навыков и их «совершенствованием», может оказаться невыполнимой миссией просто за неимением того, что необходимо углублять и совершенствовать, если не у всех студентов, то, зачастую, у значительной их части [3]. Опыт автора показывает, что обучение студентов с уровнем изучаемого языка ниже A2, ориентированное на овла-

дение терминологической и профессиональной лексикой, не может быть эффективным, поскольку малый словарный запас и низкий уровень грамматических знаний и речевых навыков затрудняет процесс изучения языка в профессиональной сфере. И все же преподавателям часто приходится разрабатывать программу обучения специализированному языку и для начального уровня, если необходимо сформировать у «начинающих» студентов элементарные умения профессионального использования изучаемого языка [2].

Думается, что в условиях минимального количества учебных часов, выделяемых на изучение русского языка в техническом вузе, особенно при отсутствии языковой среды, оптимальным решением этой проблемы было бы проведение входного тестирования и распределение студентов по подгруппам в соответствии с их уровнем владения языком, что позволило бы достичь максимального эффекта как для студентов со слабой языковой подготовкой, так и для их однокурсников более продвинутого уровня. Существенным является и то, что при таком подходе студенты с хорошими начальными знаниями получают возможность овладевать не только специализированным языком, но и языком академического общения, который «способен интегрировать задачи по формированию как основ академического, так и профессионального общения в устной и письменной речи на иностранном языке, без чего невозможно продолжение образова-

ния и повышение профессиональной квалификации в широком международном контексте для специалистов любого профиля» [12].

Еще одним фактором, который может привести к ряду трудностей в процессе преподавания русского языка для специальных целей, является активное развитие научной терминологии, что приводит к динамической актуализации русского языка в области специализированной профессиональной коммуникации. Подобные трудности, вызванные спецификой данной профессиональной области, можно решить с помощью использования различных аутентичных материалов на русском языке по профилю специальности, а также русскоязычных сайтов по профессиональной тематике [2].

В заключение отметим, что по нашему мнению, процесс овладения навыками использования специализированного профессионального языка неотделим от изучения данного иностранного языка как такового. Мы разделяем мнение тех исследователей ([2; 9; 12]), которые считают, что иностранный язык, изучаемый в вузе для будущей профессиональной деятельности, не является особой разновидностью этого языка, хотя, конечно, имеет свою специфику. Таким образом, общеязыковое содержание должно быть интегрировано в курс специализированного языка на протяжении всего периода его изучения в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балыхина Т.М., Василишина Т.И., Леонова Э.Н., Пугачев И.А. Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. СПб.: Златоуст. 2011. 417 с.
2. Босова Л.М. Основные стратегии преподавания ESP в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №01/2. С. 33-37
3. Вавилова Е.О. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные вопросы теории и практики обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Материалы межвузовского круглого стола, 2 февраля 2018 года. Оренбург. 2018. С. 9-13.
4. Ильина Н.Ю., Киселева Л.А. Проблемы обучения языку для специальных целей // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2017. №11 (39). С. 62-66

5. Казакова О.П. Языки для специальных целей в парадигме методики обучения иностранным языкам в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. 2015. № 2 С. 79-82
6. Костерина Э.В. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (40). Ч. III. С. 103-106.
7. Кудинова Н.В. Методы работы со студентами технических специальностей по лексике // Интерэкспо ГЕО. Сибирь 2012. Новосибирск: Изд-во СГГА. 2012. Т. 1. № 6. С. 228-230.
8. Массалова А.Э. Упражнения для формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции в военно-инженерном вузе // Лингвокультурология. 2018. № 12. С. 147-153.
9. Панферова И.В. Теоретические основы и особенности обучения английскому языку для специальных целей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук . 2015. № 5-2. С. 112-115.
10. Пассов Е.И. Формирование лексических навыков: учеб. пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва. 2002. 40 с.
11. Рахимова Т.А., Касека И.П. Семантизация и первичное закрепление профессиональной лексики в рамках курса иностранного языка в техническом вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2020. №10(3). С. 4085-4092.
12. Соловова Е.Н. Перспективные направления вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6. С. 67-70.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Balyhina T.M., Vasilishina T.I., Leonova Je.N., Pugachev I.A. Russkij jazyk. Osnovnoj kurs: praktičeskaja grammatika dlja studentov-inostrancev estestvennyh i tehničeskih special'nostej. SPb.: Zlatoust. 2011. 417 s.
2. Bosova L.M. Osnovnye strategii prepodavanija ESP v vuze // Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki. 2020. №01/2. S. 33-37
3. Vavilova E.O. Professional'no-orientirovanoe obuchenie inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze // Aktual'nye voprosy teorii i praktiki obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze: Materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola, 2 fevralja 2018 goda. Orenburg. 2018. S. 9-13.
4. Il'ina N.Ju., Kiseleva L.A. Problemy obuchenija jazyku dlja special'nyh celej // Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina. 2017. №11 (39). S. 62-66
5. Kazakova O.P. Jazyki dlja special'nyh celej v paradigme metodiki obuchenija inostrannym jazykam v pedagogičeskome vuze // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 2 S. 79-82
6. Kosterina Je.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij v processe obuchenija inostrannyh voennosluzhashhih russkomu jazyku // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 10 (40). Ch. III. S. 103-106.
7. Kudinova N.V. Metody raboty so studentami tehničeskikh special'nostej po leksike // Interjekspo GEO. Sibir' 2012. Novosibirsk: Izd-vo SGGA. 2012. T. 1. № 6. S. 228-230.
8. Massalova A.Je. Uprazhnenija dlja formirovanija professional'no-orientirovannoj leksičeskoj kompetencii v voenno-inženernom vuze // Lingvokul'turologija. 2018. № 12. S. 147-153.
9. Panferova I.V. Teoretičeskie osnovy i osobennosti obuchenija anglijskomu jazyku dlja special'nyh celej // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk . 2015. № 5-2. S. 112-115.
10. Passov E.I. Formirovanie leksičeskikh navykov: ucheb. posobie / pod red. E.I. Passova, E.S. Kuznecovoj. Voronezh: Interlingva. 2002. 40 s.
11. Rahimova T.A., Kaseka I.P. Semantizacija i pervičnoe zakreplenie professional'noj leksiki v ramkah kursa inostrannogo jazyka v tehničeskome vuze // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020. №10(3). S. 4085-4092.

12. Solovova E.N. Perspektivnye napravlenija vuzovskoj metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov // Vestnik MGIMO-Universiteta. 2013. № 6. S. 67-70.

Поступила в редакцию 15.03.2022.
Принята к публикации 21.03.2022.

Для цитирования:

Цотова Д.Ю. Вопросы преподавания специализированной лексики студентам технических вузов в рамках обучения РКИ вне языковой среды// Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 46-53. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Tsotova.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6392889>

УДК 811.133.1

Чельшева Н.А., Драгавцева А.О.

Чельшева Наталья Александровна, преподаватель кафедры французского языка, МГИМО (университет) (МИД России), Проспект Вернадского, 76, корп. В, Москва, Россия, 119454. E-mail: nvislova@yandex.ru.

Драгавцева Александра Олеговна, старший преподаватель кафедры французского языка, МГИМО (университет) (МИД России), Проспект Вернадского, 76, корп. В, Москва, Россия, 119454. E-mail: alexmont1@mail.ru.

Стратегии обучения аналитическому чтению в современных учебных пособиях по французскому языку

Аннотация. Статья посвящена анализу чтения на иностранном языке как важнейшего профессионального навыка быстрого и эффективного погружения в незнакомый текст, выявлению стратегий обучения аналитическому чтению и доказательству возможностей чтения как трамплина для перехода к построению собственной аргументации и комментирования. Для этого авторы сосредотачиваются на понятии аналитического чтения, которое определяют как активный вид чтения, который развивает навыки быстрого ориентирования в тексте, выделения темы и основной мысли текста, промежуточных тезисов и аргументов, отделения фактов от мнений, собственной позиции автора от явного или скрытого цитирования оппонентов. Авторы приходят к выводу, что этот вид деятельности, активно задействующий механизмы догадки, прогнозирования и компенсации, во-первых, является одним из наиболее действенных методов работы с текстовой информацией, а во-вторых, напрямую способствует развитию навыков анализа, синтеза, резюмирования и построения аргументации, за счет чего тесно связан с дальнейшей работой над самостоятельным устным монологическим выступлением и аргументированным письменным изложением фактов и идей. В статье содержатся примеры из востребованного современного курса по французскому языку – линейки учебных пособий *Écho*.

Ключевые слова: аналитическое чтение, эффективное чтение, аргументация, резюмирование, тема, проблема, речевые модели, логические коннекторы, прогнозирование содержания, учебник *Écho*.

Chelysheva N.A., Dragavtseva A.O.

Chelysheva Natalia Alexandrovna, lecturer, MGIMO University (Moscow State Institute of International Relations), 76, Prospect Vernadskogo Moscow, Russia, 119454. E-mail: nvislova@yandex.ru.

Dragavtseva Alexandra Olegovna, senior lecturer, MGIMO University (Moscow State Institute of International Relations), 76, Prospect Vernadskogo Moscow, Russia, 119454. E-mail: alexmont1@mail.ru.

Effective reading teaching strategies in contemporary French textbooks

Abstract. The article is devoted to the analysis of reading in a foreign language as the most important professional skill of rapid and effective immersion in an unfamiliar text, identifying strategies for teaching analytical reading and proving the possibilities of reading as a springboard for the transition to building one's own argumentation and commenting. To do this, the authors focus on the concept of analytical reading, which is defined as an active type of reading that develops the skills of rapid orientation in the text, highlighting the

topic and the main idea of the text, intermediate theses and arguments, separating facts from opinions, the author's own position from explicit or implicit quoting of opponents. The authors conclude that this type of activity, which actively uses the mechanisms of guessing, forecasting and compensation, firstly, is one of the most effective methods of working with textual information, and secondly, directly contributes to the development of skills of analysis, synthesis, summarizing and argumentation, due to which it is closely related to further work over an independent oral monologue and reasoned written presentation of facts and ideas. The article contains examples from the popular modern course in French - the line of textbooks *Écho*.

Key words: analytical reading, effective reading, argumentation, summarizing, synthesis, topic, problem, speech models, logical connectors, content prediction, *Écho*.

Трудно переоценить важность чтения в формировании речевых умений учащихся на иностранном языке. Работа с текстом и обогащает словарный запас, и расширяет кругозор, и служит для презентации грамматического и лексического материала, и является основой для разного рода тренировочных и речевых упражнений. При этом характер чтения определяется его коммуникативной задачей. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком относят чтение к категории восприятия (*reception*) [3, с. 47]. Как общеευропейская, так и отечественная [1, с. 157] методики выделяют просмотровое (*skimming*), поисковое (*scanning*) и изучающее или аналитическое чтение (*reading for information and argument*). В рамках данной статьи нас будут интересовать современные стратегии обучения аналитическому чтению на иностранном языке, развивающему навыки анализа и переработки информации и действующему механизмы прогнозирования, догадки и компенсации.

Аналитическое чтение – это форма работы, предполагающая умение быстро ориентироваться в тексте на иностранном языке, отделять важную информацию от второстепенной, критически перебирать и перерабатывать полученные сведения и применять их в различных коммуникативных ситуациях. Таким образом, это не пассивная, а активная работа над восприятием, которая приводит к овладению инструментами, необходимыми для продуцирования собственного высказывания (*production*). Такие умения могут пригодиться специалистам в самых разных областях деятельности. В связи с этим обу-

чение аналитическому чтению является одной из актуальных задач в преподавании иностранных языков.

Авторы данной статьи ставят целью исследования анализ стратегии обучения аналитическому чтению в современных учебных пособиях по французскому языку и подтвердить ключевую и моделирующую роль работы с текстом в освоении навыков анализа, синтеза, резюмирования и построения аргументации.

В качестве объекта исследования выбран востребованный курс по французскому языку – линейка учебников «*Écho*» издательства CLE International, адресованных взрослой аудитории широкого профиля. При этом мы не преследуем рекламных целей и не утверждаем единственную правильность выбранного нами для примера курса. Нам представляется важным проследить, как вводится аналитическая составляющая во французском учебном пособии, полностью соответствующем нормам CEFR (Common European Framework of Reference – общеευропейские компетенции владения иностранным языком), оценить, как усложняется работа с текстом от уровня к уровню, с тем чтобы авторы отечественных методик могли просчитать, насколько русскоязычные студенты овладевают необходимыми инструментами, составляющими базу для прохождения международных экзаменов. Важно также сопоставить привычные нам учебные задачи в чтении с теми, которые ставят перед собой иностранные авторы.

Выбранное нами современное учебное пособие придерживается компетентностного подхода, принципы которого закреплены в Единых европейских стандар-

тах преподавания иностранных языков. Этот подход предполагает прагматически ориентированное комплексное развитие всех четырех языковых компетенций (чтение, аудирование, говорение, письмо) через реализацию возрастающих по сложности коммуникативных задач, непосредственно связанных с ситуацией коммуникации и предполагающих постоянную активизацию накопленных знаний.

В рамках этого подхода в отношении характера учебных текстов предпочтение отдается аутентичным, минимально адаптированным материалам. При этом текстами могут служить не только литературные и публицистические произведения (хотя нельзя отрицать их главенствующую роль), но и такие «нестандартные» материалы как официальные документы (формуляры, выписки, квитанции, билеты, расписания), рекламные плакаты, туристические буклеты, кулинарные рецепты, театральные и киноафиши, отзывы и комментарии частных лиц. Для развития навыков аналитического чтения наиболее подходят литературные тексты и публицистические статьи, но важным дополнением являются также блоги, мнения, комментарии, письма, отрывки из научных трудов, форумы, опросы общественного мнения, транскрипции дискуссий.

Аналитическое чтение – учебный вид чтения, ориентированный на раскрытие содержания текста и его структуры. Этот вид чтения подразумевает выделение темы, проблемы текста, сравнение между собой разных положений автора, выявление скрытых смыслов текста, его интерпретацию, выработку собственной оценки и отношения к прочитанному.

В «Курсе дидактики французского как иностранного и второго языка» Жан-Пьер Кук и Изабель Грука пишут о необходимости «помочь учащемуся построить смысл, поставив его в рамки читательского проекта, определенного конкретными целями, состоящего в том, чтобы выполнить определенное количество задач и поставить учащегося в активную позицию» [4, с. 157].

Действительно аналитическое чтение, прежде всего, характеризуется активностью участников, конкретностью поставленных задач, постепенным их усложнением и полноценным взаимодействием с полученной информацией. Иными словами такое чтение рассматривается как «интерактивный процесс» [2, с. 111].

Чтобы овладеть навыками эффективного чтения, учащимся следует научиться прогнозировать содержание, активно использовать языковую догадку, отделять главную информацию от второстепенной, компенсировать некоторые пробелы понимания за счет использования различных стратегий.

Общеввропейская система уровней владения иностранным языком выделяет следующие стратегии работы с текстами [3, с.59]:

- обращать внимание на иллюстрации, форматирование, заголовки, подзаголовки, позиционирование в тексте;
- выводить смысл из общетекстового и лингвистического контекста;
- обращать внимание на подсказки: числовые показатели, имена собственные, корни слов, приставки, суффиксы, временные и логические коннекторы и т.д.;
- сосредотачиваться на главном.

Иными словами, учащиеся должны научиться распознавать и считывать сигналы, заключенные в тексте, даже при условии наличия определенных пробелов в понимании.

Говорить о начале аналитической работы над текстом можно уже на начальных уровнях. Уже на этом этапе современные учебные пособия приучают студентов к предтекстовой работе, к формулированию темы, вычленению основной информации, резюмированию содержания.

Рассмотрим, какие формы работы с текстом предлагает на уровне А2 (предполагаемом) учебник «Écho». На этом этапе он практикует работу с текстами информационного содержания, причем все тексты учебника рассчитаны на работу в аудитории, т.е. отрабатывается также навык быстрого чтения. Сначала учащиеся

должны догадаться о цели текста и возможном адресате, проанализировав заголовки и подзаголовки. Затем из текстов с помощью вопросов учат извлекать важную информацию и отбрасывать второстепенную. Вот пример подобного блицопроса после чтения:

« *Lisez le texte ci-dessus et répondez.*

a. *À quelle photo de la page 66 correspond cet article ?*

b. *De qui parle-t-on ?*

c. *Qu'a-t-il fait ?*

d. *Où ?*

e. *Quand ?*

f. *Comment l'a-t-il fait ?*

g. *A-t-il réussi ?*

h. *Avait-il le droit de le faire ?*

i. *L'avait-il déjà fait ?*

j. *Cela s'est-il toujours bien passé ?* » [5, с. 123].

Т.е. по окончании этого этапа учащийся должен быть способен ответить на известные вопросы, определяющие коммуникативную ситуацию: «Кто?», «Что?», «Кому?», «Где?», «Когда?», «Как?», «Зачем?».

Практикуется также чтение статьи по параграфам, переформулировка параграфов одной фразой, озаглавливание параграфов (или поиск соответствий).

Далее предлагается сопоставить французские реалии с реалиями в родной стране учащегося, а также на основе текста может быть предложено проектное устное или творческое письменное задание - например, предлагается в небольших группах разработать концепцию собственного предприятия, выступить в защиту или против обвиняемого, провести голосование, написать деловое письмо, информационную заметку, переписать статью в приложении к ситуации в собственной стране. При этом даются модели опорных фраз. Зачастую тексты проиллюстрированы аудированием в технике микро-троттуар.

Интересна при этом работа с лексикой. Новые слова не вводятся списком, а даются с помощью синонимов, толкований (тогда их нужно отыскать) или предлагается вывести их значение из контекста, т.е.

все время провоцируется не пассивная работа по запоминанию, а активная – по поиску, сопоставлению, догадке, контекстуализации.

На уровне В1 (пороговый уровень) формируется устойчивое умение читать аутентичные тексты разной жанровой, стилистической и функциональной направленности и закрепляются навыки различных видов чтения.

Учебник *Écho* на этом этапе активно вводит такие виды задания как «аргументируйте», «прокомментируйте», «дайте свое мнение по вопросу», «сравните», «объясните», «найдите доказательство». Элементы анализа вводятся параллельно с некоторыми грамматическими темами. Так, параллельно с отработкой времени *futur antérieur* к ряду текстов предлагается придумать возможные последствия, активно вводится понятие причинно-следственной связи. Параллельно с прохождением *subjonctif* и *conditionnel* через тексты вводится отработка условных и целевых конструкций.

Обучение аналитическому чтению вводится в рубриках «*Lecture guidée*» (чтение с инструкцией) и «*Lecture commentaire*» (чтение с комментированием). Учебное пособие учит прогнозировать содержание с помощью внимательного взгляда на текст еще до углубления в его содержание. Первое задание состоит в том, чтобы из анализа источника, заголовка, фотографии и подписи под фотографией вывести вероятную тему статьи и ее адресата. Затем следует анализ текста по параграфам. Далее текст резюмируется по схеме, например:

« *Complétez ce résumé des informations.*

Dans les années qui viennent, les usines de dessalement ... En effet, la population de la planète aura besoin ... Elle trouvera cette eau ... D'ici à 2010, on pourra ... » [6, с. 56].

С помощью ряда текстов вводится разграничение факта и мнения. Это, например, задания такого типа:

« *Repérez les passages où l'auteur donne une information sur l'actualité? Donne*

des exemples en relation avec cette situation? Donne une opinion pour? Donne une opinion contre? » [6, с. 104].

Может быть предложено сначала представить факты («кто?», «что?», «где?», «почему?» и «что из этого вышло?»), затем переформулировать мнения и распределить их на уровне «за», «против», «неоднозначное».

В текстах выделяются слова - артикуляторы, позволяющие вводить серию однотипных аргументов, причину, следствие, уступку, оппозицию. Если автор занимает определенную позицию, может быть предложено представить аргументы автора, а затем придумать собственные аргументы в противовес авторскому мнению. Так создается база для введения такого устного упражнения, как дебаты. Словарь по определенной теме в ряде случаев выявляется самостоятельно. Вводятся упражнения, направленные на определение тона автора:

« Recherchez des passages de l'article qui correspondent à ces affirmations : c'est un article scientifique et sérieux; l'auteur fait de l'ironie; l'auteur est en colère... » [7, с. 35].

Целая серия текстов посвящена выявлению преимуществ и недостатков, сильных и слабых сторон явления.

На уровне В2 (пороговом продвинутом уровне) в чтении стоит задача совершенствования умений и навыков различных видов чтения, умения понимать тексты со сложной логической структурой, отмечать их стилистические особенности и оттенки смысла, выявлять особую позицию их авторов.

Учебник *Écho* на этом уровне предлагает комплексную работу с текстом, интегрирующую развитие сразу нескольких компетенций, в том числе умение синтезировать информацию, полученную из нескольких источников. Так, в большинстве случаев, за обсуждением текста следует связанное с ним тематически и функционально аудирование, задание к которому неотделимо от текстового. Затем на основе информации, полученной из обоих видов

упражнений, делается устное сообщение, организуется дискуссия, готовится проект или выполняется письменное задание. Как и на уровне В1, много внимания уделяется развитию языковой догадки, прогнозирования, для чего большинство текстов снабжены предтекстовыми упражнениями, направленными на выдвижение и проверку гипотез (так, из заголовка, аннотации («шапки»), подписей под фото предварительно выводятся тема, адресат текста, тон автора и т.д.). Чтение и упражнения выполняются в аудитории. Текстовые упражнения разбиты на части, соответствующие абзацам или отдельным небольшим текстовым единицам. Поэтому чтение происходит по частям. После каждой части следует разбор. Например, предлагается сформулировать одной фразой основную мысль абзаца или озаглавить его. Если речь идет о небольших самостоятельных текстовых единицах, объединенных в текстовые досые, студенты разделяются на подгруппы и распределяют тексты между собой, выполняя при этом схожие задачи по выделению основной информации, аргументов «за» и «против», причин и следствий, положительных и отрицательных сторон и т.п. Предполагается также активное слушание, поскольку каждый учащийся в ряде упражнений отвечает только за свою часть, а остальные воспринимают в переложении коллег (*la mise en commun*).

На уровне В2 студенты работают не только с информативными, но и (даже в большей степени) с аргументирующими текстами. В этом случае помимо заданий, ориентирующих студента на извлечение определенной информации из текста, предлагаются задания на переработку этой информации: «Выберите из текста факты, подтверждающие (точку зрения)...»; «Выделите из текста положения, доказывающие...»; «Продумайте, как можно дополнить аргументацию...». Аудитория опять делится по командам, каждая команда работает с определенной позицией, которую изучает, дополняет, представляет и защищает. По окончании дебатов можно прове-

сти голосование за наиболее убедительное выступление.

Через схемы и с помощью подборки подходящих логических артикуляторов отрабатываются навыки ввода аргументов и резюме. Глаголы и слова, позволяющие ввести аргументы, причины, следствия, соответствующие положения, сначала подчеркиваются в тексте, затем в развернутом виде включаются в таблицу, а затем воспроизводятся в резюмирующем задании к тексту. Например, предлагается сделать синтез основных идей текста в пяти предложениях по следующей схеме:

« *Dans cet article, Jean-Luc Nothias pose le problème de ... Cette croyance repose d'une part... et d'autre part... Cependant... D'une part ... D'autre part... Enfin ...* » [8, с. 27].

Или в таком варианте:

« *Pierre Assouline raconte que... Il s'est aperçu... Il a trouvé étonnant que... Il a été particulièrement choqué par le fait que... Pour Pierre Assouline, un journaliste devrait normalement...* » [8, с. 15].

Отдельно отрабатывается важнейшее умение отделять факты от аргументов и мнений. Сначала на примере статьи и комментариев к ней предлагается вычлени основную информацию и комментирующие фразы, найти выражения, с помощью которых осуществляется переход от факта к высказыванию мнения. Разграничиваются индуктивные (от фактов к общим выводам) и дедуктивные (от концепций к частным проявлениям) умозаключения. Например, переход от факта к обобщению тренируется с помощью следующих моделей:

- « *Les faits montrent (démontrent, prouvent, confirment) que...*
- *Ce sont des arguments en faveur de...*
- *C'est une preuve que...*
- *Les comportements de ces jeunes expriment (révèlent, reflètent, indiquent, témoignent de) ...*
- *Ils mettent en lumière (ils éclairent) un problème actuel...*

- *Ils sont symptomatiques de, constituent des indications sur...* » и т.д. [8, с. 33].

А от общей мысли к проявлению модели таковы:

- « *L'individualisme de notre société se manifeste par... (se traduit par..., se matérialise dans..., s'incarne dans...) l'éclatement de la famille traditionnelle.*

- *Cette idée prend corps (se réalise) dans...*

- *Le climat de violence est illustré par...*

- *Un exemple (une illustration, un preuve) de ce climat se trouve dans...* » и т.д.

[Там же, цитирование с некоторыми сокращениями и незначительными изменениями].

Эта работа продолжается в тематически связанном с текстом аудировании. Затем эти выражения систематизируются, даются в виде таблицы. И отрабатываются сначала в предложениях с заданными посылами и комментариями, а затем в собственном устном или письменном высказывании.

К упражнениям на вычленение в тексте аргументов и мнений примыкает работа по сравнению текстов (заголовков) и различению тона автора («avec circonspection», «bienveillant», «détaillé», «documenté», «emphatique», «favorable», «impartial», «indulgent», «lyrique», «modéré», «neutre», «objectif», «orné», «précis», «sérieux») [8, с. 33].

Таким образом, в комплексе, через активное восприятие письменного текста и связанное с ним тематически аудирование, через поиск, усвоение и постепенное усложнение схем, связей и логических построений, путем от готового шаблона к собственной разветвленной логической карте текста учебник подводит к умению анализировать, синтезировать информацию, логически мыслить, выстраивать собственное высказывание и правильно вводить составляющие его элементы. За заданиями на восприятие следуют тематически однородные задания на продуцирование собственного письменного или устного

высказывания. При этом текст (или несколько текстов) являет(ют)ся точкой отсчета, от которой в каждом уроке выстраивается работа над остальными компетенциями.

Итак, мы рассмотрели концепцию работы с текстом на разных уровнях одной линейки учебных пособий, соответствующих общеевропейским критериям владения иностранным языком. Мы можем утверждать, что ряд современных отечественных учебных пособий, в частности, УМК «Lefrançais.ru», созданный авторским коллективом кафедры французского языка МГИМО и активно применяемый на занятиях авторами данной статьи, также встраиваются в общеевропейскую концепцию и придерживаются схожих принципов работы над чтением. При этом отечественная методика предполагает развитие различных видов чтения не только на базе публицистических, но и на материале качественных литературных текстов.

Представляется, что проанализированные нами методы работы с текстом действительно развивают важные для современного человека навыки быстрой и эффективной работы с информацией, выделения сути и умения грамотно и логично построить собственное высказывание, используя и перерабатывая исходный материал и употребляя подходящие логические структуры. Перспективы исследования мы

видим в возможностях дальнейшего анализа и сопоставления иностранных методик работы с текстами с отечественным опытом, а практическую значимость в непосредственном приложении лучших сторон исследованного явления в работе со школьниками, студентами и взрослой аудиторией.

Помимо несомненной важности навыка выделения сути, отработки логических конструкций и практики резюмирования, а также роли аналитического чтения в тренировке всех смежных языковых и прагматических компетенций, нельзя не отметить мощную мотивационную роль, которую играют тексты при обучении иностранному языку. Ведь текст – это главное украшение и смысловая ось любого учебника. Приведенные выше практики несомненно должны производиться над текстами познавательного, цивилизационного характера, выставляющими для обсуждения актуальные, сложные и важные вопросы. Важно помнить, что тексты не только формируют способность к анализу, но и вдохновляют, воспитывают личность, способствуют формированию критического мышления, сознательного отношения к миру, гуманистического мировоззрения и несут очень широкий спектр функций в плане методических возможностей их использования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей. М.: Просвещение. 2002.
2. Bertocchini P., Constanzo E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. 2^{ième} édition. CLE International. Paris. 2017. 111 p.
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with New Descriptors. Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения 17.01.2022)
4. Cuq J-P., Gruca I. Cours du didactique du français langue étrangère et seconde. 4^{ième} édition. Presses universitaires de Grenoble. Grenoble. 2017. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Cours-de-didactique-du-français-langue-étrangère-et-Cuq-Gruca/316db8661f4910c8f293d0fcce4197aefea6ba8a>.
5. Girardet J., Pécheur J. Écho. Méthode de français. A2. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/11331630-cho-a2-methode-de-francais>.
6. Girardet J., Pécheur J. Écho. Méthode de français. B1.1. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://www.twirpx.club/file/3123225>.

7. Girardet J., Pécheur J. Écho. Méthode de français. B1.2. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://mdk-arbat.ru/book/1819073>.
8. Girardet J., Gibbe C. Écho. Méthode de français. B2.1. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://mdk-arbat.ru/book/2424308>.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Solovova E.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Bazovyj kurs lekcij: posobie dlja studentov ped.vuzov i uchitelej. M.: Prosveshhenie. 2002. С. 157.
2. Bertocchini P., Constanzo E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. 2ième édition. CLE International. Paris. 2017. 111 p.
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with New Descriptors. Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (data obrashhenija 17.01.2022)
4. Cuq J-P., Gruca I. Cours du didactique du français langue étrangère et seconde. 4ième édition. Presses universitaires de Grenoble. Grenoble. 2017. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Cours-de-didactique-du-français-langue-étrangère-et-Cuq-Gruca/316db8661f4910c8f293d0fcce4197aefea6ba8a>.
5. Girardet J., Pécheur J. Écho. Méthode de français. A2. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/11331630-cho-a2-methode-de-francais>.
6. Girardet J., Pécheur J. Écho. Méthode de français. B1.1. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://www.twirpx.club/file/3123225>.
7. Girardet J., Pécheur J. Écho. Méthode de français. B1.2. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://mdk-arbat.ru/book/1819073>.
8. Girardet J., Gibbe C. Écho. Méthode de français. B2.1. CLE International / Séjer. Paris. 2013. URL: <https://mdk-arbat.ru/book/2424308>.

Поступила в редакцию 03.03.2022.

Принята к публикации 10.03.2022.

Для цитирования:

Чельшева Н.А., Драгавцева А.О. Стратегии обучения аналитическому чтению в современных учебных пособиях по французскому языку // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 54-61. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Chelysheva.pdf>



СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6330735>

УДК 340. 125: 340.142

Савенков Д.А.

Савенков Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук, доцент кафедры теории государства и права, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12, УЛК 1. E-mail: dmitryasavenkov@yandex.ru.

Гносеологические основы правовых взглядов М. Вебера

Аннотация. В статье рассматриваются характер содержания и имеющиеся проблемы в правовых представлениях М. Вебера, для которого существенное значение имело принципиальное разграничение строго юридического (неокантианского) и социолого-правового подходов к праву. Особое внимание уделяется разъяснению гносеологических основ правовых взглядов ученого. В связи с этим подвергнуты переосмыслению такие конструкты социологического учения М. Вебера, как идеальный тип, субъективный смысл социальных действий, вопросы соотношения правового и хозяйственного порядков. В исследовании продемонстрировано, что основные гносеологические принципы социологической теории М. Вебера выходили за пределы собственно социологического подхода и были характерны для эмпирических исследований, в частности права. Конструкции идеального типа, субъективного смысла могут обосновано рассматриваться как элементы понятийно-логического аппарата психологических исследований права, которые также основываются на развитии методологии научного позитивизма в праве.

Ключевые слова: Вебер, социология права, психология права, идеальный тип, субъективный смысл, социальные поступки, мотивы правового поведения, логика правопонимания.

Savenkov D.A.

Savenkov Dmitry Aleksandrovich, Candidate of Law, Associate Professor of the Department of Theory of State and Law V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Moscow, Akademika Volgina str., 12, K 1 str. E-mail: dmitryasavenkov@yandex.ru.

Epistemological foundations of M. Weber's legal views

Abstract. The article examines the nature and problems of the content of the legal representations of M. Weber, for whom the fundamental distinction between strictly legal (neo-Kantian) and socio-legal approaches to law was essential. Special attention is paid to the explanation of the epistemological foundations of the legal views of this scientist. In this regard, such constructs of M. Weber's sociological teaching as the ideal type, the subjective meaning of social actions, and the issues of the correlation of legal and economic orders have

been reinterpreted. The study demonstrates that the main epistemological principles of M. Weber's sociological theory went beyond the limits of the sociological approach proper and were characteristic of empirical research, in particular law. Constructions of an ideal type, subjective meaning can be reasonably considered as elements of the conceptual and logical apparatus of psychological studies of law, which are also based on the development of the methodology of scientific positivism in law.

Key words: Weber, sociology of law, psychology of law, ideal type, subjective meaning, social actions, motives of legal behavior, logic of legal understanding.

Немецкий юрист, социолог М. Вебер является одним из основоположников социологии права, которая в его исполнении была представлена на основе фундаментальной разработки вопросов истории экономической, социально-политической и правовой культуры разных эпох [7-9]. Несмотря на значимость и авторитет взглядов М. Вебера в истории юридической мысли, многие аспекты его творчества в наше время по-прежнему остаются малоизученными. Так, А. Хант считает, в частности, что социология права М. Вебера была наиболее разработанной среди других направлений его социологии и что «она занимает центральную позицию во всей его социологической теории», отмечая, правда, при этом также то, что «центральная роль его социологии права не получила достаточно широкого признания» [3, с. 93]. А. Кронмэн считает, что по манере изложения материала социология права М. Вебера представляется «как огромная мешанина идей и наблюдений ... все они собраны вместе случайным образом, так что читатель переходит от одной темы и уровня обобщения к другому, никогда не видя связи между ними» [4, с. 2]. И. Цейтлин пишет, что Вебер никогда не предполагал о возможности прочтения его эссе о праве без предварительного ознакомления с другими его работами [5, с. 183]. Признавая этот факт, А. Кронмэн помещает социологию права в контекст всего творчества М. Вебера и предлагает интерпретацию его социологии в целом [4, с. 2].

Итальянская исследовательница С. Андриани, ссылаясь на соответствующие филологические исследования, обратила внимание на то, что расположение текстов в работе М. Вебера «Хозяйство и общество» является совершенно произвольным

[2]. Это сочинение, в котором как раз изложены основные идеи и конструкции его социологии права, было издано не самим автором, а уже посмертно в 1921/1922 г [7]. Супруга М. Вебера Марианна позже писала в письме к редактору и издателю, ответственному за подготовку этой книги, что структура работы была обусловлена «редакционной стратегией», более ориентированной на интерпретацию, чем на точное документальное воспроизведение. В этом письме Марианна говорит о главах «к сожалению незаконченных и, как следствие, о необходимости «продиктовать» (добавить) некоторые страницы. В письме также говорится о сложностях «сохранения порядка глав, которые были помещены только временно» [2].

Д. Трубек пишет: «Вебер сосредоточил свое внимание на политике, социальной структуре, экономике, религии и праве, а также на политических, социальных, экономических, религиозных и правовых структурах данного общества. Он считал, что эти измерения и связанные с ними структуры должны быть разделены и исследованы таким образом, чтобы их взаимосвязь в истории могла быть лучше понята. Используя эти методы, утверждал он, можно объяснить отдельные события в истории» [6, с. 723].

Глава 6 «Хозяйство и порядки» сочинения М. Вебера «Хозяйство и общество» посвящена изучению вопросов соотношения хозяйственного и правового порядков, определению социологического смысла и значения правопорядка, его влияния на индивидуума, различению государственного и внегосударственного права, а также соотношению правопорядка с обычаями и нравами, анализу значения и границ правового принуждения в сфере хозяйства.

Глава 7 этого же сочинения называется «Социология права (хозяйство и право)», и в ней М. Вебер обсуждает уже содержание и структуру его социологической версии правовой теории («учения о праве»). Следует отметить, что М. Вебер придерживался артикулированного им принципиального разграничения юридического и социологического способов рассмотрения права и вообще правовой проблематики. Именно эти две главы составляют основное содержание веберовской социологии права. Исключать из веберовской социологии права главу 6 невозможно и контрпродуктивно, так как именно через неё раскрывается истинный смысл видения автором специфики и содержания «социологического способа рассмотрения права». Следует отметить, что в литературе встречаются узкие трактовки, сводящие социологию права М. Вебера исключительно к содержанию главы 7 [1, с. 47]. Кроме того, как существенная часть социологии М. Вебера, его социология права с трудом может быть понята и расшифрована без учёта других непосредственно релевантных частей его социологической парадигмы, в которой центрообразующим явлением выступает хозяйство, а именно капиталистический способ хозяйствования, через реконструкцию специфики, содержания и значения которого разъясняются и другие сферы социальной жизни: право, политика, религия, местное самоуправление и др. В частности, первая глава работы «Хозяйство и общество» посвящена осторожному и подробному разъяснению основных социологических понятий, лежащих в основе всей системы социологии М. Вебера.

Одним из таких понятий является понятие идеального типа. Оно используется в системе основных понятий социологической теории вообще и одновременно проходит красной нитью через социологию права и социологию политики. Социология должна себе сконструировать понятия, в частности, идеальных типов, которые в этой «абсолютно идеальной чистой форме», как правило, «в реальности не встречаются». Социология формулирует

свои понятия и изыскивает для них правила так, чтобы служить для причинно-исторического объяснения важных культурных явлений. Однако, как и любая обобщающая наука, социология включает понятия, которые должны быть по отношению к конкретной исторической реальности содержательно пустыми. Она, напротив, предлагает единообразие понятий. И это, равно как и в устремлениях неокантианцев, связано с возможной оптимизацией смыслов и их адекватности [7, S. 23].

Социология права М. Вебера есть определённым образом устроенная и структурно упорядоченная культура «правильного» социального мышления. «Идеальный тип», как социологическое понятие, означает, в первую очередь, проблему мышления.

Для «понимания применённых средств» толкование любого целерационального поведения должно располагать «верхним пределом очевидности». Исключить аффекты, заблуждения и другие категории при социологическом анализе социального поведения можно лишь при использовании правильного методологического приёма – определения «чистого» (Штаммлер) и «идеального» или «чистого» (Вебер) типа как исходной и необходимой предпосылки понимания «отклонений». Социологические категории – это средства объяснения социального поведения.

Для понимания категорий веберовской социологии права, как и вообще всей его социологической теории, особенно значимыми является определение сущности социологии и категории «смысл», которая является главным элементом соответствующего понятия социологии. «Социологией (в том смысле, в котором это весьма неоднозначно употребляемое слово понимается здесь) должна называться наука, которая стремится интерпретировать социальные действия и тем самым причинно объяснить их течение и последствия. «Действием» будет называться при этом поведение человека (безразлично, будет ли это внешнее или внутреннее деяние,

воздержание или претерпевание), если и поскольку действующий или их группа придают ему субъективный смысл. Но «социальным» действием должно называться такое действие, которое по своему подразумеваемому действующим лицом или действующими лицами смыслу, ссылается на поведение других и ориентировано на него в своем течении» [7, S. 15].

Таким образом, из определения социологии, предложенного М. Вебером, формулируется понятие «субъективный смысл». Оно определяет социальный характер действия человека. Иными словами, если «субъективный смысл» действия, который имеет в виду действующий и без которого рациональное (в социологическом смысле) поведение невозможно, обусловлен «ссылкой» на поведение других членов общества и ориентируется в ходе своего протекания на такой вариант поведения, то только из этого рождается понятие социального действия.

Разъясняя «методологические основы» своей социологии, М. Вебер писал:

«Смысл» – это здесь субъективно *предполагаемый* смысл, который содержится либо а) фактически в исторически данном случае действующего лица или в среднем, или приблизительно в некоторой массе случаев действующих лиц, либо б) в понятийно конструируемом *чистом* типе, мыслимом действующим лицом или их объединениями в качестве типа. Но это не какой-то объективно «правильный» или метафизически обоснованный «истинный» смысл. В этом состоит различие эмпирических наук о действиях: социологии и истории, по отношению ко всем догматическим: юриспруденции, логике, этике, эстетике, которые стремятся выяснить в их объектах «правильный», «действительный», смысл» [7, S. 16].

Приведённые определения необходимо использовать, как задумывал и сам автор, для расшифровки других понятий веберовской социологии, в том числе социологии права, как её неотъемлемой части.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Масловская Е.В., Масловский М.В. Современное прочтение социологии права Макса Вебера // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Том VIII. № 3. С. 47-56.
2. Andrini S. Max Weber's Sociology of Law as a Turning Point of his Methodological Approach // International Review of Sociology-*Revue Internationale de Sociologie*. Vol. 14. No. 2. 2004. S.143-150.
3. Hunt A. The sociological movement in law/Alan Hunt. London [u.a.]:Macmillan [u.a.]. 1978.VI.185 p
4. Kronman A. Max Weber / Anthony T. Kronman. London: Edward Arnold. 1983. 214 p.
5. Max Weber's Sociology of Law / Reviewed Work: Max Weber by Anthony T. Kronman / Review by: Irving M. Zeitlin // The University of Toronto Law Journal. Vol. 35. No. 2. 1985. S. 183-214.
6. Trubek David M. Max Weber on law and the rise of capitalism // Wisconsin Law Review. 1972. № 3. S. 720-754.
7. Weber M. Grundriss der Sozialökonomik / bearb. von G. Albrecht. 3: Wirtschaft und Gesellschaft / Max Weber. Teil: 1. 2., verm. Aufl. Tübingen: Mohr. 1925. 385 p.
8. Weber M. Grundriss der Sozialökonomik / bearb. von G. Albrecht: Wirtschaft und Gesellschaft / Max Weber. Teil: 2. 2., verm. Aufl. Tübingen: Mohr. 1925. S. 387-892.
9. Weber M. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus / von Max Weber. Tübingen: Mohr. 1934. 206 p.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Maslovskaja E.V., Maslovskij M.V. Sovremennoe prochtenie sociologii prava Maksa Ve-bera // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2005. Tom VIII. № 3. S. 47-56.
2. Andrini S. Max Weber's Sociology of Law as a Turning Point of his Methodological Approach // International Review of Sociology-*Revue Internationale de Sociologie*. Vol. 14. No. 2. 2004. S.143-150.

3. Hunt A. The sociological movement in law/Alan Hunt. London [u.a.]:Macmillan [u.a.]. 1978.VI.185 r
4. Kronman A. Max Weber / Anthony T. Kronman. London: Edward Arnold. 1983. 214 r.
5. Max Weber's Sociology of Law / Reviewed Work: Max Weber by Anthony T. Kronman / Review by: Irving M. Zeitlin // The University of Toronto Law Journal. Vol. 35. No. 2. 1985. S. 183-214.
6. Trubek David M. Max Weber on law and the rise of capitalism // Wisconsin Law Review. 1972. № 3. S. 720-754.
7. Weber M. Grundriss der Sozialökonomik / bearb. von G. Albrecht. 3: Wirtschaft und Gesellschaft / Max Weber. Teil: 1. 2., verm. Aufl. Tübingen: Mohr. 1925. 385 p.
8. Weber M. Grundriss der Sozialökonomik / bearb. von G. Albrecht: Wirtschaft und Gesellschaft / Max Weber. Teil: 2. 2., verm. Aufl. Tübingen: Mohr. 1925. S. 387-892.
9. Weber M. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus / von Max Weber. Tübingen: Mohr. 1934. 206 p.

Поступила в редакцию 04.03.2022.

Принята к публикации 05.03.2022.

Для цитирования:

Савенков Д.А. Гносеологические основы правовых взглядов М. Вебера // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 62-66. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Savenkov.pdf>



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6402264>

УДК 159.9

Воронин И.В., Киреева А.В., Киреев В.Б., Поздняков В.М.

Воронин Иван Владимирович, преподаватель, Московский государственный психолого-педагогический университет. E-mail: drakonboll@list.ru.

Киреева Анастасия Викторовна, кандидат юридических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС). E-mail: kireeva@ier.ru.

Киреев Виктор Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент, Московский физико-технический институт. E-mail: kireevikt@yandex.ru.

Поздняков Вячеслав Михайлович, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет. E-mail: pozdnyakov53@mail.ru.

Влияние интегральной характеристики личности на психологическую безопасность студентов при переходе на дистанционный формат обучения

Аннотация. Массовый переход к дистанционному обучению в качестве основной формы образовательной деятельности в 2020-2021 гг. показал, что обучающиеся, склонные к возникновению таких отклонений как прокрастинация, личностная беспомощность, потребность в безопасности в форме стабильности и неизменности условий, а также руководствующиеся в учебной деятельности мотивами избегания, столкнулись с большими сложностями, нежели иные студенты. Возникшие проблемы в области психологической безопасности обусловлены такими особенностями дистанционного обучения как усиление значимости формализованной работы, повышение самостоятельности и необходимость выполнения в срок множества заданий. Результатом сочетания указанных организационных особенностей дистанционного обучения стало возникновение у студентов ложного чувства свободы на фоне не полностью сформировавшейся волевой сферы и неспособности к полноценной самоорганизации. Результаты проведенного нами анкетирования студентов вузов и колледжей (было опрошено 275 чел) продемонстрировали взаимосвязь прокрастинации, чувства личностной беспомощности, проблем в области психологической безопасности и негативного отношения к дистанционному образованию.

Ключевые слова: психологическая безопасность; прокрастинация; личностная беспомощность; учебная мотивация; дистанционное обучение; цифровизация; образование.

Voronin I.V., Kireeva A.V., Kireev V.B., V.M. Pozdnyakov

Voronin Ivan Vladimirovich, lecturer, Moscow State Psychological and Pedagogical University. E-mail: drakonboll@list.ru.

Kireeva Anastasia Viktorovna, candidate of Law, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA). E-mail: kireeva@iep.ru.

Kireev Viktor Borisovich, candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Moscow Institute of Physics and Technology. E-mail: kireevikt@yandex.ru.

Pozdnyakov Vyacheslav Mikhailovich, doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University. E-mail: pozdnyakov53@mail.ru.

Impact of integral personality characteristic on the psychological safety of students during the transition to a distance learning format

Abstract. Active transition to distance learning as the main form of educational activity in 2020-2021 showed that students who are prone to such personality characteristics as procrastination, personal helplessness, the need for security in the form of stability and anonymity of conditions, as well as guided by avoidance motives in educational activities, faced greater difficulties than other students. The problems that have arisen in the field of psychological security are caused by such features of distance learning as increasing the importance of formalized work, increasing independence and the need to complete many tasks on time. The result of the combination of these organizational features of distance learning was the emergence of a false sense of freedom among students against the background of an incomplete volitional sphere and inability to fully organize themselves. The results of our survey of university and college students (275 people were interviewed) demonstrated the relationship between procrastination, feelings of personal helplessness, problems in the field of psychological security and a negative attitude towards distance education.

Key words: psychological safety; procrastination; personal helplessness; educational motivation; distance learning; digitalization; education.

Задача изучения проблем восприятия дистанционного обучения студентами, включая вопросы безопасности и удобства данного формата, актуализировалась в связи с массовым переходом к нему в связи с пандемией коронавируса в 2020-2022 гг., а также сохранением потребности в его применении и после ее завершения в качестве инструмента обеспечения социального равенства и повышения доступности образовательных услуг. Вместе с этим и нами, и иными экспертами, констатируются противоречия между активным развитием дистанционных образовательных технологий и недостаточной психологической готовностью студентов и преподавателей к их применению. Следует отметить, что дистанционные образовательные технологии явились закономерным результатом цифровизации, а их постепенное внедрение началось более десяти лет назад. Однако процесс постепенной и добровольной цифровизации, обозначенный российского образования в нацпроектах, а также

Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ, сменился вынужденным оперативным переходом к дистанционному обучению в 2020-2021 гг. в связи с пандемией коронавирусной инфекции [2; 4]. Как следствие, оно незапланированно перешло из категории вспомогательных технологий в категорию основных, при этом необходимая техническая, методическая и психологическая поддержка участников образовательного процесса отсутствовала. Как следствие, научное осмысление их влияния на сферу образования на какое-то время отстало от проблем практики, вопросы психологической безопасности обучающихся [7] в дистанционном образовании до последнего времени были изучены недостаточно: пик публикаций проблемам психологических особенностей дистанционного обучения пришелся на 2020 - 2022 гг. [8-11], однако влияние интегральной характеристики личности на потребности студентов в психологической

безопасности предметом самостоятельного изучения не становилось.

Проведенное нами исследование было реализовано на базе МФТИ, а также двух московских колледжей: опрошено 219 студентов вуза (135 юношей и 84 девушки) и двух колледжах (ГБПОУ «Колледж связи №54» имени П.М. Вострухина и ГБПОУ «Колледж информатики и программирования ФГБОУ ВО Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации») – всего 24 человека (11 юношей и 13 девушек). Столь незначительное число девушек в исследовании объясняется спецификой образовательных учреждений технической направленности, в которых доля студенток традиционно невелика.

Выбор методов реализации данного исследования обусловлен задачами по выявлению и оценке влияния ряда объективных и личностных факторов, обусловивших отношение студентов к дистанционному обучению. Разработка авторской анкеты осуществлялась с опорой на комплекс валидных психодиагностических методик, среди которых: опросник «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) [1], «Шкала прокрастинации для студентов» (С. Lay) [6]; опросник «Беспомощность» (В.В. Шиповская) [12]; экспресс-опросник «Оценка удовлетворенности личности в потребности безопасности» (О.Ю. Зотова) [3].

Авторская анкета, использованная нами в исследовании, включала вопросы, отражающие переживания учащихся при использовании дистанционных образовательных технологий (первый раздел): респондентам был предложен перечень позитивных и негативных эмоций и чувств, которые опрошенным было предложено оценить по четырехбалльной шкале («не испытываю» – 0 баллов; «испытываю периодически» – 1 балл; «испытываю часто» – 2 балла, «испытываю постоянно» – 3 балла), в числе возможных переживаний были указаны: активность; радость; любопытство; удовлетворение; удовольствие;

уверенность в себе; благодарность окружающим за помощь и поддержку. В числе негативных эмоций: чувство беспомощности; беспокойство; раздражение; огорчение; тревожность; усталость; агрессивность; досада; ненависть к домашним, которые мешают мне работать. В процессе дальнейшего анализа переживания, которые испытывают обучающиеся, были разделены на две группы, образующие «позитивное» и «негативное» отношение к дистанционному обучению. Указанное отношение было сопоставлено с результатами выявления у студентов склонности к прокрастинации и личностной беспомощности, а также различными видами учебной мотивации, различными видами потребностей в психологической безопасности и иными характеристиками их личности.

Второй раздел авторской анкеты был нацелен на выявление самооценки учащимися их информационно-саногенной безопасности в условиях длительного нахождения на дистанционном обучении (к моменту опроса – время нахождения на дистанте составляло почти полтора года). Важно обратить внимание, что объектом исследования стала не реальная динамика физического состояния обучающегося, требующая использования медицинских методов, а только личное восприятие студентами своего состояния. Полученные результаты были агрегированы под общий вывод «состояние здоровья улучшилось» или «состояние здоровья ухудшилось» (с уточнением: ухудшилось несущественно – 1 балл, ухудшилось – 2 балла, ухудшилось существенно – 3 балла). Также обучающимся было предложено оценить проявление различных проблем со здоровьем по отдельности (лишний вес, ухудшение зрения и т.д.). Третий раздел анкеты был направлен на выявление организационно-технических проблем дистанционного обучения, влияющих на восприятие студентами чувства безопасности. Наконец, четвертый раздел в анкете был направлен на выявление академической добросовестности в условиях дистанционного обуче-

ния, включая вопросы о том: стало ли легче списывать, можно ли не слушать лекции; легче ли пропускать их; пользоваться чужими учебными материалами и пр. В данный раздел были добавлены также вопросы, направленные на самооценку успеваемости и качества полученных знаний. Студентам было предложено согласиться или опровергнуть такие утверждения как: «Я стал (а) чаще сдавать задания вовремя; Я стал (а) чаще списывать ответы; Моя успеваемость улучшилась; Мне сложно перейти к формализованной системе сдачи и проверки работ; Я стал (а) чаще получать оценки «автоматом»; Моя успеваемость ухудшилась; Мой средний балл улучшился; Мои знания и компетентность ухудшились; Я стал (а) чаще сдавать задания с опозданием; Я стал (а) чаще пользоваться письменными ответами и выполненными заданиями других студентов; Мой средний балл ухудшился; У меня стало больше академических задолженностей».

Полученные нами результаты анкетирования были оценены по вышеописанной шкале и обобщены по стандартным для психологических исследований категориям, таким как: учебно-познавательные мотивы, мотивы избегания, коммуникативные мотивы, профессиональные мотивы, мотивы престижа, мотивы творческой самореализации, социальные мотивы, шкала прокрастинации, беспомощности, положительные и отрицательные эмоции в отношении дистанционного обучения, саногенное состояние учащихся (самочувствие).

Сведения о среднем уровне полученных значений по использованным нами методикам были объединены по базовым категориям опрошенных: вуз – юноши, вуз-девушки, колледж – юноши, колледж – девушки. Полученные результаты были исследованы в целях выявления значимых корреляций между личностными характеристиками учащихся и их отношением к дистанционному обучению.

Проведенное нами исследование подтвердило исходную гипотезу о наличии связи между негативным отношением обу-

чающихся к дистанционному формату организации образовательного процесса и такими их личностными характеристиками как повышенный уровень прокрастинации, склонность к личностной беспомощности, преобладание мотивов избегания в учебной деятельности и потребность в безопасности в форме потребности в стабильности и предсказуемости внешних условий. Вместе с тем, даже в условиях организационной неготовности и многочисленных технических сложностей, возникших в процессе перехода вузов и колледжей в 2020-2021 гг. на повседневное дистанционное обучение, наше исследование продемонстрировало преобладание у обучающихся заинтересованности и в целом положительных оценок дистанционного формата обучения. В результате, 44 % респондентов заявили о том, что они не возражают против продолжения обучения в полностью дистанционном режиме, а 69 % опрошенных высказались за гибридную форму образования в будущем, предполагающую частично дистанционное и частично очное проведение занятий.

Также, исходя из полученных результатов выявления наличия взаимосвязи между мотивацией студентов к обучению и их отношением к дистанционному формату, сделан вывод, что девушки, не преследующие познавательной цели, в меньшей степени мотивированы на освоение новых образовательных технологий и выражают низкую степень заинтересованности в выполнении каких-либо дистанционных заданий. Это также подтверждается тем, что при оценке опыта дистанционного получения положительных отзывов было получено именно от юношей.

Иными словами, очный формат обучения для многих студентов – это скорее среда для общения, а не возможность получения как можно большего объема знаний, в свою очередь, дистанционный формат уже в меньшей степени позволяет коммуницировать студентам между собой, в данном случае общение происходит по линии студенты-преподаватель.

Также было подтверждено первоначальное предположение о том, что дистанционное обучение обладает определенной спецификой, связанной с формированием у студентов чувства безопасности и комфорта: с одной стороны, в учебном процессе сокращается диалогическое взаимодействие и увеличивается объем индивидуальной работы, что обусловлено выполнением учащимися большого количества мелких, но формализованных, заданий, а с другой стороны, важной особенностью дистанционной формы обучения оказалось, по нашему мнению, ложное, но ярко выраженное ощущение увеличения объема личной свободы у обучающихся, сопровождающееся отсутствием у большинства из них необходимых навыков самоорганизации и уровня ответственности. Также было отмечено снижение учебной мотивации в период самоизоляции с переходом на постоянное дистанционное обучение.

Исследование показало, что существует внутренняя корреляция между чувством личной беспомощности и склонностью к прокрастинации, а также преобладающим является мотив избегания неприятностей в учебе – т.е. весь комплекс перечисленных личностных особенностей характерен для одних и тех же студентов; также, при этом, присутствует и связь между интегральной характеристикой их личности с негативным отношением к дистанционному обучению. Помимо этого, была выявлена связь между отношением учащихся к дистанционному обучению и степенью удовлетворенности их потребности в психологической безопасности: уровень тревожности и самоощущение ухудшения саногенного состояния также коррелировали с негативным отношением к дистанту. В результате была выявлена взаимосвязь академической девиации, проявляющейся в снижении качества выполнения заданий и т.п., мотивации к обучению (познавательные, коммуникативные и иные мотивы) и удовлетворенности организацией учебного процесса. Так большинство студентов, подтверждающих собственную недобросовестность в процессе

обучения, преследуют скорее корыстные цели при получении образования.

Было выявлено незначительное превышение показателей, характеризующих уровень прокрастинации, личностной беспомощности и неудовлетворенности потребности в безопасности у девушек, как в вузе, так и в колледже.

Студентами колледжей среди значимых организационно-технических проблем дистанционного обучения были выделены социальные, выражающиеся в недостаточном техническом обеспечении, нехватке дополнительных образовательных услуг, а также физической нехватке личного пространства.

Все вышеизложенное подтверждает актуальность проведения ряда организационно-правовых преобразований в системе управления дистанционным образованием, а также выработки специальной психолого-педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава, ориентированного на усиление индивидуального подхода к обучающимся, хотя бы компенсирующего дефицит диалогического общения в дистанционном формате. Так, вопреки преобладающему представлению у некоторых управленцев в сфере образования о том, что дистанционное обучение позволяет снижать нагрузку преподавателя, посредством объединения групп и организации, например, потоковых лекций для большого числа студентов и автоматизации контроля с применением информационных образовательных систем, таких как MOODLE и др., отмечается, что на практике обеспечить необходимый уровень знаний можно лишь посредством усиливая индивидуальной работы со студентами, что, в свою очередь, требует значительного увеличения трудозатрат со стороны преподавателей.

Здесь также необходимо отметить, что оценка самих учащихся своей успеваемости и ответственности в процессе обучения, данная в процессе проведенного анкетирования, оказалась, по нашему мнению, завышенной: большинство заявило об отсутствии снижения качества знаний.

Вместе с тем, в 2021 г. результаты выпускных школьных экзаменов, ЕГЭ и ОГЭ [5], продемонстрировали серьезное снижения уровня знаний, равно как и экспертная оценка преподавателей МФТИ, полученная нами в ходе личных собеседований и опросов, демонстрирует большое беспокойство по поводу качества знаний и академической недобросовестности обучающихся, борьба с которой опять же требует повышения степени индивидуализации тестовых и кейсовых заданий, выполняемых студентами. Проще говоря, контроль в дистанционном формате нельзя автоматизировать до степени, позволяющей снизить личное участие преподавателя в проверке: объем текущих и итоговых контрольных проверок увеличивается, а реальное качество знаний, предположительно, снижается. Иными словами, полноценное диалогическое общение в дистанционном формате, в перспективе, должно привести не к понижению, а к повышению себестоимости обучения – за счет увеличения оплачиваемых часов на выполнение работы, связанной с разработкой и проверкой индивидуальных заданий, а также личным консультированием, призванным снизить тревожность и чувство личностной беспомощности обучающихся. Учитывая, что по результатам почти двух лет дистанционного обучения многие его проблемы, связанные с организационно-управленческой и материально-технической составляющими, в

определенной мере были смягчены, первоочередным шагом к повышению психологической безопасности личности в дистанционном формате также может стать проработка системы психологической экспертизы применяемых в дистанционном образовании электронных ресурсов и технологий, устранение недостатков и выработка рекомендаций по их оптимальному применению к конкретным категориям обучающихся.

По-прежнему актуальным остается вопрос развития системы правового регулирования в части требований к дистанционному образованию, формирования нормативов финансовых затрат на дополнительные услуги, возникающих при переходе на дистант, а также правовое обеспечение работы массовых онлайн-курсов и общедоступных образовательных интернет-платформ, преобразующих дистанционное обучение в международную индустрию, где применяются огромные ресурсы и инвестируются большие денежные потоки. На основании проведенного нами исследования можно также сделать вывод, что, поскольку дистанционное обучение оказалось эффективнее для тех студентов, у кого преобладает познавательная мотивация, его можно использовать в качестве инструмента «самоотсева» студентов, не обладающих необходимыми психологическими качествами для дальнейшей работы в интересах страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ. 2004. С.151-154.
2. Боровски П. Дебаты на тему дистанционного образования // Журнал труда и промышленности. 2019. № 2 (2). С. 194-246.
3. Зотова О.Ю. Безопасность личности как социально-психологический феномен. Екатеринбург: Гуманитарный университет. 2011. 337 с.
4. Минобрнауки: Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. Томск: Издательство ТомГУ. 2021. 46 с.
5. Миронова Е. «Трагедия для миллионов семей» – в России обсуждают массовый провал на ОГЭ // Регнум.ру 14.06.2021 г. URL: <https://regnum.ru/news/3295719.html> (дата обращения 15.01.2022).
6. Полевая М.В. Прокрастинация и социальная ответственность личности // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 (64). С. 602-604.

7. Психологическая безопасность личности: Учебник и практикум / Ю.П. Зинченко, А.И. Донцов, Е.Б. Перельгина, О. Ю. Зотова. 1-е изд.. Москва: Издательство Юрайт. 2020. 222 с.
8. Сидячева Н.В., Зотова Л.Э. Ситуация вынужденной самоизоляции в период пандемии: психологический и академический аспекты // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 5. С. 218-225.
9. Соколовская И.Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. 2020. Т. 3. № 2. С. 46-54.
10. Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И., Пучкова Е.Б., Темнова Л.В. Студенты в период пандемии COVID 19: понимание ситуации самоизоляции // Научное обозрение. Серия 1. Экономика и право. 2020. № 3. С. 196-205.
11. Ткаченко А.В., Ульянова Ю.А. Выявление отношения к дистанционному обучению у студентов // Международный студенческий научный вестник. 2020. № 2. С.85-89.
12. Шиповская В.В. Личностная беспомощность: особенности проявления в сложных ситуациях// автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Краснодар: Кубан. гос. ун-т. 2009. 24 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Badmaeva N.C. Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej: Monografija. Ulan-Udje. 2004. S.151-154.
2. Borovski P. Debaty na temu distancionnogo obrazovanija // Zhurnal truda i promyshlennosti. 2019. № 2 (2). S. 194-246.
3. Zotova O.Ju. Bezopasnost' lichnosti kak social'no-psihologicheskij fenomen. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet. 2011. 337 s.
4. Minobrnauki: Kachestvo obrazovanija v rossijskih universitetah: chto my ponjali v pandemiju: Analiticheskij doklad / nauch. red. E.A. Suhanova, I.D. Frumin. Tomsk: Izdatel'stvo TomGU. 2021. 46 s
5. Mironova E. «Tragedija dlja millionov semej» – v Rossii obsuzhdajut massovyj proval na OGJe // Regnum.ru 14.06.2021 g. URL: <https://regnum.ru/news/3295719.html> (data obrashhenija 15.01.2022).
6. Polevaja M.V. Prokrastinacija i social'naja otvetstvennost' lichnosti // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. 2016. № 8 (64). S. 602-604.
7. Psihologicheskaja bezopasnost' lichnosti: Uchebnik i praktikum / Ju.P. Zinchenko, A.I. Doncov, E.B. Perelygina, O. Ju. Zotova. 1-e izd.. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt. 2020. 222 s.
8. Sidjacheva N.V., Zotova L.Je. Situacija vynuzhdennoj samoizoljicii v period pandemii: psihologicheskij i akademicheskij aspekty // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2020. № 5. S. 218-225.
9. Sokolovskaja I.Je. Social'no-psihologicheskie faktory udovletvorennosti studentov v uslovijah cifrovizacii obuchenija v period pandemii COVID-19 i samoizoljicii // Cifrovaja sociologija. 2020. Т. 3. № 2. S. 46-54.
10. Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I., Puchkova E.B., Temnova L.V. Studenty v period pandemii COVID 19: ponimanie situacii samoizoljicii // Nauchnoe obozrenie. Serija 1. Jekonomika i pravo. 2020. № 3. S. 196-205.
11. Tkachenko A.V., Ul'janova Ju.A. Vyjavlenie otnoshenija k distancionnomu obucheniju u studentov // Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik. 2020. № 2. S.85-89.
12. Shipovskaja V.V. Lichnostnaja bespomoshhnost': osobennosti projavlenija v slozhnyh situacijah// avtoreferat dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk. Krasnodar: Kuban. gos. un-t. 2009. 24 s.

Поступила в редакцию 17.03.2022.

Принята к публикации 28.03.2022.

Для цитирования:

Воронин И.В., Киреева А.В., Киреев В.Б., Поздняков В.М. Влияние интегральной характеристики личности на психологическую безопасность студентов при переходе на дистанционный формат обучения // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С.67-73. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Voronin.pdf>



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6411943>

УДК 378

Бабанова С.Ю.

Бабанова Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана (национальный исследовательский университет), Россия, Москва, 105005, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1. E-mail: sv-babanova@mail.ru.

Аббревиатуры и проблемы их перевода в научно-технических текстах

Аннотация. В статье определяется роль аббревиатур в современном обществе, влияние развития науки и техники, интернета на рост сокращений в лексике немецкого языка. Проанализированы формы сокращений: буквенные сокращения и усеченные слова или контрактуры; показаны способы их образования. Указывается на наличие буквенных совпадений аббревиатур и «ложных» буквенных сокращений, что осложняет перевод. Рассмотрена роль аббревиатур в технических текстах, а также в разговорной речи; расшифровку аббревиатуры позволяет осуществлять чередование полного термина и его краткой формы. В содержании отмечено, что при переводе как полного термина, так и его аббревиации, необходимы специальные технические знания терминов и самой специальности. Сделан вывод, что стремление к реализации принципа экономии приводит к возникновению разнообразных форм аббревиации в немецком и русском языках.

Ключевые слова: аббревиация, полный термин, аббревиатура, буквенные сокращения, усеченные слова, контрактуры, перевод, словосочетания.

Babanova S.Y.

Babanova Svetlana Yurievna, candidate of philological Sciences, associate Professor, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Russia, Moscow, 105005.2-ya Baumanskaya str., 5, p. 1. E-mail: sv-babanova@mail.ru.

Abbreviations and problems of their translation in scientific and technical texts

Abstract. The article defines the role of abbreviations in modern society, the impact of the development of science and technology, the Internet on the growth of abbreviations in the vocabulary of the German language. The forms of abbreviations are analyzed: letter abbreviations and truncated words or contractures; the ways of their formation are shown. It is indicated that there are letter matches of abbreviations and "false" letter abbreviations, which complicates the translation. The role of abbreviations in technical texts, as well as

in colloquial speech, is considered; the abbreviation can be deciphered by alternating the full term and its short form. The content notes that when translating both the full term and its abbreviation, special technical knowledge of the terms and the specialty itself is required. It is concluded that the desire to implement the principle of economy leads to the emergence of various forms of abbreviation in German and Russian.

Key words: abbreviation, full term, abbreviation, letter abbreviations, truncated words, contractures, translation, phrases.

Лексика научно-технических текстов непрерывно пополняется за счет аббревиатур, т.е. сокращенных слов и словосочетаний. Этот способ, хотя и не играет ведущей роли, но существует в языке довольно давно. В настоящее время он получил особенную продуктивность. Многие ученые объясняют его распространение ускоряющимся темпом жизни и научно-техническим прогрессом. Однако процесс возникновения «портативных», «складных» слов носит лавинообразный характер, а аббревиатуры настолько многообразны, что их перевод на русский язык бывает весьма затруднительным.

Количество сокращений в языке растет очень быстро в связи с быстрым развитием науки и техники, распространением Интернета и появлением новых технологий, поэтому их надо правильно понимать и переводить и, следовательно, что должно быть обеспечено правильным описанием и доступностью для специалистов данной области. Правильный или адекватный перевод аббревиатур предполагает знание способов их образования. Все многообразие форм сокращений можно свести к двум группам: 1. буквенные сокращения и 2. усеченные слова (контрактуры).

Буквенные сокращения представляют собой самую многочисленную группу. Они образуются благодаря сокращению слов (особенно сложных терминов) и словосочетаний до одной (обычно начальной) или нескольких отдельных букв.

В виде буквенных выражений могут выступать простые слова (D – Druck – давление), производные слова (H – Hersteller – изготовитель), сложные слова (MU – Materialuntersuchung – испытание материалов), свободные словосочетания (TWK – technisch-wirtschaftliche Kennziffer – технико-экономические показатели), устойчи-

вые словосочетания (m.a. W. – mit anderen Worten – другими словами) и даже предложения (w.z.b.w. – was zu beweisen – что и требовалось доказать).

Практически не ограничены и морфологические возможности буквенного способа образования; все части речи участвуют в создании аббревиатур буквенного типа.

С одной стороны, буквенные сокращения упрощают структуру исходных слов (прежде всего, сложных громоздких терминов). С другой стороны, зашифрованность аббревиатур данного типа очень высока, что мешает их пониманию и нахождению соответствующего аналога в русском языке.

Осложняет перевод и совпадение буквенных сокращений, т.е. возможная омонимия (так, аббревиатура K соотносится с разными словами). Затрудняет понимание буквенных сокращений и наличие вариантов, когда исходному слову соответствуют два или более сокращения (Breite – B; b; Br – ширина). Своего рода ловушкой при переводе являются «ложные» буквенные сокращения (T-Nut – T-образный паз), где T не является аббревиатурой, а лишь указывает на внешнюю форму паза. В затруднительных случаях, когда ни языковая догадка с опорой на контекст, ни знания структуры аббревиатур не могут помочь при переводе. В таком случае необходимо прибегнуть к помощи общего и отраслевого словарей сокращений, обратиться к специальной справочной литературе или за консультацией к специалисту определенной области науки или техники.

Усеченные слова (контрактуры) создаются в результате усечения морфем или частей простого и производного слова, из компонентов сложного слова или словосо-

четания (Kap – Kapazität – мощность; Akku – Akkumulator – аккумулятор; Schuko – Schutzkontakt – предохранительный контакт; ges. gesch. – gesetzlich geschützt – охраняется законом).

Контрактуры имеют необычную для немецких слов форму и часто создаются с нарушением морфемного состава (Nirosta – nichtrostender Stahl – нержавеющая сталь). Как видно из приведенных примеров, контрактуры легко поддаются расшифровке при переводе, особенно односоставные сокращения (Einh. – Einheit – единица; Geschw. – Geschwindigkeit – скорость; Hochsp. – Hochspannung – высокое напряжение). Однако даже при переводе односоставных сокращений необходимы знания технических терминов.

Не только знания технических терминов важны при переводе аббревиатур, но и технические знания в частности, поскольку существуют аббревиатуры, которые имеют одинаковое обозначение, но переводятся в различных конкретных ситуациях по-разному. Сравним: A – Alarm – боевая тревога, A – Ampere – ампер, A – Amplitude – амплитуда, A – Anschluss – подключение, A – Auftriebskraft – подъемная сила; B – Bandbreite – ширина пропускания (частот), B. – Basis – база, B. – Bataillon – дивизион, B. – Befehl – приказ, B – Beobachtung – наблюдение, B – Brennstoff – горючее, топливо. При переводе таких аббревиатур необходимо учитывать правильность их употребления и, таким образом, правильность перевода.

Так же следует указать на несостоятельность точки зрения некоторых немецких лингвистов, считающих аббревиатуры «неполноценными» словами, «засоряющими» язык. Свою жизнеспособность они доказали тем, что сосуществуют на равных (по крайней мере, в письменной речи) с исходными словами и обогащают словарный состав, участвуя в образовании новых слов (NE – Nichteisenmetalle – цветные металлы).

Важную роль аббревиатуры играют и в письменной речи, когда в тексте употребляется полная форма термина и затем

его сокращение. Такая инвариантная модель (полный термин и его аббревиатура) встречается очень часто в технических текстах: Es ermöglicht eine on-line fähige Bahnplanung für den Handwurzelpunkt (HWP). Hierbei wird die Roboterhand und die mir ihr verbundene Last als Hüllkugel modelliert, deren Mittelpunkt der HWP ist.

В некоторых отраслях промышленности есть общепринятые и потому известные аббревиатуры, например, R – Roboter, IR – Industrieroboter). Понятия, обозначаемые такими аббревиатурами, встречаются довольно часто, поэтому соотношение аббревиатуры и полного наименования (обычно это сочетание нескольких слов) делает содержание понятным, в аббревиатуре же оно представлено символическим сочетанием букв, т.е. буквенным знаком, символом. Буквы становятся носителем сконденсированного в них значения целого словосочетания. Следовательно, в аббревиатуре есть экономия звукового материала, а в письменной форме – места. При этом не утрачивается смысл, если присутствует последовательная смена полного термина и его уменьшительной формы.

Последовательное чередование полного термина и его краткой формы позволяет осуществлять расшифровку аббревиатуры. Кроме того, частое употребление аббревиатуры как варианта термина делает ее привычной для языкового сознания. Ряд «полный термин – аббревиатура» получает статус общепринятой номинации в языковом функционировании. Но до его общеязыкового закрепления нужна справка по словарю. Таким образом, полное наименование – общепонятно, коммуникативно открыто, краткое – в значительной степени закрыто (особенно при переводе и выходе в общеязыковое употребление). Но оно коммуникативно удобно своей краткой формой и функционально предпочтительнее и в устной, и в письменной речи.

Аббревиатуры отражают принцип языковой экономии, направленный в конечном итоге на совершенствование языка, и представляют собой способ словотворче-

ства. Многочисленные сокращения немецкого языка отражают важные научные понятия. Они употребляются для обозначения предметов и явлений реальной действительности в повседневной жизни, в политике, науке, в развивающихся современных отраслях техники и информатики. Стремление к реализации принципа экономии приводит к возникновению разнообразных форм аббревиации в немецком и русском языках. Аббревиация, разработанная потребностями научной речи (стремлением избежать многословных, длинных терминологических наименований), фиксируется в словарях разных языков и тем самым становится интернациональной, общепринятой. Таким образом, возникают сокращенные наименования в двух языках в соответствии с полным названием в каждом из языков: PP – промышленный робот, PO – рабочий орган, AR – Arbeitsraum, ATS – Automatisches Transportsystem.

Если обратиться к аббревиации в сфере разговорной речи, она ограничена узким кругом общающихся – один институт, одна лаборатория. Интернациональный способ словообразования – аббревиация – приобретает не только национальную окраску: фонетическую, грамматическую, словообразовательную. Но может быть ограничен узким кругом специалистов. Даже общепринятые аббревиатуры

могут по-разному произноситься, обрастают уменьшительными, увеличительными или ласкательными суффиксами (ЭВМочка). И в зависимости от этого получают категорию рода и соответствующую сочетаемость, что также ограничено определенным кругом специалистов. Но именно эти ограничения, казалось бы, терминологические замены, будучи эмоционально окрашенными. Легко переходят в общеязыковое употребление, даже в том случае, когда сам термин или научное понятие не получают еще широкого распространения, например, кибернетика – кибер (в газетных публикациях, рекламах, теле- и радиотрансляциях).

Функционально ограниченные специальные аббревиатуры переходят из специального функционирования в общепотребительный язык, отрываются от полного наименования как новое синонимичное или вариантное имя, обрастают переносными значениями, но синонимичный и вариантный формы сохраняют связь с полной терминологической номинацией. Предполагается, что аббревиатурам принадлежит важная роль в создании единого всемирного языка науки и техники. Аббревиация является одним из важнейших источников пополнения терминологии сегодня и останется ведущим способом терминообразования в немецком технической терминологии в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андропова А.В. Спорные вопросы типологии сложносокращенных слов // Вестник Нижегородского государственного университета (серия Филология). 2003. С. 117.
2. Барсукова А.С., Барина Е.Н. Функционирование аббревиатур в современном немецком языке. URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018027083>.
3. Горгун Д.В. Классификация аббревиатур в немецком языке. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Konferenz_2016/gorgun.pdf.
4. Данилина Ю.С. Способы образования сокращений в современной немецкой терминологии сельскохозяйственного машиностроения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. №5(1). С. 378-380.
5. Куткина А.Ю. Аббревиация в русской и немецкой политической терминологии как проблема перевода: автореф. дис.... канд. филол. наук. Москва. 2011. 20 с.
6. Манерова К.В. Сокращения в языке современной немецкой прессы // автореф. дис.... канд. филол. наук. Санкт-Петербург. 2005. 18 с.
7. Фомичева М.П., Белозерцева Н.В., Бадмина В.А. Функциональные особенности аббревиации современного немецкого языка // Филологический аспект. 2018. №2(34). С. 89-101.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. .Andronova A.V. Spornye voprosy tipologii slozhnosokrashhennyh slov // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta (serija Filologija). 2003. S. 117.
2. Barsukova A.S., Barinova E.N. Funkcionirovanie abbreviatur v sovremennom nemeckom jazyke. URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018027083>.
3. Gorgun D.V. Klassifikacija abbreviatur v nemeckom jazyke. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Konferenz_2016/gorgun.pdf.
4. Danilina Ju.S. Sposoby obrazovaniya sokrashhenij v sovremennoj nemeckoj terminologii sel'skohozjajstvennogo mashinostroeniya // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2010. №5(1). S. 378-380.
5. Kutkina A.Ju. Abbreviacija v russkoj i nemeckoj politicheskoj terminologii kak problema perevoda: avtoref. dis.... kand. filol nauk. Moskva. 2011. 20 s.
6. .Manerova K.V. Sokrashhenija v jazyke sovremennoj nemeckoj pressy // avtoref. dis.... kand. filol nauk. Sankt-Peterburg. 2005. 18 s.
7. Fomicheva M.P., Belozerceva N.V., Badmina V.A. Funkcional'nye osobennosti abbreviacii sovremennogo nemeckogo jazyka // Filologicheskij aspekt. 2018. №2(34). S. 89-101.

Поступила в редакцию 11.03.2022.

Принята к публикации 19.03.2022.

Для цитирования:

Бабанова С.Ю. Аббревиатуры и проблемы их перевода в научно-технических текстах // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С.74-78. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Babanova.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6411965>

УДК 82

Круглова А.С., Кабанова Н.Е., Асанова Э.Р.

Круглова Анастасия Сергеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода», Севастопольский государственный университет, 299053, Россия, Республика Крым, Севастополь, ул. Университетская, 33. E-mail: anastasiasoina@gmail.com.

Кабанова Наталья Евгеньевна, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода», Севастопольский государственный университет, 299053, Россия, Республика Крым, Севастополь, ул. Университетская, 33. E-mail: natalia.kabanova@gmail.com.

Асанова Эльзара Ридвановна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английской филологии, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», 295015, Россия, Республика Крым, г. Симферополь, пер. Учебный, 8. E-mail: elzara.ru.90@mail.ru.

«Антитеррористический» британский шпионский роман: на примере «Списка убийств» Фредерика Форсайта

Аннотация. Статья посвящена изучению разновидностей (модификаций) жанра шпионского романа и является логическим продолжением ряда публикаций о вариациях данного жанра. Так, ранее нами были изучены типы шпионских романов и представлен анализ шпионского романа о «ненужных» агентах. Но модификации в рамках жанра еще не исследованы в полной мере, на данный момент достаточно полно описан только шпионский роман-экшн. В предлагаемой статье внимание сосредоточено на современном шпионском романе, который, как предполагается, может называться «антитеррористическим», так как автор подчёркивает важность сотрудничества государств в борьбе с терроризмом и показывает опасность этого явления.

Ключевые слова: шпионский роман, Британия, Форсайт, антитеррор, модификация, жанр, «Список убийств».

Kruglova A.S., Kabanova N.E., Asanova E.R.

Kruglova Anastasiia Sergeevna, PhD in Philology, senior lecturer of «Translation Theory and Practice» Department, Sevastopol State University, 299053, Russia, Republic of Crimea, Sevastopol, Universitetskaya st., 33. E-mail: anastasiasoina@gmail.com.

Kabanova Natalia Evgenyevna, senior lecturer of «Translation Theory and Practice» Department, Sevastopol State University, 299053, Russia, Republic of Crimea, Sevastopol, Universitetskaya st., 33. E-mail: natalia.kabanova@gmail.com.

Asanova Elzara Ridvanovna, PhD in Philology, lecturer of the English Philology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, 295015, Russia, Republic of Crimea, Simferopol, Uchebny lan., 8. E-mail: elzara.ru.90@mail.ru.

The "anti-terrorist" British spy novel: on the example of the "Murder List" by Frederick Forsyth

Abstract. The article is devoted to the study of varieties (modifications) of the spy novel genre and is a logical continuation of a number of publications on variations of this genre. So, earlier we studied the types of

spy novels and presented a spy novel about "unnecessary" agents. But modifications within the genre have not yet been fully studied, and at the moment only an action spy novel is described quite fully. The proposed article draws attention to a modern spy novel, which is supposed to be called "anti-terrorist", since the author emphasizes the importance of cooperation between states in the fight against terrorism and shows the danger of this phenomenon.

Key words: spy novel, Britain, Forsyth, anti-terror, modification, genre, «The Kill List».

Актуальность исследования. Выбор романа «Список убийств» для анализа обусловлен известностью и популярностью его автора в мире шпионской литературы. Фредерик Форсайт, наряду с Джоном Ле Карре, считается автором – «классиком» шпионских романов, он является обладателем ряда премий в области литературы (например, премия Эдгара Аллана По). Известно, что Форсайт более двадцати лет был агентом британской разведывательной службы, награждён орденом Британской империи второй степени. Это, заметим, соответствует одному из критериев жанровой матрицы исследователя М.В. Норца: обязательной причастности автора к спецслужбам [3; 5].

Постановка проблемы. Выбранное произведение можно рассматривать как своего рода «современную классику», так как, по нашему мнению, оно вообрало в себя чаяния и надежды современного английского массового читателя. Название романа иллюстрирует его тематику и проблематику, поскольку книга посвящена международному терроризму: список убийств – это список террористов, которых спецслужбам необходимо ликвидировать при первой возможности. Как предполагается, выбранный британский шпионский роман будет иметь характеристики, свойственные современному шпионскому роману, среди которых, например, изменение (по сравнению с прошлым веком) проблематики, типа героя и мотива. Также, по нашему мнению, в нём можно обнаружить и влияние географического «надфактора» [5] в виде проявления так называемых «имперских» черт в текстах романов.

Методы исследования. Ограниченный объем статьи позволяет взять только одно произведение, но мы рассматриваем его в контексте британского шпионского

романа в целом, с учетом развития жанра начиная с XIX века. Таким образом, для анализа был применен сравнительно-исторический метод. Для работы с текстом используется метод филологического анализа текста с опорой на построенную ранее матрицу британского шпионского романа [5].

Анализ проблемы. *Протагонист* романа – гражданин США, что уже может служить некоторой особенностью. Само произведение посвящено, со слов автора, морской пехоте США и британским «следопытам». Соответственно, в романе поднимается проблема взаимодействия спецслужб разных стран. Настоящее имя протагониста – Кристофер (Кит) Карсон, однако в романе для обозначения его и других персонажей используются прозвища, – например, Ловец. Такое прозвище обусловлено тем, что, по мнению героя, человек может быть либо жертвой, пойманным, либо охотником, то есть ловцом. Следовательно, герой носит социальные маски, что характерно для жанра шпионского романа. В начале романа автор даёт довольно подробную историю семьи Кита, и мы видим, что герой с самого начала произведения *обладает высоким социальным статусом.*

Из-за того, что Кристофер какое-то время жил и учился в Лондоне, американцы не вполне воспринимают его как своего. Возможно, мы могли бы говорить, что и Британия, и США одинаково близки для Кита. Он усвоил ценности обеих стран и может считаться патриотом не только США, но, скорее, *патриотом Западного мира в лице США и Британии.* По нашему мнению, автор не разделяет США и Британию, а наоборот, стремится показать их общность: «В 2001 году во главу угла ставилось, чтобы разведслужбы больше нико-

гда – боже упаси – не делились меж собой информацией, не давая, таким образом, девятнадцати помешанным на массовых убийствах фанатикам просеяться сквозь сито национальной безопасности...» [6].

Антагонистом в романе выступает неуловимый террорист по прозвищу Проповедник, владеющий английским, арабским, пушту и урду. Проповедником его называли в ЦРУ и внесли в упомянутый в заглавии романа список убийств. Проповедник в течение двух лет записывал видеообращения к мусульманам. Его помощники выкладывали эти видео в Интернет, причём так, что отследить их по сети было невозможно. На видео Проповедник скрывал своё лицо и фигуру, видны были только глаза янтарного цвета. Благодаря видеозаписям Проповедник приобщает к терроризму тысячи людей. В ходе повествования в романе вырисовывается портрет классического террориста-одиночки: это молодой выходец с Ближнего Востока с невысоким социальным статусом (продавец, студент); мусульманин, который вдруг становится нелюдимым и замкнутым, отпускает бороду, начинает носить традиционную одежду.

Проповедник тщательно скрывается, что осложняет его поиски. Десять лет он считался неуловимым. Антагонист смел, хитёр и крепок физически, в своём окружении имеет высокий социальный статус, что характерно для представителя Хаоса в шпионском романе.

Повествование. Наиболее очевидная проблема романа – **проблема терроризма**. Автор показывает, как через сеть распространяются идеи радикального ислама, как действуют террористы, как спецслужбы с ними борются, и даже как на терроризме зарабатывают деньги.

Как было отмечено выше, автор также поднимает **проблему взаимодействия спецслужб различных стран**. В тексте показано, что главы обоих государств (президент США и премьер-министр Британии) выступают единым фронтом в решении проблемы терроризма: «После этого он перезвонил в Овальный кабинет. –

Ну, что, – непринужденно сказал он американскому президенту. – Даю «добро». Если военные считают, что справятся, то давайте, берите моих Следопытов. – Спасибо, – ответил голос из Белого дома. – Я этого не забуду» [6].

Событие. В данном шпионском романе антагонист побеждён один на один при помощи силового воздействия, что традиционно для шпионского романа.

Мотив в романе двойственный. Первопричиной действий героя традиционно является *исполнение приказа*. Однако, по нашим наблюдениям, рассмотренным в предыдущей главе, в XXI веке одного только мотива исполнения приказа недостаточно. Данный роман подтверждает наши предположения: протагонист движим ещё и личным мотивом. Именно по вине Проповедника был убит отец главного героя. Таким образом, мы имеем *мотив кровной мести*, личный мотив, что нетипично для шпионского романа прошлого века. Более того, протагонист склонен к неподчинению, а это явно противоречит традициям жанра: «Ему дано было задание. Оно не выполнено. Поставлена задача — она так и не завершена. Более того, она поменялась. Теперь это была личная вендетта» [6]. С помощью этого бунтарства, на наш взгляд, подчёркивается многогранность натуры героя, его понимание справедливости.

Персонажи. В романе полиполярная персонажная парадигма: сторонники Порядка в лице Ловца, сторонники Хаоса в лице Проповедника и третья сторона, ищущая собственную выгоду, – сомалийские пираты и шведский бизнесмен-судовладелец.

Сюжет. В романе присутствует развернутая, подробная экспозиция с историей отца протагониста и подробностями карьерного роста самого главного героя. Функция экспозиции в данном случае – создать эффект детальности и документальности происходящего. Завязкой в романе выступает ряд терактов, совершенных на территории США и Британии политическими беженцами с Ближнего Во-

стока под влиянием интернет-проповедей. Протагонисту поручают ликвидировать террориста, распространяющего проповеди (Проповедника). Однако один из «новообращённых» убивает отца главного героя. Теперь Кристофер, кроме мотива служения Родине (исполнение приказа), имеет и личный мотив: «Ты задел меня за живое, Проповедник. Живое, и очень личное» [6].

Для уничтожения преступника Ловец прибегает к помощи агентов из других ведомств, а также знакомится с компьютерным гением Роджером (Ариэль). Ликвидировать террориста необходимо так, чтобы не пострадали мирные жители и «свой» агент. Для этого Ловец привлекает военную съёмочную группу, гражданского актёра, пародиста и техников: Кристофер монтирует ролик, якобы от лица Проповедника, где тот рассказывает, кто он есть на самом деле, и кается в своих грехах, призывая более не убивать кафи́ров (не мусульман). Это злит Проповедника, и тот совершает необдуманный шаг – отправляет е-мейл со своего компьютера.

Ловец приходит к выводу, что единственная возможность уничтожить Проповедника – выманить его в пустыню, где никто из гражданских не пострадает. Ввиду того, что использование ракет на той территории запрещено, Ловец решает с группой спецназа высадиться с вертолёта в пустыне и лично уничтожить террориста.

В романе используется монтажная сюжетная техника: события развиваются параллельно в разных точках земного шара. По нашему мнению, данный текст имеет кинематографический потенциал. В конце романа мы наблюдаем повышение статуса протагониста, победу Порядка над Хаосом, что традиционно для шпионского романа.

Любовная линия. У протагониста была жена, однако её существование никоим образом не влияет на развитие сюжета, так как она погибает в начале романа. При этом автор не отмечает наличие у протагониста или антагониста каких-либо любовных отношений, что совершенно нетипично для шпионского романа. Более того, в

романе практически отсутствуют персонажи-женщины, за исключением миссис Эмили Балстроуд – семидесятипятилетнего агента МИ-6. На первое место ставится любовь к Родине.

Обсуждение. *Окружающая обстановка* описана детально и довольно реалистично. Произведение имеет и современные черты, которые не наблюдались в текстах предшествующей эпохи. Например, нельзя не заметить, что протагонистом в британском шпионском романе является американец, а не гражданин Британии. Однако Кристофер какое-то время жил и учился в Лондоне, так что нельзя сказать, чтобы Британия была для него чужой страной. Главный герой, безусловно, является патриотом, но не исключительно США, а, скажем, патриотом Западного мира, – то есть, и США, и Британии. На наш взгляд, и граждане США, и британцы могут считать этот роман патриотическим. Примечательно также, что действие разворачивается в нескольких «пространствах»: США, Британия, ряд локаций на Ближнем Востоке. Протагонист постоянно перемещается между ними и, по нашему мнению, экстраполирует западную мораль, ценности, видение мира за пределы тандема «США–Британия». Причиной этого нам видится «имперское сознание» Британии и её «дочки» США, упомянутое в работе Р. Каплана «Месть географии» [1].

Предположительно, весьма неожиданным для массового читателя должен выглядеть отказ автора от традиционной любовной линии и частичное восполнение, как нам видится, этого пробела обилием параллельно развивающихся действий. Данная особенность характерна именно для этого романа и по-прежнему остаётся нетипичной для жанра в целом, однако встречается и в некоторых других произведениях. Соответственно, изменение мотива можно отнести к движению внутри жанра.

В рамках данного текста автор поднимает важнейшие проблемы современности – проблему терроризма и взаимодей-

ствия спецслужб нескольких стран. Форсайт особо подчёркивает, что западный мир сможет победить терроризм, только объединив усилия. Мы считаем, что Проповедник – «лицо» современного терроризма. С появлением Интернета подобные ему обретают охват аудитории, не возможный ранее; их становится гораздо труднее вычислить. Следовательно, в современных шпионских романах поднимается не только проблема терроризма, но и проблема пропаганды терроризма в Интернете.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

(1) роман является образцом массовой литературы и благодаря монтажной технике повествования имеет кинематографический потенциал;

(2) произведение посвящено борьбе с терроризмом и, предположительно, может быть отнесено к модификации «антитеррористический шпионский роман»; основные проблемы романа – проблема пропаганды терроризма в Интернете и проблема взаимодействия спецслужб различных стран;

(3) протагонистом в британском шпионском романе является американец;

(4) протагонист склонен к неподчинению начальству;

(5) протагонист – патриот западного мира (США и Британии), и он экстраполирует ценности этого мира вовне;

(6) основное действие романа происходит не внутри одной страны (США или Британии), а за её пределами, что мы связываем с присущим британцам – вследствие географического «надфактора» – имперским сознанием;

(7) персонажная парадигма полиполярна: США и Британия с одной стороны, террористы – с другой, сомалийские пираты и шведский бизнесмен – с третьей;

(8) в романе отсутствует любовная линия;

(9) мотив служения Родине (он же – мотив исполнения приказа) подкрепляется личным мотивом мести.

Если сопоставить данные выводы с традиционным построением шпионского романа, можно заключить, что данный роман служит образцом современного британского шпионского романа, однако отличается от шпионского романа предыдущего века. Ранее герой шпионского романа был патриотом исключительно одного государства, персонажная парадигма была биполярна, ярко выделялась любовная линия, личный мотив отсутствовал, а неподчинение начальству невозможно было представить. Следовательно, жанр продолжает развиваться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каплан Р.Д. Месть географии: что могут рассказать геогр. карты о грядущих конфликтах и битве против неизбежного / Р.Д. Каплан; [пер. с англ. М.Котова; оформ. обл. Е. Соколова; ред. А. Кальниченко, А. Зверева]. М.: КоЛибри. 2015. 383 с.
2. Любеев В.С. Шпионский роман-экшен в американской литературе середины XX начала XXI веков / Любеев В.С. Симферополь. 2018. 207 с.
3. Норец М.В. Генезис жанра шпионского романа в английской литературе: монография / М.В. Норец. Симферополь: Бизнес-информ. 2014. 364 с.
4. Соина А.С. Жанровая структура шпионского романа о «ненужных» агентах на примере болгарского шпионского романа рубежа XX-XXI веков «Агент, бывший в употреблении» Б.Н. Райнова // Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»: материалы научно-практической конференции. ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». 2019. С. 237-243.
5. Соина А.С. Европейский шпионский роман XXI столетия: жанровая природа, особенности рецепции / Соина А.С. Нижний Новгород. 2021. 272 с.
6. Форсайт Ф. Список убийств / Ф. Форсайт: электронный ресурс. – Режим доступа URL: <https://www.litmir.me/br/?b=183484&p=1> (дата обращения: 12.01.2022).

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Kaplan R.D. Revenge of geography: what geogr. maps can tell about the upcoming conflicts and the battle against the inevitable / R.D. Kaplan; [trans. from the English. M.Kotova; etching. region. E. Sokolova; ed. A. Kalnichenko, A. Zvereva]. M.: Hummingbird. 2015. 383 p.
2. Lyubeev V.S. Spy novel-action in American literature of the mid-XX-early XXI centuries / Lyubeev V.S. Simferopol. 2018. 207 p.
3. Norets M.V. Genesis of the spy novel genre in English literature: monograph / M.V. Norets. Simferopol: Business-inform. 2014. 364 p.
4. Soina A.S. Genre structure of the spy novel about "unnecessary" agents on the example of the Bulgarian spy novel of the turn of the XX-XXI centuries "The agent used" by B.N. Raynova // Humanitarian readings "Sevastopol harbor": materials of the scientific and practical conference. FSAOU HE "Sevastopol State University". 2019. pp. 237-243.
5. Soina A.S. European spy novel of the XXI century: genre nature, reception features / Soina A.S. Nizhny Novgorod. 2021. 272 p.
6. Foresight F. The list of murders / F. Forsyth: electronic resource. Access mode URL: <https://www.litmir.me/br/?b=183484&p=1> (accessed: 12.01.2022).

Поступила в редакцию 14.03.2022.

Принята к публикации 21.03.2022.

Для цитирования:

Круглова А.С., Кабанова Н.Е., Асанова Э.Р. «Антитеррористический» британский шпионский роман: на примере «Списка убийств» Фредерика Форсайта // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 79-84. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Kruglova.pdf>



ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6411991>

УДК 140.8

Тимкин Ю.Н., Головизнин А.М.

Тимкин Юрий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры Теории и истории государства и права, Вятский государственный университет, Россия, 610025, г. Киров, ул. Тюленина, 42, кв. 1. E-mail: timkin43@mail.ru.

Головизнин Артем Михайлович, Вятский государственный университет, Россия, 610020, г. Киров, ул. Володарского 38, кв. 14. E-mail: Hcelok@mail.ru.

Размышления С.Л. Франка о русском мировоззрении и большевизме

Аннотация. В статье представлен анализ взглядов С.Л. Франка в области онтологии и гносеологии, в особенности, познания русского мировоззрения и большевизма. В ходе исследования выяснилось, что Семен Франк, рассматривая предметный мир и Абсолют, опирался, прежде всего, на интуицию. Признание интуиции как способ познания Абсолюта в размышлениях Франка близко с индуистским мировоззрением. Франк выделил ряд особенностей русского мировоззрения: русский тип мышления основан на интуиции, примат жизни над мышлением, «духовный коллективизм», религиозность и устремленность к Абсолюту. Причины русской революции и большевизма он искал в соединении западноевропейского рационализма и русского нигилизма. Большевизм призван преодолеть отчужденность между народом и господствующими классами, которые насаждали западноевропейские ценности.

Ключевые слова: идея Абсолюта, русское мировоззрение, интуиция, религиозность, большевизм.

Timkin Y.N., Goloviznin A.M.

Timkin Yuri Nikolaevich, PhD in History, Vyatka state university, law Institute, Department of theory and history of state and law, assistant professor, 610000, Kirov city, Russian Federation, E-mail: timkin43@mail.ru.

Goloviznin Artem Mikhailovich, Vyatka State University, 610020, Kirov city, Russian Federation, E-mail: Hcelok@mail.ru.

Reflections of S.L. Frank on the Russian worldview and Bolshevism

Abstract. The article presents an analysis of S.L. Frank's views in the field of ontology and epistemology, especially the knowledge of the Russian worldview and Bolshevism. In the course of the study, it turned out that Semyon Frank, considering the objective world and the Absolute, relied primarily on intuition. The

recognition of intuition as a way of knowing the Absolute in Frank's reflections is closely related to the Hindu worldview. Russian Russian way of thinking is based on intuition, the primacy of life over thinking, "spiritual collectivism", religiosity and striving for the Absolute. Frank highlighted a number of features of the Russian worldview: the Russian type of thinking is based on intuition, the primacy of life over thinking, "spiritual collectivism", religiosity and striving for the Absolute. Russian Russian Revolution and Bolshevism he was looking for in the combination of Western European rationalism and Russian nihilism. Bolshevism is designed to overcome the estrangement between the people and the ruling classes, which imposed Western European values.

Key words: idea of the Absolute, Russian worldview, intuition, religiousness, Bolshevism.

Сущность русского мировоззрения продолжает оставаться одной из актуальных проблем отечественной философии, что обусловлено, прежде всего, продолжающейся на протяжении всего XX в. трансформацией общественного сознания, вызванной целым рядом социально-экономических и политических потрясений: революцией 1917 г. и созданием СССР, двумя мировыми войнами, глобализацией и переходом к постиндустриальному обществу. В связи с этим обращение к творчеству Семена Франка весьма актуально, так как он исходил из причинной обусловленности революции 1917 г. и большевизма и пытался выявить истоки советской картины мира в глубинах русского мировоззрения. Такой подход Франка перекликается с идеями других русских философов, оказавшихся после 1922 г. в эмиграции. Так, по мнению Н.А. Бердяева, русский большевизм вобрал в себя «русский религиозный темперамент, русскую сектантскую и раскольничью психологию» [4, с. 129]. Философ Федор Степун, подводя итог своим размышлениям о мировоззрении В.И. Ленина, подчеркивал: «В душе этого «вульгарного материалиста и злостного безбожника жило что-то древнерусское, что-то не только от Стеньки Разина, но и, быть может, и от протопопа Аввакума» [13, с. 344].

Следует отметить, что о русских истоках советской идеологии писали А. Безансон [3, с. 211], А. С. Ахиезер, А.П. Давыдов, М.А. Шуровский, И.Г. Яковенко, Е.Н. Яркова [2, с. 28–39], И. Г. Яковенко и А. И. Музыканский [20, с. 243–245], акцентируя внимание на гностических и манихейских чертах.

В отечественной философии изучению онтологии и гносеологии Франка посвящены исследования следующих авторов: С.В. Акопов [1], В.Н. Гасилин, Д.В. Тепин, М.З. Хакимов [6], О.А. Назарова [9], С.В. Никулин [10], И.Ю. Бешкарева [5], С.Ю. Просветов [11].

Суммируя взгляды Франка в области онтологии, можно сказать, что его картина мира включала две реальности: мир вещей, постигаемый «ясно и отчетливо», и Абсолют, т. е. некая непостижимая таинственная реальность, которая находится «позади предметного мира». Непостижимое открывается нашему сознанию, порождая огромную палитру переживаний, в реальном жизненном опыте, в частности, в созерцании красоты, в религиозном переживании и т. д. Согласно Семену Франку, высший род познания – интуиция. Предметное знание всегда связано с интуицией, так как познающему сознанию дан не только выделенный предмет, но и тот фон, на котором он выделяется – фон чего-то неопределенного, беспредельного, неуловимого. Очевидно, что под этим «темным фоном» следует понимать, говоря языком психоанализа, бессознательное, причем в большей степени коллективное, чем индивидуальное. Правда, сам Франк склонен был под «темным фоном» понимать подсознательное как «для нас лишь бесконечно мало сознаваемое», хотя это, в принципе, ничего не меняет [14, с. 71]. В то же время, Франк, вслед за Гёте, признавал, что «все истинно глубокие и плодотворные мысли приходят в голову без размышления ...» [14, с. 65]. В этом проявилась его непосредственность; признав наличие бессознательной части человеческой психики, ему

пришлось бы ставить вопрос о природе Абсолюта, т. е. бога. Иначе говоря, признание интуиции как способа познания Абсолюта Франком близко к индуистскому мировоззрению, для которого божественное как раз ассоциируется с тем, что в западной философии и теологии получило наименование бессознательного, нуминозного и т. д. Любопытно, что хотя Франк и относился критически к психоанализу, он совершенно правильно уловил огромную роль интуиции в постижении Абсолюта.

Если идея Абсолюта, или Всеединства, исходит из предпосылки, что бог, мир и человек – все едино, то грань между непознаваемым богом и миром человека, особенно бессознательной частью его психики, устраняется. Еще Н.О. Лосский отмечал, что «с теми рассуждениями Франка, в которых он чересчур сближает Абсолютное, т. е. Бога и мир, приближаясь к пантеизму, нельзя согласиться» [8, с. 259]. Растворение бога в его творении явно противоречит христианскому вероучению. Как известно, идея Всеединства получила широкое распространение в культуре России Серебряного века. В то же время, очевидно, что она весьма перекликается с идеями *индо-буддийского круга* [18]. Кстати, сам Франк прекрасно понимал это. В работе «Непостижимое» (1939 г.) он отмечал, что «беспредельная глубина нашего внутреннего бытия» есть то, что в индусском мышлении называется «брахман» и «атман» [7, с. 359–360].

В то же время концепция Абсолюта, постигаемого с помощью интуиции, поразительно напоминает концепцию коллективного бессознательного швейцарского психоаналитика и философа Карла Юнга, возникшую под влиянием психоанализа З. Фрейда. Как справедливо подчеркнул А. Эткин, исследовавший развитие психоанализа в России, «русский символизм (выражавший те же идеи и настроения, что и С. Л. Франк. – Ю.Т.) пытался выполнять приблизительно те же роли, те же социально-культурные и психологические функции, которые в немецко- и англоязыч-

ных странах примерно в те же годы стал выполнять психоанализ» [19, с. 93].

В 1925 г., находясь в эмиграции, С.Л. Франк написал на немецком языке доклад «Русское мировоззрение». С ним он выступал на заседаниях немецкого «Общества по изучению И. Канта», что не могло не оказать влияние на содержание доклада: Семен Франк, по сути, отказался рассматривать понятие «мировоззрение» как такое и его соотношение с менталитетом, а ограничился лишь «идеями и философемами, объективно и ощутимо для всех содержащихся в воззрениях и учениях русских мыслителей», и то только XIX в. Понятно, что рассказывать ученым-немцам о таинственной «русской душе» он не мог, да и, как сам признавался, «не считал себя способным проникать в глубины мистической психологии русского народа» [15, с. 472]. Все же надо отметить, что Семен Франк в зрелые годы увлекался европейским философским мистицизмом и иудейской каббалой. Франк посвятил анализу «русской души» часть своего доклада, что свидетельствовало об его интересе к данной проблематике. Надо заметить, что ни один крупный русский философ-эмигрант, современник Франка, не сделал подобной попытки анализа русского мировоззрения.

Семен Франк, размышляя о природе русского мировоззрения, выделил основные его особенности. По мнению С.Л. Франка, русский тип мышления основан на интуиции: «Глубочайшие и наиболее значительные идеи были высказаны не в систематических научных трудах, а в совершенно иных формах – литературных» [16, с. 163]. Поэтому русская философия – «мировоззренческая теория..., религиозно-эмоциональное толкование жизни...» [15, с. 474]. Духовный опыт есть результат освоения «полной действительности самого предмета в его *живой целостности*». Русское мышление «абсолютно антирационалистично» [16, с. 165].

В русском мировоззрении жизнь есть реальная связь между «я» и бытием, в то время как «мышление» – лишь идеальная связь между ними. Иначе говоря, чтобы

мыслить, надо вначале *жить*. В русской философской мысли центральное место отводилось человеку, его судьбе и смыслу человеческой жизни. Человек по Франку – «*таинственный мир колоссальных потенциально бесконечных сил*, внешне втиснутый в малый объем...». Франк акцентирует внимание на очень важной мысли: «*Бездна человеческой души тождественна сущности космическим безднам*», хаотическому господству сил природы [15, с. 484]. Все это вряд ли можно изложить в теоретических трудах, а вот в форме литературных произведений (и не только) – да.

Для русского мировоззрения характерна приверженность к «определенного рода духовному коллективизму». Франк убежден, что он «не имеет ничего общего» с коммунизмом», а обусловлен феноменом соборности, т. е. «восприятием реального присутствия *всеобщего духа* в сообществе» людей [15, с. 485–486].

Русский дух «*насквозь религиозен*». Мораль, наука, искусство, право и т. д. не являются для русского ценностью. Они обретают ценность, «лишь благодаря своему отношению к абсолютному, то есть религии» [15, с. 491]. По большому счету, отмеченные С.Л. Франком особенности русского мировоззрения больше напоминают Восток, преимущественно *индуистско-буддийский*, чем христианский Запад. Если русский человек чувствует, что он обладает истинной религией, тогда он открывает «удивительные глубины чистоты и святости; либо он – чистый нигилист, ничего не ценит, не верит больше ни во что...» [15, с. 491].

Одна из сквозных тем творчества Семена Франка – русская революция. Он отвергал ее случайность и настойчиво пытался найти причины этого катаклизма, от которого сам пострадал. По его мнению, революция 1917 г. в России «возникла из взаимодействия двух тенденций (казалось бы, совершенно противоположных, но ведущих к одинаковым результатам): секуляризации и рационализации западноевропейского общества, с одной стороны, и религиозного максимализма русского народа

и его непосредственного следствия – нигилизма, с другой» [9].

Касаясь современной ему эпохи, Франк писал: русский коммунизм «пронизан одним духом – духом радикального и всеобщего отрицания». Коммунизм – «*вера в неверие, религия отрицания*», страстное стремление практически уничтожить христианские духовные ценности» [15, с. 492]. На его взгляд, теория Маркса дала ответ на «*какой-то давно назревшей, затаенной мечте безграмотного русского мужика...*» [12, с. 328]. В русском коммунизме «вложен страстный дух поиска – *поиск абсолютного*», что свидетельствует «о *величии* духовного порыва русского народа» [15, с. 492]. Однако мысль о большевизме как о *религии отрицания* осталась не раскрытой. В этой связи размышления о манихейской природе большевизма, на наш взгляд, могут помочь в понимании русского мировоззрения. Большевизм «жил, как бы *приложив ухо к земле, пытаясь понять движение народной почвы, расшифровать его неясные смыслы, предугадать*, где и когда произойдет массовая инверсия, чтобы попытаться извлечь из нее энергетический капитал» [2, с. 60].

В России, писал С. Франк, «чисто конкретно-исторически ярость и разрушительность русской революции родилась из глубокой, не только экономически-классовой, но именно *духовно-культурной отчужденности* между русскими народными массами и образованными слоями русского общества, пытавшимися насадить в России европейскую культуру...». Поэтому, когда в народном сознании рухнула вера в царя-батюшку, рухнула монархия, а с ней – «все начала государственной и общественной жизни, ибо они *не имели в ней самостоятельных основ, не были сами укоренены в духовной почве*» [17, с. 27].

Семен Франк дает, на наш взгляд, очень точную и глубокую характеристику русского большевизма, подчеркивая, что это «*есть юношески наивная, свободная и неопытная форма великого духовного народного движения*, который устремлен к преодолению неорганической эпохи рус-

ской истории...» [16, с. 149]. «Юношески наивная» форма как раз и несет в себе *русские архетипические черты*, несмотря, по выражению С.Л. Франк, на «мертвящее» давление коммунистической доктрины.

Рассуждая о смысле истории, он замечал: «Ничего не уходит, не пропадает» и, говоря об исчезнувшей цивилизации майя, добавляет: «... следы ее продолжают действовать *бессознательно в крови и душе потомков*» [15, с. 449]. Отсюда следует, что русское дохристианское наследие не только бессознательно, но и сознательно продолжало и продолжает воздействовать на развитие народа и страны.

Таким образом, С. Л. Франк выделил следующие особенности русского мировоззрения: интуиция как основа русского мышления, примат жизни над мышлением, «духовный коллективизм», религиозность и устремленность к Абсолюту. Отмеченные им особенности можно отнести к восточному типу мировоззрения. Причины русской революции и большевизма он искал в соединении западноевропейского рационализма и русского нигилизма. Мыслитель делает вывод, что большевизм призван преодолеть отчужденность между народом и господствующими классами, которые насаждали западноевропейские ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов С.В. С. Л. Франк как политический мыслитель. СПб. 2001. 153 с.
2. Ахиезер А.С., Давыдов А.П., Шуровский М.А., Яковенко И.Г., Е.Н. Яркова. Большевизм – социокультурный феномен: Опыт исследования // Вопросы философии. 2001. № 12. С. 28-39.
3. Безансон А. Интеллектуальные истоки ленинизма. М.: Издательство «МИК». 1998. 304 с.
4. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука. 1990. 224 с.
5. Бешкарева И. Ю. Проблема интуиции в гносеологии (на материале философии С. Л. Франка). Киров. 2011. 20 с.
6. Гасилин В.Н., Тепин Д.В., Хакимов М.З. Развитие мировоззрения всеединства: Н.О. Лосский, С.Л. Франк // Философия и общество. 2007. №1 (45). С. 118-131.
7. Лосский Н.О. История русской философии. М.: Высшая школа. 1991. 560 с.
8. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / сост. А.П. Поляков. М.: Республика. 1995. 400 с.
9. Назарова О.А. «Великий разрыв»: опыт характеристики творчества С. Л. Франка в изгнании (1922–1950) // Русское зарубежье. 2013. № 2. С. 69-115.
10. Никулин С.В. С.Л. Франк как историк русской философской культуры. М. 2007. 24 с.
11. Просветов С.Ю. Понятие Абсолюта в философии Всеединства. 2001. 154 с.
12. Русская идея / сост. и авт. вступ. ст. М. А. Маслин. М.1992. 496 с.
13. Степун Ф. Сочинения. М.: РОСПЭН. 2000. 1000 с.
14. Франк С.Л. Реальность и человек / сост. П.В. Алексеев; прим. Р.К. Медведевой. М.: Республика. 1997. 479 с.
15. Франк С.Л. Духовные основы общества. М. 1992. 511 с.
16. Франк С.Л. Русское мировоззрение/ сост и ответ ред. А.А. Ермичев. СПб.: Наука. 1996. 736 с.
17. Франк С.Л. Религиозно-исторический смысл русской революции // Мосты. Сб. статей к 50-летию русской революции. Мюнхен. 1967. С. 7–32.
18. Шахматова Е.В. Восток как метафизическая парадигма идеи всеединства в культуре Серебряного века // Вопросы философии. 2008. № 3. С. 147-162
19. Эткинд А. Эрос невозможного. История психоанализа в России. СПб. 1993. 464 с.
20. Яковенко И., Музыканский А. Манихейство и гностицизм: культурные коды русской цивилизации. М.: Русский путь. 2011. 320 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Akopov S.V. S. L. Frank as a political thinker. St. Petersburg, 2001. 153 p.
2. Akhiezer A.S., Davydov A.P., Shurovsky M.A., Yakovenko I.G., E.N. Yarkova. Bolshevism is a socio-cultural phenomenon: Research experience // Questions of philosophy. 2001. No. 12. .S 28-39.
3. Bezanson A. Intellectual origins of Leninism. Moscow: Publishing House "MIC". 1998. 304 p
4. Berdyaev N.A. The origins and meaning of Russian communism. Moscow: Nauka. 1990. 224 p.
5. Beshkareva I. Y. The problem of intuition in epistemology (based on the philosophy of S. L. Frank). Kirov. 2011. 20 p .
6. Gasilin V.N., Tepin D.V., Khakimov M.Z. The development of the worldview of unity: N.O. Lossky, S.L. Frank // Philosophy and Society. 2007. No. 1 (45). S. 118-131.
7. Lossky N.O. History of Russian Philosophy. Moscow: Higher School. 1991. 560 p.
8. Lossky N.O. Sensual, intellectual and mystical intuition / comp. A.P. Polyakov. M.: Republic. 1995. 400 p.
9. Nazarova O.A. "The Great Gap": the experience of characterizing the work of S. L. Frank in exile (1922-1950) // Russian Abroad. 2013. No. 2. S. 69-115.
10. Nikulin S.V. S.L. Frank as a historian of Russian philosophical culture. M. 2007. 24 p.
11. Prosvetov S.Yu. The concept of the Absolute in the philosophy of Unity. 2001. 154 p.
12. Russian idea / comp. and auth. introductory article M. A. Maslin. M.1992. 496 p.
13. Stepun F. Works. M.: ROСПEN. 2000. 1000 p.
14. Frank S.L. Reality and man / comp. P.V. Alekseev; note by R.K. Medvedea. M.: Republic.1997.479p.
15. Frank S.L. Spiritual foundations of society. M. 1992. 511 p.
16. Frank S.L. Russian worldview/ comp. and answer ed. A.A. Ermichev. SPb.: Nauka. 1996. 736 p.
17. Frank S.L. The religious and historical meaning of the Russian Revolution // Bridges. Collection of articles on the 50th anniversary of the Russian Revolution. Munich, 1967. S. 7-32.
18. Shakhmatova E.V. The East as a metaphysical paradigm of the idea of unity in the culture of the Silver Age // Questions of philosophy. 2008. No. 3. S. 147-162
19. Etkind A. Eros of the impossible. The history of psychoanalysis in Russia. St. Petersburg. 1993. 464 p.
20. Russian Russian Way. 20. Yakovenko I., Musiciansky A. Manichaeism and Gnosticism: cultural codes of Russian civilization. M.: Russian Way. 2011. 320 p.

Поступила в редакцию 10.03.2022.

Принята к публикации 18.03.2022.

Для цитирования:

Тимкин Ю.Н., Головизнин А.М. Размышления С.Л. Франка о русском мировоззрении и большевизме // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 85-90. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Timkin.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6412031>

УДК 1(091) + 141.319.8 + 159.923

Эзри Г.К.

Эзри Григорий Константинович, соискатель, Дальневосточный федеральный университет, Россия, 690091, г. Владивосток, ул. Суханова, д.8, старший преподаватель, Дальневосточный государственный аграрный университет, Россия, 675005, г. Благовещенск, ул. Политехническая, д. 86. E-mail: grigoriyezri@mail.ru.

Значение рефлексии при исследовании бессознательного в европейской философии XIX – первой половины XX века

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблематика сущности и значения рефлексии бессознательного в европейской философии XIX – первой половины XX вв. Рефлексия бессознательного рассматривается в контексте рефлексии человеческого Я, т.е. обоснования личностного, персонального статуса человека. Автор обосновывает, что существует три вида рефлексии: интеллектуальная, волевая, эмоционально-чувственная. Человеческое Я (или его бессознательный субстрат) присутствует как в сознании, так и бессознательном. Сознательная часть человеческого Я рефлексивируется с помощью слов и интеллекта, а бессознательная (ценностная) – с помощью чувств и эмоций. Взаимодействие Я (личности) с внешним миром (не-Я) требует проявления воли, т.е. в таком случае для обнаружения человеческого Я требуется воля. Сделан вывод о том, что в европейской философии XIX – первой половины XX века было показано, что человеческое бессознательное имеет внутреннюю структуру: до появления психоаналитической философии такой вывод носил имплицитный характер, а в психоаналитической философии данный вывод был эксплицитован.

Ключевые слова: рефлексия, бессознательное, сознание, личность, европейская философия, персонализм, психоаналитическая философия, антропологический поворот, религиозная философия.

Ezri G.K.

Ezri Grigoriy Konstantinovich, aspirant, Far East Federal University, Russia, 690091, Vladivostok, Sukhanova str., 8, senior lecture, Far East State Agriculture University, 675005, Blagoveshchensk, Politekhnikheskaya str., 86. E-mail: grigoriyezri@mail.ru.

The value of reflection in the study of the unconscious in European philosophy of the XIX – first half of the XX century

Abstract. This article examines the problems of the essence and significance of the reflection of the unconscious in European philosophy of the XIX - the first half of the XX centuries. The reflection of the unconscious is considered in the context of the reflection of the human I, i.e. substantiation of the personal, personal status of a person. The author substantiates that there are three types of reflection: intellectual, volitional, emotional-sensual. The human I (or its unconscious substratum) is present in both the conscious and the unconscious. The conscious part of the human I is reflected with the help of words and intellect, and the unconscious (value) part is reflected with the help of feelings and emotions. The interaction of the I (person) with the outside world (not-I) requires the manifestation of will, i.e. in such a case, will is required to discover the human I. It is concluded that in the European philosophy of the XIX - first half of the XX century it was shown that the human unconscious has an internal structure: before the appearance of psychoanalytic philosophy, such a conclusion was implicit, and in psychoanalytic philosophy this conclusion was explicated.

Key words: reflection, unconscious, consciousness, personality, personalism, psychoanalytic philosophy, anthropological turn, religious philosophy.

Проблема человеческой души, внутреннего мира человеческой личности интересовала мыслителей с глубокой древности. Еще в античной философии зародилась идея самоанализа, которая позже получила свое развитие в трудах Григория Богослова и Августина Блаженного в виде рефлексии Я. В спиритуалистической философии (Р. Декарт, Г. Лейбниц) идея рефлексии Я получила свое дальнейшее развитие и обоснование. XIX и XX века привнесли новшества в решение проблемы человеческой души: она была десакрализована, с помощью рефлексии появилась возможность заглянуть в ее потаенные глубины в исследовательских и терапевтических целях, изучить ее глубинное психическое содержимое. Также рубеж XIX и XX веков – это период антропологического поворота, т.е. время, когда исследователи стали уделять значительное внимание человеку и, самое главное, человеческой личности. Итак, целью настоящей статьи является исследование рефлексии бессознательного в европейской философии XIX – первой половины XX века в контексте антропологического поворота.

Бессознательное у А. Шопенгауэра

А. Шопенгауэр в своей работе «Мир как воля и представление» [10] затрагивал проблему бессознательного. Уже в его работе можно обнаружить противопоставление сознательного и бессознательного, указание на бессознательную природу ряда явлений, обоснование возможности бессознательной регуляции воли, рассмотрение бессознательного получения знания, возможность бессознательного порыва и влечения. Это те моменты, которые получают свое отражение в учениях З. Фрейда и К.Г. Юнга.

А. Шопенгауэр показывал, что бессознательным обладают растения, животные и люди, т.е. все живые существа. Объективированная воля предполагает, что бессознательное поддерживает внутреннюю экономию живых существ. Бессознательное, по мнению мыслителя, выступает в

качестве «темной движущей силы», т.е. не осознаваемой, неосознанной [10].

Итак, А. Шопенгауэр поставил проблему бессознательного (объективированной воли) как неосознаваемой движущей силы у живых существ. Также он показал, что развитие живых существ идет от бессознательных восприятия и воли к осознаваемым – сознательным. Своими умозаключениями мыслитель во многом предвосхитил дальнейшее исследования бессознательного.

Рефлексия Я в европейском теизме и спиритуализме XIX века

В европейском теизме и спиритуализме XIX века рефлексия Я носила интеллектуальный и волевой характер. С точки зрения сущности рефлексии это принципиальное различие. Рассмотрим на примере философии Мен де Бирана [5], Г. Лотце и Г. Тейхмюллера [9].

В философии Мен де Бирана исследована проблематика волевой рефлексии человеческого Я. Французский мыслитель утверждал, что человеческое в человеке проявляется как инициативность и инициативность субъекта в познавательной деятельности. Активность Я проявляется в волевом усилии при столкновении с не-Я. Интеллектуальная рефлексия – высший этап развития рефлексии у человека – волевое усилие позволяет остановить внимание на конкретном предмете, а рефлексия интеллектуальная позволяет Я абстрагироваться от случайного, овладеть моральной свободой, пользоваться разумом.

Самым ярким образом интеллектуальная рефлексия представлена в трудах Г. Лотце. Он исследовал проблематику самоощущения человеческого Я, самочувствия, возникающего до интеллектуальной рефлексии. Самочувствие в результате интеллектуальной рефлексии обретает статус полноценного человеческого Я. Это самочувствие имеет, как нам представляется, отдельные черты сходства с волевой рефлексией у Мен де Бирана.

Г. Тейхмюллер пошел еще дальше: он различил сознание и знание. Это позво-

лило, отдавая должное традиции Августина Блаженного - Декарта (*cogito ergo sum*) в вопросе рефлексии человеческого Я, пойти дальше и показать, что человеческая личность (субстанциальное Я) существует до рефлексии (волевой или интеллектуальной). Фактически, как показал русский философ, Н.О. Лосский [6] с помощью рефлексии человеческого Я можно доказать, что человек личность, но для самого утверждения личностного статуса человека рефлексия не требуется.

Значительное внимание европейские теисты и спиритуалисты XIX века уделили и проблеме бессознательного. Г. Фехнер, естествоиспытатель и основатель психофизиологии, показал, что бессознательное значит неосознаваемое. Также бессознательное находится ниже того порога, ниже которого человек не способен воспринимать ощущение [2]. Эту идею развивали его последователи – европейские теисты и спиритуалисты XIX века. Г. Тейхмюллер пошел еще дальше: он сделал вывод о том, что Я находится как в сознательной, так и бессознательной частях человеческой личности.

Таким образом, европейские теисты и спиритуалисты XIX века построили развернутое и систематическое учение о человеческом Я, о бессознательном и рефлексии на теистической основе. Более того, они во многом предварили таковые исследования в рамках психоанализа.

Рефлексии Я в русском религиозном персонализме конца XIX – первой половины XX века

Русский религиозный персонализм XIX – первой половины XX века одновременно продолжал как традицию исследования рефлексии Августина Блаженного – Декарта, так и исследования европейских теистов и спиритуалистов XIX века. В этом смысле наиболее показательны представления о человеческой личности Н.А. Бердяева (например, [1]). Он к учению о Я, рефлексии и бессознательном русских религиозных философов и европейских теистов и спиритуалистов добавил воззрения А. Шопенгауэра и З. Фрейда. Это позволи-

ло ему построить учение о бессознательном на стыке религии, философии и психологии.

По мнению русского философа, человеческого Я возникает из бессознательного («бездны» - *Unguent*), первоначальной меонической свободы. С антропологической точки зрения это также означает происхождение сознания из бессознательного и неподконтрольность первого второму. Это уже открывает простор для рефлексии. Вслед за немецким теистом Г. Лотце и русским философом Н.О. Лосским Н.А. Бердяев признавал ценностную, а не субстанциальную основу бытия человеческой личности. Это, как можем сделать вывод, предполагает и бессознательный (по причине врожденного для человека характера ценностей) характер ценностей.

Другим мыслителем, чье творчество показательно с точки зрения рефлексии Я, является русский философ Н.О. Лосский. Он продолжил исследование субстанциального и ценностного характера человеческой личности, Я. Он пришел к выводу, что существует два способа доказательства личностного бытия человека: рефлексия субстанциального характера Я (самосознание) и рефлексия ценностного характера Я (требует диалога двух личностей). Как показал Лосский, его предшественники выбирали один из путей исследования человеческой личности, а сам он предложил их комбинировать [6, с. 74-76].

Русский философ А.А. Козлов продолжил исследовательскую традицию Г. Тейхмюллера. В работе «Сознание Бога и знание о Боге» (в 2 ч.) [3; 4] Козлов показал применение идей немецкого мыслителя по отношению к проблеме Сверхсущего: сознание Абсолюта человека дано от рождения, т.е., по сути дела, бессознательно, и на основании религиозного чувства и откровения Бога человек формирует свое знание о Совершенном Существо. С учетом работы В.С. Шилкарского «Проблема сущего» [9], можно сделать вывод о том, что европейские теисты и спиритуалисты XIX века и представители отечественной дерптской философской школы имплицит-

но выделяли в бессознательном две части. Первая – то, что личность приобретает и накапливает в процессе своей жизни. Вторая – ценности и сознание чего-то, вложенные Богом при рождении.

Итак, русские религиозные персоналисты XIX – первой половины XX века творчески продолжили современные им исследования проблем бессознательного и рефлексии человеческого Я, сумели имплицитно исследовать структуру бессознательного и показать необходимость одновременной рефлексии субстанциального и ценностного компонентов человеческой личности.

Бессознательное и его рефлексия в трудах З. Фрейда и К.Г. Юнга

Вершиной учения о бессознательном в конце XIX – начале XX вв. стали учения З. Фрейда и К.Г. Юнга. Оба эти мыслителя были знакомы с трудами немецкого постгегелевского теиста Г. Фехнера. Об этом можно судить по их работам [7; 11; 12]. По тому, как К.Г. Юнг употреблял понятия, можно предполагать и его хорошее знакомство с персоналистической философией. Речь идет о понятии «persona». В персоналистической традиции оно трактуется как личность, а в юнгианской – как персона. З. Фрейд в своей трактовке бессознательного окончательно порвал и идеалистической традицией и нашел естественную, природную трактовку бессознательного [8]. К.Г. Юнг в рамках своего учения оставил возможность для религиозной интерпретации бессознательного [13].

Гораздо более интересной проблемой в контексте нашей статьи является исследование проблемы бессознательного. Оба мыслителя предложили анализ – психоанализ и юнгианский анализ. В основе этих методов лежит рефлексия, которую проводит исследователь в присутствии аналитика, который дает интерпретации. В первом случае упор делается на рефлексию эмоций и чувств в словах, во втором – в символах. Оба мыслителя человеческое Я связали с сознанием, но в топике З. Фрейда места для «аналога» Я как индивидуальности в бессознательном не нашлось,

а К.Г. Юнг обосновал существование Самости в бессознательном, из которого Я дифференцируется в первые годы жизни ребенка. Более того, последующая жизнь ребенка зависит от качества взаимодействия Я и Самости, сознательного и бессознательного в процессе проживания человеком своей индивидуальности.

Исследования З. Фрейда и К.Г. Юнга сделали более явным существование третьего вида рефлексии человеческого Я – эмоционально-чувственного. Европейские теисты и спиритуалисты показали большую роль чувств в процессе рефлексии Я как ценностной категории и ценностей в целом (достаточно вспомнить сознание Бога Г. Тейхмюллера и А.А. Козлова, а также учение о ценностях Г. Лотце и Н.А. Бердяева).

Таким образом, З. Фрейд и К.Г. Юнг в рамках европейского философско-психологического дискурса XIX – начала XX вв. завершили формирование учения о бессознательном и его рефлексии. Благодаря трудам З. Фрейда К.Г. Юнга был преодолен узко-конфессиональный (христианский) характер исследования бессознательного: к учению теистических и спиритуалистических философов о бессознательном прибавилось материалистическое учение о бессознательном З. Фрейда, а также скажем так «мультикультурное» К.Г. Юнга.

Антропологический поворот и рефлексия бессознательного в европейской философии XIX – первой половины XX века

В европейской философии XIX – первой половины XX века был сформирован ряд вариантов учения о человеческом бессознательном на теистической и нетеистической, религиозной и нерелигиозной основах. Это косвенно показало всю сложность и многогранность учения о бессознательном. Предшественники З. Фрейда и К.Г. Юнга имплицитно, а они эксплицитно, показали, что бессознательное имеет свою структуру. Как минимум, в бессознательном человека можно обнаружить жизненный опыт человеческой личности и то, что было заложено вне воли и контроля

личности (врожденное или приобретенное или приобретенное в детстве).

Человеческое Я (или его бессознательный субстрат) присутствует как в сознании, так и бессознательном. Сознательная часть человеческого Я рефлексивируется с помощью слов и интеллекта, а бессознательная (ценностная) – с помощью чувств и эмоций. Взаимодействие Я (личности) с внешним миром (не-Я) требует проявления воли, т.е. в таком случае для обнаружения человеческого Я требуется воля.

В европейской философии и психологии XIX – первой половины XX века было имплицитно показано, что рефлексия человеческого Я может иметь три разных характера (три вида рефлексии) – интел-

лектуальный, эмоционально-чувственный и волей. Как показано выше, такое членение рефлексии показывает способность Я взаимодействовать с сознательным, бессознательными и внешним миром.

Субстанциальное и чувственное исследование человеческого Я, личности – прямое следствие антропологического поворота. Исследователи начали интересоваться личностным характером человеческой индивидуальности, что и привело к исследованию проблематики человеческих чувств, ценностей, диалога Я и Ты, т.е. полноценному и окончательному формированию философской антропологии, аксиологии, психоаналитической философии (глубинной психологии).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения. Париж: YMCA PRESS. 1934. 191 с.
2. Гоян И.Н., Аляев Г.Е. Идея одушевления вселенной в эмпирической метафизике XIX века (Густав Теодор Фехнер) // Философия и космология. 2015. № 1 (14). С. 255-269.
3. Козлов А.А. Сознание Бога и знание о Боге. Воспоминание об онтологическом доказательстве бытия Божия. Часть I // Вопросы философии и психологии. Кн. 4 (29). М.1895. С. 445-460.
4. Козлов А.А. Сознание Бога и знание о Боге. Воспоминание об онтологическом доказательстве бытия Божия. Часть II // Вопросы философии и психологии. Кн. 30. М. 1895. С. 558-567.
5. Кротов А.А. Философия Мен де Бирана. М.: изд-во МГУ. 200. 104 с.
6. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. Париж: YMCA-PRESS. 1931. 135 с.
7. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М.: «Современные проблемы». 1925. 112 с.
8. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М.: изд-во Канон +, 2014. 368 с.
9. Шилкарский В.С. Проблема сущего. Юрьев: Типография К. Маттисена. 1917. 342 с.
10. Шопенгауэр А. Собрание сочинений в пяти томах. Том первый. Мир как воля и представление. М.: «Московский клуб». 1992. 400 с.
11. Юнг К.Г. Архетипы коллективного бессознательного // Аналитическая психология и психотерапия: Хрестоматия / сост. В.М. Лейбин. СПб.: Питер. 2001. 512 с.
12. Юнг. К.Г. Очерки по психологии бессознательного. М.: Когито-центр. 2010. 352 с.
13. Юнг К.Г. Эон: Исследования о символике самости. М.: Академический Проект. 2009. 340 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Parizh: YMCA PRESS. 1934. 191 s.
2. Gojan I.N., Aljaev G.E. Ideja odushevljenja vselennoj v jempiricheskoj metafizike XIX veka (Gustav Teodor Fehner) // Filozofija i kosmologija. 2015. № 1 (14). S. 255-269.
3. Kozlov A.A. Soznanie Boga i znanie o Boge. Vospominanie ob ontologicheskom dokazatel'stve bytija Bozhija. Chast' I // Voprosy filosofii i psihologii. Kn. 4 (29). M.1895. S. 445-460.
4. Kozlov A.A. Soznanie Boga i znanie o Boge. Vospominanie ob ontologicheskom dokazatel'stve bytija Bozhija. Chast' II // Voprosy filosofii i psihologii. Kn. 30. M. 1895. S. 558-567.
5. Krotov A.A. Filozofija Men de Birana. M.: izd-vo MGU. 200. 104 s.

6. Losskij N.O. Cennost' i bytie. Bog i Carstvo Bozhie kak osnova cennostej. Parizh: YMCA-PRESS. 1931. 135 c.
7. Frejd Z. Po tu storonu principa udovol'stvija. M.: «Sovremennye problemy». 1925. 112 s.
8. Frejd Z. Psihoanaliz. Religija. Kul'tura. M.: izd-vo Kanon +, 2014. 368 s.
9. Shilkarskij V.S. Problema sushhego. Jur'ev: Tipografija K. Mattisena. 1917. 342 s.
10. Shopengaujer A. Sobranie sochinenij v pjati tomah. Tom pervyj. Mir kak volja i predstavlenie. M.: «Moskovskij klub». 1992. 400 s.
11. Jung K.G. Arhetipy kollektivnogo bessoznatel'nogo // Analiticheskaja psihologija i psihoterapija: Hrestomatija / sost. V.M. Lejbin. SPb.: Piter. 2001. 512 s.
12. Jung K.G. Oчерki po psihologii bessoznatel'nogo. M.: Kogito-centr. 2010. 352 s.
13. Jung K.G. Jeon: Issledovanija o simvolike samosti. M.: Akademicheskij Proekt. 2009. 340 s.

Поступила в редакцию 09.03.2022.

Принята к публикации 16.03.2022.

Для цитирования:

Эзри Г.К. Значение рефлексии при исследовании бессознательного в европейской философии XIX – первой половины XX века // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 91-96.
URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Ezri.pdf>



ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ



<https://doi.org/10.5281/zenodo.6412069>

УДК 33

Усольцева Н. Н.

Усольцева Наталья Николаевна, Тихоокеанский государственный университет, Россия, 680035, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136. E-mail: nata.usoltseva.1998@mail.ru.

Влияние пандемии коронавируса на производство пластика в АТР

Аннотация. Статья посвящена анализу глобальных изменений, произошедших в сфере обращения с пластиковыми отходами на фоне пандемии COVID-19. Рассматриваются причины осложнения проблемы накопления пластиковых отходов в АТР, и в частности вопрос о том, какие качественные изменения претерпели категории мусора, который, в свою очередь, является объектом международных отношений. Отдельным пунктом данной статьи рассмотрены меры, предпринимаемые компаниями и общественными организациями для снижения экологической нагрузки из-за роста объемов использованного пластика во время пандемии. Также отмечается, каким образом осуществляется обращение и удаление пластика с целью минимизации последствий увеличения его количества. В завершении указано, какой поворот в общественном экологическом сознании произошел, и что послужило стимулом к усиленному поиску путей решения проблемы.

Ключевые слова: пандемия, пластиковые отходы, медицинские отходы, глобальная проблема, переработка, международное сотрудничество, экология, АТР.

Usoltseva N. N.

Usoltseva Natalia Nikolaevna, Pacific National University, Russia, 680035, Khabarovsk, st. Pacific, 136. E-mail: nata.usoltseva.1998@mail.ru.

Impact of the coronavirus pandemic on plastic production in the Asia-Pacific region

Abstract. The article is devoted to the analysis of global changes that have occurred in the field of plastic waste management against the background of the COVID-19 pandemic. The reasons for the complication of the problem of plastic waste accumulation in the Asia-Pacific region are considered, and in particular the question of what qualitative changes have undergone the categories of garbage, which, in turn, is the object of international relations. A separate paragraph of this article discusses the measures taken by companies and public organizations to reduce the environmental burden due to the increase in the volume of plastic used during the pandemic. It is also noted how the handling and removal of plastic is carried out in order to minimize the consequences of increasing its quantity. In conclusion, it is indicated what turn in the public ecolog-

ical consciousness has occurred, and what has served as an incentive to an intensified search for ways to solve the problem.

Key words: pandemic, plastic waste, medical waste, global problem, recycling, international cooperation, ecology, Asia-Pacific region.

С начала пандемии коронавируса количество используемого пластика, следовательно, и объем пластиковых отходов значительно выросли. Свою роль сыграло увеличение объема используемых средств индивидуальной защиты, таких как маски и перчатки, распространение доставки товаров и еды, а также временный отказ от борьбы с одноразовым пластиком.

В то время как эпидемиологи спорили о способности данного вируса выживать на любых поверхностях, потребители столкнулись с вопросом гигиены: набрала популярность бесконтактная доставка продуктов питания и предметов первой необходимости для людей, находящихся на самоизоляции, вопрос об экологичности отошла на второй план. Только в Сингапуре за два месяца карантина в окружающую среду попало около 1334 тонн пластиковых отходов от доставки еды – это эквивалентно весу 92 двухэтажных автобусов [6].

Заново открывшиеся после карантина кафе и рестораны также столкнулись с изменением поведения потребителей. Жители разных стран стали опасаться употреблять пищу и воду из многоразовой посуды, отдавая предпочтение пластиковым стаканам и одноразовым бутылкам. Возможно, это кажется целесообразным с эпидемиологической точки зрения, но однозначно наносит ущерб окружающей среде. Экологи выражают тревожные опасения: если ситуация не изменится, уже в 2030 году объем пластика в Мировом океане превысит объем рыбы [6].

Количество медицинских отходов – масок, перчаток, расходных материалов для аппаратов искусственной вентиляции легких – продолжает стремительно расти во всем мире. Медицинские товары также изготавливаются из пластика, поэтому отходы в данной сфере также относят к категории пластиковых отходов. Так общее ко-

личество медицинских отходов, собранных в провинции Хубэй за февраль 2020 года, составило 365 тысяч тонн, из которых 60 % поступило из больниц, сообщается в докладе Национальной комиссии по развитию и реформам КНР. Для сравнения, Ухань – столица провинции – произвела всего 17 тысяч тонн медицинских отходов за весь 2018 год. В стране каждый день обрабатывается около 6 тысяч тонн медицинских отходов, что примерно на 1 тысячу тонн больше, чем до начала пандемии коронавируса [7].

Пандемия изменила потребительские привычки людей. Для того чтобы минимизировать контакт с окружающими, большинство жителей Китая сокращают частоту походов за покупками, поэтому популярность онлайн-торговли продовольственными товарами растет быстрыми темпами. В феврале 2020 года страна уже использовала больше пластика, чем обычно – почти 11,7 млн. пластиковых пакетов. Стоит отметить, что многие люди среднего и пожилого возраста, которые никогда не совершали покупки в Интернете, стали приобретать товары онлайн. Считается, что и после пандемии большинство людей сохранит привычку покупать фрукты, овощи и другие товары повседневного спроса онлайн-способом [4, с. 80].

Кроме того, согласно данным, опубликованными Taobao, крупным китайским Интернет-магазином, среднее количество ежедневных заказов в марте 2020 года увеличилось на 12 млн. заказов по сравнению с декабрем прошлого года [9].

Рост популярности Интернет - торговли в ходе пандемии особенно способствует загрязнению окружающей среды пластиком, так как все товары упаковываются в пластиковые пакеты или пленку, причем нередко в несколько слоев, для большей безопасности во время перевозки. По данным Института мировой торговли

Петерсона, лишь в Китае в 1 квартале 2020 года четверть всех товаров была приобретена онлайн [9]. В марте, когда карантинные меры стали вводить уже в Европе и США, число посетителей Amazon по всему миру выросло на 65 %, до 2,5 миллиардов человек. То же можно сказать и о доставке еды, которая упаковывается в пластиковые пакеты и контейнеры, а в комплекте предусмотрены одноразовые приборы. Лишь в США продажи крупнейшего приложения еды Uber Eats в 1 квартале 2020 года выросли на 54 % [3, с. 48].

Увеличение объема пластиковых отходов в результате использования одноразовой упаковки при доставке товаров особенно остро ощутили на себе жители Южной Кореи. До пандемии Южная Корея уже была одной из крупнейших в мире стран-потребителей пластика на душу населения. Согласно отчетам Greenpeace за 2019 год, в среднем люди ежегодно использовали 11,5 килограммов пластика, что включает 96 пластиковых бутылок, 65 пластиковых стаканчиков и 460 пластиковых пакетов на человека [7]. По мере того, как все большее количество людей в условиях самоизоляции дома начали обращаться к онлайн-покупкам и доставке продуктов питания, а также выбирать товары одноразового использования из-за опасений по поводу инфекции, пластиковые отходы стали накапливаться со стремительной скоростью.

По данным Корейского Управления по контролю качества продуктов и лекарств, в Корее производится более 200 млн. масок в неделю. Действительно, с начала пандемии среди пляжного мусора заметно выросло количество использованных медицинских масок. Хан Джу Ён, генеральный директор Save Jeju Sea, организации, занимающейся сбором прибрежного мусора на острове Чеджу, сделал заявление: «Количество выброшенных масок увеличилось до такой степени, что недавно они были причислены к пяти самым распространенным видам отходов в Корее. Многие люди считают его простым текстильным изделием из-за его тканой

структуры, но неожиданно оказалось, что маски также являются пластиковыми отходами. Внутренняя часть изготовлена из волокна, а внешняя часть, открытая для внешней среды, выполнена из водонепроницаемого нетканого пластикового материала» [7].

Часто считают, что пластик – однородный материал. Однако, на самом деле, пластик – комбинация многих составляющих (полимеров) с различными химическими соединениями и добавками, такими как пигменты или волокна. Достаточно трудно определить разницу между различными видами пластмасс, именно это затрудняет их разделение и переработку.

Существуют и менее очевидные причины того, как COVID-19 способствует распространению пластика. По словам Дэвида Си, исследователя из британского университета Уорика, падение цен на нефть как на основной компонент многих пластиков приводит к удешевлению их производства, что делает пластиковые товары еще более привлекательными для бизнеса. Резкое падение цен на нефть и снижение цен на пластмассовое сырье привели к тому, что переработанные пластмассы потеряли свое ценовое преимущество по сравнению с новыми материалами, что повлияло на спрос в перерабатывающих отраслях, что привело к негативным последствиям для последних [6].

Текущая ситуация усугубила и до этого являвшуюся острой проблему сбыта и переработки пластика. Страны Азиатско-Тихоокеанского региона встали перед выбором: отказаться от шагов по разрешению вопроса переработки и утилизации пластмасс, либо посредством торговли и налаживания взаимного сотрудничества пытаться и далее предпринимать меры в отношении данной проблемы. В результате, несмотря на то, что определенные успехи есть, в разы увеличившиеся объемы использованного пластика, а также страх новой вспышки инфекции, заставляют государства временно отказаться от любых мер в этом вопросе.

Тенденция к обострению проблемы пластиковых отходов, которая появилась в связи с «Новой политикой» Китая, в дальнейшем получила развитие в связи с пандемией [2]. Первым толчком к кризису переработки пластика послужил отказ Китая импортировать иностранные пластиковые отходы для переработки, но особенно большой рост числа пластиковых отходов произошел после пандемии. Если раньше борьба с такими отходами шла без особого разделения, то сейчас пластик претерпел качественные изменения. Обычный использованный пластик превратился в особо опасную категорию отходов, несущую угрозу заражения и новых вспышек инфекции. Также, что касается материала, то пластик стал изготавливаться из разного сырья, для разных целей, с разными правилами удаления – все это привело к усложнению поиска мер для решения проблем. Пластик стал разнородным и небезопасным, поэтому деятельность по переработке и утилизации была приостановлена, контроль за выбросами пластика в окружающую среду снижен. Из-за неправильной утилизации и отсутствия разработанных механизмов переработки, мусор стал скапливаться на полигонах, и теперь это становится трудностью для городов и поселков. Пока международные организации избегают упоминаний о непростой ситуации, от интеграционных объединений эта проблема переходит на уровень частных организаций и общества.

Тем не менее, несмотря на снижение интенсивности усилий в разработке мер ограничения накопления использованного пластика, на уровне бизнеса и общественных организаций поиск решения проблемы обращения с пластиком, напротив, получил новый импульс. Парадоксально, но чем меньше международные организации стали говорить о проблеме и чем меньше этим стали заниматься, те, кто непосредственно столкнулся с неконтролируемым ростом пластиковых отходов, стали больше уделять этому внимание, активизировались действия снизу, на уровне предприятий. Начался процесс, который давно хо-

тели запустить: увеличился рост экологического сознания гражданского общества.

К населению начало приходить осознание, что проблему можно решить только сообща. Если раньше разработки и инновации в области переработки продавались и запатентовывались в целях обретения собственной выгоды, то теперь обмен технологиями и информацией происходит свободно, лишь с целью запустить сдвиг в вопросе скопления пластика. Также столкнувшись с массой пластиковых отходов и бездействием соответствующих глобальных и региональных интеграционных экологических структур, предприятия увеличили инвестиции в переработку, развитие новых технологий, а университеты и научные центры стали выделять больше средств на стипендии и гранты в научные разработки по решению проблемы переработки и удаления пластика.

К примеру, ученые из Эдинбургского университета модифицировали в лаборатории кишечную палочку, полученная бактерия превращает пластиковые отходы в ванилин. Она вырабатывает ферменты, которые преобразуют в ароматное вещество терефталевую кислоту – именно в результате ее поликонденсации получается термопластик ПЭТ [1].

Ванилин является основным компонентом экстрагированных бобов ванили и отвечает за характерный ванильный вкус и запах. Эксперты считают, что расщепление пластика и его трансформация в ванилин может стимулировать круговую экономику, направленную на устранение отходов, сохранение продуктов и материалов, и оказывать положительное влияние на синтетическую биологию.

Команда также продемонстрировала, как работает техника по превращению использованной пластиковой бутылки в ванилин, когда в деградированные пластиковые отходы добавляется кишечная палочка. Исследователи заявляют, что полученный ванилин будет пригоден для потребления человеком, но необходимы дальнейшие испытания. Ванилин широко используется в пищевой и косметической

промышленности, а также при производстве пенообразователей и чистящих средств. Мировой спрос на ванилин превысил 37 000 тонн в 2018 году. Данное исследование, опубликованное в журнале *Green Chemistry*, закладывает основу для дальнейших шагов по максимизации производства ванилина до промышленно значимых уровней [1].

Исследователи из отдела биологической и химической инженерии Орхусского университета в сотрудничестве с инвесторами в лице датских компаний разработали новую технологию, которая может выявлять разницу между 12 различными видами пластмасс при их разделении. Технология позволяет отделять пластмассы друг от друга на основании их химического состава, это открывает совершенно новые возможности для переработки пластмасс. «С помощью этой технологии теперь мы можем определять разницу между всеми видами потребительских пластмасс и некоторыми видами высокоэффективных пластмасс. Мы даже можем различать пластмассы, которые состоят из одних и тех же химических молекул, структурированных немного по-разному. Это прорыв, который окажет огромное влияние на всю область разделения», – считает доцент Могенс Петля, возглавляющий проект в Орхусском университете. Исследование является частью проекта *Re-Plast*, который финансируется Инновационным фондом Дании [5].

В разработке решений принимают участие даже обычные граждане, инициативы проводятся на местах частными компаниями. Индиец Биниш Десаи из города Сурат занимается переработкой промышленных отходов. Предприниматель придумал способ изготовления строительных кирпичей из медицинских масок. Мужчина продемонстрировал процесс переработки такого средства индивидуальной защиты как маска – он включает в себя изоляционный период в течение 72 часов, а также измельчение и дезинфекцию пригодных частей маски.

«Сначала измельченная маска находится в водяной бане с дезинфицирующим средством. Затем мы смешиваем ее с бумажными отходами и связующим веществом. Таким образом, на 52 % кирпич будет состоять из масок, а остальное – бумажные отходы и связующее вещество. Мы держим смесь в структурирующих формах различных размеров», – объяснил Биниш Десаи. Предприниматель признался, что идея пришла ему в голову еще в начале пандемии, когда он задумался о воздействии использованных средств индивидуальной защиты на окружающую среду.

Около 100 000 километров дорог в Индии сделано из переработанного пластика. Пластик более прочный, чем обычный асфальт и позволяет сэкономить на битуме. Использование переработанного пластика для строительства дорог не только помогает уменьшить количество мусора, но и создает рабочие места для тысяч людей, которые занимаются прокладкой дорог. Компания действует не только в Индии, она также получает заказы из Австралии, США, Филиппин и Бразилии.

В последнее время в мире и в странах АТР начали складываться определенные форматы обращения с пластиковыми отходами. В Японии стала популярна концепция 3R – *reduce, reuse, recycle* (уменьшай, используй повторно, перерабатывай). Основной акцент ставится на повторное использование. Появилось движение «монтаиная», что в переводе означает «не выкидывай, пока не использовал полностью». Теперь в магазинах не дают пакет по умолчанию, а сначала спрашивают, нужен ли он покупателю. В Китае формат «Интернет + переработка» стал моделью для создания системы переработки пластиковых отходов городского уровня: для этого используется мобильное оборудование, а Интернет оптимизирован для повышения эффективности классификации отходов.

В заключение можно отметить, что одновременно с обострением проблемы обращения с пластиком, частные предприятия, общественные организации и про-

стые граждане принялись интенсифицировать усилия в вопросе удаления пластика. Не желая мириться с проблемой, которая никаким образом не решается правительствами стран и интеграционными объединениями, компании и граждане, которые столкнулись с этой трудностью лично, задействуют все возможные способы для минимизации последствий пандемии в сфере экологии. Становятся более доступ-

ными новейшие разработки исследований, придается широкой гласности сама ситуация и то, как ее можно решить. Появляются особые концепции и идеи, как оптимальным образом справиться с не переработанным пластиком. Таким образом, налаживается международное сотрудничество, но не между государствами, а между организациями и общественными объединениями на низшем уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бактерии: вкусное решение глобального пластикового кризиса / ScienceDaily: сайт. Режим доступа URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2021/06/21> (дата обращения: 17.03.2022).
2. Жилина М.Ю. Международная торговля отходами / М.Ю. Жилина // Международная торговля и окружающая среда. М.: Альфа-М. 1997. С. 164-168.
3. Кондратенко Г.В. Экологическая дипломатия стран Северо-Восточной Азии / Г.В. Кондратенко // Известия Восточного института. 2016. № 2. С. 47-64.
4. Мазелли М. История мусора. От древних отходов до переработки пластика / М. Мазелли. М.: ИД Мещерякова. 2019. 80 с.
5. Прорыв в разделении пластиковых отходов: теперь возможно различать 12 различных типов пластика / ScienceDaily. Режим доступа URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/01/22> (дата обращения: 17.03.2022).
6. Упаковка в эпоху пандемии. Почему победа над пластиком откладывается? / Экосфера: сайт. Режим доступа URL: <https://ecosphere.press/2021/04/05/upakovka-v-epohu-pandemii-pochemu-pobeda-nad-plastikom-otkladyvaetsya/> (дата обращения: 16.03.2022).
7. Является ли «пластиковая пандемия» главной проблемой? Пугающая правда о медицинских масках / The JoongAng: сайт. Режим доступа URL: <https://www.joongang.co.kr/article/23885132#home> (дата обращения: 16.03.2022).
8. Kershaw Peter J.: Marine plastic debris and microplastics / Peter J. Kershaw. Nairobi: United Nations Environment Programme. 2016. 189 p.
9. Сыреги ва чэхварён (Мусор и переработка) / Министерство окружающей среды Кореи. Режим доступа URL: <https://me.go.kr/ysg/web/index.do?menuId=4507> (дата обращения: 14.05.2020).

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bakterii: vkusnoe reshenie global'nogo plastikovogo krizisa / ScienceDaily: sajt. Rezhim dostupa URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2021/06/21> (data obrashhenija: 17.03.2022).
2. Zhilina M.Ju. Mezhdunarodnaja trgovlja othodami / M.Ju. Zhilina // Mezhdunarodnaja trgovlja i okruzhajushhaja sreda. M.: Alfa-M. 1997. S. 164-168.
3. Kondratenko G.V. Jekologicheskaja diplomatija stran Severo-Vostochnoj Azii / G.V. Kondratenko // Izvestija Vostochnogo instituta. 2016. № 2. S. 47-64.
4. Mazelli M. Istorija musora. Ot drevnih othodov do pererabotki plastika / M. Mazelli. M.: ID Meshherjakova. 2019. 80 s.
5. Proryv v razdelenii plastikovyh othodov: teper' vozmozhno razlichat' 12 razlichnyh tipov plastika / ScienceDaily. Rezhim dostupa URL: <https://www.sciencedaily.com/releases/2022/01/22> (data obrashhenija: 17.03.2022).
6. Upakovka v jepohu pandemii. Pochemu pobeda nad plastikom otkladyvaetsja? / Jekosfera: sajt. Rezhim dostupa URL: <https://ecosphere.press/2021/04/05/upakovka-v-epohu-pandemii-pochemu-pobeda-nad-plastikom-otkladyvaetsya/> (data obrashhenija: 16.03.2022).

-
7. Javljaetsja li «plastikovaja pandemija» glavnoj problemoj? Pugajushhaja pravda o medicinskih maskah / The JoongAng: sajt. Rezhim dostupa URL: <https://www.joongang.co.kr/article/23885132#home> (data obrashhenija: 16.03.2022).
 8. Kershaw Peter J.: Marine plastic debris and microplastics / Peter J. Kershaw. Nairobi: United Nations Environment Programme. 2016. 189 p.
 9. Syregi va chjehvarjon (Musor i pererabotka) / Ministerstvo okružhajushhej sredy Korei. Rezhim dostupa URL: <https://me.go.kr/ysg/web/index.do?menuId=4507> (data obrashhenija: 14.05.2020).

Поступила в редакцию 09.03.2022.

Принята к публикации 16.03.2022.

Для цитирования:

Усольцева Н. Н. Влияние пандемии коронавируса на производство пластика в АТР // Гуманитарный научный вестник. 2022. №3. С. 97-103. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2022/03/Usoltseva.pdf>